

UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA DEL DERECHO, MORAL Y  
POLÍTICA

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN ÉTICA Y DEMOCRACIA**



***La educabilidad de las emociones y su importancia para el  
desarrollo de un ethos democrático***

*La teoría de las emociones de Martha Nussbaum y su expansión a través del  
concepto de autorreflexión*

**TESIS DOCTORAL**

Presentada por:

**Helena Modzelewski Drobniowski**

Dirigida por:

**Dra. Adela Cortina Orts**

**Dr. Gustavo Pereira**

Valencia, 2012

A Gustavo  
El que hablaba en las asambleas

## Índice

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>5</b>
<b>INTRODUCCIÓN: MOTIVACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DE MARTHA NUSSBAUM COMO NÚCLEO DE LA TESIS</b> .....	<b>11</b>
<b>1. ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	<b>26</b>
1.1. DEFINICIÓN DE EDUCABILIDAD .....	27
1.1.1. Fundamentos del concepto: la pedagogía kantiana .....	28
1.1.2. Origen del término: J.F. Herbart .....	34
1.2. BREVE RESEÑA HISTÓRICA .....	37
1.2.1. Emociones íntegramente cognitivas.....	40
1.2.2. Emociones predominantemente cognitivas con intervención de aspectos fisiológicos ....	44
1.2.3. Emociones predominantemente fisiológicas con un importante componente cognitivo ..	49
1.2.4. Emociones íntegramente fisiológicas.....	56
1.3. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN .....	60
1.3.1. Emociones íntegramente fisiológicas.....	61
1.3.2. Emociones predominantemente fisiológicas con un importante componente cognitivo. .	65
1.3.3. Emociones predominantemente cognitivas con intervención de aspectos fisiológicos ....	98
1.3.4. Emociones íntegramente cognitivas.....	110
<b>2. LA PROPUESTA DE MARTHA NUSSBAUM</b> .....	<b>125</b>
2.1. LA OBJECCIÓN A LAS EMOCIONES Y LA RESPUESTA DE NUSSBAUM .....	128
2.1.1. Las emociones como fuerzas ciegas.....	131
2.1.2. Emociones como manifestación de una vida humana incompleta .....	145
2.1.3. Emociones como el reino del mundo privado .....	150
2.1.4. Emociones como manifestación de una visión egoísta e individualista del ser humano.	153
2.2. LA EDUCABILIDAD DE LAS EMOCIONES.....	163
2.2.1. Emociones como diferenciadas de los apetitos .....	163
2.2.2. Emociones como construcciones sociales.....	165
2.2.3. Emociones como radicadas en creencias formadas en la infancia. ....	172
2.3. EN DEFENSA DE LA FANTASÍA .....	173
2.3.1. El contenido narrativo de las emociones.....	176
2.3.2. El papel del lenguaje en la fantasía .....	181
2.3.3. El desarrollo de la reciprocidad a través de la fantasía .....	183
2.4. EL PAPEL DE LA LITERATURA EN LA PROMOCIÓN DE LA FANTASÍA .....	186
2.5. LA LITERATURA COMO BASE PARA UN CRITERIO PARA DISCERNIR ENTRE EMOCIONES FAVORABLES O NO A UN ETHOS DEMOCRÁTICO .....	200
2.5.1. La literatura como entrenamiento en las emociones favorables a un ethos democrático	201
2.5.2. El espectador juicioso como criterio de aplicación de las emociones favorables a un ethos democrático .....	204
2.6. LA EMPATÍA.....	211
2.6.1. Consideraciones históricas preliminares .....	214
2.6.2. La empatía en Nussbaum .....	217
<b>3. NUSSBAUM EN DIÁLOGO: AFIRMANDO Y COMPLEMENTANDO</b> .....	<b>221</b>
3.1. EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES, AUTORREFLEXIÓN Y METAEMOCIÓN.....	221
3.2. EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES Y SU RACIONALIDAD .....	248
3.3. EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES Y LA TRADICIÓN DEL RECONOCIMIENTO .....	258
3.4. OBJETIVOS DE UNA EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES .....	286
<b>4. ¿CUÁLES EMOCIONES PARA LA EDUCACIÓN CÍVICA?</b> .....	<b>294</b>
4.1. EMOCIONES ADECUADAS O INADECUADAS .....	296
4.2. EMOCIONES HACIA UN OBJETO Y HACIA UN HECHO .....	298
4.3. EMOCIONES QUE ABREN O CIERRAN LAS FRONTERAS DEL YO .....	309
4.4. LA COMPASIÓN: LA EMOCIÓN DEMOCRÁTICA POR EXCELENCIA.....	315
4.4.1. La compasión en las instituciones .....	324
4.4.2. Educación de la compasión en la vida privada.....	332
<b>5. ESBOZO DE UN CRITERIO PARA DISCERNIR ENTRE OBRAS LITERARIAS APLICABLES O NO A LA EDUCACIÓN DE LAS EMOCIONES PARA EL DESARROLLO DE UN ETHOS DEMOCRÁTICO</b>	<b>336</b>

5.1. RELATOS EMANCIPATORIOS Y CONSERVADORES .....	341
5.2. EL CRITERIO.....	347
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>352</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>367</b>
LISTA DE CAPACIDADES HUMANAS CENTRALES .....	367
ILUSTRACIÓN SOBRE METAEMOCIONES EN PSICOLOGÍA .....	369
LA INDIGENCIA EN AUSTER.....	371
ENTREVISTA A MARTHA NUSSBAUM. CHICAGO, OCTUBRE DE 2011 .....	375
<b>BIBLIOGRAFÍA DE MARTHA NUSSBAUM .....</b>	<b>385</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA GENERAL .....</b>	<b>395</b>

## **Agradecimientos**

No recuerdo cuándo exactamente ni cómo fue la primera vez que vi a cada una de las personas a las que voy a agradecer en estas páginas. Es una verdadera pena, porque eso significa que me falta el primer capítulo de cada una de las historias. Es que cada persona que suscita en nosotros una emoción como la gratitud es, como sostengo a lo largo de toda esta tesis, una narración, al igual que cada una de las emociones que sentimos hacia ella. Como toda narración, al principio la persona que vemos por primera vez no es quien terminará siendo para nosotros. A veces lo primero que nos llama la atención es un color de ojos, un leve tartamudeo, la suavidad de sus manos en el primer apretón, o el perfume de la reciente afeitada. Pero poco a poco descubrimos que ninguna de esas cosas la definían, que nada de eso sería lo que terminaría por ser lo que nos entibia el alma cuando pensamos en ella. En esta lista de agradecimientos, intentaré recuperar algunos de esos momentos iniciales, por el mero gusto de arrancar una sonrisa a los aludidos.

Oí de Adela Cortina por primera vez en retazos, hace casi veinte años, en la forma de una conferencia en mi país, un libro que apareció en casa recomendado por alguien, una estancia de investigación con la que mi esposo, Gustavo Pereira, soñó y que finalmente cuajó en un Doctorado, este mismo Programa de Doctorado que estoy culminando ahora yo misma, pero que en ese momento era para nosotros algo en el intersticio entre el misterio y la aventura. Viajé con Gustavo para acompañarlo durante nuestros meses de verano mientras él hacía sus créditos de docencia; fui acompañada de Emiliano, nuestro hijo, que tenía dos años de edad y ese invierno de 1997-1998 dejó los pañales en Valencia. Allí la imagen de Adela se me hace tangible, pero no puedo decir cuándo fue la primera vez que realmente la vi: se me mezclan su mirada entusiasta y llena de ternura hacia Emiliano, su mirada atenta mientras me escuchaba contándole que yo también era Licenciada en Filosofía pero que trabajaba de profesora de inglés, y por eso y por el niño yo no podía darme el lujo de hacer un Doctorado. Definitivamente, su mirada es lo que me llamó la atención de Adela en un comienzo y para siempre. Una mirada llena de determinación contagiosa, una mirada que es capaz de transmitirme: “puedes llegar a hacerlo, y yo voy enseñarte cómo”. Con el paso del tiempo, el diálogo con ella, que dirige esta tesis, ha sido crucial, tanto las instancias cara a cara como los intercambios por correo electrónico. Sus consejos, críticas y sugerencias han

contribuido a corregir vicios y a otorgarme lo que considero el proceso de formación académica más importante de mi vida. A esa mirada, a esas palabras, guardo mi mayor gratitud.

Juan Carlos Siurana fue tan sólo un nombre por un tiempo. Acabábamos de conectarnos a internet, supongo que a comienzos del año 1997, y la comunicación con “el becario de investigación” que él era comenzó a hacerse más fluida a medida que nos acercábamos a la fecha del viaje de Gustavo. En los días antes de su partida, los mensajes de correo electrónico de Juan Carlos eran los más esperados, porque nos iba actualizando las novedades acerca del alojamiento y otras gestiones que abrían el camino antes de nuestra llegada, todo eso que a la distancia y en nuestra juventud nos parecía a la vez amedrentador y exótico. Esas pequeñas ayudas, “gauchadas” como les decimos en Uruguay, se convirtieron en la suma total en una enormidad, fueron lo que en definitiva hicieron posible ese viaje y en consecuencia todo lo que vino después, como mi propia inserción en este Programa de Doctorado. Lo conocí personalmente en el mismísimo aeropuerto de Valencia: él había conducido a Gustavo para recibirnos cuando llegué con Emiliano. Allí vi por primera vez su sonrisa tímida y cálida, y se instaló en el lugar de amigo de la familia para siempre. Cuando yo misma estaba comenzando con este Doctorado, en 2006, Juan Carlos ya no era becario; era amigo, de esos que escasean en el mundo. También me enviaba correos respondiendo a mis ataques de ansiedad en los que yo le hacía decenas de preguntas. Fue él quien me prestó su ordenador portátil durante algunas semanas para que pudiera trabajar sin moverme de mi habitación en el Colegio Mayor Luis Vives. Otra gauchada. Este muchacho tiene mucho de gaicho, y se merece lo mejor en su carrera y la familia que ha formado.

Me llevó años para que este relato se convirtiera en el mío propio. Mis dos hijos fueron creciendo, y ya no pareció imposible dedicar algunos meses a los créditos de docencia para el Doctorado en Valencia, ni algunos años a la redacción de una tesis. Mi carrera como profesora de inglés me había hastiado, y quería algo más. Quería probar mis posibilidades como docente en la Universidad de la República, a la que tenía la oportunidad de acceder porque ya tenía mi título de Licenciada en Filosofía, y había comenzado, casi como un pasatiempo, una Maestría en Literatura Latinoamericana en la Universidad de la República. Como los sueños primero hay que soñarlos antes de atreverse a realizarlos, me imaginé a mí misma cambiando de vida; dejando de enseñar a niños y adolescentes para enseñar a universitarios. A esa altura, mi vocación ya no era la filosofía estrictamente, sino la educación; podría decirse que la Filosofía de la

Educación. Como esas cosas que planifica el destino, en ese preciso momento hubo un llamado para Ayudante de la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación. Mientras se cumplían los plazos para la presentación de méritos y preparación de pruebas, comencé entonces, ya con mis metas ampliadas, este Doctorado. Finalmente gané la plaza como Ayudante. Y este Doctorado se convirtió más que en meta, en exigencia.

Comenzados los trámites para realizarlo, se perfiló lentamente la figura de Rafa Monferrer. Como la de Juan Carlos, a través del correo electrónico. Una voz (imaginada) amigable y prístina. Me solucionó problemas; me respondió preguntas; hizo gestiones por mí. Cuando lo vi cara a cara por primera vez, a fines de 2006, Rafa acababa de tener un hijo, y sonreía con esa sonrisa de padre recién nacido, cansado y feliz. Un agradecimiento especial para él, porque sin su ayuda en la distancia, hay tantas cosas que yo no podría haber hecho y no podría estar hoy en esta etapa.

Martha Nussbaum merece un párrafo especial en esta lista de agradecimientos. Ella me conquistó en primer lugar con su *Justicia Poética* y el interés que allí expresa por la literatura como herramienta para educar en una ciudadanía democrática, que era una de mis intuiciones mientras cursaba mi Maestría en Literatura Latinoamericana. La figura de una mujer abstracta que me hablaba al oído mientras yo leía fue de a poco materializándose a medida que veía fotos en las solapas de sus libros y documentales en internet. Pero seguía siendo alguien abstracto, como un semidios del que sabemos por leyendas. Hasta que soñé la posibilidad de viajar a Chicago para entrevistarla acerca de sus impresiones sobre las ideas que de ella se planteaban en mi tesis. Así me puse en contacto con ella por correo electrónico, y descubrí una persona inusualmente eficiente, que respondía los mensajes a los diez minutos de haberlos recibido, y me encontré extrañamente “chateando” por email con ella cuando me respondía y yo volvía a preguntar y ella volvía a responder, en el increíble lapso de apenas media hora. Así planifiqué mi viaje para octubre de 2011, cuando un primer borrador bastante contundente de la tesis estaría pronto, y ella podría decirme sus opiniones sobre las lecturas que yo había hecho de su teoría de las emociones. Martha Nussbaum se tomó un tiempo considerable para leer el resumen de la tesis que le envié traducido al inglés un tiempo antes de mi viaje, y ya tenía pensadas respuestas para cuando la vi personalmente en su oficina, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chicago. Detrás de un escritorio inmenso, poblado de elefantes –su animal favorito, según me dijo- de materiales, estilos y colores diversos, traídos de diferentes partes del mundo, ella respondió a mis preguntas, aclaró mis dudas e ilustró con ejemplos vívidos todo

cuanto yo había pretendido averiguar. Dicha entrevista está transcrita al castellano en el Anexo de esta tesis, y por su deferencia le estaré por siempre en deuda.

Unas palabras especiales deben ser dedicadas a Deborah Techera y Jacqueline Fernández, ayudantes del proyecto del que actualmente soy responsable, financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República, que tiene por objetivo profundizar en la posibilidad de la educación de las emociones. Las conocí hace poco más de un año, en un curso de formación en filosofía para niños que se dictaba en la Universidad, y que fue nuestra introducción a la metodología de la comunidad de indagación que más adelante se convirtió en la metodología tangible para la educación de las emociones que propongo en esta tesis, y que ahora pretendo continuar por medio del mencionado proyecto de investigación. Las dos eran jóvenes estudiantes avanzadas de la Licenciatura en Filosofía (Deborah ya ha obtenido el título, y Jacqueline está mucho más cerca de éste). Las dos hacían ese desplafarro de entusiasmo propio de la primera juventud: se reían mucho, preguntaban muchas cosas, y daban opiniones sobre la base de sus más recientes estudios, y muy apropiadamente, por cierto. Terminado el curso, se formó un pequeño subgrupo de los participantes que se propusieron aplicar la metodología en una escuela pública montevideana. Las tres formamos parte, junto a otros, de esa actividad durante seis meses. Fue allí cuando nos hicimos amigas. Su manera eficiente de trabajar, sus ideas agudas y consistentes terminaron de conquistarme. Cuando se me comunicó que había ganado la financiación para continuar la investigación sobre la educación de las emociones, no me quedaron dudas de que sería en ellas en quienes invertiría los fondos destinados a personal. Con Jacqueline y Deborah me reúno una vez por semana, desde el pasado abril, para discutir diferentes temáticas concernientes a los objetivos del proyecto. Este período de tiempo ha coincidido con la redacción final de esta tesis. Varios capítulos de ésta han sido discutidos durante nuestras reuniones, con té y galletitas de por medio, para que sirvieran como base de las investigaciones que a partir de ahora nos proponemos realizar. Sobre esa lectura de mis capítulos, ellas hicieron serias críticas y sugerencias de modificaciones muy perspicaces, que mejoraron muchísimo la redacción final y para las cuales no me alcanzan las palabras de gratitud.

No podría haber realizado este doctorado si no hubiera contado con algunas fuentes de financiamiento. La más importante ha sido la ayuda del Programa de Cooperación Interuniversitaria de la Agencia Española de Cooperación Internacional, que financió el proyecto “El peso de las preferencias adaptativas en los criterios

normativos para el diseño de políticas sociales destinadas a sectores marginales”, ejecutado por la Universidad de Valencia bajo la dirección de Adela Cortina y la Universidad de la República bajo la dirección de Gustavo Pereira durante el período 2006-2007. Como participante del proyecto viajé durante dos cursos lectivos a Valencia para trabajar con Adela Cortina en mi parte del proyecto sobre el papel de las emociones en la racionalidad pública, que potencié realizando a la vez mis créditos de docencia para el presente Doctorado. Por esa razón guardo un especial agradecimiento hacia el gobierno español, que a través de dicha agencia ha promovido óptimamente el intercambio cultural y académico entre España y nuestro continente latinoamericano.

También la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República, ya mencionada por su financiación de mi proyecto que de ahora en más contribuirá a mi profundización en este tema que dio comienzo con esta tesis, financió mi estancia de investigación en la Universidad de Chicago, de la cual la ya citada entrevista a Martha Nussbaum fue el principal producto, que enriqueció y dio forma a la versión final de la tesis.

Los participantes del Grupo interdisciplinario Ética, Justicia y Economía de la Universidad de la República, dirigido por Andrea Vigorito del Instituto de Economía y Gustavo Pereira del Instituto de Filosofía, nutrieron algunas de las ideas que presento aquí, a través de las presentaciones en el Seminario permanente sobre Justicia Social de dicho grupo. Los participantes, por medio de sus dudas, preguntas y discusiones bien acerca de mis presentaciones o bien acerca de otras presentaciones afines contribuyeron a pulir algunas de las ideas manejadas.

Mis hijos son los que, sin entenderlo totalmente, han sufrido este proceso en mayor escala. Su hastío ha sido gradual, desde comprender que mamá está de viaje, hasta la última etapa de redacción de tesis, en que Leandro, quien actualmente tiene once años de edad, que me ha visto privándome de idas al cine y paseos que ha hecho sólo con su padre porque yo me quedaba “escribiendo la tesis”, me ha dicho “¡Qué cosa tan horrible es escribir una tesis! Si uno hace una tesis, ya no puede hacer nada más”. Emiliano pasó de ser un niño como Leandro a casi un hombre, y como ahora es él quien apenas está en casa, ya no protesta, pero fue el primero en comprender el sacrificio que esta carrera impone, sobre todo porque durante los viajes para los créditos de docencia él tenía más responsabilidad sobre su hermano pequeño, y lo cierto es que gracias a su colaboración pude librarme de gran parte del complejo de culpa que mi ausencia me causaba. Ha sido, por lo tanto, una empresa familiar.

No podría decir de mis hijos que no recuerdo la primera vez en que los vi. Supongo que los hijos son las únicas personas con las que no se cumple la premisa de la que parto al escribir estos agradecimientos. Sí que me acuerdo, y me acuerdo muy bien del momento en que los pusieron en mis brazos. Pero la persona más importante en el proceso de este Doctorado, mi marido, padre de mis hijos y cotutor de la tesis, de ése no me acuerdo. En la nebulosa de mi memoria, Gustavo Pereira aparece en una imagen de pronto, la imagen de un momento en el que no me llamó la atención verlo porque ya era alguien que había visto varias veces en clases de Facultad, cuando estudiábamos la Licenciatura en Filosofía. Pero no es como compañero de clases que aparece en la imagen más antigua que guardo de él, sino en una asamblea de estudiantes. Desde 1958 la Ley Orgánica de la Universidad de la República establece que ésta es dirigida por un cogobierno formado por docentes, estudiantes y egresados. Los estudiantes tienen así un importante rol en la gestión de la universidad que se manifiesta en la forma de asambleas donde muchas veces se juegan temas importantes, desde el destino de los fondos del presupuesto universitario hasta los horarios de las clases. Yo siempre fui muy tímida, y si bien concurría a las asambleas para conocer los temas que se estaban tratando, jamás, que yo recuerde, levanté la mano para pedir la palabra. Estamos hablando de una época en que teníamos, tanto Gustavo como yo, apenas veinte años. Los dos teníamos la piel muy lozana y la risa muy fácil, pero guardábamos una diferencia esencial: mientras yo jamás hubiera osado dar una opinión en público, él era uno de los oradores que se destacaban. Yo lo miraba desde muy lejos. No porque estuviera ubicado físicamente lejos, sino porque nunca soñé tener una relación cercana con alguien tan inteligente, ejecutivo y extrovertido. Era algo así como mi polo opuesto. Pero en el correr de la carrera, inesperadamente nos hicimos amigos. Luego nos ennoviamos y más tarde nos casamos. Él fue quien me impulsó, apenas me vio aburrída de mi docencia de inglés, a continuar mi carrera académica, llegar a mi cargo actual de Profesora Asistente, y hasta este Doctorado, que aquí culmina. Él me acompañó en tiempos de euforia y levantó mi ánimo en instancias de desaliento. Claro, quizá pudo hacerlo porque era elocuente, y, como todavía bromeamos, él era “el que hablaba en las asambleas”. Fue el que hablaba en las asambleas quien tuvo el poder de persuasión para empujarme hasta aquí. Y por eso le pertenezco para siempre.

Helena Modzelewski

Montevideo, 28 de agosto de 2012

## ***Introducción: motivación y justificación de la elección de Martha Nussbaum como núcleo de la tesis***

En el año 2003 yo era alumna en un curso de literatura inglesa, y la profesora puso como tarea la lectura de la novela *Things Fall Apart* (“Todo se desmorona”) de Chinua Achebe, el escritor contemporáneo nigeriano. Acostumbrada a leer novelas “occidentales”, en las que de inmediato me identificaba con alguno de sus personajes, esta novela me desilusionó en las primeras páginas, porque comenzaba haciendo una descripción casi podría decirse que objetiva del medio donde se sitúa la narración. La historia está ambientada en la tierra de los pueblos Ibo, la zona que hoy corresponde al sudeste de Nigeria, y describe la vida de una de estas aldeas primitivas con anterioridad a la llegada del hombre blanco. No me desagradó por su temática específicamente; me desilusionó como novela, porque para mí la lectura de una novela significaba una casi instantánea explosión de empatía, y junto con ella emociones que me gustaba experimentar. Pero el relato de la vida de Okonkwo en su aldea, tan diferente a mi propia vida, sus costumbres, su rutina, me hicieron preguntarme por qué la profesora, que solía elegir textos que generalmente suscitaban discusiones muy acaloradas sobre temáticas en lo referente a la ética (¿qué debía hacer el protagonista?, ¿qué haríamos nosotros en una situación similar?) había elegido un texto en el que esta vez me hacía sentir como una simple observadora; una antropóloga en el mejor de los casos. Pero pasadas unas páginas mi visión cambió. De pronto, la historia comenzaba a poblarse de pequeños detalles que me interpelaban como ser humano. Entre otros personajes y circunstancias, la mujer de Okonkwo que por temor a los dioses debe entregar a su hija a la sacerdotisa de la aldea para un rito religioso, su única hija después de tantos abortos y muertes prematuras que había sufrido, me atrapó y provocó en mí la explosión de empatía que había estado esperando. Para cuando terminé la novela, yo había viajado en el tiempo, había convivido con Okonkwo y sus vecinos, había entendido que en realidad compartíamos tantas cosas. Me avergoncé de las primeras emociones que había experimentado al leer la novela, de mi desapego hacia esa gente simplemente porque eran muy distintos; haber descubierto que no eran distintos en absoluto provocó en mí una vergüenza que me esforcé por ocultar. Fue la primera vez que fui conciente del

surgimiento de una metaemoción en mí, aunque en ese momento yo estaba muy lejos de darle ese nombre.

Ese mismo año descubrí el libro *Justicia poética* de Martha Nussbaum, donde la autora plantea la necesidad de humanizar al derecho, alejándolo de la teoría utilitarista económica y acercándose a las vidas individuales de los sujetos, en lo cual la literatura cumple con un rol de apertura que es invaluable, generando emociones que es capaz de suscitar y modificar debido a su carácter racional o cognitivo.

Definitivamente, pensé; mis emociones hacia la novela y hacia un pueblo remoto desconocido cambiaron al leer la novela de Achebe; cambiaron porque hubo un cambio cognitivo en mí. Estudiar esto en profundidad fue el primer impulso. Inscribirme en el programa de Doctorado de la Universidad de Valencia, el segundo paso. Todavía sigo dándolo, asemejándome al recorrido imposible de Aquiles compitiendo con la tortuga en la paradoja de Zenón.

Desde el año 2003, entonces, la educación de las emociones ha sido uno de los temas que me han perseguido, como un fantasma. Hice mi Maestría en Literatura Latinoamericana en la Universidad de la República, buscando atisbos de una explicación de lo que había experimentado con la novela de Achebe. Mientras profundizaba en diferentes obras literarias y lo que dejaban en el receptor, vislumbré que mi propósito sería trascender la literatura e investigar qué era lo que permitía que los mensajes de las obras llegaran de esa manera al lector; de hecho, se trataba de investigar qué era lo que permitía la educación de las emociones.

Esta intención fue alentada por las investigaciones del grupo de investigación “Ética, justicia y economía” de la Universidad de la República, Uruguay, del que soy parte, y que lleva a cabo el desarrollo de una teoría crítica de la justicia. El planteo de mis intereses, que yo iba gradualmente realizando en las instancias del Seminario permanente del grupo, resultaba en paulatinas revelaciones de que mi investigación podría significar una importante contribución al equipo desde el campo de la educación. De manera similar, la relación de este grupo de la Universidad de la República con el Grupo de Investigación Interuniversitario “Éticas aplicadas y Democracia” de la Universidad de Valencia, reconocido como Grupo de Excelencia y dirigido por la Profesora Adela Cortina, quien es a su vez Directora de la presente tesis, hizo que la temática seleccionada se enmarcara perfectamente dentro del desarrollo de las investigaciones de dichos grupos y que fuera en consecuencia concebida como una contribución más que bienvenida.

De acuerdo con nuestras investigaciones ya realizadas en las que se enmarca esta tesis<sup>1</sup>, para asegurar la realización de una eticidad democrática como elemento de una teoría crítica de la justicia es necesario el desarrollo de un trasfondo valorativo igualitario y democrático que garantice el logro del reconocimiento recíproco. Para alcanzar el desarrollo de ese trasfondo, la educación, muy especialmente la educación de las emociones, se convierte en tema de discusión ineludible, por ser una de esas instancias en las que el Estado puede intervenir directa o indirectamente en las diferentes esferas de reconocimiento recíproco. Esta tesis, en concordancia con esto, plantea las posibilidades con que cuenta un proyecto como el de la educación de las emociones fundamentándose en la teoría de las emociones de Martha Nussbaum, complementándola con otras perspectivas, a la vez que intenta discernir una clasificación que sirva de criterio para la elección de emociones a fomentar en ese proceso educativo.

Según las concepciones más influyentes sobre la justicia, las instituciones de una sociedad deberían aspirar a garantizar el tratamiento igualitario de sus miembros, lo que principalmente se traduce a través de instancias de positivación jurídica. Si bien esto es imprescindible para asegurar que alguien pueda llevar adelante su proyecto vital, no es suficiente. También es necesario que se tome en cuenta la estructura motivacional de las personas, constituida en parte por la autoestima, que se adquiere y desarrolla en relaciones humanas que tienen lugar en determinados ámbitos como la vida íntima, donde no es posible la intervención de las instituciones de forma directa como lo hace el derecho. En estas formas de relaciones humanas, mediadas por el amor y el cuidado, la persona adquiere seguridad en sí misma como para poder llevar adelante un plan de vida.<sup>2</sup> Por eso, estas relaciones interpersonales que permiten que alguien se sienta

---

<sup>1</sup> Cfr. G. Pereira, *Las voces de la igualdad*, Barcelona, Proteus, 2010 y *Elements of a Critical Theory of Justice*, New York, Palgrave-Macmillan, 2013; A. Fascioli, *Humillación y reconocimiento. Una aproximación a la Teoría crítica de Axel Honneth*, Montevideo, Ediciones de la Biblioteca Nacional, 2011, y “Alcances de la intersubjetividad en el enfoque de las capacidades”, *Sistema*, 221, 2011, pp. 63-85; M. Fleitas, “Personalidad dañada y preferencias adaptativas. Una expansión de la racionalidad desde el enfoque del reconocimiento de Axel Honneth”, en *Justicia, democracia e política*, A. Bavaresco, G. Pereira y M. Gross Villanova (orgs.), Porto Alegre, EDIPUCRS, 2012, pp. 221-234; A. Reyes Morel, “Comunidades de significación como capacidades colectivas”, en A. Cortina y G. Pereira, *Pobreza y libertad. Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen*, Madrid, Tecnos, 2009, pp. 33-56 y “Indiferencia, preocupación y auto-reflexión: El carácter de la voluntad en la autonomía personal”, *Actio*, 13, diciembre 2011, pp. 47-60, URL <http://www.fhuce.edu.uy/public/actio/>; V. Burstin y H. Modzelewski, “Narraciones como factor educativo de mujeres marginadas: un caso experimental local” en A. Cortina y G. Pereira (eds.), *Pobreza y libertad. Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen*, Madrid, Tecnos, 2009, pp. 95-113; G. Pereira y H. Modzelewski, “Ética, literatura y educación ciudadana para un mundo global”, *Isegoría*, 34, 2006, pp. 111-128.

<sup>2</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, Cambridge University Press, 2005, pp. 207-208.

amado y cuidado por aquellos que ama, deberían ser aseguradas de alguna forma y protegidas contra las circunstancias que las podrían afectar; el abuso infantil es un ejemplo típico de esas circunstancias adversas. El problema radica en que estas relaciones interpersonales involucran aspectos que exceden lo que tradicionalmente ha sido el objeto de la justicia, aunque son imprescindibles para que alguien efectivamente pueda llevar adelante su concepción del bien. Una teoría crítica de la justicia, en consecuencia, debe trascender la esfera del derecho buscando garantizar lo requerido por esos otros ámbitos que exceden a las instituciones. Las instituciones pueden contribuir indirectamente a ello, tarea en la que la educación de las emociones cumple una especial función<sup>3</sup>. Esto no es sólo importante con el fin de que los ciudadanos puedan llevar adelante una vida buena, como se dijo, sino como forma de abordar el problema de la motivación moral. Este tema es abordado 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 aquellos 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 [...]<sup>4</sup>

Entonces, trabajar en la educación de las emociones no sólo apunta a contribuir a formar ciudadanos felices, sino también justos y participativos.

La dificultad de trabajar con las emociones es que los filósofos se han interesado en la naturaleza de la emoción desde por lo menos Sócrates, y la literatura ha constituido por siempre una riquísima fuente de estudio y comprensión de las emociones. Por esa razón, una tesis sobre educación de las emociones en general es prácticamente inabarcable, y hace necesario acotar el tema todo cuanto sea posible, con el fin de aspirar a una contribución cabal al tema. De ahí la elección de un autor en particular, en este caso Martha Nussbaum.

---

<sup>3</sup> Cfr. A. Honneth, "Love and Morality: On the Moral Content of Emotional Ties", *Disrespect. The Normative Foundations of Critical Theory*, Cambridge, Polity Press, 2007, pp. 163-180. También reclaman la atención sobre la importancia de las emociones en la comunidad política E. Callan, *Creating citizens: Political education and liberal democracy*, Oxford, Oxford University Press, 1997, y C. Mouffe, "The limits of John Rawls's pluralism", *Politics, Philosophy & Economics*, 4, 2, 2005, pp. 221-231.

<sup>4</sup> V. Camps, *El gobierno de las emociones*, Barcelona, Herder, 2011, p. 17.

Históricamente, la emoción ha ocupado casi siempre un segundo lugar respecto a la cognición. Esta actitud respecto a las emociones fue el ímpetu que llevó a la tajante prescripción de Malebranche: “Impone silencio a tus sentidos, a tu imaginación y a tus pasiones, y escucharás la pura voz de la verdad interior”<sup>5</sup>. Como resultado de esta desconfianza histórica en las emociones, varios psicólogos interesados en el estudio científico de las emociones tomaron la posición de que el intelecto y las pasiones se oponen y entorpecen.<sup>6</sup> Desde esta perspectiva, el intelecto es el que brinda información precisa, mientras que la emoción lo nubla. Recientemente, la psicología contemporánea se ha alejado de esa visión de que la razón sea superior a la emoción, hacia un énfasis en la funcionalidad de las emociones. Esta perspectiva se originó en la filosofía de Hume y las observaciones de Darwin. Si bien Hume ya desafió la postura tradicional de que la razón es superior a la emoción a través de su afirmación de que aunque la razón considera hechos y genera inferencias es la emoción la encargada de la motivación y la priorización de las acciones, no fue hasta que Darwin publicara *La expresión de las emociones en el hombre y los animales* en 1872 que se estableció la finalidad funcional de la emoción<sup>7</sup>. A través de intensas observaciones etológicas de la vida animal, Darwin reveló que las emociones sirven al menos dos funciones altamente ventajosas para la supervivencia: en primer lugar, la emoción provoca comportamientos adaptativos como el escape a través del miedo o la procreación a través del amor y la lujuria. En segundo lugar, la emoción da lugar a un sistema comunicativo que representa una significativa ventaja de supervivencia a especies enteras, a través por ejemplo de la comunicación del peligro. A pesar de la importancia de estas revelaciones, llevó décadas para que la histórica asimilación emoción-irracionalidad fuera removida del paradigma psicológico del estudio de las emociones.

Actualmente se hace un mayor énfasis en la importancia de la emoción; está ampliamente aceptado que las emociones potencian antes que interferir con las capacidades cognitivas. Las emociones se relacionan ciertamente con la función de señalización que Darwin había identificado<sup>8</sup> pero además está más ampliamente

---

<sup>5</sup> Cfr. W. James, *The principles of psychology* (Vol. 2). New York, Oxford University Press, 1950, p. 10.

<sup>6</sup> Cfr. L.F. Schaffer, B. Gilmer y M. Schoen, *Psychology*, New York, Harper, 1940; R. S. Woodworth, *Psychology*, New York, Holt, 1940.

<sup>7</sup> Cfr. Ch. Darwin, *The Expression of Emotions in Animals and Man*, New York, Appleton, 1873. Traducción al castellano Madrid, Alianza, 1984.

<sup>8</sup> Cfr. P. Ekman, “Expression and the nature of emotions”, en K. Scherer & P. Ekman (eds.), *Approaches to emotions*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1984, pp. 319-344.

acordado que las emociones son la fuente primaria de motivación<sup>9</sup>, además de la postura de que las experiencias emocionales proveen a los individuos de información importante acerca de su entorno y situación, que da forma a los juicios, decisiones, prioridades y acciones.<sup>10</sup> En pocas palabras lo expresa Victoria Camps en la introducción de su último libro: “[...] no hay razón práctica sin sentimientos. Nadie que no sea ajeno a la psicología o a las neurociencias discute ya esta tesis. Todas las ciencias sociales parten hoy del supuesto, exagerándolo a veces, de que somos seres emotivos y no sólo racionales”<sup>11</sup>.

El libro de Robert Solomon, *Las pasiones: Emociones y el significado de la vida* de 1993<sup>12</sup> es uno de los pioneros en una larga lista de publicaciones que señalan que los pensadores occidentales han tendido, hasta muy entrada la segunda mitad del siglo XX, a tener una visión negativa de las emociones y a pensarlas como inherentemente corporales, involuntarias e irracionales. Solomon culpa esta visión negativa de las emociones a la influencia de visiones racionalistas que dominaron el pensamiento occidental en general y la teología cristiana en particular. En una línea similar, filósofos como Ronald de Sousa<sup>13</sup>, Michael Stocker<sup>14</sup> y Peter Goldie<sup>15</sup>, neurocientíficos como Antonio Damasio<sup>16</sup> y psicólogos como Keith Oatley<sup>17</sup> y Robert Lazarus<sup>18</sup> han contribuido a esta perspectiva. Sus tesis tienen en común la idea de que desde la antigüedad hasta finales del siglo XX la filosofía y la psicología han tendido a pensar a la razón y las emociones como antagonistas, lo que Solomon llama el “mito de las pasiones” y Damasio el “error de Descartes”.

---

<sup>9</sup> Cfr. C.E. Izard, *The face of emotion*. New York, Appleton-Century, Crofts, 1971; R.W. Leeper, “A motivational theory of emotions to replace ‘emotions as disorganized response’”, *Psychological Review*, 55, 1948, pp. 5-21; S.S. Tomkins, *Affect, imagery, and consciousness: Vol. 1. The positive affects*, New York, Springer, 1962.

<sup>10</sup> Cfr. N. Schwarz, “Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states”, en E.T. Higgins y E.M. Sorrentino (eds.), *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior*, New York, Guilford Press, Vol. 2, 1990, pp. 527-561; N. Schwarz y G.L. Clore, “Mood, misattribution, and judgments of well-being: Informative and directive functions of affective states”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1983, pp. 513-523.

<sup>11</sup> V. Camps, *El gobierno de las emociones*, op.cit., p. 13.

<sup>12</sup> Cfr. R. Solomon, *The Passions: Emotions and the Meaning of Life*, Indianapolis, Hackett Publishing Company, 1993.

<sup>13</sup> Cfr. R. de Sousa, *The Rationality of Emotion*, Cambridge, MA, MIT Press, 1987.

<sup>14</sup> Cfr. M. Stocker, E. Hegeman, *Valuing Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

<sup>15</sup> Cfr. P. Goldie, *The Emotions: A Philosophical Exploration*, Oxford, Clarendon Press, 2000.

<sup>16</sup> Cfr. A. Damasio, *El error de Descartes*, Barcelona, Crítica, 2008.

<sup>17</sup> Cfr. K. Oatley, *Best Laid Schemes: The Psychology of Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

<sup>18</sup> Cfr. R. Lazarus, *Emotion and Adaptation*, New York, OUP, 1991.

Thomas Dixon, en su obra *From Passions to Emotions, The Creation of a Secular Psychological Category*<sup>19</sup> presenta por su parte que esta oposición entre emoción y razón no es tan antigua y que surgió justamente del abandono de las nociones tradicionales sobre las pasiones como categoría general que abarcaba los llamados afectos y sentimientos. Dichas nociones (pasiones, afectos y sentimientos) eran concebidas como incluyentes de la razón, el intelecto y estados psicológicos que se relacionaban con manifestaciones en el cuerpo. No había contradicción alguna entre estos dos aspectos integrantes de las pasiones. Fue el abandono de esas nociones y la inauguración del concepto de emoción lo que definió este antagonismo entre intelecto y emociones. La pregunta alrededor de la cual gira el libro de Dixon es, justamente, cuándo se dio el pasaje del primer conjunto de conceptos al de emoción. No es un objetivo de esta tesis dar esa respuesta, pero no está demás incluir aquí la mención de los primeros en dar el paso de una categoría a otra según Dixon: en primer lugar, alrededor de 1850, la categoría “emociones” ya había eclipsado a la de “pasiones, afectos y sentimientos” en la filosofía de habla inglesa, habiendo comenzado esta tendencia los escoceses David Hume, Thomas Brown y Thomas Chalmers; a partir de estos filósofos, adoptaron la noción las figuras más influyentes de la ciencia y la psicología secular, es decir no homologadas por la Iglesia, del siglo XIX como Charles Darwin, Alexander Bain y Herbert Spencer. Todos estos pueden ser considerados los primeros teóricos de las “emociones”. De hecho, fueron los primeros en poner a las emociones en el centro de las discusiones filosóficas y científicas, pero para cuando lo popularizaron, ese nuevo concepto ya había dejado de ser el de pasiones. Es un concepto nuevo, análogo al de pasiones en el sentido de que ocupa su lugar, pero inconmensurable ya que el corazón de su definición incluye la oposición al intelecto, que no era parte del concepto de pasiones. Es por ello que cuando hable del “error de Descartes” del ya mencionado Antonio Damasio, aclararé que el pretendido error en realidad surge de una mala interpretación del concepto de pasión en Descartes, es decir, del ignorar la inconmensurabilidad entre los conceptos a que Descartes y Damasio se refieren.

De cualquier manera, es importante valorar el hecho de que, si el nuevo concepto de emoción había sido concebido a un costado del de razón, estos autores a partir de hace poco menos de tres décadas hayan intentado recuperar el sentido racional

---

<sup>19</sup> Cfr. T. Dixon, *From Passions to Emotions. The Creation of a Secular Psychological Category*, CUP, 2003.

de las emociones. De hecho, la principal intención al comienzo del desarrollo del concepto de inteligencia emocional<sup>20</sup> fue la de prestar mayor atención a esa relación de cooperación que se da entre emoción y razón. En general, la inteligencia emocional ha sido descrita en sus orígenes como la habilidad de percibir y expresar emociones, de entenderlas y utilizarlas, y administrarlas de manera de fomentar el crecimiento personal<sup>21</sup>. Entrando en detalles, se define inteligencia emocional de acuerdo a las competencias específicas que incluye: a) la habilidad de percibir, evaluar y expresar emociones adecuadamente, b) la habilidad de acceder y generar sentimientos cuando éstos facilitan la cognición, c) la habilidad de entender la información que llega a través de los afectos y hacer uso del conocimiento emocional, y d) la habilidad de regular las emociones para promover el crecimiento y el bienestar emocional e intelectual.<sup>22</sup> La cuestión acerca de si es posible o no el desarrollo conciente y programado de esas habilidades nos lleva directamente al tema de la educabilidad de las emociones, tema central de esta tesis.<sup>23</sup>

En ese tema, un punto que ha suscitado interés y que formará parte de esta tesis será el concepto de metaemoción o emoción de segundo orden, que consiste en reacciones emocionales ante experiencias emocionales de los mismos individuos. Por ejemplo, una persona puede sentirse avergonzada por haber expresado ira hacia un ser querido. La metaemoción en este caso es la vergüenza, que tiene como objeto la ira expresada anteriormente por el mismo individuo, de ahí su nombre (metaemoción, emoción acerca de una emoción, o emoción de segundo orden), y puede motivar que el individuo inhiba la ira o al menos intente suprimir los comportamientos iracundos en el futuro. Este tipo de constricción emocional aprendida puede ser altamente ventajosa para las relaciones sociales. Hasta ahora ha habido escasas investigaciones acerca de la

---

<sup>20</sup> Cfr. P. Salovey & J.D. Mayer, "Emotional Intelligence", *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 1990, pp. 185-211.

<sup>21</sup> Cfr. Ibid; P. Salovey & J.D. Mayer, "What is emotional intelligence?", en P. Salovey & D.J. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*, New York, Basic Books, 1997, pp. 3-31.

<sup>22</sup> Cfr. P. Salovey, B.T. Bedell, J.B. Detweiler & J.D. Mayer, "Current Directions in Emotional Intelligence Research", M. Lewis & J.M. Haviland-Jones, *Handbook of Emotions*, New York, The Guilford Press, 2<sup>nd</sup> Edition, 2000, pp. 504-520.

<sup>23</sup> Sobre todo es la educabilidad importante después del "redescubrimiento de las emociones" recién mencionado que Victoria Camps resume en la siguiente frase: "[se sustituye] el reduccionismo racionalista [tradicionalmente dominante] por un reduccionismo emocional." (V. Camps, *El gobierno de las emociones*, op.cit., p. 19). Se reconoce la importancia de las emociones, pero no se sabe cómo manejarlas, pero si éstas se vuelven el elemento más importante en el funcionamiento e interpretación de la sociedad, se requiere controlarlas.

metaemoción<sup>24</sup>, a pesar de ser un punto clave en el tema de la educabilidad de las emociones, y de allí también el interés por contribuir a este campo. Se verá a lo largo de esta tesis que, junto con la noción de racionalidad de las emociones, es la noción de metaemoción la que unifica a teorías que defienden la educabilidad de las emociones, aunque no todas coincidan con su racionalidad. La metaemoción es, como sostendré, un producto de la autorreflexión, por eso se dedicará parte importante de esta tesis a definir este concepto.

El hecho de elegir un único autor se justifica desde la misma necesidad de acotar un tema tan amplio. Entre las razones específicas que hacen a este tema inabarcable se encuentran las siguientes. En primer lugar, no hay acuerdo entre los autores acerca de una clasificación de las emociones. Por ejemplo, las llamadas emociones básicas varían enormemente entre sí, y a primera vista no hay una sola emoción que se encuentre en todas y cada una de las listas de emociones supuestamente básicas acumuladas por diferentes autores.<sup>25</sup> Esto no sólo sugiere la necesidad de tratar el tema con escepticismo y cierta humildad, como señala el mismo Elster, sino que apoya la decisión de basar esta tesis específicamente sobre la posición de una única autora como es Martha Nussbaum, ya que sería prácticamente imposible abordar el tema de la educabilidad de las emociones teniendo como meta conocer todo el campo de discusión con posiciones y propuestas tan disímiles.

En segundo lugar, tampoco existe consenso acerca de las respuestas a las preguntas más elementales sobre las emociones. En *The Nature of Emotion*, de Ekman y Davidson<sup>26</sup>, puede apreciarse a modo de guía una lista de temas elementales tratados por diferentes especialistas en el estudio de las emociones. Entre esas preguntas se encuentran:

1. ¿Hay emociones básicas?
2. ¿En qué se diferencian las emociones de los estados de ánimo, el temperamento y otras construcciones afectivas relacionadas?

---

<sup>24</sup> Entre los estudios con los que se cuentan, se destaca J.M. Gottman, *Meta-emotion: How Families Communicate Emotionally*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 1997, sobre el cual continúan basándose los estudios recientes de psicología que buscan mejorar los resultados de las terapias disponibles. Cfr. H. Mitmansgruber, Th.N. Beck, S. Höfer, G. Schüßler, “When you don’t like what you feel: Experiential avoidance, mindfulness and meta-emotion in emotion regulation”, *Personality and Individual Differences*, 46, 2009, pp. 448–453.

<sup>25</sup> Cfr. J. Elster, *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona, Paidós, 2002, p. 295. Allí Elster se refiere especialmente a las catorce listas de emociones supuestamente básicas acumuladas por A. Ortony, G. Clore y A. Collins en *The Cognitive Structure of the Emotions*, Cambridge University Press, 1988, p. 27.

<sup>26</sup> Cfr. P. Ekman y R. Davidson, *The Nature of Emotion*, Oxford University Press, 1994.

3. ¿Cuál es la función de las emociones?
4. ¿Cómo se explica la evidencia de universales en los antecedentes de la emoción?
5. ¿Existe una fisiología específica de la emoción?
6. ¿Podemos controlar nuestras emociones?
7. ¿Las emociones pueden ser no concientes?
8. ¿Cuál es la relación entre emoción y memoria?
9. ¿Cómo difieren los individuos entre sí en lo que respecta a su actividad relacionada con la emoción?
10. ¿Qué se desarrolla en el desarrollo emocional?
11. ¿Qué influye en la experiencia subjetiva de la emoción?<sup>27</sup>

En la introducción a dicho libro, los compiladores niegan que haya respuestas generalizadas aceptadas a estas preguntas. Las preguntas 6, 8, 10 y 11 son tal vez las relacionadas con la educabilidad de las emociones: la 6, por la posibilidad del control sobre ellas; la 8, debido al aspecto cognitivo de la emoción que se verá más adelante, al que podría contribuir la memoria; la 10, porque el conocimiento del desarrollo emocional podría darnos las pautas para reconocer un posible déficit en este desarrollo con el objetivo de corregirlo; la 11, porque si conocemos qué es lo que influye en esa experiencia, a través de la educación posiblemente llegaríamos a comprender lo que puede hacerse para influir en las emociones y modificarlas, o fomentarlas. Pero, claro está, al no existir respuestas generalizadas aceptadas, el intentar sumergirnos en este tema desde todos los ángulos posibles haría inviable llegar a alguna idea concluyente. Esto justifica una vez más la focalización en un único autor.

La elección de Martha Nussbaum tuvo lugar por su posición dentro de la clasificación que realizó de las diferentes teorías de las emociones, que se hace evidente desde la reseña histórica hasta el estado actual de la cuestión. La teoría de las emociones de Martha Nussbaum queda claramente circunscripta dentro de una categoría que entiende a las emociones como cognitivas. Pero, a diferencia de las críticas que suelen recibir las teorías cognitivistas de las emociones en relación a la imposibilidad de que todas las emociones sean pasibles de ser expresadas en forma proposicional, la teoría de Nussbaum hace énfasis en la posibilidad de que la significación moral y psicológica de

---

<sup>27</sup> Síntesis tomada de J. Elster, *Alquimias de la mente*, op. cit., pp. 295-296.

las emociones puede ser explicitada, no necesariamente en forma proposicional, sino a través del arte. Esta explicitación puede darse particularmente a través de la literatura, en la cual la conexión entre la forma y el contenido hace posible la expresión de un mensaje complejo, que es innegablemente cognitivo y lingüístico, pero sin necesidad de una definición estricta de los conceptos que utiliza; ejemplos de esto son las metáforas y otras figuras literarias que pueblan la literatura, que vienen cargadas no necesariamente de conceptos, sino de sensaciones que generan emociones.

Martha Nussbaum ha definido a las emociones de la siguiente manera:

Las emociones son reconocimientos de esa importancia [la de procesos esenciales para nuestro ser] combinados con esa falta de control [sobre dichos procesos]. Esto significa que [las emociones] se desarrollan gradualmente, a medida que el niño se vuelve cada vez más informado de la importancia de las transformaciones [de esos procesos] para su ser, y del hecho de que provienen, para decirlo de alguna manera, de afuera.<sup>28</sup>

Esta definición encierra la clave sobre la que se apoya toda su teoría: las emociones son eudaimonísticas. Son la manera que tenemos de reconocer lo que será útil para la reproducción de nuestra vida en primera instancia, y para alcanzar nuestra felicidad en última instancia<sup>29</sup>, dependiendo de una jerarquización que comienza en la primera infancia con las primeras emociones, que serán las siguientes: miedo y ansiedad cuando un estado positivo es suspendido, alegría cuando está presente, y, con el tiempo, esperanza de que llegará. Este es el comienzo de la evolución de las emociones en la vida de una persona, y coincide con la definición de Spinoza del amor, que es la conciencia de que otros participan en los propios intentos por mantenerse vivo.<sup>30</sup> Como queda claro incluso en esta definición de amor de Spinoza, las emociones tienen su origen en algo externo, en el sentido de una ausencia de control sobre ese algo.

Esta definición de las emociones es congruente con la de psicólogos pertenecientes a una vertiente evidentemente más fisiologista como Nancy Stein<sup>31</sup> que sostienen que las emociones son reconocimientos del estatus de un objetivo (*goal*) relevante en nuestra vida; pero la visión de Nussbaum tiene la ventaja de complementar esta definición con un viso filosófico que contribuye con la noción aristotélica de

---

<sup>28</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 190. Todas las traducciones al castellano de citas tomadas de publicaciones en inglés son mías.

<sup>29</sup> Por eso *eudaimonia* suele traducirse como “felicidad” pero en realidad es un concepto mucho más complejo, como se ve aquí.

<sup>30</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 190.

<sup>31</sup> Cfr. N. Stein, T. Trabasso y M. Liwag, “A Goal Appraisal Theory of Emotional Understanding: Implications for Development and Learning”, M. Lewis y J. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions*, 2<sup>nd</sup> Edition, New York, The Guildford Press, 2000, pp. 436-457.

*eudaimonia*. Dentro de la *eudaimonia* se encuentran, por supuesto, los objetivos de una persona, pero también una jerarquización de éstos y el reconocimiento de su vulnerabilidad. Esta ampliación de la noción de emoción enriquece claramente el concepto que de ésta se tiene en la psicología y la neurociencia, lo que la hace atractiva para tomarla como base para el estudio de la educabilidad de las emociones.

Por otra parte, la teoría de Nussbaum también ofrece una clara herramienta para la educación, que son las narraciones. La inclusión del carácter narrativo de las emociones permite colocar a la narrativa como el instrumento que da lugar a la posibilidad de una reconstrucción del origen de una emoción y de esa manera hace posible que una emoción sea modificada si la narración revela que, por ejemplo, el dato que da origen a una emoción no se adecua a la emoción que se ha suscitado.

La narración, que no sólo se encuentra, como se verá, en la literatura sino también en otras formas de arte, se convierte en una herramienta manejable no sólo en psicoterapia sino en el aula, que es uno de los intereses principales de esta tesis.

De esta manera queda justificada la elección de Martha Nussbaum como punto de partida para el desarrollo de una teoría de la educabilidad de las emociones.

Habiendo discutido los elementos principales de la tesis, presento a continuación las partes principales en las que se divide:

1) Estado de la cuestión. En primer lugar será necesario exponer el estado actual de la cuestión, por eso en la primera parte seguiré ciertos pasos que me conducirán a dicho fin. Para empezar definiré el término educabilidad y cuáles son sus condiciones de posibilidad. El término fue acuñado por J. F. Herbart, quien sucedió a Kant en su cátedra sobre pedagogía en la Universidad de Königsberg, por lo cual las raíces de su pedagogía se encuentran en Kant, lo que permite rastrear la noción de educabilidad hasta su conexión intrínseca con la racionalidad, que es lo que la posibilita.

En segundo lugar haré una revisión de una selección de autores representantes de una historia reconstruible de la noción de educabilidad en las emociones. A partir de la tematización de la relación entre educabilidad y racionalidad, la pregunta de esta tesis se focaliza en la posibilidad de que las emociones sean moldeables a través de la razón. Esto dependerá, entre otras cosas, de la idea que se tenga de ellas, como meramente fisiológicas (por ejemplo procesos químicos), o cognitivas y por ende capaces de ser moldeadas por la razón. Sería natural suponer que los autores que niegan la racionalidad de las emociones evidentemente tenderán a argumentar en contra de su educabilidad. Sorprendentemente, se verá que eso no es así, y de una manera que refuerza la hipótesis.

La 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: quienes consideran a las emociones como a) íntegramente cognitivas, b) predominantemente cognitivas con una importante intervención de aspectos fisiológicos, c) predominantemente fisiológicas con un importante componente cognitivo y d) íntegramente fisiológicas. Aplicaré a partir de allí un esquema similar para discriminar entre los autores que actualmente tratan la temática. Dentro de esta diferenciación categorial se verá que es posible postular que el concepto de autorreflexión entendido como la capacidad de distanciarse de los propios fines, preferencias y deseos, generando voliciones de segundo orden, se encuentra presente en las cuatro vertientes en el momento de referirse a la posibilidad del control, encauce o educación de las emociones. El identificar y confirmar que la autorreflexión es el aspecto de la racionalidad que permite la educabilidad de las emociones será un insumo que permitirá ampliar la teoría de Martha Nussbaum, foco principal de esta tesis. A la vez, al finalizar el capítulo sobre el estado actual de la cuestión, la teoría de Nussbaum será clasificada dentro de una de esas vertientes, la de las emociones entendidas como íntegramente cognitivas, lo que la hace una propuesta atractiva sobre la cual trabajar y a la cual complementar con los aportes de las demás propuestas.

2) La propuesta de Martha Nussbaum. La principal intención de Martha Nussbaum al abordar a las emociones es como un medio para lograr la ampliación de la racionalidad, con el fin de cultivar la ciudadanía democrática. El hecho de que la ciudadanía se convierte paulatinamente en global, trae aparejada la necesidad de una solución a los problemas de la identidad y de la convivencia de esas identidades a través de la práctica. Esa solución, según Nussbaum, será sólo alcanzable a través de una ampliación de la racionalidad, y las emociones juegan un papel preponderante en esa expansión. De esta manera, Nussbaum forma parte de un proceso en el que se busca recomponer un equilibrio roto a partir de la Modernidad, a través de una defensa de las emociones en la racionalidad pública.

En esta parte de la tesis se dividirá a grandes rasgos en los siguientes capítulos. En primer lugar se verá la objeción tradicional a las emociones y la respuesta de Nussbaum. Se hará evidente que su defensa se lleva a cabo desde la perspectiva de que las emociones son cognitivas. En segundo lugar, la temática de la educabilidad de las emociones en Nussbaum acaparará nuestra atención: ¿qué quiere decir la autora con que son educables, y en qué sentido es esto posible? La fantasía, de acuerdo con Nussbaum,

hace plausible la adquisición de nuevas emociones. De aquí se desprende que la fantasía, y en especial dentro de ella las narraciones tienen un valor importantísimo. Por eso se dedicará un capítulo entero a la defensa de la fantasía y el contenido narrativo de las emociones, para introducirnos, consecuentemente, en el papel de la literatura en la promoción de esa fantasía. Tan importante es la literatura en esta generación de emociones que Nussbaum incluso la propone como base para un criterio para discernir entre emociones favorables o no. Nussbaum reconoce que no todas las emociones, ni todas sus intensidades ni todas sus direccionalidades son idóneas para ser admitidas en la racionalidad pública, y de esta manera se encuentra con el problema de encontrar un dispositivo confiable de filtración como criterio normativo de discriminación. Por eso, en ese momento de la exposición se verá la búsqueda y diseño de Nussbaum de ese procedimiento que permita discriminar entre emociones que son dignas de confianza como guía de nuestras acciones, y emociones que no, presentando el concepto de “espectador juicioso” de Adam Smith como dicho dispositivo buscado. Por último, de la aclaración de lo que constituye una “emoción positiva” para la democracia se desprende que la empatía ilimitada no es una buena iluminadora del camino. De ahí que esta temática merezca un capítulo especial en esta parte de la tesis. Una empatía desenfrenada, sin distanciamiento crítico no sería aconsejable. Esa es, justamente, la principal crítica que Brecht le realizara a la postura de Aristóteles. Nussbaum parece una buena mediadora entre estas dos posiciones, la aristotélica y la brechtiana, por lo cual su teoría de las emociones, de su capacidad para ser educadas y para promover una mejor ciudadanía se presenta como una superación de las dificultades suscitadas alrededor de los criterios según los cuales elegir las emociones propicias para la vida en una sociedad democrática y las propicias para una vida buena.

3) Nussbaum en diálogo: afirmando y complementando posiciones. Afirmar, complementar y reconstruir los elementos de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum que contribuyan a una propuesta sobre la educabilidad de las emociones es el gran objetivo de esta tesis. La propuesta de Nussbaum es el punto de partida para la proyección de la investigación, ya que si bien ella se focaliza en el rol de las narraciones en el desarrollo de las capacidades propias de un ciudadano, no explicita una metodología que permita dicho desarrollo desde las narraciones. Propondré aquí que es el concepto de autorreflexión el posibilitador de ello. Reconstruir el posible rol que juega la autorreflexión en el programa de Nussbaum permitirá contar con las narraciones como una significativa herramienta para la educabilidad de las emociones,

lo cual llevará a una definición de los objetivos de una educación de las emociones desde esta perspectiva de la teoría de Nussbaum optimizada.

4) ¿Cuáles emociones para la educación cívica? Se dijo al comienzo de esta introducción que para alcanzar el desarrollo de un trasfondo valorativo democrático, la educación, y muy especialmente la educación de las emociones, se convierte en tema de discusión ineludible, por ser una de las instancias en las que el Estado puede intervenir directa o indirectamente, lo cual ha sido la intención que motivó la realización de esta tesis. Pero en el momento de pensar en una educación de las emociones para la educación cívica se hace necesario determinar un criterio que guíe un programa de educación de emociones para la democracia, que señale cuáles son las emociones a educar. En la parte 3 de la tesis, sin embargo, se concluirá que no necesariamente se debe definir una lista de “emociones democráticas” sino una actitud reflexiva hacia cualquier emoción que experimentemos, es decir, una autorreflexión en relación a las propias emociones. No obstante existe la posibilidad de hacer una especie de clasificación de las emociones, no como más o menos positivas para la democracia, pero sí más o menos susceptibles de superar el test de la autorreflexión. Esto sería así no por la emoción en sí misma, sino por ciertas características que enumeraré en la parte 4.

5) Esbozo de un criterio para discernir entre obras literarias aplicables o no a la educación de las emociones para el desarrollo de una eticidad democrática. Nussbaum reconoce que “las obras literarias no están libres de los prejuicios y puntos ciegos que son endémicos de la mayor parte de la vida política”<sup>32</sup> A pesar de ser consciente de esto, no plantea un criterio. En esta última parte de la tesis, me propongo esbozar un incipiente criterio que podría guiar la selección de los relatos literarios a tratar y el enfoque desde el cual trabajar con ellos. Este criterio será un aporte original, y será concluido a partir de varios de los puntos trabajados a lo largo de la tesis.

---

<sup>32</sup> M. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Madrid, Paidós, 2005, p. 136.

## 1. Estado de la cuestión

El tema de las emociones es de los más antiguos de nuestra filosofía occidental. Ya la *Retórica* aristotélica trataba del papel de las emociones en la vida política griega, a pesar de que, como dice Jon Elster,

Los estudios psicológicos de las emociones no hacen nunca referencia a Aristóteles o a los estudios académicos sobre Aristóteles. Y a la inversa, los comentaristas de la *Retórica* nunca citan estudios empíricos de las emociones y sólo excepcionalmente hacen alguna referencia a los análisis filosóficos recientes.<sup>33</sup>

La *Retórica* es “un estudio del arte de la persuasión mediante el discurso y, ocasionalmente, [es entendido] como un manual de manipulación política”<sup>34</sup> donde, según Elster,

[...] parece deducirse que las emociones tienen, para Aristóteles, dos conjuntos de antecedentes. Por una parte, tienen precondiciones cognitivas. La relevancia de las personas con las que nos enfadamos, por ejemplo, se ve mediada por nuestras creencias acerca de ellas. Por otra parte, y ésta es para nosotros una percepción menos habitual, las emociones se ven facilitadas por ciertos antecedentes no cognitivos, como, por ejemplo, el hecho de hallarse ya previamente en un estado de angustia o de dolor (Aristóteles cita, como tales estados, la sed, la enfermedad, la pobreza y el amor).<sup>35</sup>

En consecuencia, Aristóteles define emociones explícitamente como “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”<sup>36</sup>, aunque señala Elster que esta definición es “demasiado amplia, incompleta y engañosa”.<sup>37</sup> Demasiado amplia, dice, porque cubre también alteraciones fisiológicas, como los dolores de cabeza; incompleta porque no menciona otros rasgos igualmente invariantes de las emociones. Por último, es engañosa porque define las emociones según su impacto en la cognición y no por el hecho de que estén también determinadas por la propia cognición. Eso es una falta importante en Aristóteles, ya que no siempre la emoción modifica la cognición posterior, pero siempre está causada por una creencia. Sin embargo, lo que no incluye esta definición de emoción, Aristóteles lo compensa con el tratamiento que hace de la

---

<sup>33</sup> J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 76.

<sup>34</sup> *Ibid.*, p. 77.

<sup>35</sup> *Ibid.*, p. 78.

<sup>36</sup> Aristóteles, *Retórica*, Madrid, Gredos, 1999, p. 310, 1378a 21-22.

<sup>37</sup> J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 79.

emoción en otros momentos de su obra. Dice Fortenbaugh<sup>38</sup> que Aristóteles logró algo parecido a una revolución cognitiva en el estudio de las emociones, ya que interpreta de manera clara y decisiva “la creencia de ser víctima de un atropello como causa eficiente” del dolor. Con anterioridad a Aristóteles “era fácil concebir las emociones como enfermedades cuyas víctimas sufren un infortunio que sólo se puede curar mediante drogas o conjuros afortunados”<sup>39</sup>. Si las emociones dependen de las creencias, pueden ser tratadas mediante argumentos racionales que lleven a cambiar esas creencias. Esto abre todo un sendero propicio para la educación, lo cual convierte al tema de la educabilidad de las emociones en uno antiguo también, aunque no haya sido explicitado muchas veces a lo largo de la historia de la filosofía.

En consecuencia, los pasos que se seguirán a continuación con el fin de llegar al estado actual de la cuestión donde se intentará comprender el rol y la ubicación de Martha Nussbaum en ese panorama, son los siguientes. En primer lugar definiré el término educabilidad y cuáles son sus condiciones de posibilidad. A continuación haré una revisión de una selección de autores representantes de una historia reconstruible de la noción de educabilidad en las emociones. A partir de las conclusiones obtenidas de esa selección de autores de la historia de la filosofía, pasaré a una clasificación de las diferentes posturas ante este concepto a través de sus actuales representantes.

### **1.1. Definición de educabilidad**

La noción de educabilidad subyace por completo al tema de esta tesis, por lo que es necesario comenzar por definirlo. ¿Qué significa decir que algo es “educable”? A primera vista parecería estar relacionado con algo que tiene ciertas características que le permiten “ser educado”, según las implicancias del sufijo “able”, que se traduce como “capaz de” o “que puede ser” o “pasible de”.

Para comenzar, sería entonces necesario focalizar nuestra atención sobre lo que significa educar, para de allí derivar las características que debería tener el objeto a educar.

La mayoría de los documentos accesibles tratan sobre la educabilidad de los niños, los adultos, los hablantes de un determinado idioma, las personas con discapacidades, etc. En ese caso se hace referencia a la educabilidad de un sujeto, tomado en su totalidad, considerado como indivisible, al que va a enseñársele. En el

---

<sup>38</sup> Cfr. W. W. Fortenbaugh, *Aristotle on Emotion*, Londres, Duckworth, 1975, p. 15.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 17.

caso de la presente tesis, la educabilidad tiene que ver, no con el sujeto en su totalidad, indivisible, sino con un particular elemento constitutivo del sujeto y que incluso puede considerarse como condición de posibilidad de la enseñanza: las emociones. La pregunta no es si un sujeto determinado es pasible de ser enseñado en absoluto, sino si las emociones como elemento constitutivo de ese sujeto pueden ser moldeadas, educadas<sup>40</sup>, en dicho sujeto.

Pero antes de entrar en esta discusión acerca de si las emociones como elemento constitutivo del sujeto a educar son educables o no, debería comenzarse por definir a qué nos referimos cuando hablamos de “educabilidad”.

Toda fundamentación de posibilidad educativa reside en una concepción del hombre como ser no enteramente determinado por la herencia o el ambiente. Admitir la no determinación total implica admitir su libertad y por tanto que sea susceptible de transformarse. Esta posibilidad de transformación es lo que en filosofía de la educación se conoce como “educabilidad”, término acuñado por el filósofo alemán Johann Friedrich Herbart, y que refiere a la potencialidad del sujeto que se educa.

Herbart fue el sucesor de Kant en su cátedra de filosofía en la Universidad de Königsberg. Para seguir con la tradición abandonada tras la remisión de Kant en 1797, Herbart fundó un seminario pedagógico en 1810, como continuación de la tarea de Kant. Si bien fue Herbart el que acuñó el término “educabilidad”, las raíces de su pedagogía se encuentran en Kant, a pesar de sus evidentes diferencias, por lo que sería conveniente comenzar por introducir brevemente las ideas pedagógicas de Kant antes de llegar a la definición del término en Herbart.

### **1.1.1. Fundamentos del concepto: la pedagogía kantiana**

Para tratar la pedagogía de Immanuel Kant es imprescindible introducirse a ella desde la perspectiva de la Ilustración con la que Kant coincide y a la cual representa.

El impulso universalista, característico de la Ilustración, tiene implicancias para el juicio práctico, es decir, para lo que tiene que ver con lo moral y social, y para la

---

<sup>40</sup> Utilizo a lo largo de esta tesis el término “educación” de las emociones; otras veces “control” como su sinónimo, otras “regulación” y varias veces el verbo “moldear”. Todos estos términos se refieren a aspectos diferentes pero muy cercanos de lo que en definitiva es lo mismo: la educación. Creo que un buen resumen de lo que puede lograr la educación sobre las emociones lo realiza Ignacio Morgado en las siguientes palabras: “La educación, en síntesis, puede afectar la incidencia, la intensidad, la forma y el contenido de las emociones. Puede reformar, modificar, recalibrar las respuestas emocionales preexistentes, innatas o adquiridas.” I. Morgado, *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*, Barcelona, Ariel, 2007, p. 171. Esta es a grandes rasgos la forma en que entiendo los efectos de la educación emocional, sea cual sea el término que elijo utilizar en diferentes partes de la tesis.

teoría sobre la naturaleza humana. Las personas o agentes morales son definidos en términos de ciertas características universales que comparten. Los derechos del individuo dependen entonces del reconocimiento de un yo universal; en otras palabras, lo que pueden esperar de los otros individuos se basa en esas características universales que saben que poseen en común.

A su vez, ese yo universal tiene como rasgo distintivo la libertad, que permite esa universalización a través del uso de la razón libre. La libertad en Kant, como filósofo moderno, es idea estructurante de su filosofía práctica y es por ese anclaje en la libertad que la ética kantiana se considera eleuteronómica en concordancia con la interpretación que ofrece Jesús Conill, quien explica que la moralidad es tal en tanto que expresión de la libertad, y solamente desde esta libertad la felicidad cobra sentido como componente del bien del ser humano<sup>41</sup>.

Por otra parte, Kant concibe a todo ser racional, en virtud de esta condición, como poseedor de una voluntad autónoma, capaz de autolegislarse de acuerdo a la ley moral. Eso es lo que la distingue como voluntad libre, debido a que es capaz de someterse a sus propias leyes. Es por esa razón que Kant presenta a la disciplina como una virtud que implica la autocoacción, es decir, la imposición del propio sujeto a sí mismo de la ley moral<sup>42</sup>. De esta manera, disciplina y libertad, dos conceptos fundamentales de la pedagogía kantiana, se presentan como mutuamente requeridos y fundamentados en la racionalidad que define al ser humano. El deber, núcleo deontológico de la ética kantiana, solamente es posible como consecuencia de la libertad; la autonomía que la autocoacción asegura es una manifestación de la libertad<sup>43</sup>. Pero en la medida en que como producto de la libertad el sujeto tiene la capacidad de proponerse fines, se vuelve necesario poder discriminar entre los fines que son propios de la naturaleza del hombre y los que surgen de una constrictión de la voluntad. Solamente estos últimos pueden ser considerados como morales ya que son el fruto de la capacidad del hombre para autolegislarse. La libertad implica autocoacción, el dominio de las inclinaciones como forma de alcanzar los fines propios de la razón y en esto consiste la disciplina, por eso es posible decir que disciplina y libertad son dos caras de la misma moneda.

---

<sup>41</sup> Cfr. J. Conill, *El enigma del animal fantástico*, Madrid, Tecnos, 1991, p. 59.

<sup>42</sup> Cfr. I. Kant, *La metafísica de las costumbres*, Madrid, Tecnos, 1989, p. 231.

<sup>43</sup> Cfr. I. Kant, *La fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Espasa-Calpe, 1981; *Crítica de la razón práctica*, Buenos Aires, La Página, 2003.

La tarea de discernir entre los fines que la libertad se propone demanda una diferenciación inherente a los fines, ya que de no ser así todos los fines valdrían por igual, y sin fines que valieran en sí no sería posible la constricción a través del imperativo categórico. La razón busca defenderse de la influencia de las inclinaciones sensibles que nos impulsan a ciertos fines, por eso se requiere que proponga su propio fin, un fin moral, un fin de la razón pura, objetivamente necesario. Según Kant, existen fines que tendrían esta característica de valer en sí, y por lo tanto serían objetos del *libre* arbitrio que *debemos* proponernos; éstos son fines que a la vez son deber. Parecería haber una contradicción entre el tratamiento de estas dos nociones, la libertad y el deber en conjunto, porque los dos conceptos suelen interpretarse como autoexcluyentes (alguien que es verdaderamente libre se supone que no tiene obligaciones) pero es justamente la razón la que les da la unidad que no permite que sean contradictorias. Esos fines que a la vez son deber están constituidos, de acuerdo al impulso universalista de la modernidad, por los seres humanos; cada uno de ellos debe tratarse a sí mismo y tratar a todos los demás, nunca como simples medios, sino como fines en sí mismos. El imperativo categórico, entonces, convierte a la humanidad en fin moral. Así se introduce la dimensión teleológica de la ética kantiana, con este fin propio de la razón<sup>44</sup>. Esto permite hablar de una teleología eleuteronomica<sup>45</sup> como parte de la ampliación de la ética kantiana desde la deontología a la teleología, es decir, un pasaje de una ética del deber a una ética de fines.

Queda un amplio espacio para que el sujeto mismo delibere y decida, porque es cada uno quien debe decidir cómo y cuándo se debe obrar con el objetivo de alcanzar el fin que es a su vez deber, y será cada uno también quien en caso de conflicto entre máximas decida por cuál optar<sup>46</sup>. El principio que rige la teleología será entonces: “obra según una máxima de fines tales que proponérselos puede ser para cada uno una ley universal”<sup>47</sup>. El fin deja de ser restrictivo y pasa a ser propositivo, por lo cual puede

---

<sup>44</sup> Cfr. I. Kant, *La metafísica de las costumbres*, op.cit.

<sup>45</sup> Cfr. A. Cortina, “Ética del desarrollo: un camino hacia la paz”, *Sistema*, 192, 2006, pp. 3-18; Cfr. J. Conill, *Horizontes de economía ética*, Madrid, Tecnos, 2004.

<sup>46</sup> De la misma manera, se verá hacia el final de esta tesis que en el objetivo de realizar una clasificación de emociones a tener en cuenta para su educación con la finalidad de desarrollar un ethos democrático, algunas emociones manifiestan un mayor o menor acercamiento a la autorreflexión, que será el criterio que convierta a los deseos o las emociones en razones para actuar, pero no será posible prescribir que determinada emoción es en sí misma definitivamente positiva o negativa, con unas pocas excepciones. En Kant, cada acción queda en manos del sujeto en el momento de discriminar si obedece al imperativo categórico; pocas acciones en sí mismas son o no moralmente válidas, todo depende del procedimiento de aplicación de la razón y del imperativo.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p. 249.

hablarse de un humanismo eleuteronómico en la *Metafísica de las Costumbres*, lo que transforma a la ética kantiana en lo que podemos llamar una antroponomía, es decir, una manera de presentar un tipo de ser humano al que se aspira y que por lo tanto se propone como tarea.<sup>48</sup> Aquí entra la necesidad de hablar de su pedagogía, ya que ese ser humano que sirve como meta, como ideal, logrará realizarse a través de la educación.

Fue en los últimos cinco años de su vida que Kant se comprometió con los problemas de la educación, cuando dio unas lecciones sobre esa temática, que más tarde fueron continuadas por Herbart, y que fueron recogidas por F. T. Rink en 1803. Su publicación fue avalada por el propio Kant, por lo cual puede hablarse de su tratado *Sobre pedagogía* como de uno de sus escritos auténticos<sup>49</sup>. Pero cabe aclarar que su publicación fue unos pocos años posterior a la *Metafísica de las costumbres* que, como ya señalé, es la obra en la que presenta la teleología como matriz para la aplicabilidad, de manera que ambas obras muestran a un Kant preocupado por cuestiones de aplicabilidad.

Se verá ahora de qué forma su propuesta de un fin de la razón incide en la pedagogía y en la relación entre libertad y disciplina. Sería insuficiente referir exclusivamente a la pedagogía si no se hubiese aclarado la distinción entre deontología y teleología indicada más arriba.

Kant sostenía que el ser humano es lo que la educación hace de él, pero es el educando quien debe civilizarse a sí mismo para así corresponder a la naturaleza racional del ser humano, y la perfección de esta educación es alcanzada por el mismo individuo, liberándose de su instinto y haciendo uso de su propia razón. Para lograr eso, el ser humano necesita de la disciplina, que domina las tendencias instintivas y brinda formación cultural y moralización, formando la conciencia del deber.<sup>50</sup>

Evidentemente menos optimista que Rousseau, Kant sostenía que el gran potencial que tienen los seres humanos no está en su naturaleza originalmente buena, sino en su capacidad de orientarse por la razón y la libertad, y de actuar por deber. Por eso la disciplina como corolario de la autoacción es el elemento central en la pedagogía kantiana. La toma de distancia con respecto a Rousseau es muy clara: librado

---

<sup>48</sup> Cfr. A. Cortina, “Estudio preliminar a la Metafísica de las Costumbres”, en I. Kant, *La metafísica de las costumbres*, op.cit., pp. LXXXII-LXXXIV; J. Conill, *El enigma del animal fantástico*, op.cit., pp. 65-67.

<sup>49</sup> Cfr. G. Vargas Guillén, *Filosofía, Pedagogía, Tecnología*, Bogotá, Editorial San Pablo, 2006, p. 28. Sigo a este autor en la presente exposición que hago del tratado sobre pedagogía de Kant, en el capítulo que dedica a dicha temática, pp. 27-45.

<sup>50</sup> Cfr. I. Kant, *Sobre pedagogía*, Buenos Aires, elaleph.com, 2000.

a su naturaleza el ser humano no se realizará como tal, ya que no actuará en conformidad con la razón, sino que su comportamiento estará determinado por inclinaciones ajenas a ella; en otras palabras, actuará por interés.

Más arriba se mencionó una antroponomía en tanto ideal de ser humano al que aspirar; justamente, la concepción kantiana de la educación es una reflexión sobre lo que todavía no se ha alcanzado, que se abre como horizonte de posibilidades tanto para el sujeto singular como para la especie humana y por eso implica una antroponomía.

Por otra parte, la cuestión “¿qué es el hombre?” está en el centro de las reflexiones de Kant sobre educación. Se podría sintetizar la respuesta a esa pregunta de la siguiente manera: el ser humano es un ser educable, es “la única criatura que ha de ser educada”<sup>51</sup>; y esto no entendido como una mera posibilidad, sino como una característica esencial de lo humano; es decir, el ser humano no sólo puede, sino que *demand*a ser educado.

Así se llega a la conclusión de que es preciso enmarcar la propuesta pedagógica de Kant dentro de una concepción del ser humano o, en otras palabras, una antropología filosófica, de esta manera dando forma a una antroponomía y una antropología filosófica y pedagógica kantianas. La educación no solamente le permite al ser humano ponerse en las condiciones que le permiten el pensar, que a su vez le descubre su sentido teleológico, sino que también le abre el horizonte de comprensión de las posibilidades de hacer efectivo el proyecto que se ha trazado. Por eso tiene sentido la observación de Kant según la cual la razón es el instrumento que, además de permitirle al ser humano comprender dónde se encuentra y hacia dónde puede ir, para hacerse cada vez más humano lo convierte en proyecto. Puede afirmarse, entonces, que la antropología kantiana convive con la antroponomía que se ha indicado antes, porque en este movimiento tenemos una caracterización de cómo es el ser humano (antropología) y a la vez cómo debe ser (antroponomía).

Ir más allá de la *natura* es la obra de la educación y la función de la escuela es que los sujetos aprendan a trabajar no sólo para su propio beneficio, sino como parte del proceso y proyecto de la humanidad. Es así que la natural inclinación del ser humano debe ser disciplinada en concordancia con la razón.

Entendida así la naturaleza de la educación, podemos ahora presentar los fines que le concierne efectuar tanto para el individuo como para la especie humana:

---

<sup>51</sup> Cfr. Ibid., p. 3.

disciplinar a los seres humanos; formarlos en el obrar de los fines; hacerlos prudentes para que puedan vivir en sociedad; moralizarlos para que elijan siempre los fines buenos aceptados por todos y cada uno de los seres humanos.

Es evidente que la educación así entendida reclama una racionalidad que ordene en torno a una finalidad los procesos de formación; de ahí que debe ser razonada y convertida en planes que se ejecuten con la intención explícita de dar pleno sentido de humanidad tanto al individuo como a la especie. Así, para poder ser entendida en su forma más plena, la educación no puede ser producto de la ingenuidad o la improvisación. Es necesario que se hagan diseños de intervención social, que no sólo se tracen planes, sino que los mismos sean evaluados a lo largo del tiempo, lo que coincide con la relevancia que Kant le da a la idea de razón pública y el papel central que le asigna en la determinación de los proyectos educativos.

Así, la pedagogía se diseña a partir de la idea de que es posible alcanzar un mejor estado en el futuro, que hay una idea reguladora de la noción de humanidad y de su destino. Por sí misma, la planificación no tiene sentido; la validez de la misma depende de los fines a los cuales tiende. Ésta es la realización de la humanidad a través de los fines de la razón, el aspecto antroponómico de la eleuteronomía kantiana.

Situándonos en un aspecto más específico de la pedagogía, es preciso destacar que la educación está compuesta de dos aspectos: los cuidados y la cultura. Los cuidados constituyen el aspecto negativo, que se desarrolla como disciplina que previene de los errores, que también se considera físico, es decir que comparte el aprendizaje animal con el humano, referente a la naturaleza. El segundo aspecto es considerado positivo, se desarrolla mediante la instrucción y tiene como objetivo moralizar. Esto se relaciona con el fin supremo de la educación según Herbart, que es la virtud, como se verá un poco más adelante.

Mediante los procesos educativos, asume Kant, el sujeto se constituye en moral y libre, en el sentido de dueño de su voluntad, cuyas metas son tanto realizarse a sí mismo como realizar el sentido de la humanidad como un todo. Ser moral equivale a vivir de acuerdo a la costumbre de someterse a lo que la razón señala; para llegar a ser moral el ser humano debe civilizarse, y los medios son la disciplina y la instrucción.

### 1.1.2. Origen del término: J.F. Herbart

El concepto de educabilidad aparece, como ya se mencionó, por primera vez en la introducción del texto *Bosquejo para un curso de pedagogía* de Herbart<sup>52</sup>, en el que la traducción al castellano comienza así: “El concepto fundamental de la pedagogía es la educabilidad del alumno”<sup>53</sup>. Y continúa definiendo el alcance del mismo:

El concepto de educabilidad (ductilidad, plasticidad) es de más vasta extensión. Se extiende hasta los elementos de la materia. Esencialmente se le puede seguir hasta en aquellos elementos que intervienen en el cambio material de los cuerpos orgánicos. De la educabilidad volitiva se hallan rastros en las almas de los animales más nobles.<sup>54</sup>

Es que, como Herbart señala en otro sitio, la plasticidad implica la transición desde lo indeterminado a lo determinado<sup>55</sup>, por lo tanto el adiestramiento de un animal doméstico, o incluso la transformación de una sustancia en un cuerpo biológico son ambos ejemplos de plasticidad, ya que se está pasando de lo indeterminado, lo que es de hecho de una forma de acuerdo a la naturaleza, a lo determinado, basado en una decisión del ser humano que opta por manipular el objeto de una *determinada* manera. Pero, Herbart continúa, “[...] la educabilidad de la voluntad para la moralidad sólo la reconocemos en el hombre.”<sup>56</sup> Así, Herbart alude con el término educabilidad a tres aspectos: a) la capacidad para ser moldeado, b) la posibilidad de evolución animal y c) la relación exclusiva al ser humano en su acepción más refinada, es decir, que la educabilidad propiamente dicha, la plasticidad dirigida a fines morales, es una categoría estrictamente humana.

Surge entonces la pregunta de por qué la educabilidad tiene que ver con fines morales, si es posible educar en otras áreas que no sean la moral. Pues bien, es que para Herbart, la pedagogía en sí misma tiene que ver con la ética o filosofía práctica: “La pedagogía, como ciencia, depende de la filosofía práctica y de la psicología. Aquella muestra el fin de la educación; ésta, el camino, los medios y los obstáculos.”<sup>57</sup> Toda educación humana, entonces, es ética, porque la ética es la que indica cuáles deben ser los fines de dicha educación. De hecho, la pregunta que se hace un Estado acerca del

---

<sup>52</sup> J.F. Herbart, *Bosquejo para un curso de pedagogía*, Madrid, Ediciones de La Lectura, 19-- (sin fecha).

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>55</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 10.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 9. Es aquí donde queda claro que los términos “plasticidad” y “educabilidad” no son sinónimos, sino que el concepto de plasticidad incluye al de educabilidad: mientras la plasticidad tiene que ver también con las sustancias y los animales, sólo el hombre, en tanto esa plasticidad puede ser dirigida a fines morales, es susceptible de educabilidad.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 9.

currículo a ser enseñado, o una familia acerca de a quién confiar la educación de sus hijos, es una pregunta ética, un cuestionamiento acerca de lo que “se debe” enseñar, de los valores que son importantes promover, tanto sea los valores que sustenten una democracia y por lo tanto definan un buen ciudadano en el caso del Estado, como en qué consiste la buena vida en el caso de una familia; también en el caso de que simplemente se enseñen técnicas para la realización de un oficio, o se imparta una enseñanza religiosa. La ética está detrás de estas respuestas, se piense en ella explícitamente, o no.

Esto se ve reforzado por la idea de que para Herbart la instrucción en el sentido del mero suministro de información no conlleva garantía alguna de que vaya a dar lugar a ideas independientes de la información impartida. Y son estas ideas lo que la educación debe alcanzar. Los hechos que se brindan en la instrucción deben servir como materia prima, pero sólo cobran valor cuando se integran a la vida del alumnado y adquieren una movilidad capaz de enriquecer la imaginación. Pero su efecto ético, dice Herbart, es cuestionable si no ayudan a corregir o modificar el juicio ético, o el deseo y la acción.<sup>58</sup> Esto implica que incluso la enseñanza de una materia aparentemente distanciada de la ética tiene que ver con la educación ética, porque la información obtenida debe de alguna manera influir en el comportamiento del alumno: o bien actúa de una manera diferente, o desea algo nuevo, o incluso ve el mundo desde un punto de vista diferente. Es necesario, entonces, como ya se señaló en el estudio sobre la pedagogía kantiana, una delimitación de los fines de la educación por medio de la razón que decidirá sobre los fines éticos a los que apuntar.

Se dijo ya que Herbart sucedió a Kant en su cátedra de filosofía en la Universidad de Königsberg. Siendo un sucesor de Kant, la doctrina kantiana se hace evidente en Herbart. Para él el valor de un ser humano no yace en su conocimiento, sino en su voluntad. Pero no hay tal cosa como una facultad independiente de la voluntad; la volición tiene sus raíces en el pensamiento, en las combinaciones y el efecto total de las ideas adquiridas. Entonces la misma razón, dice, que en psicología explica la consideración de las ideas primero y luego del deseo y la volición, necesita un orden correspondiente en pedagogía: primero la teoría de la instrucción, luego aquella del entrenamiento.<sup>59</sup> En la educación humana, en definitiva, lo que primero actuará para

---

<sup>58</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 32.

<sup>59</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 50. Aquí se ve claramente la diferencia entre instrucción, es decir, la parte teórica que atañe al pensamiento, a la razón, y el entrenamiento, relacionado con la práctica, con la acción.

llegar a la modificación ética es la razón. Por eso la educabilidad, como fue definida más arriba, es una capacidad exclusivamente humana. Los animales pueden ser entrenados, adiestrados, pero no lograrán superar la determinación instintiva, la información contenida en el código genético; en otras palabras, son plásticos, pero no educables. El ser humano, por el contrario, puede ir más allá por medio de la razón, la voluntad y la característica humana por excelencia: la libertad.

Es en clave claramente kantiana que Herbart desarrolla las cinco ideas morales que sirven de fundamento a su definición de los fines de la educación: a) la libertad por la cual el ser humano es capaz de cambiar su disposición de comportamiento, b) la perfección a la que apunta la educación, c) la buena voluntad, d) la justicia, y e) la equidad. Estos tres últimos sirven como guía normativa acerca de lo que hay que enseñar; el maestro debe todo el tiempo estimular el desarrollo de la buena voluntad, la justicia y la equidad apuntando a la perfección, a través del ejemplo, recompensas y castigos. Estos fundamentos morales irrefragables, inspirados claramente por la Ilustración, también reflejan una evidente influencia de su antecesor Kant, a quien Herbart tomó como referencia en lo que respecta a la pedagogía en el momento de retomar su tradición en el seminario pedagógico citado más arriba.

Ya concluyendo, Herbart comparte visiblemente varios conceptos kantianos que ya se han mencionado como la libertad y la necesidad de moldear la naturaleza humana a través de la instrucción, cuyos fines están dados por la ética que determina a través de la razón que la buena voluntad, la justicia y la equidad son los fines de la educación, con la virtud como objetivo supremo. La educabilidad, esa capacidad de moldear al ser humano específicamente en el terreno ético, está entonces estrechamente ligada a la razón. Es por la posibilidad de libremente aplicar la razón para dilucidar los fines de la educación que el ser humano es educable.

Volviendo a la cuestión sobre el objeto o sujeto de la educabilidad, dije en el comienzo de esta parte de la tesis que esta investigación se centra en la educabilidad, no de un sujeto determinado considerado como un todo, sino de un elemento constitutivo del sujeto, que son las emociones. No hay duda de que el ser humano como sujeto es educable. El problema aquí es determinar si un aspecto del sujeto lo es también. Si la educabilidad, como se ha visto, está estrechamente relacionada con la racionalidad y la posibilidad de imponer fines que son deber, existen aspectos del ser humano que no son educables porque no están sujetos a la racionalidad, ni pueden estarlo. Un ejemplo sería intentar educar ciertos procesos fisiológicos que se dan dentro del cuerpo humano. Si

bien racionalmente sería deseable redireccionar algunos procesos (por ejemplo, evitar la incontinencia urinaria que se deba a disminución de niveles hormonales), es algo muchas veces imposible de realizar porque se trata de procesos fisiológicos en los que la razón no tiene posibilidad de intervención alguna. Por eso muchos aspectos, especialmente los físicos, del ser humano, no se consideran educables. Incluso ciertos aspectos mentales, si son causados por exceso o carencia de sustancias químicas, no tienen solución por medio de la disposición del paciente a cambiar sus reacciones, y es necesaria la intervención de psicofármacos. Es que allí tampoco se trata de los dominios de la racionalidad.

La pregunta de esta tesis, entonces, está focalizada en la posibilidad de que las emociones sean moldeables a través de la voluntad y por ende de la razón. Esto dependerá, entre otras cosas, de la idea que se tenga de ellas, como puramente fisiológicas (por ejemplo procesos químicos como los mencionados más arriba), o capaces de ser moldeadas por la razón. Si son instintivas, ciegas, irracionales y simplemente fisiológicas, no serían educables en primera instancia.

Es en esta diferencia que justamente se basa la discusión sobre el tema de la educabilidad de las emociones. Martha Nussbaum, a quien abordaré de lleno en la segunda parte de la tesis, argumenta a favor de la racionalidad de las emociones como fundamento de su educabilidad, para sobre ello sostener toda su teoría acerca de la enseñanza para la democracia a través del trabajo educativo sobre las emociones. Es natural prever, sobre la base de lo que se ha dicho hasta ahora, que los autores que niegan la racionalidad de las emociones evidentemente tenderán a argumentar en contra de su educabilidad. Sorprendentemente, se verá que eso no es así, y no de una manera que refuta nuestra hipótesis, sino que la refuerza. De eso tratará el resto de esta parte de la tesis, de la cual este capítulo ha sido una introducción donde se delimita el tema.

## **1.2. Breve reseña histórica**

En la historia de la filosofía, la educabilidad de las emociones no ha aparecido hasta muy recientemente, pero con el fin de hacer un recuento histórico de la posibilidad de su educación, puede comenzarse examinando las diferentes definiciones que de las emociones se han dado. A partir de las distintas definiciones será posible rastrear su carácter cognitivo, fisiológico, o una combinación de ambos, lo cual implicará la posibilidad o la dificultad de su educación, respecto a lo que se indicó en el apartado anterior.

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 nuestra selección de autores que han tratado sobre las emociones. Incluso la selección de un criterio es una cuestión difícil a la que me enfrento, ya que de acuerdo con Elster, las relaciones entre la racionalidad y las emociones configuran “una intrincada maraña”<sup>60</sup>. La perspectiva revisionista de Nussbaum alrededor de la cual gira esta tesis, para dar un ejemplo que ilustra esta dificultad, suele apoyarse en diferentes pensadores que sirven para justificar su perspectiva, independientemente de si éstos consideran a las emociones como contribuyentes a la racionalidad o no.

Por estas razones, y en la necesidad de encontrar un criterio que permita salir de la “maraña”, me concentraré sólo en los aspectos cognitivo y fisiológico de diferentes teorías de las emociones, de tal manera que conduzcan a reconocer en ellas su mayor o menor capacidad de ser educadas<sup>61</sup>. En dicho análisis puede notarse que todas las teorías cuentan con ambos aspectos. Todas ven en las emociones un aspecto cognitivo y uno fisiológico, diferenciándose en el mayor o menor grado de interés puesto en uno u otro. El aspecto cognitivo consiste en que las emociones son provocadas a partir de una evaluación del mundo circundante y a la vez inciden en la evaluación de éste, en una interrelación indivisible, mientras que el aspecto fisiológico las hace ver como fenómenos biológicos que pueden tener incidencia en la evaluación del mundo circundante, pero cuya diferenciación depende principalmente de procesos físicos y biológicos antes que de la información que se maneje acerca del mundo exterior. Es preciso aclarar que esta reseña no pretende de ninguna manera ser exhaustiva, por lo cual mencionará sólo a algunos autores reconocidos históricamente para dar cuenta a grandes rasgos de esta fluctuación entre ambos aspectos de las emociones, y poder rastrear así las tendencias respecto a la posibilidad de su educación<sup>62</sup>.

---

<sup>60</sup> J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 343.

<sup>61</sup> William Lyons, en su libro *Emotion* (Cambridge, CUP, 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 utilicé los nombres que le da a las teorías, ni mencioné 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.

<sup>62</sup> Si bien se verá unas páginas más adelante que la posición fisiologicista no necesariamente excluye la posibilidad de la educación de las emociones como sería de esperar, sería importante desde ya señalar que esta conclusión se sigue incluso de los aportes de la neurociencia, como señala Adela Cortina: una vez que he definido educabilidad desde Herbart como un concepto fundamentado en la plasticidad, no puede pasar desapercibido el hecho de que “una de las mejores aportaciones de las neurociencias consiste en haber descubierto que la plasticidad es una de las características del cerebro. Los seres humanos podemos cultivar nuestro cerebro [...]” (A. Cortina, *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación*

Antes de empezar, es necesaria una aclaración acerca de los términos. En este capítulo, como hasta ahora, me referiré indistintamente a “emociones” y “pasiones”, dependiendo del vocabulario que utiliza el autor, sin invocar distinción alguna en lo que tiene que ver con la definición del objeto de estudio, que ya he explicado en la Introducción. La razón es que el término “emoción” generalmente revela una perspectiva contemporánea, mientras que el antiguo término “pasión” indica una perspectiva histórica, el nombre que se le daba al mismo objeto hasta la época Moderna –de hecho, uno de los primeros en utilizar la palabra fue Hume, aunque incluso él mismo todavía la utilizaba a la par de los términos “pasiones” o “afectos”. 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 haya utilizado. Una diferenciación conceptual histórica entre estos dos términos (pasión y emoción) es explicitada por el ya mencionado Thomas Dixon en su obra *From Passions to Emotions. The Creation of a Secular Psychological Category*, donde ambos se convierten en algo así como una terminología inconmensurable si se los mira desde el punto de vista kuhiano, aunque no es un tema que será abordado aquí. De hecho, al ser términos análogos, por ser las pasiones el correlativo a lo que hoy día llamamos “emociones”, no tengo otra manera de rastrear la historia de las emociones si no me refiero a los autores clásicos y sus nociones acerca de las pasiones. Por eso no me referiré a las diferencias entre estos términos, sino a sus similitudes.

Por otra parte, el término “sentimiento” también es utilizado por varios autores como un sinónimo de “emoción”. Así lo hace Adam Smith, Hume, y contemporáneos como Daniel Gross y José Antonio Marina<sup>63</sup>. En esta tesis adoptaré el término sentimiento, cuando su uso dependa de mí, como el aspecto fisiológico de la emoción, es decir, su manifestación corporal, mientras que la emoción incluirá particularmente el aspecto cognitivo. Por ejemplo, definiré a la envidia como una emoción que implica el reconocimiento de que algo bueno que le sucede a otro significa algo negativo para mí; pero si esa emoción se manifiesta a través de sudoración, ritmo cardíaco acelerado o dolor en el pecho, en ese caso me referiré a los sentimientos provocados por la envidia. Adhiero a la posición de Robert Solomon acerca de los sentimientos:

---

*moral*, Madrid, Tecnos, 2011, p. 220). Que las emociones se identifiquen con los circuitos del cerebro para algunas posturas, desde ya sabemos que no significa en absoluto que impida la educabilidad.

<sup>63</sup> Cfr. J.A. Marina y M. López Penas, *Diccionario de los sentimientos*, Barcelona, Anagrama, 1999; J.A. Marina, *El laberinto sentimental*, Barcelona, Anagrama, 1996.

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.<sup>64</sup>

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

### 1.2.1. Emociones íntegramente cognitivas

Dentro de un primer grupo, que da a las emociones un estatuto mayoritariamente cognitivo encontramos a los estoicos, que por su pronunciado énfasis en este aspecto de las emociones pueden ser considerados los fundadores de la corriente cognitiva propiamente dicha. Para los estoicos, liderados en esta posición por el más influyente de los estoicos griegos Crisipo<sup>65</sup>, las emociones son un cierto tipo de creencia o juicio<sup>66</sup>. Esa posición, a primera vista anti-intuitiva<sup>67</sup>, es sin embargo la posición sobre la que se basa la posibilidad de alcanzar la invulnerabilidad ansiada por los estoicos: las emociones son juicios falsos acerca del mundo y nuestra posición en él. Se consideran “falsos” en el sentido de que adscriben un gran valor a los bienes externos, lo cual hace al sujeto vulnerable, mientras que la virtud no se apoya en elementos externos fuera del control del sujeto. De esta manera, las emociones pueden ser perfectamente educadas, ya que de acuerdo a los estoicos, un juicio es un asentimiento *voluntario* ante una

---

<sup>64</sup> R. Solomon, *Ética emocional*, Barcelona, Paidós, 2007, pp. 193-194.

<sup>65</sup> Crisipo (280-206 a.C), fue uno de los líderes de la escuela estoica griega, quien dirigió la escuela a partir de 232 a.C. No sobrevivió ninguna obra completa de su autoría, pero es conocido a través de Cicerón, Diógenes Laercio y Plutarco entre otros. Su teoría de las emociones es mencionada ampliamente en los escritos de Galeno. Se supone que Crisipo escribió cuatro libros sobre las pasiones. En los tres primeros presentó su análisis de las pasiones y las definiciones de las diferentes pasiones. El cuarto libro, llamado el “terapéutico”, estaba dirigido a la práctica de la cura de las pasiones, que sería alcanzable a través de la extirpación de éstas. (Cfr. M. Nussbaum, *La Terapia del deseo: Teoría y práctica en la ética helenística*, Barcelona/Buenos Aires/México, Paidós, 2003).

<sup>66</sup> Posidonio es el menos cognitivo de los estoicos, y su visión de las emociones está más cerca de una visión no cognitiva, pero incluso así él cree que las emociones pueden ser modificadas por medio de una terapia cognitiva. Cfr. M. Nussbaum, “Aristotle on Emotions and Rational Persuasion”, en A. Oksenberg Rorty (ed.), *Essays on Aristotle's Rhetoric*, Berkeley, University of California Press, 1996, pp. 303-323.

<sup>67</sup> De hecho, las cuatro tesis sobre las que se apoya esta afirmación son suficientemente convincentes: a) necesidad, es decir, la creencia en cuestión es necesaria para la pasión; b) elemento constitutivo, la creencia es un elemento necesario y constitutivo de la pasión; c) suficiencia, la sola creencia es suficiente para dar lugar a la pasión; d) identidad, en otras palabras, la creencia es idéntica a la pasión. Cfr. M. Nussbaum, *La terapia del deseo* op.cit., p. 461.

apariencia.<sup>68</sup> 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. Sólo en el primer caso (aceptando la evidencia) la apariencia se convierte en juicio. En virtud de esta segunda etapa, en que el sujeto toma una decisión después de discriminar, es que los estoicos consideran al juicio como un acto voluntario.

El problema de las emociones entonces está en lo siguiente. Si 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”.<sup>69</sup> Es decir, las emociones podrían dejarse de lado si nos resistimos a tomar como verdaderos los juicios que ellas conllevan, o mejor dicho, los juicios que las emociones son. La pérdida de un ser querido conlleva dolor porque consideramos que esa persona era una parte importante de nuestra vida. Si entendemos, como los estoicos, que nuestra virtud es lo único importante y que no es afectada por la pérdida de ese ser, comprenderíamos que esa persona no era verdaderamente importante para nosotros, y el dolor se desvanecería junto con la aceptación de esa creencia.<sup>70</sup>

A pesar de agrupar a todas las emociones como juicios erróneos sobre la importancia de bienes externos, los estoicos también se ocupan de estudiarlas en su individualidad. De hecho, discriminan entre cuatro emociones básicas congruentes con la descripción que hacen de ellas: 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<sup>71</sup>. Tampoco ignoran el carácter kinético

---

<sup>68</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 37 y ss; “Poetry and the Passions: Two Stoic Views”, en *Passions and Perceptions*, J. Brunschwig and M. Nussbaum (eds.), Cambridge, CUP, 1993, pp. 97-149.

<sup>69</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 41.

<sup>70</sup> Cfr. M. Graver, *Stoicism and Emotion*, The University of Chicago Press, 2007.

<sup>71</sup> Cfr. M. Nussbaum, *La terapia del deseo*, op.cit., p. 479. Es interesante destacar la vigencia que esta postura sigue teniendo. Andrew Ortony, por ejemplo, presenta una clasificación de emociones basada en las cogniciones que las subyacen. Según Ortony, las emociones deben clasificarse de la siguiente manera: 1) Por su referencia temporal: respecto a estados de cosas pasados, presentes o futuros; según esta clasificación se reconocen por ejemplo el remordimiento, la alegría y la esperanza; 2) por la distinción sí mismo-otro: hay emociones que tienen que ver con estados de cosas que afectan a uno mismo y otras sobre estados de cosas que afectan a otros, como el miedo o la compasión; 3) por la distinción bueno-malo: por ejemplo, la gratitud o la ira. Estas tres categorías dentro de esta clasificación se combinan para dar lugar a emociones más específicamente definidas: por ejemplo, una emoción sobre un estado de cosas presente que supone que algo bueno que le sucede a otro es malo, sería la envidia, y de esa manera

específico de cada emoción, encontrándose descripciones de diferentes sentimientos en los comentaristas.<sup>72</sup> Esto muestra que no desconocen el efecto físico causado por 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 cognitiva que presentan de las emociones, hacen de éstas en su totalidad educables, e incluso muchas de ellas extirpables<sup>73</sup>. A los estoicos volveré al estudiar la posición de Nussbaum, que toma de ellos su aspecto cognitivo (si bien no su dispensabilidad de las emociones) como pilar para sostener su teoría de la educabilidad.

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. Algunos autores optan por llamarlo un “estoico tardío”,<sup>74</sup> lo cual puede cotejarse en la siguiente afirmación en su *Ética*: “[...] 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”.<sup>75</sup>

Pero, a diferencia de los estoicos, Spinoza no aspiraba a la indiferencia emocional, sino que en su *Ética* apuntaba a alcanzar una especie de alegría que podía ser obtenida una vez que se corrigiera el modo de pensar acerca del mundo. Véanse las siguientes afirmaciones acerca de la alegría como positiva: “La alegría es el paso del hombre de una perfección menor a una mayor”<sup>76</sup>; 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”<sup>77</sup>.

---

pueden hacerse múltiples combinaciones. Cfr. A. Ortony, G.L. Clore y A. Collins, *The Cognitive Structure of Emotions*, Cambridge, CUP, 1988.

<sup>72</sup> Cfr. M. Nussbaum, *La terapia del deseo*, p. 480.

<sup>73</sup> Cfr. B. Russell, *A History of Western Philosophy*, London, George Allen & Unwin Ltd, 1946; M. Nussbaum, “The Stoics on the Extirpation of the Passions”, *Apeiron*, 20, 1987, pp. 129-177; “Serpents in the Soul: A Reading of Seneca’s Medea”, en *Pursuits of Reason: Essays in Honour of Stanley Cavell*, T. Cohen, p. Guyer y H. Putnam (eds.) Lubbock, Texas Tech University Press, 1993.

<sup>74</sup> En inglés “latter-day Stoic”. R. Solomon, “The Philosophy of Emotions”, *Handbook of Emotions*, M. Lewis & J. Haviland-Jones (eds.), The Guilford Press, New York, 2000, p. 6.

<sup>75</sup> Spinoza, *Ética*, México, UNAM, 1977, p. 135.

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 202.

<sup>77</sup> *Ibid.*, p. 271.

Las bondades de la alegría están relacionadas racionalmente con la búsqueda natural de cada sujeto de aumentar su propia potencia de actuar; esa forma de actuar de acuerdo a la naturaleza constituye la virtud:

Actuar en absoluto por virtud no es otra cosa que actuar por las leyes de la propia naturaleza. Mas sólo actuamos en la medida en que entendemos; luego actuar por virtud no es en nosotros otra cosa que actuar, vivir y conservar su ser bajo la guía de la razón, y esto conforme al principio de buscar la propia utilidad.<sup>78</sup>

Por eso todas las emociones relacionadas con la alegría, que tienen esa utilidad, 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.<sup>79</sup>

Esa alegría positiva, ese “alivio” es, en definitiva, un afecto, pero uno que se elige, del que no somos víctimas sino artífices. El problema de Spinoza, en el que se acerca a los estoicos, es con las pasiones, o, dentro de su taxonomía, los afectos pasivos. Spinoza divide claramente 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 concordia 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”<sup>80</sup>, 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 para nada garantizadas expectativas acerca del mundo, lo cual nos dejará frustrados y

---

<sup>78</sup> Ibid., p. 251.

<sup>79</sup> Ibid., p. 315.

<sup>80</sup> Ibid., p. 259.

heridos. Las emociones activas, por el contrario, emanan de nuestra capacidad humana de actividad y conciencia del mundo.<sup>81</sup>

Nuevamente se observa, entonces, la raíz de las emociones y de su educabilidad dependiendo totalmente de la razón; una corrección en el modo de ver el mundo, lo que nos es útil en él a todos los seres humanos, y también el conocimiento de las limitaciones de nuestra potencia a actuar en él es lo que extirpará las emociones negativas o pasiones provenientes de la tristeza, como el odio o la crueldad, y dejará sólo las emociones positivas o activas, dictadas por la razón y derivadas de la alegría, como el amor o la generosidad.

### **1.2.2. Emociones predominantemente cognitivas con intervención de aspectos fisiológicos**

Un segundo grupo nuclea a los filósofos que dieron a las emociones un importante contenido cognitivo, si bien no prescindieron de su carácter fisiológico, a través del cual ese contenido cognitivo se expresa. Comenzaré con Aristóteles, claro exponente de esta vertiente.

En su *Retórica*<sup>82</sup>, Aristóteles dedica buena parte de la obra 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 a la razón como a las emociones que juegan un papel fundamental, y Aristóteles fue de los primeros en señalarlo. Allí, Aristóteles se refiere a diversas emociones, pero insiste en una propiedad básica de éstas: la de ser estados mentales que tienen asociados o bien placer o bien 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.”<sup>83</sup> Este placer o dolor es el aspecto fisiológico de las emociones, presentado claramente separado de los juicios que se hacen cambiantes de acuerdo al placer o dolor causado por las emociones. Esto, sin embargo, no convierte a

---

<sup>81</sup> Es interesante la crítica que Neu le realiza a Spinoza acerca de lo que éste considera pensamiento pasivo: para Spinoza, el pensamiento que proviene de la imaginación tiende a ser pasivo porque está dominado por la memoria y sus asociaciones. Sólo el pensamiento explícito con una estructura normativa y argumentativa es lo que lleva a una emoción activa, lo que convierte al sujeto en libre y capaz de controlar su vida emocional. Neu señala que el desplazamiento de la imaginación como fuente de emociones pasivas corre el riesgo de la eliminación de la estética y de la respuesta sexual, porque en estas áreas la memoria, la asociación y la imaginación son esenciales. Cfr. J. Neu, *A Tear is an Intellectual Thing: the Meaning of Emotions*, Oxford, New York, Oxford University Press, 2000.

<sup>82</sup> Aristóteles, *Retórica*, Madrid, Gredos, 1999.

<sup>83</sup> *Ibid.*, 1378a 20-22, p. 310.

las emociones en algo exclusivamente físico y en consecuencia no cognitivo. De hecho, las pasiones, debido a esa característica, inciden en nuestra habilidad de evaluar el mundo. El miedo, por ejemplo, es una reacción ante un sufrimiento potencial que hace que los sujetos se inclinen a la deliberación<sup>84</sup>. Por ejemplo, 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 presenta a las emociones como inevitablemente unidas a la razón en el sentido de que las subyace un juicio acerca de un estado de cosas, y son dirigidas hacia un objeto. Alcanza con presentar un ejemplo paradigmático donde estos aspectos convergen, que es el caso de la definición de la ira donde se hace evidente el juicio subyacente y el objeto:

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, sin que hubiera razón para tal desprecio. Ahora bien, si esto es la ira, entonces es necesario que el iracundo se encolerice contra un individuo concreto –por ejemplo contra Cleón, pero no contra el hombre (en general) [...] <sup>85</sup>

En la *Retórica* todavía no presenta a las emociones como relacionadas a valor moral alguno, por lo cual la posibilidad de su educación se encuentra todavía implícitamente circunscripta a su aspecto racional, pero no se hace explícita. Es en las *Éticas* que las conductas virtuosas aparecen como requiriendo del control o dominio de las pasiones. 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 [...] <sup>86</sup>

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. Si bien la catarsis es un elemento clave

---

<sup>84</sup> Cfr. Ibid., 1383a7, p.338.

<sup>85</sup> Ibid., 1378a 30 y ss., pp. 312-313.

<sup>86</sup> Aristóteles, *Ética eudemia*, Madrid, Gredos, 1993, 1219b 25 -1220a 5, pp. 435-436.

que atrae la atención de una gran parte de los estudios sobre Aristóteles, ésta curiosamente es mencionada por el autor sólo dos veces, en la *Política* y en la *Poética*. No obstante, su alusión se hace obligatoria en nuestro tema, y no puedo evitar ser un autor más en la innumerable lista que la menciona.

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 purificación<sup>87</sup> (y qué es lo que entendemos por “purificación”, que ahora empleamos sin más, ya lo explicaremos más claramente en nuestro escrito sobre *Poética*) [...].<sup>88</sup>

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”<sup>89</sup>. 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.”<sup>90</sup> 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 aplicar y que se debe educar en ella a los jóvenes”<sup>91</sup>. 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 se da en la tragedia, desarrollada en la *Poética*, donde Aristóteles prometió tratar en más detalle el tema de la catarsis. Sin embargo, esta promesa no se cumple, y la catarsis es mencionada en la *Poética* sólo una vez, en la definición de la tragedia:

Es, así, la tragedia imitación de una acción elevada y perfecta, de una determinada extensión, con un lenguaje diversamente ornado en cada parte,

---

<sup>87</sup> Con “purificación” se traduce en esta versión el término *catarsis*.

<sup>88</sup> Aristóteles, *Política*, Madrid, Alianza, 1991, 1341b, p. 300.

<sup>89</sup> *Ibid.*, 1340a, p. 295.

<sup>90</sup> *Ibid.*, 1340a, p. 295.

<sup>91</sup> *Ibid.*, 1340b, p. 296.

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.<sup>92</sup>

Esta mención de la catarsis (purificación), que ha suscitado una rica cantidad de análisis, es la única que Aristóteles hace en la *Poética*. Lo que sí es posible es relacionar por medio de esta palabra a las emociones con su posibilidad de modificación y en especial a través de otro arte, en este caso la tragedia. Para entender su significado, que Aristóteles jamás explicitó, puede 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, significando la expulsión de sustancias nocivas del cuerpo, b) el religioso, conectado a la idea de expiación, y c) el psíquico, que consiste en hacer conciente una idea que sin conocerla causaba dolencias.<sup>93</sup> En los tres casos, entonces, la catarsis está relacionada con la purificación, limpieza, purga, y por lo tanto el perfeccionamiento. Nuevamente, se ve una relación entre las emociones y la posibilidad de su modificación por medio de una instancia planificada y estructurada, como lo es la tragedia, que para ser tal debe de contener los puntos mencionados más arriba en su definición. Esto abre, de esta manera, un camino a la discusión sobre la posibilidad de perfeccionamiento de las emociones, por medio de una metodología planificada, en la cual el arte, específicamente la música, el drama y las artes plásticas, tiene un lugar privilegiado.

En resumen, 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 ese sentido fundamenta la posibilidad de su educación.

Thomas Hobbes siguió las implicancias de la posición aristotélica hasta su extremo, construyendo una ciencia política que tomó la forma del *Leviatán*. Así, 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.”<sup>94</sup> 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

---

<sup>92</sup> Aristóteles, *Poética*, Caracas, Monte Ávila, 1991, 1449b, p. 6.

<sup>93</sup> Cfr. A. Sánchez Palencia, “Catarsis en la Poética de Aristóteles”, *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 13, Madrid, Servicio de Publicaciones, UCM, 1996, pp. 16-17.

<sup>94</sup> T. Hobbes, *Leviatán*, Barcelona, Altaya, 1994, Vol. I, p. 56.

conjunto derivamos una conclusión lógica.<sup>95</sup> Un sujeto sin emociones, entonces, para Hobbes sería un sujeto incapaz de razonar.

Ahora bien, en *De cive*, 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 otro<sup>96</sup>. 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 las emociones 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.<sup>97</sup>

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, ya que no podría haber ninguna ley que determine que las personas dejen de desear u obedecer a una necesidad fisiológica o un instinto, y sin embargo en este tema presenta la posibilidad de limitar el antagonismo y el deseo de destrucción mutuo que Hobbes reconoce en los hombres.

Interesante también es señalar la taxonomía de emociones presentada por Hobbes en el *Leviatán*<sup>98</sup>, que divide entre las que inclinan a los humanos hacia la guerra, como indignación, codicia, celos, deseo de venganza, vanagloria, abatimiento,

---

<sup>95</sup> Cfr. D. Gross, *The Secret History of Emotion. From Aristotle's Rhetoric to Modern Brain Science*, The University of Chicago Press, 2006, p. 44.

<sup>96</sup> Por ejemplo: "Glory is like Honour, if all men have it, no man hath it, for they consist in comparison and precellence" (La gloria es como el honor, si todos los hombres lo tienen, nadie lo tiene, porque consiste en la comparación y la superioridad), T. Hobbes, *De cive*, London, Blackmask Online, 2000, <http://www.munseys.com/diskone/decivedex.htm>, p. 9.

<sup>97</sup> T. Hobbes, *Leviatán*, op.cit. pp. 151-152.

<sup>98</sup> Cfr. Ibid., pp. 49-59.

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, de manera similar que en Aristóteles, 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.<sup>99</sup>

Claramente se observan en Hobbes las siguientes características útiles para los fines de esta tesis: 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 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.

### **1.2.3. Emociones predominantemente fisiológicas con un importante componente cognitivo**

En tercer lugar puede clasificarse un grupo de pensadores que hicieron énfasis en el aspecto fisiológico de las emociones, aunque reservaron un lugar relativamente importante a su contenido cognitivo. Contrariamente a lo que tradicionalmente suele sostenerse, el primero que merece una mención en esta vertiente es Descartes.

Es justo indicar que si bien la mayoría de los filósofos de las emociones lo colocan dentro de una visión corporal o fisiológica de éstas, en realidad Descartes es incompletamente interpretado, y su contribución es incluso mucho mayor a efectos del tema de esta tesis que lo que podría pensarse a primera vista. Las contribuciones

---

<sup>99</sup> Por otra parte es interesante señalar que Hobbes, de acuerdo a la escasez de emociones que causa el desequilibrio, parece estar indicando una especie de marginados por su exclusión de emociones tales como orgullo y gloria (Cfr. D. Gross, *The Secret History of Emotion*, op.cit., p. 49). Esto llamativamente recuerda la dialéctica del amo y el esclavo hegeliana, en la que si alguien obtiene todo el reconocimiento, el otro necesariamente se verá desprovisto de éste. Esto está claro en una sociedad pre-moderna como en la que vivía Hobbes, pero en una sociedad moderna, donde todos son supuestamente iguales, sería posible que cada uno recibiera un trato digno, si bien no honorífico (Cfr. Ch. Taylor, *La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós, 1994), y por lo tanto no hubiera una escasez, sino una superabundancia para todos. Las instituciones políticas no deberían entonces sujetar la balanza desequilibrada por medio del Leviatán, sino que deberían asegurar la igual distribución de reconocimiento. Se verá hacia el final de esta tesis que la emoción democrática por excelencia es la compasión. Si a través de las instituciones es posible promover una superabundancia de compasión de todos hacia gran parte de la sociedad, el desequilibrio perpetuo de Hobbes sería subsanado, y el *Leviatán* no sería necesario, dando lugar a una sociedad con reconocimiento para todos.

principales de Descartes en su *Tratado de las pasiones humanas*<sup>100</sup> son las siguientes: en primer lugar, fue el primero en introducir la idea de emoción básica; según su definición, éstas son la admiración, el amor, el odio, el deseo, la alegría y la tristeza, mientras que todas las demás están compuestas de combinaciones de estas seis emociones. En segundo lugar, Descartes sí contribuyó, definitivamente, a la idea del cognitivismo de las emociones. Antonio Damasio con su libro *El error de Descartes*, o el filósofo William Lyons en su libro *Emoción* son ambos ejemplos de interpretaciones incompletas, sesgadas o malinterpretaciones de Descartes<sup>101</sup>. Ambos lo reducen a un representante tanto de la corriente que cree que las emociones son irracionales, como de las teorías sensacionistas respectivamente. Muy por el contrario, es evidente en Descartes la referencia a su visión cognitivista, desde la misma definición de pasiones: “Llamamos pasiones a todas las especies de conocimientos o percepciones de nuestro espíritu; con frecuencia no es el alma la que las produce sino que las recibe de las cosas que esos conocimientos o percepciones representan.”<sup>102</sup> Incluso en la definición de las pasiones en su “orden y enumeración”<sup>103</sup> 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”<sup>104</sup>, 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”<sup>105</sup>.

Respecto a la cuestión que suscita esta tesis, la educabilidad de las emociones, existe 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.

---

<sup>100</sup> Cfr. R. Descartes, “Tratado de las pasiones humanas”, *Obras escogidas*, Buenos Aires, Schafire, 1965, pp. 125-197.

<sup>101</sup> Hago esta afirmación guiada por lo que me ha sugerido el texto de D. Casacuberta, *Qué es una emoción*, Barcelona, Crítica, 2000, p. 34, donde se refiere a la obra de A. Damasio, *El error de Descartes*, op.cit., y p. 37, donde se refiere a la obra de W. Lyons, *Emotion*, op.cit.

<sup>102</sup> R. Descartes, “Tratado de las pasiones humanas”, op.cit., p. 133.

<sup>103</sup> Ibid, pp. 148-150.

<sup>104</sup> Ibid., p. 148. La cursiva es mía.

<sup>105</sup> Ibid., p. 148. La cursiva es mía.

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.<sup>106</sup>

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

Queda claro, así, que Descartes, muy lejos de referirse a las emociones como fuerzas ciegas, irracionales y por lo tanto imposibles de educar, no sólo las presenta como unidas a la cognición, cosa que tomando en cuenta la definición que he dado de educabilidad las haría pasibles de ser educadas, sino que explícitamente presenta la posibilidad de su educación, como se acaba de ver. El error de Damasio al hablar del “error de Descartes”, radica en que, una vez aceptado el dualismo mente-cuerpo cartesiano, las emociones son entonces entendidas como circunscriptas exclusivamente al cuerpo. Eso no es así, ya que para Descartes existe una glándula en la base del cerebro, la glándula pineal, donde la mente y el cuerpo se conectan y de ahí que las percepciones y creencias son capaces de generar las agitaciones físicas propias de las emociones.<sup>107</sup> 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.

Es interesante señalar que se percibe en esta receta para la educación de las emociones cartesiana la presencia de emociones de segundo orden, que más adelante se verá que son asimilables a la idea de autorreflexión, núcleo de la educabilidad de las emociones según se propone en esta tesis. 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*

---

<sup>106</sup> Ibid., p. 141. La cursiva es mía.

<sup>107</sup> Cfr. Ibid., p. 138. Para Descartes las emociones, como las sensaciones, dependen de los nervios que están conectados con el cerebro, por los que circulan los “espíritus animales”, entidades a medio camino entre lo material y lo espiritual. Cuando una persona ve un objeto amenazador, los espíritus animales de los órganos de los sentidos se desplazan hasta el cerebro, donde interactúan con el alma por medio de la glándula pineal, haciendo que los espíritus animales se dirijan a diferentes partes del cuerpo, como ser los músculos.

*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 [...]”<sup>108</sup> A esto, Gross responde: “Un remedio en verdad débil [...] un remedio que requiere una conciencia de segundo orden para dominar sentimientos de primer orden.”<sup>109</sup> De hecho, es verdad que la deliberación acerca de cuál emoción es correcto 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 me parece apropiado hablar de *emociones* de segundo orden y no *cogniciones* de segundo orden. De hecho, esto se asemeja a lo que fue señalado al hablar 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 (es decir, otra emoción según la definición aristotélica) no inherente a la primera emoción sino manifestada al volverse conciente de ella (es decir, 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, serían 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, como la llama Gross, no estaríamos frente a un remedio débil, sino a dos armas de un mismo calibre enfrentándose una con la otra. Lo importante es, entonces, desarrollar esas emociones de segundo orden y, junto con ellas, el mejor método deliberativo para llevar a cabo con ellas la manipulación de las emociones de primer orden.<sup>110</sup>

Hume, por su parte, quien puso un enorme énfasis en las virtudes de la razón en su estudio pormenorizado de ésta y con el fin de enaltecerla, cuestionó el papel y la capacidad de ésta por sí sola, en especial el poder de la razón para motivar incluso un

---

<sup>108</sup> Ibid., p. 196.

<sup>109</sup> D. Gross, *The Secret History of Emotion*, op.cit., p. 25.

<sup>110</sup> Hobbes ya había señalado algo similar a esto al decir que el deseo no es otra cosa que un apetito, es decir, una pasión, y que incluso la voluntad es un deseo que lleva a la acción y que no depende de la razón, pero que bien puede estar informada por la razón previamente a su manifestación: “En la *deliberación*, el último apetito o aversión que precede inmediatamente a la acción o a la omisión es lo que llamamos VOLUNTAD, el acto, no la facultad, de *querer*. Y las bestias que poseen *deliberación*, han de poseer también, necesariamente, *voluntad*. La definición de *voluntad* que suele darse en las Escuelas (un *apetito racional*) no es buena. Porque, si lo fuera, no podría haber ningún acto voluntario contra la razón. Un *acto voluntario* es lo que procede de la *voluntad*, y de ninguna otra cosa. Pero si en lugar de decir apetito racional decimos que es un apetito que resulta de una deliberación precedente, entonces la definición es la misma que he dado aquí.” T. Hobbes, *Leviatán*, op.cit., Vol. I, pp. 56-57.

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”.<sup>111</sup> Lo que nos motiva a hacer el bien o el mal (que también llamará el “gusto”), insistía Hume, son nuestras pasiones, por lo cual en lugar de ser relegadas a los márgenes de la filosofía y la ética, merecen un respeto y consideración especiales. Al igual que Descartes, Hume definía una emoción como una cierta clase de sensación, o lo que él llamó “impresión”<sup>112</sup> que es estimulada físicamente originándose en los sentidos. Dichas impresiones son o bien agradables o desagradables, aunque no es en esta clasificación que se basa la diferenciación de los tipos de emoción, porque las impresiones que constituyen las emociones no actúan por sí solas, sino que se localizan dentro de una red causal de otras impresiones e *ideas*. De esa manera Hume presenta una dimensión cognitiva de la emoción, aunque ésta nunca deja de estar 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.<sup>113</sup>

La emoción, entonces, al ser un tipo de impresión, no puede separarse de ningún modo del aspecto fisiológico del ser humano. Hume la ubica 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 de tal manera que recuerda a Descartes: “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.”<sup>114</sup> Nótese que la virtud tiene que ver con la emoción y no 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

---

<sup>111</sup> D. Hume, *Tratado de la naturaleza humana*, Félix Duque (ed.), Madrid, Tecnos, 1992, p. 563.

<sup>112</sup> “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.” *Ibid.*, p. 43.

<sup>113</sup> *Ibid.*, p. 51.

<sup>114</sup> D. Hume, *Investigación sobre los principios de la moral*, Madrid, Alianza, 1993, p. 182.

dominios de la razón y en un lugar de alguna manera inaccesible para el 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 que otorgó a cada ser su naturaleza peculiar y que organizó las varias clases y categorías de existencias.<sup>115</sup>

La educabilidad, tanto emocional como moral, teniendo esto en cuenta, se nos presenta como un problema en Hume. Pero ciertamente es posible resolverlo, rastreando la cuestión, en especial, en su *Investigación sobre los principios de la moral*. En primer lugar, el ansia de control de las emociones es 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*<sup>116</sup>) como la piedra fundamental sobre la cual construir la sociedad y la moral. Es más, por más naturalmente dadas o fisiológicas que sean las emociones, hay evidencia en su *Investigación sobre los principios de la moral* de que las emociones 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.*<sup>117</sup>

Es el contacto con nuestros congéneres lo que suscita esa modelación de las emociones. Pero en definitiva, lo que posibilita la corrección de las pasiones violentas y antisociales es su relación con ese aspecto cognitivo de las emociones de que ya se habló, su dimensión de idea, porque notoriamente la educabilidad, una vez más, es intuitiva por Hume como unida a la razón:

---

<sup>115</sup> Ibid., pp. 182-183.

<sup>116</sup> La traducción de “sympathy” por “benevolencia” en esta versión no es precisa, pero tampoco errónea. “Sympathy”, usualmente mal interpretado como “simpatía” suele traducirse correctamente como “solidaridad” o “comprensión”, porque significa una suerte de afinidad en los afectos de las personas en cuestión. Desde este punto de vista, quien siente “sympathy” por alguien ciertamente será benévolo con él o ella, por lo tanto no me parece una mala traducción.

<sup>117</sup> D. Hume, *Investigación sobre los principios de la moral*, op.cit. pp. 158-159, n. 81. La cursiva es mía.

[...] 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.<sup>118</sup>

Además de esta posibilidad de educar a través de la argumentación racional, 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. En este sentido entra en juego la metaemoción o deseo de segundo orden. Es decir, una persona es capaz de “deliberar acerca de su propia conducta”<sup>119</sup>; para decidir sobre ella, si es conciente 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.<sup>120</sup>

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, por eso se verá a lo largo de esta tesis cómo es posible asimilar la reflexión con la metaemoción, cuando dicha reflexión tenga como objeto a una emoción.

---

<sup>118</sup> Ibid., p. 36.

<sup>119</sup> Ibid., p. 176.

<sup>120</sup> Ibid., p. 37.

Concluyendo, a pesar del origen fisiológico de las emociones en Hume, la educabilidad se hace posible, una vez más, a través de un deseo natural de segundo orden de actuar de acuerdo a las emociones positivas que han sido denominadas como “sentimientos morales”. Este deseo se da cuando tiene lugar la deliberación acerca de la propia conducta, por lo cual, en la base de la metaemoción está, como ya he dicho, 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 sólo es posible elegir las emociones a desarrollar, sino que también podemos cambiar las que ya poseemos. Brevemente, el carácter predominantemente fisiológico de las emociones, aparentemente apartado de la razón, de ningún modo impide su educabilidad.

#### 1.2.4. Emociones íntegramente fisiológicas

Es recién en el siglo XIX que la psicología comienza a tener posibilidades de ser considerada una ciencia. William James fue uno de estos pioneros y a él se debe uno de los primeros tratados de esa disciplina, *Principios de psicología* en cuyo segundo volumen dedica un capítulo a las emociones, y un importante artículo, “¿Qué es una emoción?”<sup>121</sup>. Por su ubicación temporal y dentro de la historia de la psicología, no llama la atención, después de lo que ya he indicado, que James ya hable de nuestro tema en cuestión como “emoción”. Allí James toma la parte fisiológica de la teoría aristotélica del placer y el dolor y la lleva a sus últimas consecuencias: señala que las emociones no son más que percepciones de estados corporales internos. Es decir, las emociones tienen causas puramente corporales, y la experiencia de ese estado corporal es lo que constituye la emoción<sup>122</sup>. Por eso 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

---

<sup>121</sup> W. James, “What is an Emotion?” *Mind*, 9, 34, April 1884, pp. 188-205.

<sup>122</sup> El fisiólogo danés Carl G. Lange enunció casi simultáneamente una teoría similar, aunque insistiendo en el papel de los músculos involuntarios, y por eso la teoría se conoce comúnmente como *teoría de James-Lange*. Cfr. C. G. Lange, “The mechanism of the emotions”, en B. Rand (Ed.), *The Classical Psychologists*, Boston, Houghton Mifflin, 1912, pp. 672-684, traducción de B. Rand tomada de C. G. Lange, *Ueber Gemüthsbewegungen. Eine psycho-physiologische Studie*, 1887, 3, (8).

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.<sup>123</sup>

De tal manera se esfuerza James en presentar su teoría de que las emociones son corporales, que incluso presenta el caso de una paciente de un médico contemporáneo suyo, que entiende cognitivamente que tiene todo para ser feliz, pero no puede sentir emoción alguna.<sup>124</sup>

Esta vertiente, precursada por Descartes y llevada a su máxima expresión en la teoría James-Lange, tiene como característica principal una visión pasiva y perceptual de las emociones. De hecho, en Descartes el alma es un receptor pasivo, un registrador de movimientos en la glándula pineal, mientras que en la teoría de James la emoción es la toma de conciencia de los cambios viscerales. Por eso podría pensarse a priori que la educabilidad de las emociones en las teorías que sostienen su carácter predominantemente fisiológico no es posible, ya que para que lo fuera sería necesario que el sujeto fuera activo y no pasivo en la experiencia de sus emociones.

Sin embargo, contrariamente a lo que podría concluirse de esto, la educabilidad de las emociones no es imposible ni para Descartes, que pone en ellas el aspecto cognitivo que ya se ha visto, ni para James, ya que para este último el dominio de las consecuentes manifestaciones de estas sensaciones son las que controlarán las emociones:

Si nuestra teoría es cierta, un corolario necesario de ella debería ser que cualquier activación voluntaria de las llamadas manifestaciones de una emoción especial debería darnos la emoción misma. Por supuesto, en la mayoría de emociones esta prueba es inaplicable, ya que muchas de las manifestaciones están en órganos sobre los que no tenemos control volitivo. Sin embargo, dentro de los límites en los que puede verificarse, la experiencia corrobora totalmente esta prueba. Todo el mundo sabe cómo el

---

<sup>123</sup> W. James, "What is an Emotion?", op.cit., pp. 189-190.

<sup>124</sup> Cfr. Ibid., p. 200.

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.<sup>125</sup>

La teoría sensacionista de James fue atacada furiosamente desde el siguiente número de *Mind* en que fue presentada<sup>126</sup>, y profusamente años después de publicarse<sup>127</sup>. Sin embargo, y curiosamente, esto no afecta la hipótesis de esta tesis, e incluso la apoya, porque una teoría como la de James que focaliza las emociones en el cuerpo y las separa de la razón tampoco limita su educabilidad. Lo que parecería hacer posible el control de las emociones es algo que ya he mencionado y que es una especie de emoción de segundo orden que desee vencer a otras emociones, como se vio en el caso de Descartes. Al igual que se dijo antes, podría argumentarse que en realidad no se trata de una emoción de segundo orden, sino 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 indicado, 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 es la prueba de que incluso una teoría basada únicamente en el aspecto fisiológico de las emociones habilita a su educabilidad, por medio de la metaemoción o emoción de segundo orden.

---

<sup>125</sup> Ibid., pp. 197-198.

<sup>126</sup> Cfr. E. Gurney, “What is an emotion?”, *Mind*, 9, 35, July 1884, pp. 421-426. Gurney aquí presenta argumentos en favor del cognitivismo de las emociones, dando, entre otros, ejemplos de emociones en las cuales no se manifiestan signos corporales y sin embargo perturban al sujeto, como la pena por la pérdida de un ser querido, que puede durar años sin que sea evidente corporalmente (pp. 424-425), o el caso de las emociones estéticas, intelectuales y morales, que provienen del juicio de que algo es “correcto” (*right*) o incorrecto (p. 425).

<sup>127</sup> Cfr. W. Cannon, “The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory”, *American Journal of Psychology*, 39, 1927, pp. 106-124, donde el autor presenta inconsistencias del sensacionismo con la evidencia empírica, o del mismo autor, *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage*, New York, Appleton, 1929, donde señaló que la teoría sensacionista no es capaz de dar cuenta adecuadamente de las diferencias entre distintas emociones.

En conclusión, no he podido separar a la educabilidad de la razón, en esto asemejándome al estilo de Herbart, porque se observa igualmente que en los deseos de segundo orden no hay una inclinación ciega, sino una deliberación racional previa que indica que cierta emoción es negativa o positiva, y una nueva emoción (el deseo) motiva a la persecución de la emoción positiva y la erradicación de la negativa, lo cual es posible por medio de una nueva deliberación que nos oriente en el modo de lograr la manipulación de la emoción de primer orden. Metaemoción y deliberación racional, entonces, parecen estar en el corazón de la posibilidad de la educación de las emociones. Otra conclusión tal vez aun más importante de este capítulo sobre la historia de esta temática es que cualquiera sea el punto de vista que se tenga acerca de las emociones (cognitivista o fisiologicista), el camino a la educabilidad parece estar abierto, lo que habilita a continuar con el desarrollo de esta tesis.

Lo dicho anteriormente puede ser resumido en el siguiente cuadro:

Aspectos enfatizados de las emociones	Autores representativos	Educabilidad propiciada por:	
		Deliberación racional	Metaemoción
Íntegramente cognitivas	• Estoicos	x	
	• Spinoza	x	
Predominantemente cognitivas con intervención de aspectos fisiológicos	• Aristóteles	x	
	• Hobbes	x	
Predominantemente fisiológicas con un importante componente cognitivo	• Descartes		x
	• Hume	x	x
Íntegramente fisiológicas	• William James		x

Lo que parecería concluirse de este cuadro es que las vertientes que hacen énfasis en el aspecto cognitivo ven la educabilidad de las emociones posible a través de su racionalidad, mientras que las vertientes que hacen énfasis en el aspecto fisiológico ven la posibilidad de la educación de las emociones en el desarrollo de metaemociones, que como he argumentado, no son más que nuevas emociones también desarrolladas, a fin de cuentas, a partir de la autorreflexión, que no es más que una aplicación de la racionalidad, y que es la que determinará qué emociones son dignas de provocar, por ejemplo, vergüenza u orgullo.

Continuaré ahora con el estado actual de la cuestión, en el cual intentaré seguir con el mismo formato, ubicando a los distintos autores dentro de categorías similares a las propuestas en este capítulo recién culminado, analizando la posibilidad de la educabilidad sea a través del aspecto racional de las emociones, o a través de la metaemoción, o ambos, y si presentan alguna taxonomía que guíe la posible educabilidad, si es que ésta es defendida. Este camino contribuirá a la justificación de la presencia de Martha Nussbaum en la siguiente y principal parte de la tesis, y a la apertura del diálogo de su teoría de las emociones con la de otros autores.

### **1.3. Estado actual de la cuestión**

En el capítulo anterior, mis investigaciones llevaron a concluir que los diferentes autores que trataron el tema de las emociones e implícitamente su educabilidad podían ser clasificados en los cuatro grupos planteados. En este capítulo aplicaré un esquema similar para discriminar entre los autores que actualmente tratan la temática.

Antes de comenzar, es necesario hacer algunas aclaraciones.

En primer lugar, con “actual” me refiero a un lapso de tiempo que llega a remontarse hasta casi un siglo atrás, si bien se priorizan investigaciones que no vayan más allá de los cincuenta años. La razón para esto es que la aproximación más moderna a la temática de las emociones es la científica, y ésta tuvo su origen recién a partir de la época de William James. Por eso los autores que se trataron en la sección anterior fueron filósofos, ya que es filosófica la tradición que trabaja con las emociones. En esta sección, por su parte, al ser una mirada que incluye los enfoques científicos por tratarse de una aproximación “actual”, si busca ser relativamente completa debe remontarse hasta autores que por la fecha no parecerían ser actuales en el sentido estricto de la palabra. Por eso el abordaje de esta sección cambia el tipo de autores, que no serán sólo filósofos para incluir representantes de la psicología y la neurociencia, y en el intento de ubicarlos es necesario ir atrás en el tiempo, aunque, como ya dije, no más de un siglo.

En segundo lugar, debo aclarar que dejaré de lado el conductismo, porque éste no ha generado una tradición relevante que se vea reflejada en el tratamiento contemporáneo de las emociones tal como las he manejado aquí. La razón es que el conductismo ha abandonado en sus versiones más recientes sus intentos por explicar las emociones, entre otras cosas por el fracaso que ha experimentado en dicha tarea, como

indica Lyons<sup>128</sup>. Dentro de las diferentes vertientes de interpretación de la naturaleza de las emociones que maneja, todos los autores, sean más o menos actuales, dejan una huella relevante que se evidencia en autores posteriores o contemporáneos. Por el contrario, el conductismo no es ubicable como antecesor de ninguna de estas corrientes que he identificado. Así queda justificada su exclusión de esta sección de la tesis.

### **1.3.1. Emociones íntegramente fisiológicas**

Originada en la teoría de William James, que es más conocida como la teoría James-Lange de las emociones, esta vertiente se basa en la relación que se da entre emoción y percepción, que, sostienen sus defensores, es posibilitada por un programa neuronal que coordina respuestas corporales inmediatas, inconscientes y automáticas con los estímulos del entorno, por medio de mecanismos de señalización neuroquímicos tales como los sistemas endócrino y el nervioso autónomo.<sup>129</sup>

Dan por sentado, entonces, que los estados fenoménicos que reciben de nombre el vocabulario básico emocional como miedo, ira, sorpresa, placer y disgusto obedecen a estos procesos de base fisiológica.<sup>130</sup> Esta vertiente ignora o incluso niega, en consecuencia, el rol de las interpretaciones acerca de lo que sucede en el mundo llevadas a cabo por el propio sujeto que experimenta la emoción. Sin embargo, esto no impide la educabilidad, como se verá un poco más adelante.

Esta vertiente se fundamentó en sus orígenes en la expectativa del triunfo de un modelo que reemplazaría la problemática de expresar la actividad interpretativa de cada sujeto, reduciendo toda explicación a procesos fisiológicos. Esta vertiente fue inspirada

---

<sup>128</sup> Para ilustrar este fracaso, Lyons en su libro *Emotion* (op.cit.) señala que en primer lugar la inconsistencia de Watson se encuentra en que éste presenta tres emociones fundamentales y originales que son el miedo, la ira y el amor que sólo pueden ser detectadas en su forma pura y distintiva en los recién nacidos, y a partir de las cuales sería posible desarrollar toda una lista de emociones en etapas posteriores de la vida (Cfr. J.B. Watson, "A Schematic Outline of Emotions", *Psychological Review*, 26, 1919, pp. 165-196). Se pregunta Lyons cómo, si Watson considera sólo los aspectos fisiológicos – observables- de las emociones, es capaz de derivar toda una lista completa de emociones de estos escasos patrones fisiológicos, sumado al problema de la dudosa posibilidad real de distinguir experimentalmente patrones definidos en recién nacidos (Cfr. W. Lyons, *Emotion*, op.cit., p. 20). Por su parte, Skinner, también señala Lyons, cae en un argumento circular al definir una emoción. Porque como no puede apelar a lo no observable, relaciona el estímulo con el comportamiento provocado. ¿Cómo sabemos que un insulto es un evento que provoca enojo? Por el efecto en la conducta que provoca (la persona se sonroja intensamente y grita), pero ¿cómo sabemos que esta conducta es enojo y no un pedido de ayuda? Por el evento que ha causado la conducta. Esta explicación es circular y no es capaz de aportar nada nuevo a la definición de la emoción en cuestión (Cfr. W. Lyons, *Emotion*, op.cit., p. 22).

<sup>129</sup> Cfr. P. Ekman, R. Levenson, R & W. Friesen, "Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions", *Science*, 221, 1983, pp. 1208-1210.

<sup>130</sup> Cfr. Ph. Gerrans, "Delusional Misidentification as Subpersonal Disintegration", *Monist*, 82, 4, October 1999, pp. 590-609.

no sólo por la atmósfera general neopositivista de fines del siglo XIX y principios del XX, sino por la influencia de la teoría de James-Lange tratada en el apartado anterior, pero también hoy es posible encontrar varios científicos que critican a las vertientes cognitivistas desde una perspectiva de las emociones reduccionista a lo fisiológico.

### **1.3.1.1. Los fisiologicistas más representativos.**

Mencionaré en este apartado sólo algunos autores que pueden considerarse paradigmáticos de esta vertiente. Comenzaré con el ejemplo de Zajonc, del conejo reaccionando ante la presencia de una serpiente cascabel.

Si el conejo llega a escapar, la acción debe tener lugar mucho antes de completar el más mínimo proceso cognitivo. Antes, de hecho, de que el conejo haya establecido y verificado plenamente que un movimiento en la cercanía podría revelar la presencia real de una serpiente. La decisión de correr debe hacerse sobre la base de un compromiso cognitivo mínimo.<sup>131</sup>

Por “compromiso cognitivo mínimo”, Zajonc quiere decir no sólo que los mecanismos involucrados son inconscientes, sino que no están conectados con nuestros procesos cognitivos, que siguen otro camino para llegar a la acción.<sup>132</sup> El conejo corre porque sus mecanismos de percepción están directamente conectados con los mecanismos que permiten la acción de escape. Esos mecanismos incluyen programaciones automáticas de miedo y sorpresa que producen los latidos del corazón acelerados y la adrenalina que permiten que el conejo se mueva a la máxima velocidad de la que es capaz. Zajonc entonces está describiendo un organismo interactuando con su entorno por medio de relaciones causales entre mecanismos de percepción, programaciones emocionales y la corteza motora. Y esta integración se da enteramente en un nivel no cognitivo. En esto Zajonc se asemeja demasiado a William James, que ya se ha mencionado como precursor de esta vertiente<sup>133</sup>.

Otro autor que presenta una fuerte crítica a la visión cognitivista de las emociones es Leonard Berkowitz, quien se hace eco de la posición de Zajonc y William

---

<sup>131</sup> R.B. Zajonc, “Feeling and thinking: Preferences need no inferences”, *American Psychologist*, 35, 1980, p. 156.

<sup>132</sup> Cfr. Ph. Gerrans, “Delusional Misidentification as Subpersonal Desintegration”, op.cit.

<sup>133</sup> Igualmente es importante destacar que Zajonc es muchas veces inconsistente en su posición íntegramente fisiológica, ya que, como Nussbaum señala, suele utilizar vocabulario relacionado con las corrientes cognitivistas, refiriéndose a las emociones como “cogniciones acaloradas” o “juicios afectivos” (Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 113). Sin embargo, salvando estos elementos esporádicos de su vocabulario, la posición de Zajonc coincide casi por completo con lo que he optado por llamar la vertiente íntegramente fisiologicista. Cfr. R.B. Zajonc, “Feeling and thinking”, op.cit. y “On the Primacy of Affect”, *American Psychologist*, 39, 1984, pp. 117-123.

James<sup>134</sup>. Berkowitz, investigando la agresión, resalta de nuevo la teoría de James-Lange: las reacciones agresivas pueden ser simultáneas o, incluso, preceder a la experiencia consciente, como lo indica el título sugestivo de uno de sus artículos: “¿Tenemos que creer que estamos enojados con alguien para manifestar una conducta agresiva hacia esa persona?” y la respuesta que da es “no”.<sup>135</sup>

Siguiendo esta vertiente, Nicholas Humphrey enfatiza la evolución interconectada de mecanismos perceptivos, cognitivos y afectivos, cuando dice que el origen de la emoción es siempre la *percepción* de algo ventajoso o desventajoso para el organismo.<sup>136</sup> Lo que ocurre en la superficie del cuerpo es una señal para que el organismo actúe de manera apropiada. El rol del programa afectivo<sup>137</sup> es entonces poner al cuerpo en las condiciones más apropiadas para la acción, dada la información disponible y por lo tanto deberíamos esperar una conexión directa entre el procesamiento de la percepción y de las emociones. Es sólo más tarde que se dará la cognición que, como en James, es la toma de conciencia de estos procesos fisiológicos que tienen lugar tras la percepción.

### ***1.3.1.2. Programa de Expresión Facial y control de emociones.***

Dentro de esta vertiente se encuentra también el llamado Programa de Expresión Facial, del que forma parte Tomkins<sup>138</sup>, quien mantiene que las emociones son, de manera principal, respuestas faciales. La vivencia que tenemos de las emociones procede de la información que recibimos de nuestra propia expresión facial, por lo que cada emoción se corresponde con una expresión facial.

Izard<sup>139</sup> parte de los mismos supuestos, pero añade que la emoción se compone de tres elementos: la actividad neuronal del cerebro y del sistema nervioso somático, el músculo estriado o la expresión facial-postural junto con la conexión entre el rostro y el

---

<sup>134</sup> Cfr. L. Berkowitz, “Towards a general theory of anger and emotional aggression: Implications of the cognitive-neoassociationistic perspective for the analysis of anger and other emotions”, en R.S. Wyer & T.K. Srull (Eds.), *Perspective on anger and emotion. Advances in social cognition*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, Vol. 6, 1993, pp. 1-46.

<sup>135</sup> Cfr. L. Berkowitz, “Do we have to believe we are angry with someone in order to display ‘angry’ aggression toward that person?”, en L. Berkowitz (comp.), *Cognitive Theories in Social Psychology: Papers from Advances in Experimental Social Psychology*, Nueva York, Academic Press, 1978.

<sup>136</sup> Cfr. N. Humphrey, *A History of the Mind. Evolution and the Birth of Consciousness*, New York, Simon and Schuster, 1992.

<sup>137</sup> Concepto presentado por Paul Ekman. Cfr. P. Ekman, “Universality of emotional expression? A personal history of the dispute”, en C. Darwin, *The expression of the emotions in man and animals*, New York, Oxford University Press, 3ª edición, 1998, pp. 363-393.

<sup>138</sup> Cfr. S.S. Tomkins, *Affect, imagery, consciousness*, op.cit.

<sup>139</sup> Cfr. C.E. Izard, *Human Emotions*, Nueva York, Plenum Press, 1977 y “Emotions and facial expressions: A perspective from Differential Emotions Theory”, en J.A. Russell y J.M. Fernández-Dols, *The Psychology of Facial Expression*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

cerebro, y la experiencia subjetiva. Según esta teoría, semejante a la de Ekman que a su vez fue discípulo de Tomkins, cuando un estímulo se percibe, se produce una actividad específica de la emoción de que se trate, que desencadena un patrón de activación neuronal, que a su vez da lugar a la expresión de una conducta motora facial y corporal. Es la percepción de esta conducta motora la que provoca la sensación subjetiva de la emoción. La similitud con James es evidente.

Uno de los puntos de más relieve en la teoría de Ekman es la universalidad de las emociones, que él intenta probar a través del estudio de la expresión facial. Ekman reconoce “concluyentemente” seis principales expresiones faciales que son universalmente referentes de seis emociones: felicidad, asco, sorpresa, tristeza, enojo y miedo.<sup>140</sup> Si bien esta lista ha sido criticada desde varios ángulos<sup>141</sup>, lo que intenta defender a través de esta universalidad de las expresiones de las emociones es que los humanos venimos equipados con ellas de manera innata, y que de acuerdo a la expresión que descubrimos en nosotros mismos es que sentimos la emoción, al estilo de James.

Uno de los puntos más interesantes que a partir de esta posición Ekman defiende es que, cuando de forma deliberada se logra la configuración muscular auténtica para una emoción, también se logran, en muchos casos, los cambios fisiológicos y la experiencia subjetiva correspondientes<sup>142</sup>. Este fenómeno, según Ekman, es debido a conexiones directas entre diferentes áreas cerebrales. Como la emoción sobreviene *después* de la expresión facial, controlando ésta es posible provocar o modificar aquélla. Este resultado apunta a la educabilidad de las emociones, o al menos a un control de éstas, y si bien podría considerarse contrario a las teorías cognitivistas, no queda fuera de lo que ya he dicho acerca de la metaemoción: ¿por qué alguien querría adoptar deliberadamente una configuración muscular para obtener los cambios fisiológicos y la experiencia subjetiva de una emoción? Porque *desea* tener esa emoción. Y ese deseo seguramente provendrá de una deliberación racional. La educabilidad de las emociones según esta vertiente contemporánea coincide con lo que se ha dicho de la vertiente histórica inaugurada por James.

---

<sup>140</sup> Cfr. P. Ekman, “Cross-Cultural Studies of Facial Expression”, en P. Ekman (ed.), *Darwin and Facial Expression*, New York, Academic Press, 1973, pp. 169-222.

<sup>141</sup> Por ejemplo, cfr. J. Neu, “A Tear is an Intellectual thing”, *Representations*, 19, 1987, pp. 35-61.

<sup>142</sup> Cfr. P. Ekman, “Facial Expression and Emotion”, *American Psychologist*, 48, 1993, pp. 384-392, y “Strong evidence for universals in facial expressions: A reply to Russell’s mistaken critique”, *Psychological Bulletin*, 115, 1994, pp. 268-287.

### 1.3.2. Emociones predominantemente fisiológicas con un importante componente cognitivo.

Una de las tesis centrales de esta vertiente es que existen procesos emocionales *básicos* que heredamos de la evolución de nuestra especie, componentes *esenciales* de la complejidad de la vida emocional humana. Esto implica que, si bien sería posible construir cognitivamente ciertos aspectos emocionales, la base de las emociones viene ya dada por nuestra estructura genética y fisiológica, sin la cual no seríamos capaces de desarrollar emoción alguna.

Se destacan dentro de esta vertiente neurocientíficos como Damasio<sup>143</sup>, Gray<sup>144</sup>, LeDoux<sup>145</sup>, MacLean<sup>146</sup> y Panksepp<sup>147</sup>, para mencionar algunos de los más notorios. Para ellos, las fuerzas que llevan a nuestros estados de ánimo y tendencias automáticas, conductuales y cognitivas que reconocemos como diferentes tipos de emociones, surgen en primera instancia de la neurodinámica de tipos específicos de circuitos subcorticales. De acuerdo con esta visión, las emociones básicas son “tipos naturales” que tienen sustratos neuronales especificables en el cerebro mamífero.<sup>148</sup> Es más, esta posición sostiene que como no existe tal cosa como un circuito emocional en el cerebro que pueda agrupar a todas las emociones, sino que se dan en varios circuitos donde intervienen diferentes hormonas y neurotransmisores, la única manera de que merezcan

---

<sup>143</sup> Cfr. A. Damasio, *El error de Descartes*, op.cit.

<sup>144</sup> Cfr. J.A. Gray, “Brain systems that mediate both emotion and cognition”, *Cognition and Emotion*, 4, 3, 1990, pp. 269-288.

<sup>145</sup> Cfr. J. LeDoux, *The emotional brain. The mysterious underpinnings of emotional life*, New York, Simon & Schuster, 1996.

<sup>146</sup> Cfr. P.D. MacLean, *The triune brain in evolution: Role in paleocerebral functions*, New York, Plenum Press, 1990. MacLean fue el primero en acuñar en 1952 la expresión “sistema límbico” (*The Limbic System* o *Paleomammalian brain*) para nombrar la parte media del cerebro, también conocida como el cerebro intermedio. Se corresponde con los cerebros de la mayoría de los mamíferos. Este cerebro (ya que MacLean sostiene que no poseemos un cerebro, sino tres de ellos, de allí que lo llame “triune”, es decir en castellano “trino” o “triple”), alojado en el sistema límbico, tiene que ver con las emociones y los instintos, la alimentación, la lucha, el escape y el comportamiento sexual. MacLean observa que todo en este sistema emocional es agradable o desagradable, y la supervivencia depende de evitar el dolor y la búsqueda del placer. Cuando esta parte del cerebro es estimulada con una corriente eléctrica determinada, varias emociones tales como el miedo, la alegría o la ira, entre otras, se producen. Esta parte del cerebro incluye el hipotálamo, el hipocampo y la amígdala. Colabora en la determinación de la valencia (sensación positiva o negativa acerca de algo), de lo que llama nuestra atención y en nuestra conducta creativa. Tiene vastas interconexiones con la neocorteza, por lo tanto las emociones que se manifiestan no terminan siendo puramente límbicas ni puramente racionales, sino una mezcla de ambos aspectos. Es esta conexión la que permite racionalizar los deseos y crear los juicios de valor, porque si bien estos juicios tienden a ser entendidos como algo racional, en última instancia es el cerebro intermedio el que nos indica si un juicio se “siente” correcto o incorrecto.

<sup>147</sup> Cfr. J. Panksepp, *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*, New York, Oxford University Press, 1998.

<sup>148</sup> Cfr. J. Panksepp, “Emotions as Natural Kinds within the Mammalian Brain”, M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of emotions*, New York, The Guilford Press, 2000, pp. 137-156.

ser agrupadas y estudiadas bajo un único grupo conceptual es que se considere el hecho de que comparten las propiedades psiconeurológicas de los sistemas básicos emocionales. Así, el tema de las emociones básicas se convierte en el fundamento de esta vertiente. A partir de estas emociones básicas o sistemas emocionales básicos como los presentados por Panksepp<sup>149</sup>, el cerebro humano, integrando estos procesos a la neocorteza donde radica el razonamiento, el lenguaje y los juicios morales, es capaz de generar emociones más complejas como la culpa, la vergüenza o la compasión, que no existirían como procesos básicos, sino simplemente derivativos. Estas emociones derivativas o secundarias sí se enraízan con la cognición, pero las básicas, al tener un origen subcortical, son meramente reacciones fisiológicas, por eso llamamos a esta vertiente “predominantemente fisiológica con un importante componente cognitivo”.

Nussbaum llama a esta vertiente “fisiológica pero no reduccionista”<sup>150</sup>, y destaca los aportes que ese no reduccionismo hace al estudio de las emociones dentro del campo científico. LeDoux, por ejemplo, en su trabajo acerca del aprendizaje y la memoria emocional experimentando con cerebros de ratas ha mostrado que pueden ubicarse en el cerebro una serie de partes bien distinguibles que tienen que ver con la transmisión de la información desde una primera señal de peligro hasta el desarrollo del miedo como un hábito<sup>151</sup>. Esto, dice Nussbaum, muestra que “la teoría es en ese sentido desde ya una teoría cognitiva: la transmisión de la *información* dentro del animal es central”<sup>152</sup>. Ese es un cierto aporte de LeDoux a la visión cognitivista, porque se trata de información que eventualmente sería pasible de ser traducida en lenguaje, que lleva a través del organismo vivo las señales que desembocan en una emoción. Sin embargo Nussbaum exagera, a mi parecer, en su afán de demostrar que las emociones *son* cognitivas, ya que si la mayor parte de los mecanismos que provocan la emoción en una teoría son fisiológicos, no puede decirse, como hace la autora, que la teoría es “desde ya una teoría cognitiva”. Lo cierto es que estos autores sí tienen, como lo he denominado, una base “predominantemente fisiológica con un importante componente cognitivo”, y la finalidad en esta tesis no es demostrar que unos u otros están equivocados, sino que tienen elementos en común respecto a los elementos que permitirían la educabilidad de

---

<sup>149</sup> Cfr. Ibid., pp. 143-149.

<sup>150</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 114.

<sup>151</sup> Cfr. J. LeDoux, “Emotional Memory Systems in the Brain”, *Behavioural Brain Research*, 58, 1993, pp. 69-79; “Emotion, Memory and the Brain”, *Scientific American*, 270, 1994, pp. 50-57; *The Emotional Brain*, op.cit.

<sup>152</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 114, la cursiva es mía.

las emociones, algo que trascendería todos los tipos de vertientes y por lo tanto se acercaría a ser una “certeza” desde una cantidad considerable de puntos de vista.

Se verán a continuación los autores que dentro de esta vertiente aportarán más significativamente a los fines de esta tesis.

### ***1.3.2.1. Las emociones como capacidades de priorización: Antonio Damasio***

El trabajo más popular de Antonio Damasio, el cual llamó la atención sobre la postura de este neurofisiólogo respecto a las emociones y su relación con la razón, es su libro *El error de Descartes*. A pesar de las contradicciones en las que parece caer Damasio desde el título de su libro hasta las diferentes justificaciones que hace de él<sup>153</sup>, es interesante prestar atención a la forma en que relaciona razón y emociones, colocando a éstas en el centro de las capacidades cognitivas.

---

<sup>153</sup> Dije anteriormente que según David Casacuberta (Cfr. D. Casacuberta, *Qué es una emoción*, op.cit.), en este libro Damasio reduce a Descartes a un representante de quienes sostienen que las emociones son irracionales. De hecho, para comprobar la crítica de Casacuberta, he recurrido directamente a Descartes en su *Tratado de las pasiones humanas* (op.cit.), y corroborado que en efecto Descartes relaciona definitivamente a las emociones con la cognición, porque para tener las diferentes emociones que enumera hay que tener conocimiento del objeto de la emoción. Pero lo que agrava el problema referente al título del libro de Damasio se encuentra en que en ningún momento queda claro a qué se refiere con el “error” de Descartes. Por ejemplo, en el prólogo a la edición que manejo indica “El tema principal de *El error de Descartes* es la relación entre las emociones y la razón. [...] las emociones entran en la espiral de la razón, y podían ayudar en el proceso de razonamiento en vez de perturbarlo sin excepción, que era la creencia común.” (A. Damasio, *El error de Descartes*, op.cit. pp. 2-3). Hasta aquí, el “error de Descartes” parecería ser el haber separado las emociones de la razón, lo cual no es preciso, como acabo de decir. Pero en uno de los últimos capítulos del libro, Damasio se propone explicitar cuál es el error de Descartes, y señala que es “la noción dualista con la que Descartes separó la mente del cerebro y el cuerpo” (Ibid., pp. 283-284). Y en otro sitio: “[...] la separación abismal entre el cuerpo y la mente, entre el material del que está hecho el cuerpo, medible, dimensionado, operado mecánicamente, infinitamente divisible, por un lado, y la esencia de la mente, que no se puede medir, no tiene dimensiones, es asimétrica, no divisible; [...] Más específicamente: que las operaciones más refinadas de la mente están separadas de la estructura y funcionamiento de un organismo biológico.” (Ibid., p. 286). Es conocido este dualismo cartesiano. Pero no queda claro dónde para Damasio entran las emociones, si del lado de la mente, o del lado del cerebro y el cuerpo. Porque en la introducción del libro señala que “es posible que la esencia de un sentimiento no sea una cualidad mental escurridiza ligada a un objeto, sino más bien la percepción directa de un lenguaje específico: el del cuerpo.” (Ibid., p. 12). Para Damasio, aquí es evidente que las emociones están del lado del cuerpo, y con esto se estaría oponiendo a la idea tradicional que él presupone de que las emociones están del lado de la mente. Pero la dualidad presupuesta entre emociones-razón parecía ser al comienzo del libro paralela de la dualidad cuerpo-mente, en ese orden (emociones=cuerpo, razón=mente). Sin embargo, ahora parece implicar que las emociones forman parte, en este dualismo tradicional cartesiano, de la mente. Y una página más adelante en la introducción dice “Contrariamente a la opinión científica tradicional, los sentimientos son tan cognitivos como otras percepciones.” (Ibid., p. 13). Aquí se complican aun más las cosas. Porque si cognición equivale a mente y proceso biológico equivale a cuerpo, y la dicotomía que da lugar al libro es entre emoción y razón, entonces parecería ser que para Damasio la razón está en la mente y la emoción en el cuerpo, lo cual es un error, porque el mismo Descartes no las opone. Pero si Damasio presupone que tradicionalmente la emoción está separada de la cognición, es decir ubicada en el cuerpo, es incoherente que presente como novedad que se expresa en el lenguaje del cuerpo. A pesar de estas inconsistencias, que me pareció importante señalar, vale la pena estudiar lo que los argumentos de Damasio aportan al estudio de las emociones y su ubicación en relación a la razón, lo que nos proporciona una buena guía hacia la educabilidad de éstas.

*El error de Descartes* de Damasio busca convencer al lector de que la distinción entre emoción y razón es inexacta e induce al error, porque las emociones son formas de conciencia inteligente, y le proveen al organismo de una suerte de guía en cuanto a la relación entre el sujeto y las circunstancias. El segundo gran objetivo de Damasio en su libro es mostrar que la función emocional está conectada con centros particulares del cerebro de manera tal que la cognición por sí misma, si carece de esa conexión con la fisiología del sujeto, no puede dar lugar a la emoción. En este segundo sentido es que Damasio se circunscribe en la vertiente que he llamado “emociones predominantemente fisiológicas con importantes componentes cognitivos”, lo cual es reafirmado por la definición que éste hace de las emociones en su más reciente libro, *Y el cerebro creó al hombre*:

Las emociones son programas complejos de acciones, en amplia medida automáticos, confeccionados por la evolución. Las acciones se complementan con un programa cognitivo que incluye ciertas ideas y modos de cognición, pero el mundo de las emociones es en amplia medida un mundo de acciones que se llevan a cabo en nuestros cuerpos, desde las expresiones faciales y las posturas, hasta los cambios en las vísceras y el medio interno.<sup>154</sup>

Para poner en evidencia la eventual conexión entre ambas temáticas, mente y cuerpo, Damasio se apoya en el relato del caso de Phineas Gage, un capataz de la construcción quien en 1848 sufrió un accidente en el que una explosión hizo que una barra de hierro atravesara su cerebro. Sus conocimientos y sus capacidades perceptivas no fueron alterados, pero su vida emocional sí lo fue, ya que actuaba como un niño sin un sentido estable de las prioridades; no parecía conocer qué era importante y qué no. Aparentemente, la capacidad de decidir acerca de prioridades se encuentra alojada en alguna zona del cerebro, que fue afectada por este accidente.<sup>155</sup> Sobre la base del caso Gage, Damasio encontró entonces un caso similar actual, un paciente llamado Elliot que tenía un tumor benigno en el cerebro<sup>156</sup>. Elliot llamaba la atención por estar notoriamente frío, desapegado de los afectos, irónico e indiferente incluso ante discusiones de asuntos personales, aunque Elliot no había sido así en su vida anterior, sino que se había destacado por ser una persona afectuosa. Al ser removido el tumor que aparentemente le provocaba ese estado, lo cual se llevó también parte del lóbulo frontal dañado, fue incluso menos capaz de interesarse por las cosas o de clasificar prioridades.

---

<sup>154</sup> A. Damasio, *Y el cerebro creó al hombre*, Barcelona, Destino, 2010, p. 175.

<sup>155</sup> Cfr. A. Damasio, *El error de Descartes*, op.cit., pp. 40-54.

<sup>156</sup> Cfr. Ibid., pp. 55-73.

Podría decirse que se había vuelto irracional en cuanto a su conducta diaria, porque sus acciones eran innecesariamente detallistas y ocupaba demasiado tiempo en tareas poco importantes, y no podía decidir acerca de otras tareas más importantes. Sin embargo, en los tests de inteligencia mostraba un coeficiente intelectual altísimo. Dos cosas parecían descompuestas: sus emociones (ya que no expresaba ninguna, ni siquiera placer o dolor ante la contemplación de imágenes o la lectura de relatos provocativos) y su capacidad para priorizar y tomar decisiones, es decir, le faltaba el elemento eudaimonístico<sup>157</sup> necesario para plantearse metas que fueran consideradas racionales por la media de los seres humanos.

Se puede extraer una doble conclusión de Damasio, lo cual forma parte de los objetivos de su libro: a) que las emociones y la capacidad para priorizar se encuentran juntas en una zona del cerebro, íntimamente relacionadas (tal vez por la misma razón es que la eudaimonia, que consiste principalmente en una *priorización* de elementos valiosos para el sujeto, esté primordialmente relacionada con las emociones) por lo cual la vida sin ellas no sería completa; por el contrario, reflejaría una racionalidad incompleta o, incluso, irracionalidad; b) que las emociones tienen su asiento en sitios localizables del cerebro. De aquí que Damasio, como he dicho, sea colocado dentro de esta vertiente: lo fisiológico es la base de las emociones, pero éstas guían las cogniciones. De hecho, como neurobiólogo que es, sería coherente decir que para Damasio incluso las cogniciones tienen un asiento fisiológico. En él, entonces, la unión de la mente y el cuerpo es evidente, y tal vez sea en ese sentido que se refiere al “error de Descartes”. El error de Descartes no habría tenido que ver necesariamente con la relegación de las emociones al cuerpo, sino a la desconexión de mente y cuerpo en todos los sentidos, en lo que respecta a las emociones, pero también a las cogniciones. De esta manera queda más claro el punto que defiende Damasio en su libro.

Nussbaum encuentra muy útil esta relación entre priorización (*eudaimonia*) y emociones, pero desecha la importancia tan radical de lo fisiológico para Damasio: “¿Deberíamos incluir esta información fisiológica en la definición de las emociones?

---

<sup>157</sup> Mencioné en la introducción que si bien *eudaimonia* suele traducirse como “felicidad” es un concepto más complejo dentro del cual se encuentran los objetivos de una persona, pero también una jerarquización de éstos y el reconocimiento de su vulnerabilidad. Por eso decir que Elliot tenía deficiencias en aspectos eudaimonísticos es equivalente a decir que tenía dificultades para priorizar sus objetivos y verse como un ser vulnerable, que justamente como se verá más adelante es el elemento esencial de las emociones según la definición que de ellas da Nussbaum, por lo tanto estos “dos” problemas de Elliot estaban en realidad conectados en uno solo.

[...] parece que un movimiento tal sería prematuro”<sup>158</sup> Se opone a dicho movimiento debido a que según ella se carece de suficiente evidencia acerca de la verdadera localización de cada función emocional y de las variaciones que la intersubjetividad y la historia del sujeto pueden causar sobre lo que efectivamente se manifiesta como una emoción. Entonces rechaza lo que ella llama un “revival” de la teoría James-Lange, en el sentido de que para Damasio el objeto de toda emoción es un estado del propio cuerpo del sujeto:

Para sentir una emoción es necesario, pero no suficiente, que las señales neurales procedentes de las vísceras, los músculos y las articulaciones, y de los núcleos neurotransmisores (de todos los cuales se activan durante el proceso de emoción), alcancen determinados núcleos subcorticales y la corteza cerebral<sup>159</sup>

Sin embargo, Nussbaum admite que Damasio no defiende esto con el mismo reduccionismo fisiológico que James<sup>160</sup>, porque es claro que Damasio unifica, como ya se ha dicho, la mente y el cuerpo, la cognición con la emoción, todo tomando un lugar en lo fisiológico, en el cerebro. De hecho, esa unificación que Damasio realiza no necesariamente hace hincapié en el aspecto fisiológico de las emociones, sino que convierte a todo lo humano en una doble naturaleza unificada. Por eso señala:

Durante los tres últimos siglos, la finalidad de los estudios biológicos y de la medicina ha sido la comprensión de la fisiología y la patología del cuerpo propiamente dicho. La mente quedaba afuera, abandonada en gran parte como objeto de la preocupación de la religión y la filosofía e, incluso después de haberse convertido en el foco de una disciplina específica, la psicología no empezó a obtener entrada en la biología y la medicina hasta hace muy poco. [...] El resultado de todo esto ha sido una amputación del concepto de humanidad con el que la medicina realiza su trabajo.<sup>161</sup>

De esta manera, Damasio no se pone ni de un lado ni del otro de la línea que divide lo fisiológico de lo cognitivo, y los unifica.

En relación a la educabilidad de las emociones, la estrecha relación que para Damasio tienen las emociones con la capacidad de priorización se convierte en el

---

<sup>158</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 118.

<sup>159</sup> A. Damasio, *El error de Descartes*, op.cit., p. 174, pie de imagen 7.5.

<sup>160</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 118. Específicamente acerca de sus diferencias en relación a James, Damasio se extiende en su libro *Y el cerebro creó al hombre*, op.cit. pp. 182-185. Específicamente, lo que James define como emoción (la percepción de los cambios fisiológicos) es entendido por Damasio como un sentimiento; para Damasio, James confunde de esta manera emoción y sentimiento, porque la emoción es la acción provocada por un estímulo cognitivo por mínimo que fuera, mientras que el sentimiento es la percepción de los cambios corporales que tienen lugar durante la emoción. Bajo esta interpretación, organismos muy simples pueden tener emociones, aunque no necesariamente sentimientos, si no fueran capaces de ser conscientes de dichas emociones.

<sup>161</sup> A. Damasio, *El error de Descartes*, op.cit., p. 291.

elemento posibilitante de su educación. Si fuera posible explicitar las prioridades que nos motivan a actuar a través de emociones por medio de una autorreflexión, entonces tal vez sería posible modificar esta priorización y por ende las emociones que suscita. Esto no es desarrollado explícitamente por Damasio, pero puede ser reconstruido a través de su desarrollo sobre la conciencia en su libro *Y el cerebro creó al hombre*. Allí Damasio reconoce, casi hegelianamente, grados en el desarrollo de la autoconciencia, entre los cuales se encuentran el “mí mismo” del que es posible cualquier organismo vivo (de allí que sostenga que incluso una célula individual tiene “deseo” y “voluntad” en el sentido de que “el núcleo y el citoplasma interactúan y realizan complejos cálculos destinados a mantener viva la célula”<sup>162</sup>) y el “sí mismo como sujeto que conoce”.

El proceso se da entonces de la siguiente manera, tanto a nivel individual como colectivo:

Desde la perspectiva de la evolución, y desde el punto de vista de la propia historia vital, el sujeto que conoce hizo su aparición por pasos: el proto sí mismo y sus sentimientos primordiales, el sí mismo central orientado a la acción y, por último, el sí mismo autobiográfico que incorpora las dimensiones social y espiritual.<sup>163</sup>

En este último nivel está la conciencia humana. De aquí podría extraerse que si el ser humano es capaz de incorporar una dimensión social y espiritual al sentimiento de sí mismo, y las emociones se apoyan sobre prioridades relacionadas íntimamente con ese sí mismo, entonces debería ser posible reconocer esas prioridades en su dimensión social y espiritual, juzgarlas, y generar un deseo de modificarlas o desarrollarlas, lo que equivaldría a educarlas.

Damasio, sin embargo, fiel a su ubicación dentro de esta vertiente predominantemente fisiologista, ve obstaculizada la posibilidad de educación de las emociones, basándose en la universalidad de las expresiones emocionales, lo que parece poner de manifiesto en su opinión en qué grado el programa de acción emocional no se aprende, sino que está automatizado, y que la función de que esto sea así se relaciona íntimamente con el proceso de selección natural. No obstante, las emociones también están moldeadas por la cultura y la educación individual recibida<sup>164</sup>, lo cual muestra que es posible modelar de forma voluntaria las emociones, pero ese control “no puede ir más allá de las manifestaciones externas”. De forma similar al Programa de expresión

---

<sup>162</sup> A. Damasio, *Y el cerebro creó al hombre*, op.cit., p. 67.

<sup>163</sup> Ibid., p. 30.

<sup>164</sup> Cfr. Ibid., p. 196.

facial tratado más arriba, es posible para Damasio inhibir las expresiones emocionales externas, si bien el programa emocional una vez puesto en marcha seguirá funcionando.

De la misma manera que lo planteé en mi presentación del Programa de expresión facial, cabría preguntarle a Damasio, dentro de lo limitado de la posibilidad de controlar las emociones, qué provocaría que alguien impusiera su fuerza de voluntad para cambiar una emoción, incluso si este control sólo se quedara en la expresión externa. La respuesta, si bien Damasio no la da explícitamente, que podría inferirse sería: una deliberación racional basada en las prioridades relacionadas al sí mismo llevaría a desarrollar un deseo de eliminar, modificar o fomentar una emoción. Esto equivale a un proceso de autorreflexión. Por ejemplo, una persona envidiosa se regocijaría al escuchar que alguien pierde un bien envidiado por ella. Sin reflexión alguna, esta persona sonreiría al enterarse de dicha pérdida. Pero si, haciendo uso de su capacidad de autorreflexión, concluyera que no es de su incumbencia y que tampoco le significa ningún beneficio la pérdida de la persona envidiada, y además que socialmente es reprobable sentir envidia, seguramente controlaría esa sonrisa. Para los íntegramente fisiologicistas, el control de la expresión de la emoción lleva al control de la emoción misma. Damasio parece inclinarse por una infalibilidad de la experiencia de la emoción una vez que es disparada. Pero el control de su expresión, incluso cuando la emoción sigue estando, es algo socialmente valioso, y sólo puede lograrse gracias a una conjunción entre la racionalidad de la que es susceptible su lista de prioridades, y la autorreflexión de la que es capaz un ser humano que es un sujeto que se conoce a sí mismo y tras esa autorreflexión desea modificar sus emociones. Una vez más, autorreflexión y metaemoción son lo que permite la educación emocional.

### ***1.3.2.2. El concepto de alfabetización emocional: Daniel Goleman.***

Daniel Goleman puede ser situado dentro de esta vertiente por su explicación fisiologicista de lo que mueve emocionalmente a los humanos<sup>165</sup>. Sin embargo, lo más importante que Goleman nos ofrece a efectos de esta tesis es su acento en la educabilidad de las emociones, que lo llevó a la publicación del best seller *La inteligencia emocional*, el cual culmina con el punto más importante a que apunta esta tesis: el concepto de “alfabetización emocional”.

---

<sup>165</sup> Por ejemplo, cfr. D. Goleman, *La inteligencia emocional*, Vergara, Buenos Aires, 2000, pp. 32-49, donde el autor hace una didáctica exposición de la forma en que las emociones tienen lugar en el cerebro, detallando órganos y reacciones encadenadas entre ellos.

La expresión “alfabetización emocional” no es una invención de Goleman; él escuchó la expresión en una conversación casual que tuvo con Eileen Rockefeller Growald, fundadora y presidenta del Instituto para el Progreso de la Salud en Estados Unidos (*US Institute for the Advancement of Health*). El instituto, fundado en 1982, apunta principalmente a profundizar las investigaciones científicas sobre las interacciones entre la mente y el cuerpo en lo que tiene que ver con la salud y la enfermedad. La curiosidad que despertó en Goleman la expresión “alfabetización emocional” fue lo que dio marco a sus investigaciones.<sup>166</sup>

Ese trabajo fue posible debido al entusiasmo sin precedentes en relación al estudio científico de las emociones que surgió a partir de la década de los 80. Los métodos innovadores así como las nuevas tecnologías de las imágenes cerebrales permitieron el surgimiento de este interés, porque hicieron visible por primera vez en la historia de la humanidad la manera en que opera el cerebro mientras pensamos, sentimos, imaginamos y soñamos. Estos datos neurobiológicos echan luz sobre lo que anteriormente había constituido sólo un misterio. Ahora es posible visualizar cómo los centros de la emoción del cerebro provocan ira o llanto, y cómo partes más primitivas del mismo, que nos mueven a la agresividad y también al apego a otros seres, pueden canalizarse para bien o para mal, lo cual promete revelar remedios para ciertos problemas emocionales, tanto individuales como colectivos.<sup>167</sup>

En el sentido individual, dice Goleman, estas investigaciones ofrecen una respuesta al desafío que representa el hecho de que algunas personas con un elevado coeficiente intelectual tienen dificultades para salir adelante en la vida, mientras que otras con un modesto coeficiente intelectual llegan a desempeñarse sorprendentemente bien. La respuesta a estos dilemas parecería estar en las habilidades de la inteligencia emocional que “incluye el autodominio, el celo y la persistencia, y la capacidad de motivarse uno mismo”.<sup>168</sup>

En el plano social o colectivo, por su parte, el desarrollo de la inteligencia emocional, dice Goleman, es apremiante en “una época en la que el tejido de la sociedad parece deshacerse a una velocidad cada vez mayor, en la que el egoísmo, la violencia y la ruindad espiritual parecen corromper la calidad de nuestra vida

---

<sup>166</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 11.

<sup>167</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 15.

<sup>168</sup> *Ibid.*, p. 16. Ya presenté la definición de inteligencia emocional según fue planteada originalmente por Salovey y Meyer. Los elementos presentados aquí no agregan a aquella definición, porque Goleman adhiere a las investigaciones de dichos autores. Igualmente es relevante presentarlos aquí porque son los aspectos enfatizados por Goleman.

comunitaria”. Para contrarrestar esta tendencia, Goleman plantea que dos habilidades emocionales fundamentales son las que nuestra época reclama: el dominio de sí y la compasión.<sup>169</sup>

Como representante de esta vertiente, es interesante ver la forma en que Goleman explica la importancia de las emociones para la supervivencia de nuestra especie de una manera exclusivamente fisiológica.

Señala Goleman que las emociones han sido guías sabias en la evolución de nuestra especie a largo plazo. Como la raíz de la palabra “emoción” es *motere*, el verbo latino que significa “mover”, además del prefijo “e” que implica “alejarse”, esto sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar<sup>170</sup>. Cada emoción prepara al organismo para una clase distinta de respuesta. Por ejemplo, con el miedo la sangre va a los músculos esqueléticos grandes, como las piernas, y así resulta más fácil huir; por eso el rostro queda pálido, porque la sangre deja de circular por él. También el cuerpo se congela aunque sea por un instante, permitiendo de esa manera la evaluación de si esconderse es la reacción más adecuada.<sup>171</sup> Esa es la razón por la cual nuestras emociones han permanecido en nuestros organismos a lo largo de toda la evolución: las emociones son una forma de interactuar con el medio ambiente que nos prepara para las acciones apropiadas de acuerdo a determinada situación. El miedo, la emoción referida líneas más arriba, provoca muchas veces reacciones automáticas que “han quedado grabadas en nuestro sistema nervioso, suponen los biólogos evolucionistas, porque durante un período prolongado y crucial de la prehistoria humana marcaron la diferencia entre supervivencia y muerte”<sup>172</sup>. Las emociones, entonces, no “estorban” al razonamiento. Muy por el contrario, si los seres humanos no hubiéramos tenido emociones que nos impulsaran a actuar, seguramente no habríamos sobrevivido como especie.

Es cierto que muchas veces, nuestros impulsos emocionales no se adecuan hoy día a las situaciones que se nos presentan. El problema, de acuerdo con Goleman, no radica en las emociones mismas, sino en la utilidad que podían tener en el pasado de nuestra especie y la falta de adecuación respecto a las situaciones suscitadas por el desarrollo de la civilización. La razón es que las especies evolucionan muy lentamente, y las nuevas realidades que la civilización presenta han surgido con tanta rapidez que

---

<sup>169</sup> Ibid., p. 16.

<sup>170</sup> Cfr. Ibid., p. 24.

<sup>171</sup> Cfr. Ibid., p. 25.

<sup>172</sup> Ibid., p. 23.

esa lenta marcha de la evolución no ha podido mantener el mismo ritmo. A esa razón atribuye Goleman el surgimiento de los primeros códigos éticos: los Diez Mandamientos, por ejemplo, pueden interpretarse como intentos por dominar, someter y domesticar la vida emocional<sup>173</sup>. En un mundo donde queremos vivir en comunidad porque reconocemos que la comunidad nos ofrece la ventaja de tanto la protección y la cooperación como el reconocimiento, es importante saber frenar nuestros impulsos de matar, robar, o codiciar a la mujer del prójimo. Pero como dichos impulsos siguen en nosotros desde la prehistoria es necesario imponer su control por medio de códigos éticos o leyes que se obligan a obedecer.

Sin embargo, no todas las emociones son tan primitivas. Si bien es cierto que el hipocampo y la amígdala eran las partes clave del cerebro primitivo, encargadas de la administración de las reacciones emocionales ante los estímulos externos, sobre ellas surgió la corteza y más adelante la neocorteza. Hace aproximadamente cien millones de años, el cerebro de los mamíferos tuvo un repentino desarrollo. Sobre la corteza de dos capas de los cerebros primitivos de los que evolucionamos, los mamíferos desarrollaron la neocorteza, que determinó una ventaja intelectual extraordinaria sobre los demás animales. Y la neocorteza del *Homo sapiens*, mucho más grande que en ninguna otra especie, nos ha otorgado todo lo que es definitivamente humano: la neocorteza es el lugar donde reside el pensamiento, contiene los centros que comparan y comprenden lo que perciben los sentidos, y en consecuencia añade a los sentimientos juicios, por lo que tenemos la posibilidad de tener sentimientos acerca de las ideas, el arte, los símbolos y lo imaginario. También la neocorteza así desarrollada es la que nos dio la posibilidad de trazar estrategias y planificar a largo plazo. Por eso, señala Goleman, “el triunfo del arte, de la civilización y la cultura son frutos de la neocorteza”.<sup>174</sup>

Lo importante a ver aquí es que el origen de nuestra “humanidad” no es el pensamiento ni la estrategia que nos brindó la neocorteza, sino las emociones dominantes en las cortezas más primitivas. Es decir, somos emoción, a lo cual el pensamiento y la estrategia le dieron una dirección, intencionalidad y es lo que nos permitió el desarrollo de la cultura. Pero como dice Goleman, “si la amígdala queda separada del resto del cerebro, el resultado es una notable incapacidad para apreciar el

---

<sup>173</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 23.

<sup>174</sup> *Ibid.*, p. 30.

significado emocional de los acontecimientos; a veces se llama a esta condición ‘ceguera afectiva’<sup>175</sup>.

Acerca de la educabilidad de las emociones, Goleman no sólo está convencido de que la “alfabetización emocional” es posible, sino de que es necesario poner todo el énfasis investigador en la forma de aplicarla en la educación formal actual. Denuncia por esa razón el hecho de que se realicen esfuerzos incontables para elevar los niveles académicos, mientras que el problema del analfabetismo emocional no está contemplado en los programas escolares corrientes.<sup>176</sup>

No sólo dedica gran parte de su libro a explicar cómo los niños desarrollan desde sus primeros meses de vida su inteligencia emocional, a lo que apunta su exigencia de educar para la prevención; también señala que “el temperamento no es el destino”<sup>177</sup>, queriendo significar que con las experiencias adecuadas, la amígdala, es decir, parte del sistema límbico básico que controla las emociones, puede ser “domada”<sup>178</sup>, especialmente a través de la psicoterapia, que puede cambiar las pautas emocionales e incluso modelar el cerebro.

Goleman apunta específicamente a la alfabetización emocional en la infancia, y presenta varios ejemplos de escuelas y programas donde ésta se aplica. A continuación señalaré sólo algunas, a modo de ilustración.

- 1) El Centro de Aprendizaje “Nueva”, en la ciudad de San Francisco, EEUU, dicta el curso llamado “Ciencia del Yo”, cuyo contenido son los sentimientos, los propios y los que aparecen en la vida de relación con otros. Con ese fin, los maestros tratan en clase las tensiones y los traumas reales de los niños, como son el dolor de sentirse excluido, o los conflictos que pueden aparecer en el patio de la escuela. Uno de los fundamentos de esta educación es que las emociones tienen un fuerte componente cognitivo, y por eso muchas veces el conflicto suele surgir basado en un juicio erróneo. Por esa razón, el objetivo a educar no es la emoción misma, sino los conceptos que motivan las emociones negativas. Una de las principales conclusiones a las que se guía a los alumnos a llegar es que lo que lleva al comienzo de un

---

<sup>175</sup> Ibid., p. 34. Compárese esta “ceguera” con los dos casos presentados por Damasio en *El error de Descartes*, presentados más arriba en 1.3.2.1.

<sup>176</sup> Cfr. Ibid., p. 267.

<sup>177</sup> Cfr. Ibid., pp. 251, 258.

<sup>178</sup> Ibid., p. 258.

conflicto es no comunicarse, hacer suposiciones y arribar a conclusiones, enviando un mensaje al otro que se le hace difícil de entender. Por lo tanto, los estudiantes que cursan la Ciencia del Yo aprenden que la cuestión no es evitar los conflictos por completo (lo que sería imposible) sino resolver los desacuerdos y los resentimientos antes de que se conviertan en una pelea encarnizada.<sup>179</sup> Se ve claramente que la clave de la Ciencia del Yo es la reflexión acerca de las emociones que se están teniendo, y a partir de ello eventualmente generar una metaemoción.

- 2) La Augusta Lewis Troup Middle School de New Haven, una zona urbana carenciada, cuya población escolar está compuesta en un 95% por negros e hispanos dicta el Programa de Aptitud Emocional. New Haven, antes una zona de clase trabajadora ocupada en las fábricas cercanas, ahora se encuentra en decadencia, con pocas fuentes de trabajo y sumergida en la pobreza, drogas y violencia. Allí es donde tiene lugar el Programa de Aptitud Emocional, un conjunto de cursos que cubren el mismo terreno que la Ciencia del Yo del “Nueva Learning Center”. Uno de los recursos utilizados es la literatura; a partir de cuentos que se les presentan a los alumnos, luego se da lugar a una discusión sobre las características de los personajes y sus actitudes.<sup>180</sup> Una vez más, la reflexión es el punto central, pero esta vez no acerca de las propias emociones, sino un conocimiento y reconocimiento de las emociones de otros, en este caso los personajes de la literatura. Al ser la literatura el instrumento, evidentemente la metaemoción es generada a partir de las emociones de los personajes: desagrado ante la expresión de ira, o tranquilidad ante una actitud amistosa.<sup>181</sup>

---

<sup>179</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 301 y ss.

<sup>180</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 310 y ss.

<sup>181</sup> Los principales componentes de estos programas, señala Goleman, son los siguientes: conciencia de uno mismo, toma de decisiones personales (examinar acciones y sus consecuencias), manejo de sentimientos, manejo del estrés, empatía, comunicaciones (hablar eficazmente de los sentimientos), revelación de la propia persona (desarrollar la habilidad de crear confianza en una relación), penetración (reconocer las propias pautas de la vida emocional y en otros), aceptación de uno mismo, responsabilidad personal, seguridad en uno mismo, dinámica de grupo (cooperación), resolución de conflictos. Todos estos componentes se relacionan con gran parte de la temática de esta tesis. Cfr. *Ibid.*, pp. 347-348.

- 3) El Programa de Resolución Creativa de Conflictos en escuelas públicas de Nueva York ha tenido un rápido crecimiento, y ha surgido a partir de la necesidad de alfabetización emocional como prevención en respuesta a problemas específicos como la violencia. La metodología consiste nuevamente en la reflexión a partir de la presentación de problemas plausibles. Un ejemplo es la dramatización de un conflicto entre dos hermanos, a partir del cual los estudiantes proponen formas en que el problema se podría haber manejado más exitosamente.<sup>182</sup> La dramatización, al igual que se señaló en la literatura del caso presentado más arriba, generará necesariamente ciertas metaemociones acerca de las reacciones emocionales representadas por los actores.

A pesar de mi insistencia de que la metaemoción forma parte implícitamente de los programas planteados por Goleman, él no la menciona, y prefiere referirse a los conceptos utilizados por los investigadores en psicología: “metacognición” para referirse a la conciencia del proceso del pensamiento, propio y de otros, y “metahumor” para referirse a la conciencia de las propias emociones. Y sobre esos términos a los que Goleman adhiere parcialmente, propone la expresión conciencia de uno mismo (*self-awareness*), en el sentido de una atención “autorreflexiva e introspectiva” a los propios estados internos.<sup>183</sup> El conocimiento de uno mismo, la verbalización de los estados internos y el entrenamiento en la comunicación de esos estados a otros son la clave de la alfabetización emocional según Goleman.

### ***1.3.2.3. La metaemoción y el cultivo de disposiciones emocionales: Jon Elster***

Jon Elster es otro de los autores que puede clasificarse entre los de esta vertiente que considera a las emociones mayoritariamente fisiológicas con elementos cognitivos. De hecho, Elster hace suya la afirmación de Loewenstein de que “las emociones y los diversos estados inducidos por las sustancias adictivas son casos especiales de [...] *factores viscerales* de la conducta”<sup>184</sup>. Sin embargo, si bien estos factores viscerales incluyen también pulsiones como por ejemplo el hambre o molestias orgánicas como el

---

<sup>182</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 318-321.

<sup>183</sup> *Ibid.*, p. 67 y p. 361, nota 1.

<sup>184</sup> J. Elster, *Sobre las pasiones. Emoción, adicción y conducta humana*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 14. Se refiere a G. Loewenstein, “Out of control: visceral influences on behaviour”, *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 65, 1996, pp. 272-292 y “A visceral theory of addiction”, en J. Elster y O. J. Skog (comps.), *Getting Hooked: Rationality and the Addictions*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

dolor, ya que todos ellos van unidos a fuertes cambios fisiológicos que pueden interferir en la capacidad para tomar decisiones, dice Elster que las emociones difieren de estos últimos casos porque tienen mayor vinculación con aspectos cognitivos y culturales, ya que “en buena medida, las emociones se desencadenan por las creencias”.<sup>185</sup> Esto, de cualquier manera, no implica un menor fisiologismo en Elster, ya que para él “toda conducta humana y todos los estados mentales tienen una base neurobiológica.”<sup>186</sup>

Elster hace tantas contribuciones para la temática de esta tesis, que vale la pena dedicarle una sección extensa como la que sigue.

Tómese como punto de partida para su estudio la definición de las emociones según Elster: son estados del organismo que pueden ser definidos en función de siete características:

1. Sensación cualitativa
2. Antecedentes cognitivos
3. Un objeto intencional
4. Excitación fisiológica
5. Expresiones fisiológicas
6. Valencias en la dimensión placer-dolor
7. Tendencias de acción características

De estas características, dice Elster que el primero es un rasgo intrínseco de la experiencia emocional, mientras que 2 y 3 son cognitivos, y 4-7 son viscerales, es decir, tienen que ver con el cuerpo.<sup>187</sup> En conclusión, la misma definición de emoción está constituida por una mayoría de elementos fisiológicos. En una enumeración posterior<sup>188</sup>, Elster agrega tres propiedades adicionales de las emociones, que denomina “aparición súbita”, “imprevisibilidad” y “corta duración”, que según señala toma de Ekman<sup>189</sup> y que amplían el sesgo fisiologista de su posición. No todas las emociones cumplen con todos estos rasgos, y tampoco con los mismos, pero sí con una mayoría de estos rasgos en combinaciones diversas.<sup>190</sup>

Sin embargo, a pesar de que para Elster las emociones son predominantemente fisiológicas, los factores cognitivos son tan relevantes que sostiene que son lo que diferencia a las formas específicamente humanas de las emociones de las que se

---

<sup>185</sup> J. Elster, *Sobre las pasiones*, op.cit., p. 14.

<sup>186</sup> Ibid., p. 16.

<sup>187</sup> Cfr. J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., pp. 299-300.

<sup>188</sup> Cfr. J. Elster, *Sobre las pasiones*, op.cit., p. 35.

<sup>189</sup> Cfr. P. Ekman, “An argument for basic emotions”, *Cognition and Emotion*, 6, 3-4, 1992, pp. 169-200.

<sup>190</sup> Cfr. J. Elster, *Sobre las pasiones*, op.cit., p. 35.

observan en los animales, a la vez que permiten justificar la adopción de formas diferentes de las emociones en las diversas culturas, dependiendo de sus respectivos principios cognitivos y morales.<sup>191</sup>

Uno de estos aspectos con que la cognición influye en la emoción es el fenómeno de la metaemoción, que surge a partir del conocimiento de la propia emoción y de la formación de una creencia acerca de esa emoción, que genera una emoción acerca de la emoción y que puede llegar a modificar la primera emoción o al menos la conducta propiciada por esa primera emoción. Por el contrario, “en los animales el vínculo entre la emoción y la conducta no se ve mediatizado por lo cognitivo.”<sup>192</sup>

Es debido a esto que Elster considera que para el estudio de las emociones humanas resulta muy limitada la pertinencia de los estudios experimentales con animales, porque muchas emociones humanas, si no la mayoría de ellas, se manifiestan a partir de antecedentes cognitivos que tienen una complejidad que se encuentra más allá de la capacidad que consideramos que tienen los animales.<sup>193</sup>

Si se suma a esto el hecho de que investigaciones en el laboratorio con humanos no se pueden realizar debido a razones éticas, la mejor fuente que queda para el estudio de las emociones es la ficción:

Para estudiarlo en mayor profundidad hemos de recurrir a la ficción. Los mejores novelistas y dramaturgos son (casi por definición) aquellos que entienden la naturaleza humana mejor que las demás personas. [...] Un pequeño puñado de filósofos y moralistas (Aristóteles, Montaigne, La Rochefoucauld y puede que otros que no he recogido aquí) puede también ayudarnos a construir esta *comprensión de los aspectos más sutiles y específicos de los fenómenos emocionales de la vida real*, lo cual es el objetivo del estudio de las emociones.<sup>194</sup>

Esto tiene una gran importancia para esta tesis porque, como se verá, para Nussbaum la ficción es la principal herramienta de la educación de las emociones, y será también la herramienta adoptada con el mismo fin como corolario de esta investigación.

Entre los antecedentes cognitivos, Elster incluye:

1. Creencias (incluyendo creencias equivocadas) acerca de las emociones propias.

---

<sup>191</sup> Cfr. Ibid., p. 21.

<sup>192</sup> Ibid., p. 21.

<sup>193</sup> Cfr. Ibid., p. 28.

<sup>194</sup> J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 500.

2. Creencias acerca de las emociones de otras personas.
3. Creencias acerca de las motivaciones de otras personas.
4. Creencias acerca de las creencias de las otras personas.
5. Creencias probabilísticas.
6. Creencias contrafactuales y subjuntivas.
7. Creencias “como si”<sup>195</sup>

En el caso de las primeras (1), las emociones acerca de emociones propias, tienden a derivar en metaemociones. Nótese que se trata de “creencias” acerca de las propias emociones. Porque las emociones no reconocidas, no percibidas, las que Elster llama “protoemociones”, no pueden provocar metaemociones. De hecho, cuando las personas acuden a una terapia psicológica, suelen hacerlo debido a pautas emocionales persistentes que les preocupan, es decir, el primer paso para el cambio está motivado por una metaemoción y la terapia consiste en trabajar cognitivamente sobre esas emociones para, por ejemplo, corregir su causa. Es una metaemoción lo que motiva el deseo de cambiar o desarrollar una emoción, y esto puede lograrse sólo después de un desarrollo cognitivo de la protoemoción que se transforma así en emoción propiamente dicha.

Puede hablarse de *protoemociones fuertes, débiles y semifuertes*. Las *protoemociones fuertes* son las emociones de las que la persona puede llegar a darse cuenta, aunque en ese momento no sea conciente de ellas, mientras que las *protoemociones débiles* son las que el sujeto no reconoce ni puede reconocer porque su cultura carece del concepto relevante para ello.<sup>196</sup> Aquí vuelve a resaltarse la importancia del aspecto cognitivo en las emociones, ya que el concepto de una emoción es el que lleva a reconocerla, a partir de ese reconocimiento puede llegar a desarrollarse una metaemoción, y esa metaemoción convertirse en la motivación para el cambio. Ahora bien, la tercera categoría que clasifica Elster es el de las *protoemociones semifuertes*, que el individuo no reconoce ni puede reconocer aunque el concepto de esa emoción exista en su cultura y las personas de su entorno puedan darse cuenta de que las tiene. En esta incapacidad para darse cuenta también pueden entrar en juego las experiencias pasadas.<sup>197</sup> Esta clasificación es relevante para la educabilidad, porque es

---

<sup>195</sup> Cfr. Ibid., p. 309.

<sup>196</sup> Cfr. Ibid., p. 310.

<sup>197</sup> Cfr. Ibid., p. 311

importante encontrar una cierta clasificación entre las emociones para saber cuáles pueden ser educadas. Evidentemente, no todas pueden, ya que una protoemoción débil no es ni puede ser reconocida, por lo cual tampoco puede provocar metaemociones. Sin embargo, sí puede trabajarse sobre las protoemociones fuertes y las semifuertes, estas últimas pudiendo trabajarse desde una intersubjetividad que impulse a su descubrimiento y al desarrollo de creencias.

Además del reconocimiento de la emoción como requisito para el desarrollo de la metaemoción y su eventual educación, está también el problema que introduce Elster acerca de la forma de interpretarse las emociones, basado en lo que dice Patricia Meyer Spacks en *Boredom*. Dice Spacks que dado que tanto el hastío como el aburrimiento existen en función de cómo se interpreten (si etiquetáramos nuestra experiencia de forma diferente, la sentiríamos de un modo diferente), la interpretación que pueda hacer una persona de sí misma como hastiada comporta una significación crucial.<sup>198</sup> En palabras de Elster, antes del siglo XVIII el aburrimiento existía en forma de protoemoción débil, y el hecho de que quepa la posibilidad de conocerla y por ende transformarla, es crucial para la educabilidad. De la misma manera, dice Elster que tanto para C.S. Lewis y Denis Rougemont, el amor se mantuvo como protoemoción débil hasta las obras de los trovadores del siglo XI.<sup>199</sup> Es importante la siguiente cita de Lewis: “Si el sentimiento fue el primero en surgir, pronto hizo su aparición una convención literaria para expresarlo; si la convención fue la primera en aparecer, pronto enseñó a quienes la practicaban un nuevo sentimiento”<sup>200</sup>. Esos dos puntos pueden combinarse, en un proceso de refuerzo mutuo, naturalmente. Pero Elster sostiene que lo que ocurrió realmente es que el amor no era una emoción nueva, sino una protoemoción débil que se tornó conciente de sí misma, es decir, fuerte. “Hoy en día, las personas *esperan* enamorarse y se cuestionan a sí mismas si no lo hacen.”<sup>201</sup>

Continuando con la lista de tipos de creencias antecedentes de las emociones, para Elster las emociones de otras personas, o mejor dicho las creencias acerca de las emociones de otras personas (2), incluyendo sus disposiciones emocionales, pueden servir de antecedentes cognitivos para las llamadas *emociones de segunda persona*.

---

<sup>198</sup> Cfr. P.M. Spacks, *Boredom*, Chicago, University of Chicago Press, 1995, p. 11.

<sup>199</sup> Cfr. C.S. Lewis, *The Allegory of Love*, Oxford University Press, 1936; D. de Rougemont, *Love in the Western World*, New York, Schocken Books, 1983. Esto muestra cómo la literatura puede transformar protoemociones débiles en fuertes, y así contribuir a la educación de éstas. Esta evidencia suma a la apuesta fuerte de esta tesis a la literatura como herramienta de educación emocional.

<sup>200</sup> C.S. Lewis, *The Allegory of Love*, op.cit., p. 3.

<sup>201</sup> J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 314.

Crear que alguien nos ama, de hecho, puede inducirnos a amar a esa persona, como es ejemplificado en la comedia de Shakespeare, *Mucho ruido y pocas nueces*, donde los protagonistas se enamoran uno del otro a causa de la sugestión que otros personajes provocan en ellos, haciéndoles creer que uno ama al otro y viceversa.

La importancia del reconocimiento de la emoción en Elster es evidente. Dice:

Para que una emoción genere metaemociones o emociones de segunda persona ha de ser reconocida conscientemente por el agente o por los observadores. Si no pertenece al repertorio conceptual de la cultura en cuestión, no puede ser conscientemente reconocida. La cultura, por consiguiente, actúa como modificadora (ya sea como amplificadora o como freno) de las emociones. Cuando una emoción es conceptualizada y reconocida, puede ser sentida de manera más intensa y amplia. [...] Al mismo tiempo, la conciencia de emociones tales como la envidia o la ira irracional puede dar lugar a la represión, la prevención o la mutación.<sup>202</sup>

Estas palabras de Elster acompañan lo que en programas de educación emocional como los presentados por Goleman se lleva a cabo a través del entrenamiento en el reconocimiento de las emociones, no sólo las propias sino las de otros.

Un tercer aspecto mencionado por Elster importante para el estudio de la educabilidad de las emociones es el de las creencias acerca de las motivaciones de otras personas (3).

Si te compras un coche más bonito que el mío, puedo sentir envidia. Si, al mismo tiempo, creo que te deleitas en mi envidia, ésta se puede convertir en resentimiento. Si creo que te compraste el coche para despertar mi envidia, ésta se puede volver criminal. En el primer caso, la emoción viene provocada por (mi creencia acerca de) tu acción; en el segundo caso, por (mi creencia acerca de) tu emoción; en el tercer caso, por (mi creencia acerca de) la motivación que había detrás de tu acción.<sup>203</sup>

Esto es nuevamente útil para comprender la eficacia de programas donde se entrena a los alumnos a interpretar correctamente las evidencias de emoción en otras personas, y también donde se los entrena a realizar re-narraciones acerca de las motivaciones y emociones de otros.

Dice también Elster que las emociones pueden ser provocadas por creencias acerca de estados de cosas imaginarios. Por ejemplo, un hecho que se tiene por

---

<sup>202</sup> Ibid., p. 318. Nótese el uso de metaemoción de Elster como “emoción de segunda persona”. Esta no es la definición de metaemoción que utilizo en esta tesis, porque la metaemoción como caso específico de la autorreflexión se refiere en principal instancia a las emociones de segundo orden respecto a las emociones que uno mismo experimenta, pero el concepto utilizado por Elster es una categoría que no contradice la definición adoptada aquí, ya que también es una emoción de segundo orden, sólo que no sobre uno mismo sino sobre otra persona.

<sup>203</sup> Ibid., p. 318.

realmente posible (5), por muy remota que sea la posibilidad, puede generar esperanza.<sup>204</sup> Y también están los antecedentes de las emociones que son creencias contrafactuales (6), causadas por la idea de “Pude haber sido yo”. Estas son las creencias que entrarían en la empatía causada por la literatura. Otro conjunto de creencias que generan emociones y que pueden hacerlo desde la literatura son las creencias “como si” (7). Aquí nos estamos encontrando con un fenómeno muy curioso ya estudiado por varios investigadores, que puede denominarse “la paradoja de la mimesis”<sup>205</sup>. Ésta consiste en que en la literatura nos enfrentamos a la paradoja de que todas las proposiciones que enunciamos a continuación parecen ser ciertas, aunque al menos una de ellas *debe* ser falsa:

- a) Sentimos emoción por los personajes y situaciones de algunas obras de ficción.
- b) Sentimos esas emociones aunque creamos que esos personajes y situaciones son ficticios y no reales.
- c) Sentimos emociones por los personajes y las situaciones sólo cuando creemos que son reales y no ficticios.<sup>206</sup>

Elster resuelve la paradoja diciendo que estas creencias “como si” actúan de la misma manera que las creencias contrafactuales. Es, entonces, la intuición c) la que hay que descartar como no verdadera. No es cierto que sintamos emociones sólo cuando creemos que los personajes y situaciones son reales y no ficticios. Las creencias “como si” o las creencias contrafactuales también provocan emociones. Esto abre todo un tema que será mencionado especialmente en un capítulo posterior, que es el tema de la posibilidad de acceder a las emociones a través de la literatura, ya que es la ficción la que maneja todas estas creencias contrafactuales y “como si” generando de esta manera empatía y entrenando al receptor en las emociones “favorables” para una democracia.<sup>207</sup> Esta posibilidad permite proponer a la literatura como una herramienta para la educación, ya que es una manera de acceder y experimentar con las emociones en el terreno contrafactual sin sumergirnos en el mundo mismo, lo que hace posible que en un aula se trabaje con libros y medios audiovisuales para la discusión y experimentación acerca de las emociones.

---

<sup>204</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 320.

<sup>205</sup> Cfr. R.J. Yanal, “The paradox of emotion and fiction”, *Pacific Philosophical Quarterly*, 75, 1994, pp. 54-75.

<sup>206</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 54-55.

<sup>207</sup> Ver apartado 2.5.1

Es también interesante acerca de las emociones despertadas por el arte lo que señala Elster de que las emociones suelen estar relacionadas con la acción, es decir, son motivaciones, pero no todas las emociones tienen tendencias a la acción.<sup>208</sup> Entre ellas enfatiza las emociones estéticas, que no sólo para Elster sino también otros autores como Fry y Budd, tienen una pureza excepcional debido a su disociación de la acción.<sup>209</sup>

Otro tipo de emociones clasificadas por Elster son las provocadas por “creencias que acarrearán su cumplimiento”<sup>210</sup> Este punto es importantísimo para el tema de la educabilidad de las emociones, ya que en este caso no es la emoción el elemento a educar, sino claramente las creencias que las provocan. Para entender este tipo de emociones, referiré al ejemplo que da el mismo Elster:

Supongamos que tengo miedo porque creo, erróneamente, que un perro está a punto de atacarme. Ese miedo me hace segregarse adrenalina, hecho que el perro interpreta como una expresión de enfado, puesto que las dos emociones tienen la misma expresión química. Actuando bajo la creencia o

---

<sup>208</sup> Cfr. J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., pp. 342-343.

<sup>209</sup> Cfr. Ibid., p. 343; R. Fry, *Vision and Design*, New York, Brentano, 1921, p. 13; M. Budd, *Values of Art*, London, Allen Lane, 1995, p. 77. Nótese que esto habilita a abogar por el arte en la educación de las emociones, ya que éste no mueve a la acción pero provoca emociones, por lo cual puede ser utilizado en el aula. Si quisiéramos enseñar a sentir indignación en los casos adecuados para la convivencia ciudadana, por ejemplo cuando tiene lugar una injusticia, enseñarlo en los enclaves mismos donde se da la injusticia, como sugiere Kant (Cfr. I. Kant, *La metafísica de las costumbres*, op.cit.), por ejemplo en contacto con las víctimas, sería muy costoso y además plantearía una infinidad de encrucijadas acerca de si habría que actuar en cada momento que se experimentara la emoción, y qué tipo de acción tomar, lo que tampoco sería la finalidad de un programa de alfabetización emocional. Pero el arte, al no empujar a la acción, puede ser utilizado en un aula porque ayudaría a conocer las emociones, pero no necesariamente estaría presentando todo el tiempo la inminencia de la necesidad de actuar. Esta dificultad de la diferencia entre la simple contemplación del arte y la presencia ante la injusticia se hace patente, por ejemplo, en las discusiones suscitadas por la famosa fotografía del reportero Kevin Carter, ganadora del Pulitzer en 1994, donde un niño desnutrido está siendo acechado por un buitre, que supuestamente espera su inminente muerte. La he utilizado en clases de filosofía con adolescentes, y he comprobado que la contemplación de la fotografía provoca compasión, piedad, indignación y otras emociones que se considerarían “democráticas” y da lugar a conversaciones sobre el hambre en el mundo, la desigualdad, la responsabilidad de los países ricos, entre otros temas, sin necesidad de provocar la necesidad de actuar. Sin embargo, existe otro tipo de discusiones cuando los receptores focalizan su atención sobre el fotógrafo que tomó la foto: ¿es ético tomar la fotografía como un simple observador sin tomar acción en el asunto? ¿Cómo pudo este hombre concentrarse en el mejor ángulo, luz y duración de la exposición para el efecto que quería lograr en la fotografía mientras el niño moría delante de sus ojos y el buitre esperaba paciente su muerte? Al margen de que muy recientemente se descubrió que en realidad el niño no estaba desamparado porque habitaba una aldea de Sudán que estaba recibiendo ayuda especial de la ONU, y supuestamente el fotógrafo estaba al tanto de esto, estas críticas bien ilustran lo que acabo de decir acerca de la sugerencia de Kant y por otra parte la ventaja del uso del arte en el aula. El dirigir la atención hacia el fotógrafo equivale (guardando ciertas distancias) a verse en el lugar del hecho, y lleva al deseo de acción, si bien no del espectador, sí del fotógrafo, es decir, el espectador desearía que el fotógrafo hubiera actuado. El observar con compasión la fotografía no implica un impulso a la acción, y permite la reflexión pasiva y educativa de temáticas que afectan al mundo.

<sup>210</sup> J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 323.

la percepción de que estoy enfadado, el perro me ataca, con lo que se justifica mi creencia original.<sup>211</sup>

Esto lo extrapola Elster a las sociedades en las que son típicas las enemistades heredadas entre grupos o individuos, como lo señalan Nisbett y Cohen en su análisis de la cultura del honor en los estados sureños de Estados Unidos; en una cultura donde el honor es tan importante, las discusiones conducen a afrentas que exigen represalia, y la disponibilidad de armas de fuego aumenta la probabilidad de que la represalia sea mortal. Además, al saber que la otra persona puede estar armada y puede empezar a actuar violentamente, se puede llegar a actuar primero de manera preventiva.<sup>212</sup>

Esto está en el corazón de muchos programas de educación en las emociones para la ciudadanía, que buscan en el entrenamiento brindado reeducar las creencias sobre las que se basan tantas expectativas que generan emociones que dan cumplimiento a las creencias. En las sociedades modernas, donde la violencia parece estar ganando terreno y se bipolarizan los estereotipos sociales, las creencias acerca de lo que esperar del otro son lo que desencadena acciones basadas en las emociones que brotan de dichas creencias. Es entonces importante indicar que son las creencias y no las emociones las que deben de ser reeducadas, lo que se motiva, no desde una creencia, sino desde el desarrollo de una metaemoción.

Pero esta insistencia en el aspecto cognitivo de las emociones no reduce su carácter fisiologicista, como ya se dijo: el rasgo de imprevisibilidad de las emociones reafirma, como Elster mismo lo dice, el hecho de que las emociones son eventos y no acciones<sup>213</sup>, aunque puedan hacerse intentos por cambiar el curso de una emoción que nos ha sorprendido.

De cualquier manera, en el plano de la educabilidad, no es la emoción efectiva lo que puede ser previsto y trabajado, justamente por tratarse de un evento, sino la disponibilidad emocional. Es importante en Elster su diferenciación entre emoción concreta y disposicional. Dice precisamente: “Las emociones concretas son episodios reales de experimentación de ira, miedo, alegría y similares. Las disposiciones emocionales son propensiones a tener emociones concretas (por ejemplo, la irascibilidad, la pusilanimidad o el buen humor)”.<sup>214</sup> Lo interesante de esto es que Elster

---

<sup>211</sup> Ibid., p. 324.

<sup>212</sup> Cfr. R. Nisbett y D. Cohen, *Culture of Honor: The Psychology of Violence in the South*, Boulder, Colo., Westview Press, 1996.

<sup>213</sup> Cfr. J. Elster, *Sobre las pasiones*, op.cit., p. 37.

<sup>214</sup> J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 297.

clasifica a prejuicios tales como la misoginia o en antisemitismo como disposiciones emocionales, caracterizando la disposición “en función del umbral a partir del cual se desencadena la emoción (por ejemplo, la irritabilidad), en función de la intensidad de la emoción una vez se desencadena (por ejemplo, la irascibilidad) o en función de ambos.”

<sup>215</sup> Es decir, puede tenerse una disposición emocional aunque no se tenga la emoción concreta todo el tiempo, como es evidente, por lo cual ambos fenómenos son distintos.

La emoción, para Elster, es un episodio que puede entenderse como un evento, algo que nos sucede (por su característica de imprevisible) y no una acción que podamos planificar y realizar. Es el desarrollo de la disposición lo que permite la educación emocional. Veamos este tema a continuación.

La educabilidad supone una posibilidad de control, de previsibilidad y, en ese proceso de educación, de elección de las emociones a fomentar. Ante la pregunta acerca de si las emociones se eligen, Elster responde rotundamente que no, como ya se ha dicho, que son acontecimientos más que acciones. Esto es así no solamente porque sean más fisiológicas que cognitivas, sino porque incluso en su aspecto cognitivo, como son motivadas por creencias, las personas no pueden “tomar la decisión de creer”<sup>216</sup>. Pero especialmente, lo que no es dominable para Elster es el caso de la protoemoción, de la que no se es conciente, y la razón es que

[...] las metaemociones existen solamente en relación con las emociones propiamente dichas, y no con respecto a las protoemociones. [...] la falta de una categorización conceptual adecuada puede impedir que las metaemociones desencadenen una reelaboración cognitiva.<sup>217</sup>

Esto confirma que la educabilidad no se da en el nivel de las emociones básicas o en el nivel de las llamadas “protoemociones” según Elster, dominios de lo fisiológico, sino en el nivel de las emociones propiamente dichas, donde existe una elaboración cognitiva. Esto reafirma la conexión entre metaemoción y racionalidad (en el sentido de cognitivo) que llevará a la afirmación de la confluencia de ambos conceptos en el de autorreflexión.

Las formas en que las emociones pueden ser controladas por la voluntad según Elster son las siguientes<sup>218</sup>:

---

<sup>215</sup> Ibid., p. 297.

<sup>216</sup> Ibid., p. 372.

<sup>217</sup> J. Elster, *Sobre las pasiones*, op.cit., p. 110.

<sup>218</sup> Cfr. Ibid., pp. 144-147.

- 1) Eligiendo situaciones en las que se produzca predeciblemente una emoción (o no).<sup>219</sup> Esto no es una forma de controlar la emoción propiamente dicha, como bien señala Elster, sino de prevenirla con anterioridad, como en el caso de Ulises quien prevé ser atado para no sucumbir al canto de las sirenas. Para lograrlo, lo que se impone es una alta conciencia de la posibilidad o imposibilidad de una cierta emoción y un deseo de segundo orden de tenerla o no tenerla. En otras palabras, esta técnica supone la conciencia de la emoción y la metaemoción acerca de ella, lo cual constituye un sofisticado desarrollo de la autorreflexión.
- 2) Creando emociones sin estímulo externo, por medio de recuerdos o la imaginación. Pero, dice Elster, para poder experimentar esta emoción hay que haberla experimentado antes y con las mismas características, por lo cual esta forma de promover una emoción en uno mismo no sería una forma legítima de hacerlo. En esto Elster pasa por alto el carácter narrativo de las emociones, que en el capítulo dedicado a la teoría de las emociones de Nussbaum será explicitado. Ese carácter narrativo es capaz, por ejemplo, de que reconstruyamos un evento en el que nos sentimos indignados, y con una nueva conceptualización de los hechos (por ejemplo una nueva interpretación de las causas por las que alguien ha hecho algo) podamos sentir una nueva emoción al pasar revista de lo sucedido en nuestra memoria. Esto es posible gracias al carácter no sólo cognitivo de las emociones, sino narrativo, de acuerdo al cual es posible re-narrar un episodio emocional y obtener como resultado una emoción diferente.
- 3) Otro rasgo del fisiologismo de Elster se manifiesta en su presentación de una forma adicional de provocar una emoción dentro de este numeral: “realizando las conductas verbales y no verbales que normalmente la expresan.”<sup>220</sup> Es decir, supone que puede provocarse una emoción propiciando las expresiones físicas que la emoción conlleva. Es relevante señalar la similitud con la vertiente íntegramente fisiologista, y lo que dije acerca de que en el momento

---

<sup>219</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 144.

<sup>220</sup> *Ibid.*, p. 146.

de elegir una emoción a propiciar, debe haber una reflexión y elección racional acerca de la emoción que se desea tener de acuerdo a un deseo de segundo orden.

- 4) Desarrollando la disposición para que ocurra la emoción que elegimos tener (o desestimulando la disposición a la emoción que elegimos no tener). Ese desarrollo no tiene lugar sobre una emoción misma sino sobre el carácter, pero también implica una reflexión y racionalización acerca de las emociones que deseamos tener, es decir, implica una metaemoción o emoción de segundo orden. Para Elster este cultivo de la disposición es el control más legítimo que puede hacerse de las emociones, y se encuentra por encima del cultivo señalado en los puntos 1) al 3). Sin embargo, es mi posición que la metaemoción integra a todas esas formas de educación de las emociones.

Dije que la metaemoción puede formarse sólo a partir de la emoción propiamente dicha o la disposición emocional, y no de una protoemoción, porque la intervención de lo cognitivo se hace imprescindible. Sin embargo una de las más importantes dificultades que Elster encuentra en la formación de la metaemoción respecto a las emociones propiamente dichas es que, como las emociones no son acciones, como se dijo, sino eventos, no pueden formarse metaemociones como la culpa o la vergüenza acerca de emociones (aunque de hecho se forman a partir de las normas sociales) y si existen dichas metaemociones, en todo caso son emociones irracionales, porque no obedecen a un origen cognoscitivo apropiado para experimentarlas.<sup>221</sup> Por ejemplo, nadie se sentiría culpable porque la rama de un árbol le cayó encima del techo de su coche, pero sí suele sentirse culpable por experimentar un atisbo de envidia ante el éxito de un amigo, si bien ese atisbo de envidia es tan eventual (según Elster) como la caída de la rama del árbol. Esa culpa es, entonces, irracional desde ese punto de vista.

No obstante, Elster no encuentra paradójico el hecho de que la gente tenga reacciones emocionales ante sus creencias acerca de sus propias disposiciones

---

<sup>221</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 105. El argumento para explicar las emociones irracionales será explicitado en el capítulo 3.2, pero cabe adelantarlo aquí. Según Elster funciona de esta manera: Las emociones son provocadas por creencias acerca de hechos o estados de cosas. No es el hecho en sí lo que nos causa la emoción, sino cómo vemos al hecho, qué creencias mantenemos acerca de él, de ahí que pueda hablarse de disposiciones optimistas o pesimistas; todo depende de las creencias que se manejan entorno al mismo estado de cosas. Ahora bien, una creencia acerca de un estado de cosas que no esté bien fundada en la evidencia es irracional. Por implicación, las emociones basadas en creencias irracionales son irracionales.

emocionales.<sup>222</sup> Esto es así porque según una larga tradición filosófica y psicoterapéutica las disposiciones emocionales sí están bajo el control de la voluntad. “Una vez que se adquiere la disposición, su desencadenamiento en una situación particular puede ser involuntaria, pero no fue involuntaria su adquisición inicial.”<sup>223</sup> Esto es de clara tradición aristotélica; Aristóteles señala que si bien el injusto o el licencioso no pueden dominarse una vez que han desarrollado la disposición, sí podían haber llegado a controlar el desarrollo de esa disposición, por lo tanto son culpables de serlo<sup>224</sup>. En ese sentido, dice Elster que no es irracional, en el caso de la disposición emocional, sentir una metaemoción acerca de ella.

¿Cómo se realiza el cultivo de la disposición emocional? Acabo de adelantar su carácter aristotélico. Una disposición se conforma por un conjunto de acciones. Si bien las emociones no son para Elster acciones, pero sí pueden llegar a controlarse o guiarse como en los casos 1-3 que he enumerado más arriba acerca del control, quien desea desarrollar una disposición emocional debería hacer un esfuerzo por aplicar esas técnicas, para que la emoción tome forma en cada uno y más tarde, una vez formado el hábito, el evento que tenga lugar pueda decirse que ha sido voluntariamente elegido en el comienzo del desarrollo de la disposición.<sup>225</sup>

Ahora bien, al momento de explicar cómo se eligen las emociones o disposiciones emocionales a promover y cuáles a desalentar, Elster presenta claramente a la racionalidad como la fuente para dicha elección. La teoría de la disonancia es la explicación más realista que Elster encuentra para esta elección.<sup>226</sup> Según esa explicación, un individuo que se ve sometido a varias motivaciones que le llevan hacia diferentes direcciones sentirá una desagradable sensación de tensión, y cuando favorezca una de las acciones tratará de reducir la tensión buscando elementos cognitivos que la apoyen<sup>227</sup>. En otras palabras, la elección se hace sobre la base de

---

<sup>222</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 106.

<sup>223</sup> *Ibid.*, p. 106.

<sup>224</sup> Cfr. Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, op.cit., 114 a 5-23, pp. 190-191.

<sup>225</sup> Igualmente no deja aquí de haber cierta inconsistencia, ya que Aristóteles cuando define disposición se refiere, como lo he dicho, a un conjunto de acciones, mientras que Elster considera a las emociones como eventos antes que acciones. ¿Cómo pueden alguien entrenarse en los eventos que le suceden? La solución a este problema está en la consideración de las emociones como acciones, posición a la que adhiero, pero no puedo dejar de señalar la inconsistencia en Elster.

<sup>226</sup> Cfr. J. Elster, *Sobre las pasiones*, op.cit., p. 154.

<sup>227</sup> Cfr. L. Festinger, *Teoría de la disonancia cognoscitiva*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1975.

razones<sup>228</sup>. Es en la racionalidad donde se apoya toda elección, incluso de las emociones.

Aquí se presenta un problema importantísimo que atañe a la educación. En primer lugar, señala Elster una ausencia de criterio para definir cuáles son las “acciones que ocasionarán los encuentros, los resultados y las disposiciones que maximicen el bienestar esperado a lo largo del tiempo”, sobre todo porque “la vida no podría ser nunca la solución a un problema de maximización”<sup>229</sup>; es decir, hace falta, para Elster, un criterio para decidir cuáles son las disposiciones a formar y de qué manera, porque “hay dos obstáculos principales: la *incertidumbre* y los *subproductos* (o consecuencias secundarias no esperadas).”<sup>230</sup> Esta incertidumbre se fundamenta en la incidencia de los *mecanismos*. Es decir, no se conoce lo suficiente acerca del funcionamiento de la mente como para ser capaces de cambiar su curso de manera predecible y fiable, porque no existen generalizaciones legaliformes en las ciencias sociales. Sin embargo, sí podemos contar con la idea de mecanismo, que nos permite sostener que las ciencias sociales no están abocadas a la mera descripción y a la narrativa, ya que consisten en “pautas causales de ocurrencia frecuente y fácilmente reconocibles que son provocadas en condiciones generalmente desconocidas o con consecuencias indeterminadas”, según la definición que da Elster, agregando que los mecanismos “nos permiten explicar, pero no predecir”<sup>231</sup>, y toma entonces de George Vaillant un ejemplo muy útil para la comprensión del funcionamiento de los mecanismos, que consiste en el hecho de que por cada niño que se vuelve alcohólico en respuesta a un ambiente alcohólico puede que exista otro que renuncia al alcohol como respuesta a ese mismo ambiente.

Ambas reacciones son expresiones de mecanismo: tanto si hacemos lo que nuestros padres hacen como si hacemos lo contrario. No podemos predecir qué ocurrirá con el hijo de una persona alcohólica, pero tanto si, a la postre, acaba siendo abstemio como si acaba siendo alcohólico, podemos suponer que sabemos por qué.<sup>232</sup>

Esto representa un problema para las ciencias sociales, y especialmente para la educación, porque justamente la educación involucra métodos que buscan llegar a resultados, y la noción de mecanismo desalienta la aspiración a la predicción, porque la

---

<sup>228</sup> Se verá más adelante, cuando se trabaje con autorreflexión, que esto confluye con Christine Korsgaard, para quien la reflexión genera razones que como tales mueven a la acción.

<sup>229</sup> J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 385.

<sup>230</sup> *Ibid.*, pp. 385-386.

<sup>231</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>232</sup> *Ibid.*, p. 17.

*predicción* está relacionada a la ley, mientras que el mecanismo sólo puede apuntar a la *explicación*:

[...] una ley adopta la siguiente forma: “Si se dan las condiciones C1, C2,..., Cn, entonces siempre E”. Una explicación nomológico-deductiva equivale a explicar un ejemplo de E demostrando la presencia de C1, C2,... Cn. En el mismo nivel de abstracción, una afirmación en base a mecanismos podría ser la siguiente: “Si se dan C1, C2,... Cn, entonces a veces E”.<sup>233</sup>

Y en consecuencia, la explicación del funcionamiento de los mecanismos siempre es *ad hoc*, es decir, permiten explicar, pero una vez que se conocen los efectos, los que se pueden explicar como provenientes de determinadas causas que estaban presentes. Además, existen un número de mecanismos<sup>234</sup> que pueden ponerse en marcha frente a una situación específica, y no es posible *predecir a priori* cuál de ellos se manifestará, aunque sí es posible, *a posteriori*, explicar lo que ha sucedido, una vez sucedido. En resumen:

El curso exacto de los acontecimientos depende de la fuerza relativa de los diferentes mecanismos que intervienen. De la misma manera que las personas pueden diferenciarse en el grado hasta el que sus reacciones se ven dominadas por la dotación o el contraste, también pueden diferir en su susceptibilidad a la formación de preferencias adaptativas. [...] Esa interacción de mecanismos constituye el material de las novelas y de la vida diaria. Puede que ya sea hora de que las ciencias sociales los tomen en consideración.<sup>235</sup>

De esa manera queda en evidencia una indeterminación, ya que nos vemos incapaces de predecir qué individuos y en qué situaciones estarán sujetos a una reacción o a la otra. Puede decirse que esa es la principal diferencia entre las ciencias físicas y las sociales: aquéllas se apoyan en leyes, mientras que éstas sólo pueden apoyarse en mecanismos o en estadísticas<sup>236</sup>. Este último procedimiento, sin embargo, está, como

---

<sup>233</sup> Ibid., p. 22.

<sup>234</sup> Ejemplos de esos mecanismos son “uvas amargas” y “fruta prohibida” que actúan como dos posibilidades frente a una misma situación de carencia de algo (Cfr. Ibid., pp. 41-43), o los mecanismos de transferencia y compensación respecto a comportamientos que se pueden tener en uno o más ámbitos de la vida (es decir, al tener una actitud como la participación activa en un ámbito como el trabajo, una persona puede tender a tener la misma actitud en otros ámbitos –transferencia-, o puede tender a no tenerla –compensación. Cfr. Ibid., pp. 43-46). Elster enumera otros, pero a modo de ilustración estos parecen suficientes.

<sup>235</sup> Ibid., p. 54. Dotación y contraste se refieren a mecanismos explicados por Elster en ese libro, pero que no viene al caso definir aquí.

<sup>236</sup> Es interesante señalar que Adela Cortina llama “condiciones” a algo similar a los mecanismos según Elster: “Sería, pues, conveniente cuando hablamos de la acción humana abandonar la noción de causa, que suele entenderse como si puesta una causa se siguiera necesariamente un efecto, y recurrir a la noción de *condición*. Las *condiciones* que provocan un acontecimiento, además de ser diversas, no aseguran un resultado predecible, pero sí permiten afirmarlo con diferentes grados de probabilidad porque influyen en que se produzca.” (A. Cortina, *Neuroética y neuropolítica*, op.cit., p. 190.)

bien dice Elster, plagado de dificultades conceptuales. Porque la explicación estadística no puede ni predecir ni explicar los casos particulares. Y aunque la explicación mediante mecanismos tampoco puede predecir, sí puede al menos explicar los hechos individuales una vez que han ocurrido.<sup>237</sup>

Esto puede ser interpretado como una perspectiva pesimista sobre la educación, ya que no podemos predecir qué políticas o programas educativos producirán qué resultado, y mucho menos en las emociones, ya que estamos trabajando en un terreno doblemente indeterminado: el de la educación (es decir con seres humanos, dentro de las ciencias humanas) y el de las emociones. Sin embargo, conocer las limitaciones de nuestra tarea es útil para manejar esta cierta indeterminación.

Sobre la base de este problema del funcionamiento de los mecanismos, no obstante cabría responderle a Elster que el desarrollo de la imaginación es lo que solucionaría el problema que tanto le preocupa sobre la indeterminación e imprevisibilidad. Veamos cómo se le plantearía esta solución a Elster. Para afirmar la indeterminación, Elster toma los comentarios para el cambio planificado del carácter que presenta Aristóteles. En primer lugar, dice que

[...] una persona sin ninguna disposición establecida en ningún sentido determinado puede, quizá, moldearse a sí misma mediante sus acciones, pero no parece nada obvio que una persona irascible pueda cambiar su disposición mediante el control de sus propias expresiones externas de ira. Además, para ciertas disposiciones la receta aristotélica no funcionaría ni siquiera en el primer caso. Para volverse compasivo hace falta algo más que comportarse de manera compasiva: uno ha de haber sufrido para comprender los sufrimientos de los demás.<sup>238</sup>

Aquí Elster está enfatizando la diferencia entre acciones y emociones, por lo tanto de nada valdría “entrenarse” en tomar las actitudes de la compasión, ya que la compasión no es una acción que uno pueda ensayar como mover un músculo, sino que surge de una manera más o menos espontánea; se sufre o no se sufre, y en base a esto es que alguien puede ser o no compasivo.

Elster no se queda aquí y continúa con su argumento:

Por otra parte, puede haber disposiciones que no sean susceptibles de planificación consciente y que sólo puedan aparecer como subproductos de actividades emprendidas con otros fines. Nuevamente la compasión nos ofrece un ejemplo. A una persona que se sintiera insuficientemente compasiva le sería imposible desarrollar esa disposición exponiéndose voluntariamente al sufrimiento. Por poner un ejemplo trivial, suspendiendo

---

<sup>237</sup> Cfr. J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 67.

<sup>238</sup> *Ibid.*, p. 386.

deliberadamente un examen, una persona no puede llegar a entender qué significa fracasar en un examen importante, porque para fracasar hay que intentarlo y no lograrlo, y no sirve no intentarlo siquiera.<sup>239</sup>

Aquí Elster ignora, como he señalado antes, la narratividad de las emociones, que veremos más adelante como parte de la propuesta de Nussbaum, quien tiende a solucionar este problema. Es Gustavo Pereira quien establece la relación entre la advertencia de Elster contra la posibilidad de educar voluntariamente a las emociones y la narratividad presentada por Nussbaum como la respuesta adecuada a la posición de Elster<sup>240</sup>. Si bien se volverá sobre este tema, es interesante adelantarlo aquí. Recordemos que el componente cognitivo en las emociones es lo que permite distinguirlas de otros estados<sup>241</sup>, y a través de las creencias que subyacen a una emoción puede apelarse a la narratividad que las distingue como tales. Dice Pereira que este aspecto no es considerado por Elster en su delimitación conceptual de las emociones, y por ello no es capaz de percibir la posibilidad de la educabilidad de las emociones, que sí puede tener lugar a través de la literatura y el desarrollo de la imaginación. Pereira explicita a la narración como “el vehículo que nos permite acceder al objeto intencional de la emoción, a las creencias que subyacen y a su intensidad; sin este vehículo la comprensión de los componentes cognitivos nunca es completa”<sup>242</sup>, porque el pleno sentido de una emoción solamente se manifiesta en aquellas condiciones en las que podemos narrar las circunstancias que nos afectaron y que posibilitaron su surgimiento. A su vez, como estas narraciones entroncan con narraciones similares de nuestras vidas y las vidas de otros, es que la educabilidad se vuelve posible. Para volver al ejemplo de Elster, no puedo entender lo que significa perder un examen perdiéndolo intencionalmente, pero lo que sí puedo entender es lo que se siente cuando un proceso en el que alguien ha puesto mucho empeño termina en fracaso, porque alguna clase de fracaso he tenido en mi vida. “En estos casos nuestra exposición a situaciones que son propicias para el ejercicio compasivo contribuye tanto a una mayor sensibilidad compasiva como a un acceso a universos que de otra forma nos serían ajenos.”<sup>243</sup>

---

<sup>239</sup> Ibid., p. 386.

<sup>240</sup> Cfr. G. Pereira, *Las voces de la igualdad*, op.cit., pp. 225-230.

<sup>241</sup> Cfr. J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., pp. 302-335.

<sup>242</sup> G. Pereira, *Las voces de la igualdad*, op.cit., p.227.

<sup>243</sup> Ibid., p. 227.

Al margen de esta crítica, Elster nos deja una variedad de elementos para complementar la teoría de Nussbaum y de esa manera permitimos contribuir a la explicitación de los elementos que posibilitan la educación de las emociones:

- 1) La metaemoción como la motivación para la modificación o desarrollo de una emoción.
- 2) La necesidad de que las protoemociones se vuelvan emociones propiamente dichas para poder generar metaemociones, lo cual implica un trabajo de reflexión sobre las propias emociones.
- 3) La metaemoción también como emoción de segunda persona, lo que hace evidente la necesidad de un trabajo sobre el reconocimiento de las emociones en los otros.
- 4) La disposición emocional como la materia prima sobre la que trabajar, más que sobre la emoción misma.
- 5) Las expresiones físicas de una emoción como provocadoras de la emoción misma. Esto implica, como se dijo ya, una reflexión y elección racional acerca de la emoción que se busca tener, motivada por una metaemoción.
- 6) El concepto de mecanismo como límite para la previsibilidad de los programas de educación emocional, pero también como fuente de explicación, y una cierta realista guía sobre lo que se puede o no esperar de un programa de ese tipo.
- 7) La buena literatura como fuente de estudio de las emociones.
- 8) La capacidad de las creencias contrafactuales de generar emociones, lo que refuerza las posibilidades de la literatura como instrumento de educación.

#### ***1.3.2.4. El dilema de los psicofármacos.***

Uno de los mayores problemas de esta vertiente fisiologicista no reduccionista es que, al considerar a las emociones como predominantemente fisiológicas, la educabilidad debería darse desde un cambio en lo fisiológico, y que una modificación cognitiva no sería suficiente. Es por ello que tarde o temprano surge en una investigación como ésta el tema de la incidencia de los psicofármacos en el cambio de los estados emocionales. Si bien su énfasis en el aspecto fisiológico de las emociones básicas justifica la afirmación de que los psicofármacos producen emociones auténticas

y no “artificiales” porque se ataca el punto neurálgico de éstas, es decir los componentes fisiológicos del cerebro humano, se asume que no pueden cambiarse los estados cognitivos que constituyen las emociones secundarias sin que se trate de una especie de “lavado de cerebro”,<sup>244</sup>.

Quienes defienden esta vertiente sostienen que este problema pierde su relevancia una vez que se distingue entre aspectos fácticos y evaluativos en las cogniciones.<sup>245</sup> Claramente no se puede cambiar un juicio de valor o una creencia acerca del mundo arraigada en nuestra forma de ver la realidad (por ejemplo, que es inmoral matar a otro ser humano, o que el mundo fue diseñado por Dios), sobre todo por el hecho de que estos juicios ya son producto de un proceso muchísimo más sofisticado que el de una evaluación momentánea y circunstancial, pero existen muchos juicios de valor acerca de cuestiones de menor importancia involucradas en emociones cotidianas que son más pasibles de ser modificadas. Las primeras creencias serían, una vez arraigadas en nosotros, el aspecto fáctico de nuestras cogniciones; no dependen de fluctuaciones de eventos, y por esa misma razón poco se relacionan con las emociones en su definición como reacciones ante circunstancias que nos son personalmente relevantes.<sup>246</sup> Los juicios de valor suscitados ante cuestiones circunstanciales estarían constituidos por los aspectos evaluativos de las cogniciones. Muchas de nuestras actitudes negativas o positivas se basan, no en nuestras creencias subyacentes, sino en la atención prestada a ciertos aspectos de los objetos con los que interactuamos que influyen en nuestras evaluaciones y que podrían cambiar si fuera cambiado el énfasis o el punto de vista con el que se consideran los objetos de nuestras emociones. Esas actitudes, sostienen, al fundamentarse en nuestra dimensión fisiológica, pueden ser cambiadas por medio de los psicofármacos y, con un deseo de segundo orden que el

---

<sup>244</sup> Cfr. D. Wasserman & S. M. Liao, “Issues in the Pharmacological Induction of Emotions”, *Journal of Applied Philosophy*, 25, 3, 2008, p. 180.

<sup>245</sup> Cfr. S. M. Liao, “The idea of a duty to love”, *Journal of Value Inquiry*, 40, 1, 2006, pp. 1–22.

<sup>246</sup> Es decir, estas cogniciones fácticas o creencias sí pueden ser el fundamento de la provocación de ciertas emociones. Por ejemplo, si creo en Dios, me indigno si escucho a alguien blasfemar. Sin embargo, la evaluación de las circunstancias que lleva a la emoción no tiene que ver con la creencia en Dios, sino con el hecho de que alguien esté ofendiéndolo. Lo que podría cambiarse a nivel fisiológico, por dar un ejemplo poco riguroso, sería la predisposición de alguien a interpretar negativamente cualquier afirmación de los demás que pueda ser interpretada como blasfema. Sin esta predisposición negativa que despierta hostilidades como emociones primarias, posiblemente la ofensa no se llegaría a gestar tan fácilmente como emoción secundaria. Eso no cambiaría, sin embargo, ni la creencia en Dios ni el hecho de que en oportunidades explícitas, la persona se sienta debidamente ofendida.

sujeto tuviera de tener esas actitudes, el cambio no podría ser considerado un “lavado de cerebro”.<sup>247</sup>

Nuevamente nos encontramos con una disposición o deseo de segundo orden como disparador o posibilitador para una modificación de las emociones. Si bien el hecho de una emoción modificada por medio de psicofármacos no puede ser considerado una instancia de educación, estos autores justifican que el deseo de segundo orden autentifica esa modificación de una emoción actuando sobre el aspecto fisiológico.<sup>248</sup> Es el deseo de segundo orden o metaemoción, entonces, en estas teorías que enfatizan el aspecto fisiológico de las emociones, lo que viabiliza la educabilidad.

Es necesario aclarar que estoy dejando este tema en un nivel superficial, ya que sólo me interesa observar cómo la autorreflexión es el elemento en común de todas las vertientes, pero que esta temática de los psicofármacos tiene más puntas, como observa Victoria Camps. En realidad, si bien es verdad que cuando alguien acude al psiquiatra a pedir una solución a, por ejemplo, su depresión es porque se ha vuelto consciente de su estado anímico y ha decidido hacer algo para cambiarlo, sería evidencia de la autonomía del sujeto el hecho de que intentara ahondar en las causas de su tristeza como algo normal que sucede a los seres humanos y superarla, antes que desde el comienzo tratarla como una enfermedad y recurrir a un médico, porque “la enfermedad exime de actuar desde uno mismo para acudir a alguna forma de ayuda exterior”<sup>249</sup>, lo que evidentemente le resta autonomía, muy a pesar de lo que he dicho en este apartado. Un

---

<sup>247</sup> Cfr. D. Wasserman & S. M. Liao, “Issues in the Pharmacological Induction of Emotions”, op.cit., p. 180. Jon Elster es de una idea similar, que insinúa cuando realiza una crítica a las posturas economicistas que incluyen a las emociones entre costes o beneficios psíquicos que entran en la función de utilidad. “Si la culpa no fuera sino un coste anticipado o experimentado, un agente cuya culpa le impide robar o quedarse con el libro debería estar deseando comprar unas píldoras quita-culpas si éstas fueran suficientemente baratas. Sugiero que nadie que sea capaz de retenerse por la culpa compraría esas píldoras. Más bien ocurriría en la práctica que se sentiría culpable por comprarlas. Para esa persona, tomarse la píldora para escapar de la culpa y poder así robar el libro sería algo tan malo moralmente como el mismo hecho de robarlo” (J. Elster, *Sobre las pasiones*, op.cit., p. 153). En otras palabras, la elección de psicofármacos, si son elegidos por la persona en cuestión, de ninguna manera afectarían las creencias más profundas que constituyen el carácter de la persona, por lo tanto su intervención es válida como proveniente de la reflexión, porque la persona seguiría siendo la misma persona antes y después de su ingesta.

<sup>248</sup> Esto es similar a la posición de Frankfurt, a quien abordaré más adelante. Para Frankfurt, la volición de segundo orden, que es en pocas palabras el deseo de segundo orden llevado a una acción, es lo que hace de un individuo una persona en el sentido de que le da autonomía. En el caso de la ingestión de psicofármacos, podría decirse que ésa es la acción que surge a partir del deseo de segundo orden de no sentir las emociones que efectivamente se sienten. La ingesta de psicofármacos, entonces, sin problemas podría entrar dentro de la categoría de las voliciones de segundo orden que alguien lleva a cabo con el fin de cambiar sus emociones, que son unos de los aspectos más importantes que lo constituyen como sujeto. Cfr. H. Frankfurt, “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, 2006, pp. 25-46.

<sup>249</sup> V. Camps, *El gobierno de las emociones*, op.cit., p. 251.

aporte interesante a esta salvedad, realizado por un autor que yo ubicaría en esta vertiente como es Ignacio Morgado<sup>250</sup>, está dado por el siguiente ejemplo imaginario: una madre acaba de perder a un hijo y su pena es tan grande y paralizante que el médico le ofrece un medicamento que hará desaparecer completamente el dolor (imaginemos que un medicamento tal existiera). En realidad, supone Morgado, muy pocas personas aceptarían el medicamento voluntariamente, sin ser forzados por sus familiares o amigos.

La razón es que en esa disyuntiva, la de tomar o no el medicamento, surge una nueva y poderosa emoción negativa que impide aceptar la oferta. [...] ¿Cómo voy a dejar de sentir pena por quien tanto quiero? [...] ¿Por qué voy a prescindir de mi dolor? No. Déjeme vivir mi aflicción como un modo de seguir conviviendo con el ser que he perdido.<sup>251</sup>

Este ejemplo pone en evidencia dos cosas: la primera y que ya ha sido mencionada es que la metaemoción es, aunque no la denominen de esa manera (al menos Morgado no la llama “metaemoción”), una condición del control de las emociones para la mayor parte de los autores de esta vertiente; la segunda, que siempre la autorreflexión es lo que nos hace responsables por nuestras emociones, sea para decidir perpetuarlas, como en este caso, o para decidir cambiarlas, como en la entrega a los psicofármacos como el que se le ofrece a la mujer del ejemplo. Por lo tanto, si bien la advertencia de Camps de que el abuso de psicofármacos es evidencia de una falta de autonomía en el sujeto, este tipo de medicamentos en sí mismos no son malos porque siempre podemos utilizar la autorreflexión para decidir si o hasta qué punto consumirlos y con qué fin. Estas aclaraciones no permiten que este tema sea interpretado trivialmente, como podría suceder en su manera de presentarlo al comienzo de este apartado.

### **1.3.3. Emociones predominantemente cognitivas con intervención de aspectos fisiológicos**

---

<sup>250</sup> Ignacio Morgado es según mi punto de vista un fisiologicista que le hace concesiones al cognitivismo, como se puede ver en su definición de emociones: “[...] las emociones no son otra cosa que respuestas fisiológicas y conductuales múltiples y coordinadas de un mismo organismo, algunas de las cuales, como las posturas y movimientos, resultan visibles a un observador externo, y otras, como la liberación de hormonas o los cambios en frecuencia cardíaca, no lo son” (I. Morgado, *Emociones e inteligencia social*, op.cit., p. 27), pero le da a la razón un papel preponderante, en una línea similar a la de Damasio, no sólo en su contribución a la formación de las emociones y su control, sino que unifica a las emociones con la razón proponiendo a aquéllas como un componente indispensable de ésta.

<sup>251</sup> I. Morgado, *Emociones e inteligencia social*, op.cit., p. 69.

Esta vertiente está mayoritariamente conformada por los que sostienen la en inglés llamada *appraisal theory* de las emociones, o *teoría de la valoración*, que afirma que las emociones resultan de la interpretación de eventos en términos de significación personal. Las teorías de la valoración, entonces, asignan un rol central a la cognición en la producción de emociones. A medida que nos adentramos en corrientes más cognitivistas, nos alejamos de los exponentes científicos e ingresamos a visiones más filosóficas de las emociones. Veamos a continuación sus más tempranos y relevantes representantes.

### **1.3.3.1. Los primeros y más representativos teóricos de la valoración**

El renacimiento del interés filosófico en las emociones a partir de la segunda mitad del siglo XX puede rastrearse hasta un artículo de Erroll Bedford en 1957<sup>252</sup> y un libro de Anthony Kenny de 1963<sup>253</sup>, que argumentaban en contra de la presuposición de que las emociones fueran sentimientos impermeables a la voluntad o la razón. Bedford enfatizaba que tanto la intencionalidad como la importancia de los factores contextuales en la naturaleza tenían influencia en el surgimiento y la expresión de las emociones. Kenny, revisitando algunas teorías medievales de la intencionalidad, insistía en que las emociones debían ser entendidas como estados intencionales. William Lyons en 1980<sup>254</sup> influido por Wittgenstein y a partir de las contribuciones de Bedford y Kenny, se adhirió a una forma mitigada de cognitivismo que él llamó “teoría causal-evaluativa”. Bajo esta perspectiva, se puede hablar de emoción si y sólo si un estado fisiológico extraordinario surge a partir de una evaluación. Esta perspectiva buscaba integrar las ideas de James sobre la importancia de nuestra percepción de los cambios de nuestros estados fisiológicos ante la percepción de un objeto que llama nuestra atención. Es cognitivista, de cualquier manera, porque las emociones se diferencian por las evaluaciones de los objetos que las provocan.

Entre los primeros científicos en expresar esta posición explícitamente habían estado Stanley Schachter y Jerome Singer en 1962, como producto de un experimento.<sup>255</sup> Los sujetos en el estudio fueron inyectados con epinefrina, un estimulante del sistema nervioso simpático, y que es una hormona secretada por las

---

<sup>252</sup> Cfr. E. Bedford, “Emotions”, *Proceedings of the Aristotelian Society New Series*, 57, 1956-1957, pp. 281-304.

<sup>253</sup> Cfr. A. Kenny, *Action, Emotion and Will*, New York, Routledge, 2003.

<sup>254</sup> Cfr. W. Lyons, *Emotion*, op.cit.

<sup>255</sup> Cfr. S. Schachter y J. Singer, “Cognitive, Social and Physiological Determinants of Emotional States”, *Psychological Review*, 69, 1962, pp.379-399.

glándulas adrenales en respuesta a una situación de peligro. Schachter y Singer encontraron que dichos sujetos tendían a interpretar la experiencia emotiva que sufrían como una clase de ira o de euforia, dependiendo de la situación en la que se encontraban. Algunos se encontraban en una habitación con un actor que hacía el papel de enojado; otros estaban en una habitación con un actor haciéndose alegremente el tonto. En ambos casos el estado de ánimo de los sujetos tendía a seguir al representado por el actor. La conclusión es que si bien algunos estados físicos emocionales pueden ser etiquetados fácilmente, no es posible encontrar criterio alguno en los estados fisiológicos para una distinción entre las emociones. La diferencia entre emociones, entonces, como conclusión de este experimento, no es fisiológica, sino cognitiva. Sin embargo, el experimento también podría considerarse una confirmación moderada de la tesis de James. El mismo Schachter propone más adelante una especie de vuelta a la teoría de James corregida: la emoción procede de un cambio visceral, aunque implica un estado de activación simpática que es evaluado cognitivamente y definido como tal o cual emoción<sup>256</sup>, reconciliando de esta manera la vertiente fisiologicista y la cognitivista. Si bien los experimentos realizados por Schachter y Singer tuvieron muchas debilidades que los hicieron poco fiables, la importancia principal de su iniciativa fue el ímpetu que le dieron a una nueva generación de investigadores para probar nuevos paradigmas que resultaran más completos y convincentes que el reduccionismo fisiológico.

El trabajo de Martin Seligman sobre la depresión<sup>257</sup> prueba por medio de experimentación con perros la conexión entre la depresión y la creencia de estar desamparado, sin control y a merced de los factores del entorno. Esta emoción depresiva es cognitiva, porque involucra evaluaciones muy complejas sobre los estados de cosas, y tiene importantes consecuencias en el comportamiento. El experimento, a grandes rasgos, consiste en que a algunos perros se les da la posibilidad de escapar a la aplicación de un shock eléctrico por medio de una acción que aprenden rápidamente, mientras que otros perros son fijados a un dispositivo que no les permite escapar de la descarga eléctrica. Una vez liberados estos perros y colocados en la misma situación que los primeros, no hacen ningún esfuerzo por escapar a la descarga y se sientan

---

<sup>256</sup> Cfr. S. Schachter, "Second thoughts on biological and sociological explanations of behavior", en L. Berkowitz (comp.), *Cognitive Theories in Social Psychology: Papers from Advances in Experimental Social Psychology*, New York, Academic Press, 1978.

<sup>257</sup> Cfr. M. Seligman, *Helplessness: On Depression, Development, and Death*, New York, W.H. Freeman, 1975.

resignadamente a esperar que suceda. Este experimento, de corte conductista, supone sin embargo una notoria diferencia entre los diferentes casos, dependiendo, no del entorno real, sino de la evaluación que los sujetos hacen de ese entorno. El trabajo de Seligman no está dirigido al análisis de la emoción en sí, ni pretende elaborar definiciones de las emociones; lo que sí muestra es que el comportamiento animal no puede ser explicado adecuadamente sin atribuirles una rica vida cognitiva, incluyendo evaluaciones de muchas clases referentes a elementos de su propio florecimiento y su relación con esos elementos.

Magda Arnold<sup>258</sup>, considerada uno de los explícitos precursores de las teorías de la valoración, explica las emociones como la tendencia sentida hacia algo, *valorado* intuitivamente como bueno o beneficioso, o en alejamiento de algo *valorado* intuitivamente como malo o dañino. Esta simple formulación encierra dos cuestiones determinantes además de la importancia que le adjudica a lo cognitivo. En primer lugar, hace eco de la interpretación inaugurada por Aristóteles acerca de la constitución de toda emoción en base al placer o el dolor. Y partir de este renacimiento de la idea aristotélica en Arnold, son muchos los autores que tienden a sostener la existencia de dos dimensiones básicas unipolares: positiva y negativa, o placer y displacer<sup>259</sup>. En segundo lugar, en esos dos polos Arnold apoyaría el origen de la diferenciación más básica de las emociones. Como esa valoración se manifiesta automáticamente a través del placer o el dolor, Arnold señalaba que las valoraciones o evaluaciones que provocan las emociones no son siempre conscientes y deliberadas, sugiriendo así la existencia de un tipo de emociones primarias, algo así como precognitivas pero sin dejar de ser cognitivas porque definitivamente surgen a partir de la valoración de circunstancias u objetos. Esto, como se verá a continuación, es uno de los bastiones donde apoyar la

---

<sup>258</sup> Cfr. M.B. Arnold, *Emotion and personality*, New York, Columbia University Press, 1960.

<sup>259</sup> Cfr. P.T. Costa y R.R. McCrae, "Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people", *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 1980, pp. 668-678; P.T. Costa y R.R. McCrae, "Four Ways Five Factors are Basic", *Personality and Individual Differences*, 13, 1992, pp. 653-665; P.T. Costa y R.R. McCrae, "Normal Personality Assessment in Clinical Practice: The NEO Personality Inventory", *Psychological Assessment*, 4, 1992, pp. 5-13; R. E. Thayer, *The Biopsychology of Mood and Arousal*, Nueva York, Oxford University Press, 1989; R. A. Depue, "A neurobiological framework for the structure of personality and emotion: Implications for personality disorders", en J.F. Clarkin y M.F. Lenzenweger (comps.) *Major Theories of Personality Disorder*, Nueva York, Guilford, 1996; J.A. Gray, *The Physiology of Fear and Stress*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987; J.A. Gray, "Framework for a taxonomy of psychiatric disorder", en S.H.M. Van Goozen, N.E. Van de Poll y J.A. Sergeant, *Emotions: Essays on Emotion Theory*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 1994; M. Zuckerman, *Psychobiology of Personality*, Nueva York, Cambridge University Press, 1991; E. Diener, R.J. Larsen, S. Levine y R.A. Emmons, "Intensity and frequency: Dimensions underlying positive and negative affect", *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1985, pp. 1253-1265; R.J. Larsen y T. Ketelaar, "Personality and susceptibility to positive and negative emotional states", *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 1991, pp. 132-140.

defensa de la vertiente cognitiva frente a la fisiologicista, a la vez que da la clave de uno de los puntos donde debería apoyarse la educabilidad de las emociones: en la emoción secundaria o compleja, que Arnold aún no postula explícitamente pero deja abierta su posibilidad. Es en la emoción secundaria o compleja, que puede ser relacionada con la “emoción propiamente dicha” de Elster en oposición a la protoemoción, que se da una cognición explícita, por eso es en este tipo de emoción que puede tener lugar la educación.

Los críticos a esta vertiente sostienen que las emociones pueden producirse sin ningún proceso cognitivo previo<sup>260</sup>, como ya fue descrito en los apartados más arriba. En respuesta a estas críticas, una tarea importante que han tomado los teóricos de la valoración ha sido la de clarificar la naturaleza de las diferentes valoraciones, llegando a partir de esa tarea a la explicitación de las emociones secundarias, sin abandonar la cognición en las primarias. Ha sido particularmente útil en relación a estos cuestionamientos la distinción entre procesos *automáticos*, que son generalmente inconscientes, y procesos *controlados*, que son generalmente conscientes<sup>261</sup>. Recientemente, teóricos de la valoración como Clore, Lazarus, Leventhal y Scherer han enfatizado con más fuerza la importancia de la evaluación automática en la formación de emociones<sup>262</sup>, por lo cual la sorpresa que la manifestación de las propias emociones despierta en los sujetos no invalida la teoría de la valoración, sino que significa que los procesos cognitivos que suscitan las emociones tienen lugar sin que el sujeto se encuentre alerta.<sup>263</sup> Se seguirá ahondando en esta posición a lo largo de este apartado.

### ***1.3.3.2. Nico Frijda y su Ley de preocupación por las consecuencias como metaemoción***

El autor cognitivista probablemente más importante en el estudio y teorización de las emociones en las últimas décadas y que sostuvo una posición muy cercana a la de

---

<sup>260</sup> Cfr. R.B. Zajonc, “Feeling and thinking: Preferences need no inferences”, op.cit.; L. Berkowitz, “Towards a general theory of anger and emotional aggression”, op.cit.

<sup>261</sup> Cfr. S.A. Sloman, “The empirical case for two systems of reasoning”, *Psychological Bulletin*, 119, 1996, pp. 3-22.

<sup>262</sup> Cfr. G.L. Clore, “Why emotions require cognition”, in P. Ekman & R.J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions*, New York, Oxford University Press, 1994, pp. 181-191; R. Lazarus, “Vexing research problems inherent in cognitive-mediational theories of emotion - and some solutions”, *Psychological Inquiry*, 6, 1995, pp.183-196; H. Leventhal & K. Scherer, “The relationship of emotion to cognition: A functional approach to a semantic controversy”, *Cognition and Emotion*, 1, 1987, pp. 3-28.

<sup>263</sup> Cfr. G.L. Clore, “Why emotions are never unconscious”, in P. Ekman & R.J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions*, New York, Oxford University Press, 1994, pp. 285-290.

Arnold es el holandés Nico H. Frijda<sup>264</sup>, también de notoria inspiración aristotélica en el sentido del origen de la fundamentación de las emociones en el placer y el dolor.

Frijda no es un autor íntegramente cognitivista, porque él mismo señala que el proceso de la valoración no es un proceso que dependa únicamente de la cognición; de hecho, el contenido valorativo de la experiencia emocional no siempre coincide con los antecedentes cognitivos de la emoción<sup>265</sup>. Incluso emociones muy articuladas como la ira o el sentimiento de culpa son el resultado de un proceso constructivo a lo largo del tiempo, que no es siquiera lineal, y la emoción tampoco es necesariamente el punto final de un proceso cognitivo<sup>266</sup>. Pero a pesar de esta aparentemente caótica visión de las emociones, Frijda presenta las leyes de la emoción que tiene implicancias muy importantes para nuestro tema.

Uno de los aspectos más relevantes de la inmensa obra de Frijda es la mencionada formulación de las leyes de la emoción publicada por primera vez en 1988<sup>267</sup>. Entre ellas, la segunda ley, o *Ley del significado situacional*, es a mi entender la principal porque implica su propia definición de lo que es una emoción y pone de manifiesto su carácter cognitivo:

[...] las emociones surgen como respuesta a las estructuras de significado de determinadas situaciones; diferentes emociones surgen en respuesta a diferentes estructuras de significado. [...] Preséntese cualquier suceso con su significado particular: surge un tipo particular de emoción, tal es la ley del significado situacional. Dada una pérdida, surge el duelo; dada una frustración, o una ofensa, surge la ira.<sup>268</sup>

---

<sup>264</sup> Cfr. N. Frijda, *The emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986; “Comment on Oatley and Johnson-Laird’s ‘Towards a Cognitive Theory of Emotions’”, *Cognition and Emotion*, 1, 1987, pp. 51-58; “The place of appraisal in emotion”, *Cognition and Emotion*, 7, 1993, pp. 357-387; “The laws of emotion”, *American Psychologist*, 43, 1988, pp. 349-358, trad. cast. “Las leyes de la emoción”, en M.D. Avia y M.L. Sánchez Bernardos (comps.), *La Personalidad. Aspectos Cognitivos y Sociales*, Madrid, Pirámide, 1995; “Expression, emotion, neither, or both”, *Cognition and Emotion*, 9, 1995, pp. 617-635; “Passions: Emotion and socially consequential behavior”, en R.D. Kavanaugh, B. Zimmerberg y S. Fein (comps.), *Emotions. Interdisciplinary Perspectives*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum, 1996.

<sup>265</sup> Cfr. N. Frijda, “The place of appraisal in emotion”, op.cit.

<sup>266</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 360.

<sup>267</sup> Cfr. N. Frijda, “Las leyes de la emoción”, op.cit. Resumidamente, las leyes son las siguientes: 1. Ley de la importancia: no hay emoción si el evento es indiferente al sujeto; 2. Ley del significado situacional: las emociones reflejan el significado de los eventos para el sujeto; 3. Ley de la realidad aparente: el sujeto debe reconocer algún tipo de realidad en el estímulo (esta ley se aplica especialmente a las emociones provocadas por la ficción); 4. Ley del sentimiento comparativo: los estímulos son emocionales con referencia a algo más, por ejemplo, para que el miedo devenga en terror se debe de tratar de un futuro cercano, y el cambio en las circunstancias conlleva cambios en la emoción en cuestión; 5. Ley del cierre o clausura: las emociones tienden a persistir una vez que nacen, y son difíciles de cambiar; 6. Ley de la preocupación por las consecuencias: las emociones tienden a estar acompañadas por un impulso secundario hacia la moderación, de acuerdo a la anticipación de las consecuencias. Cfr. E.S. Tan, “Emotion, Art, and the Humanities”, en M. Lewis & J. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions*, The Guilford Press, New York, 2000, pp. 118-119.

<sup>268</sup> N. Frijda, “Las leyes de la emoción”, op.cit. p. 56.

Sostiene además que las emociones son respuestas a sucesos importantes para el individuo, experiencias subjetivas cuyo núcleo es el placer o el dolor y que incluyen una evaluación sobre el significado situacional. Agrega que siempre que se produce una emoción hay alguna forma de cambio en la tendencia del sujeto a la acción. Porque las emociones son tendencias a la acción, en otras palabras, tendencias a establecer, mantener o interrumpir una relación con el entorno (de acuerdo al placer o dolor suscitado en la emoción)<sup>269</sup>. Según la *Ley del cierre o clausura*, las emociones tienden a ser impermeables a los juicios que las relativizan, es decir, persisten y tienden a controlar la acción. Sin embargo, según la *Ley de la preocupación por las consecuencias*, la emoción no siempre es absoluta, porque todo impulso emocional suscita un impulso secundario que tiende a modificar aquél, a la vista de sus consecuencias. Este punto habla de la posibilidad de educabilidad de las emociones a través de emociones de segundo orden. Veamos esto en más detalle, porque se suscitan ciertos problemas a partir de esto.

Puede llegar a decirse que existe una contradicción entre la Ley de cierre y la Ley de preocupación por las consecuencias<sup>270</sup>, debido a la resistencia de las emociones a los juicios que buscan controlarlas señalada en aquella, y el control ejercido en ésta. Esto no necesariamente es así, porque lo que busca controlar las consecuencias no es un juicio, sino una nueva emoción o emoción de segundo orden que está, al igual que la de primer orden, fundamentada en un juicio, pero que no necesariamente busca cambiar el juicio en el que se apoya la emoción de primer orden sino que fundamenta una nueva emoción acerca de la primera emoción. Como ejemplo puede darse el siguiente: un hombre se siente fastidiado por las actitudes de su jefe y siente una repentina ira a partir del siguiente juicio: “Mi jefe me falta el respeto constantemente, y sin embargo soy yo quien debería faltarle el respeto a él por su falta de humanidad”. Esa emoción genera un impulso a faltarle el respeto al jefe, expresándole todo lo que siente, en la misma forma grosera en que nuestro hombre es tratado. A la vez, surge una emoción de segundo orden que es el miedo ante la expresión de la ira, fundamentada en un nuevo juicio: “Si expreso lo que siento en el tono que deseo, probablemente pierda el trabajo, y lo necesito”. Este nuevo juicio no contradice al primero, porque no cambia la idea acerca

---

<sup>269</sup> Cfr. N. Frijda, *The emotions*, op.cit., p. 71.

<sup>270</sup> Cfr. C. Rodríguez Sutil, “Emoción y cognición. James, más de cien años después”, *Anuario de Psicología*, 29, 3, 1998, p.7.

del jefe. El miedo, que en este caso es una emoción de segundo orden, surge de un juicio acerca de las consecuencias de la ira, pero no acerca del juicio que sostiene a la ira. Por lo tanto, ambas emociones no son contradictorias en lo que se refiere a los juicios que las fundamentan, como tampoco son contradictorias las leyes de Frijda, pues si bien es cierto que la emoción se resiste a juicios que la cambien, también es cierto que es posible que surja una nueva emoción acerca de la emoción primaria, y no acerca del juicio que provoca la emoción primaria. De esta manera, el control de la emoción sí es posible, y lo es a través de una nueva emoción a partir de la primera. De hecho, la ley se denomina “de la preocupación por las consecuencias”; la preocupación es, evidentemente, una emoción.

Esto lleva a postular lo que ya se mencionó respecto a las vertientes anteriores, incluso en el recuento histórico que he hecho: la existencia de un impulso emocional *primario* y un impulso emocional *secundario*, el de la preocupación por la consecuencia. En conclusión, nuevamente puede leerse entre líneas que es el desarrollo de una metaemoción a través de la reflexión a partir de una emoción de primer orden lo que permitiría la educación o el control de las emociones.

### ***1.3.3.3. Recursos de afrontamiento como autorreflexión: Richard Lazarus***

Richard Lazarus define emoción como el resultado de un proceso de evaluación cognitiva o valoración (*appraisal*) que hace el sujeto acerca de las demandas que el medio, básicamente social, le impone, y el modo en que se siente comprometido con esas demandas, compromiso que sólo es comprensible desde sus experiencias pasadas, sus relaciones actuales y su posición social. Desde esos elementos, que son íntegramente cognitivos, el sujeto evalúa lo que Lazarus llama “recursos de afrontamiento” (*coping resources*) y los posibles resultados de dichos recursos<sup>271</sup>. Es decir, para Lazarus, la conciencia de que el sujeto se encuentra en una situación de importancia se da en su contacto con el medio a través de un proceso cognitivo. Este primer proceso es lo que Lazarus y Folkman llaman “valoración primaria”<sup>272</sup>. En segunda instancia, sobreviene un proceso de “valoración secundaria” donde el sujeto se pregunta qué debe hacer respecto a lo que ha entendido de su valoración primaria.<sup>273</sup> A partir de esta pregunta entran en juego los recursos de afrontamiento mencionados más

---

<sup>271</sup> Cfr. R.S. Lazarus, *Psychological stress and the coping process*, Mc Graw Hill, New York, 1966; R.S. Lazarus y S. Folkman, *Stress, appraisal, and coping*, New York, Springer, 1984.

<sup>272</sup> R.S. Lazarus y S. Folkman, *Stress, appraisal, and coping*, op.cit., p. 157.

<sup>273</sup> *Ibid.*, pp. 157-158.

arriba, que consisten en todo a lo que una persona puede acudir para afrontar una situación. Dichos recursos pueden ser dinero, herramientas, personas a quienes pedir ayuda, o alguna habilidad que el sujeto posea (correr rápido, responder hirientemente, sonreír en el momento apropiado y otras habilidades de la llamada “inteligencia social”<sup>274</sup>), así como también la buena salud o, volviendo al aspecto cognitivo de la cuestión, creencias positivas. Lazarus presenta así una teoría a la vez relacional y cognitiva de las emociones.

El aspecto fisiológico de las emociones, es decir el “calor” o la excitación que provocan, está relacionado directamente con la evaluación cognitiva, y muchas veces Lazarus sostiene que las cogniciones en sí mismas pueden ser acaloradas, por lo tanto la cognición acalorada misma resultaría en la emoción<sup>275</sup>. Si éste fuera el caso, entonces Lazarus se ubicaría en la vertiente que sostiene a las emociones como íntegramente cognitivas, pero, como señala Nussbaum: “Lazarus no es siempre perfectamente consistente; a veces insiste en que la evaluación cognitiva es la emoción, a veces parece convertirla en sólo una parte constituyente entre otras, y a veces incluso sugiere que precede temporalmente a la emoción”.<sup>276</sup>

Además de eso, al igual que para Frijda, para Lazarus la sorpresa, el dolor y el placer son reflejos innatos, automáticos, es decir, pertenecientes a nuestra estructura biológica, y las emociones suponen una tendencia innata a la acción; por ejemplo, la tendencia del enfado es el ataque, o la del temor la evitación, cada emoción con su propia pauta de cambios fisiológicos que permite la preparación del organismo para la acción subsecuente. Las emociones que carecen de esas tendencias, como por ejemplo

---

<sup>274</sup> Concepto introducido por primera vez por Edward Thorndike en 1920, en su “Intelligence and its use” *Harper’s Monthly Magazine*, 140, 1920, pp. 227-235. Thorndike, psicólogo de la Universidad de Columbia trajo a la discusión académica el tema de la inteligencia social en el artículo citado, donde afirmaba que la efectividad de las relaciones interpersonales eran un factor clave del éxito en muchas competencias y habilidades pero especialmente en el ejercicio del liderazgo. Esta teoría perdió importancia por su dificultad de medición y porque el naciente concepto de coeficiente intelectual opacó definitivamente su discusión y desarrollo. El IQ o coeficiente intelectual como medición de la inteligencia de las personas se consolidó con la preeminencia de David Wechsler, quien afirmó que éste incluía la inteligencia social (Cfr. D. Wechsler, *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*, Baltimore, Williams and Wilkins, 1958). Más recientemente, a partir de la irrupción de las inteligencias múltiples de Gardner (Cfr. H. Gardner, *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983), el concepto fue retomado por Daniel Goleman (Cfr. D. Goleman, *Social Intelligence: The New Science of Human Relationship*, New York, Bantam Books, 2006) y Karl Albrecht (Cfr. K. Albrecht, *Social Intelligence: The New Science of Success*, San Francisco, Jossey-Bass, 2006), que la definen a grandes rasgos como la capacidad humana para relacionarse con otros de tal manera que se asegure la cooperación.

<sup>275</sup> Cfr. R. Lazarus, *Emotion and Adaptation*, op.cit.

<sup>276</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 108, nota 53.

la tristeza, posiblemente sería mejor llamarlas estados de ánimo (*moods*)<sup>277</sup>. En definitiva, las emociones para Lazarus poseen un origen fisiológico, innato, pero para llegar a activarse es necesario pasar por la valoración, por eso la valoración es una parte esencial de la emoción y necesaria para la supervivencia. El aspecto fisiológico es por definición universal, y aunque una cultura carezca de una palabra concreta para expresar una emoción, eso no quiere decir que no la experimenten. Con esta explicación Lazarus salva la posible crítica proveniente de la vertiente íntegramente cognitivista, que se basa en las diferencias culturales para sostener que ninguna emoción es innata, como puede ser el caso de Martha Nussbaum.

Como se ha visto, estos dos autores, Frijda y Lazarus distinguen a su manera dos tipos de valoraciones: la valoración primaria que procede de un primer encuentro con las circunstancias, y la valoración secundaria que tiene que ver con las opciones y perspectivas de afrontamiento para utilizar el vocabulario de Lazarus, o la preocupación por las consecuencias para usar términos de Frijda. Estos dos tipos de valoración dan lugar a emociones de diferente orden, donde las de segundo orden pueden modificar las de primer orden. Claro está, como estos dos autores son predominantemente cognitivistas, ambos tipos de emociones proceden de valoraciones cognitivas, por lo tanto en ellos se da una combinación, una posición equidistante podría decirse, entre la educabilidad de las emociones postulada históricamente por las vertientes cognitivistas, según las cuales es posible modificar las emociones por medio de la razón, y la postulada por las vertientes fisiologicistas, donde la transformación se da por emociones de segundo orden. Es una posición equidistante, digo, porque la educabilidad tiene lugar a través de las emociones de segundo orden, pero éstas se suscitan a partir de una valoración, por lo cual el origen del cambio de las emociones deberá proceder de un razonamiento.

#### ***1.3.3.4. Teoría atribucional de la motivación y las emociones y metaemoción: Bernard Weiner***

Donde esa distinción entre valoración primaria y secundaria recién tratada ha sido profundizada y se muestra con mayor claridad es posiblemente en la *teoría atribucional de la motivación y las emociones* de Bernard Weiner.<sup>278</sup>

---

<sup>277</sup> Cfr. R.S. Lazarus, "On the primacy of cognition", *American Psychologist*, 39, 1984, pp.124-129.

<sup>278</sup> Cfr. B. Weiner, "A cognitive (attributional)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help giving", *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1980, pp. 186-200; "An attributional theory of achievement motivation and emotion", *Psychological Review*, 92, 1985, pp. 548-573; *An attributional theory of motivation and emotion*, New York, Springer, 1986.

Generalmente se distinguen dos tipos de conceptos para caracterizar el encuentro entre el sujeto y la realidad: la atribución (*attribution*) y la valoración (*appraisal*), que tienden a ser confundidos o intercambiados. Ya he hablado de la valoración. El concepto de atribución tiene su origen en la *Teoría de la atribución*, que es una teoría de la psicología social desarrollada fundamentalmente por el psicólogo austríaco Fritz Heider<sup>279</sup>. La teoría de la atribución de Heider trata de analizar cómo explicamos el comportamiento de las personas y los acontecimientos, lo que en psicología social recibe el nombre de *proceso atributivo*. Para autores como Lazarus, Smith, Haynes y Pope<sup>280</sup> los dos conceptos (atribución y valoración) constituyen dos tipos diferentes de cogniciones que no deben ser confundidos y que se distinguen de la siguiente manera: a) las atribuciones tienen que ver con cogniciones frías producto de un encuentro; en otras palabras son respuestas a las preguntas acerca de quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué, conocimiento que es necesario para comprender nuestro entorno, pero no resulta en una emoción siempre y cuando se mantenga en el plano de los puros hechos; b) el proceso de las valoraciones es requerido para que surja una emoción, porque la valoración implica un significado *personal* que parte de la significación que tienen los hechos para el bienestar personal. Para que ocurra una emoción, entonces, los hechos comprendidos en la atribución deben tener implicancias para el beneficio o daño personal.

Weiner, por su parte, extendiendo la teoría de la atribución, afirma que existen dos tipos de emociones, unas que dependen de la atribución y otras que no. Tras un acontecimiento se produce una reacción general que puede ser positiva o negativa. Esa emoción general es primitiva, procede de una valoración primaria y es dependiente del resultado e independiente de la atribución, pues dependen de que se haya producido placer o dolor y no de la atribución causal que indicaría el estado de cosas. Primero, por lo tanto, se valora primariamente y luego se busca una atribución causal, que genera todo el conjunto de las diferentes sensaciones. Por ejemplo, en un caso simplísimo, vemos a un ser querido en la calle y experimentamos alegría por el encuentro. Se trata de una valoración primaria que tiene que ver con nuestro bienestar. Inmediatamente después sobreviene la cognición de que a esa hora y en ese lugar esa persona no debería

---

<sup>279</sup> Cfr. F. Heider, *The psychology of interpersonal relations*, New York, Wiley, 1958.

<sup>280</sup> Cfr. R.S. Lazarus y C.A. Smith, "Knowledge and appraisal in the cognition-emotion Relationship", *Cognition and Emotion*, 2, 4, 1988, pp. 281-300; C.A. Smith, K.N. Haynes, R.S. Lazarus y L.K. Pope, "In search of the 'Hot' cognitions: attributions, appraisals, and their relation to emotion", *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1993, pp. 916-929.

estar, por lo cual entra en juego una atribución que trae consigo nuevas emociones como la desconfianza o la preocupación. En especial, Weiner utiliza este modelo para explicar emociones como por ejemplo la culpa. Dice que en un primer momento tiene lugar una valoración que puede ser positiva o negativa respecto a un estado de cosas que el sujeto logra como resultado de sus acciones, pero después de una atribución, que involucra la comprensión acerca de la responsabilidad personal respecto a la violación de normas éticas, puede sobrevenir la culpa, que es una emoción mucho más compleja que la alegría o decepción primarias. Weiner ofrece de esta manera una explicación más minuciosa y sofisticada de la diferencia entre las emociones primarias y secundarias, quedando la valoración como el primer paso y la atribución como segundo paso, que puede dar lugar a una nueva valoración.<sup>281</sup>

Es quizás esta imperceptibilidad de la valoración la que hace a los fisiologicistas sostener que las emociones no necesitan cognición, porque sólo identifican la cognición con la atribución. Evidentemente, la atribución es más fácilmente asimilable a la cognición, mientras que la valoración, al ser inmediata, puede ser confundida con una reacción fisiológica.

De cualquier manera, no es mi intención aquí discutir con las vertientes fisiologicistas, sino reflexionar sobre la nueva aparición solapada de la noción de metaemoción. Volviendo al ejemplo de la culpa presentado por Weiner (emoción positiva en el sentido de tendiente a la reparación), ésta surge solamente tras una reflexión sobre la emoción inmediata que nace tras la valoración primaria. La culpa no nace, además, espontáneamente, sino tras una atribución compleja, que responde, como se dijo al comienzo de este apartado, a las preguntas acerca de quién, qué, dónde, cuándo, cómo y por qué. Estas preguntas no implican necesariamente una emoción como también se dijo, pero, al ser aplicadas a una emoción (la resultante de la valoración primaria), sí suscitan una emoción. Es una emoción acerca de una emoción,

---

<sup>281</sup> Siguiendo la línea de pensamiento de Weiner, Oatley y Johnson-Laird diferencian entre *emociones básicas* y *emociones complejas*, según el tipo de cognición que las caracteriza. Las emociones básicas (como la ansiedad, la ira y la tristeza) provienen de cogniciones “no-proposicionales”, es decir, parecen surgir espontáneamente sin mediación alguna de la reflexión, por lo tanto generalmente no superarían la prueba de formularlas proposicionalmente y seguir intactas. En ese segundo nivel se encuentran las emociones complejas o secundarias, que en cambio sí son interpretaciones “proposicionales” desde un punto de vista interpersonal. La venganza, por ejemplo, sería una emoción compleja a partir de la ira. Las metaemociones parecen sobrevolar la teoría de Oatley y Johnson-Laird en el sentido de que una emoción compleja, al tener un objeto acerca del que se reflexiona y se formula una proposición, puede llegar a tener como su objeto una emoción misma. Cfr. K. Oatley y P. Johnson-Laird, “Towards a cognitive theory of emotion”, *Cognition and Emotion*, 1, 1987, pp. 29-50.

por lo tanto consiste en una metaemoción. El paso que tiene lugar entre la emoción primaria y la metaemoción, como es evidente, acontece después de la mediación de la fría y desinteresada atribución, para producir como resultado una nueva emoción. En conclusión, entonces, puede decirse que el tránsito desde una emoción espontánea o primaria a una metaemoción que la corregirá tiene que pasar la mediación de la reflexión. Nuevamente llegamos a la identificación entre metaemoción y autorreflexión, posibilitadas por la racionalidad.

#### **1.3.4. Emociones íntegramente cognitivas**

Son principalmente las teorías filosóficas contemporáneas de las emociones las que entran dentro de esta categoría. Estas teorías siguen en gran medida la misma línea de las teorías de la valoración que he mencionado en el apartado anterior, pero se distinguen de ellas y entran dentro de una categoría singular debido a la interpretación que hacen de las cogniciones que dan lugar a las emociones. Mientras que los teóricos de la valoración admiten que los procesos cognitivos que subyacen a las emociones, como se ha visto, son la *causa* primordial de éstas, para la mayoría de los autores que en esta tesis situamos dentro de esta vertiente íntegramente cognitiva las emociones no son causadas por cogniciones, sino que consisten ellas mismas en cogniciones.

Otra diferencia se encuentra en que los teóricos de la valoración consideran que los procesos fisiológicos son parte constitutiva de las emociones; sin dichos procesos fisiológicos no puede decirse que efectivamente se está experimentando una emoción, mientras que dentro de la presente vertiente las alteraciones fisiológicas pueden estar presentes o no durante una emoción, y en el caso de que lo estén, estas alteraciones no definen la emoción de la que se trate, porque una misma emoción puede estar representada por muy variadas manifestaciones fisiológicas, mientras que siempre es definida a través del mismo contenido cognitivo. Por ejemplo, el enojo puede manifestarse a través del rubor intenso y los puños apretados, o bien a través de palidez e inmovilidad, pero siempre habrá una explicación del enojo como el sujeto habiendo sido perjudicado por otro.

Por otra parte, mientras que para los teóricos de la valoración el contenido de los procesos cognitivos pueden ser proposicionales o no, muchos de los filósofos que adhieren a esta vertiente íntegramente cognitivista, entre ellos Martha Nussbaum, afirman que las emociones siempre pueden ser traducidas en contenidos

proposicionales<sup>282</sup>. Muchas emociones se expresan claramente en función de proposiciones; por ejemplo, el enojo puede expresarse en la forma “estoy enojado porque *X me ha perjudicado*”, lo cual es claramente una proposición. Sostienen, entonces, que una emoción, si bien puede no ser evidente ni explícita, siempre es pasible de ser expresada en forma de una proposición. Esto se da para todas las emociones, sin distinción entre primarias y secundarias como lo hacen los teóricos de la valoración.

Los representantes más estrictos de esta teoría siguen a los estoicos en su identificación de las emociones con juicios, como se vio en el capítulo histórico. Robert Solomon<sup>283</sup>, Jerome Neu<sup>284</sup> y Martha Nussbaum, acerca de quien versa especialmente esta tesis, muestran definitivamente visos estoicos.

#### **1.3.4.1. La racionalidad actuando como reflexión: Robert Solomon**

Robert Solomon despertó tanto interés como resistencia con su provocativa tesis de que las emociones son juicios, si bien de un tipo en particular, caracterizados por su premura y su contenido evaluativo. Analizado desde esta posición, Solomon puede considerarse un verdadero estoico.

No puedo estar enojado si no creo que alguien me ha hecho mal o me ha ofendido. De acuerdo con eso, podríamos decir que la ira involucra un juicio moral. [...] Una emoción es un juicio evaluativo (o “normativo”), un juicio sobre mi situación y sobre mí mismo y/o sobre otras personas.<sup>285</sup>

Si bien a lo largo de su carrera fue cambiando de posición, abriéndose a las posiciones provenientes de la neurobiología, continuó dentro de esta vertiente porque el movimiento que realizó, en lugar de alejarse de la férrea aseveración de que las

---

<sup>282</sup> Si bien en la entrevista que Nussbaum me concedió en octubre de 2011 (ver Anexo) ella niega que sea correcto decir que todas las emociones pueden ser expresadas en contenidos proposicionales, inmediatamente ella aclara que se trata de sólo “una traducción”, porque el contenido que se rescata a través de la formulación proposicional de la emoción difiere de la emoción misma. De esta manera, Nussbaum implícitamente acepta la posibilidad de una traducción en términos proposicionales, si bien admite las limitaciones de esta traducción ante la recuperación de la emoción intacta. De hecho, esto último no es posible hacer. De cualquier manera, Nussbaum dedica incluso un capítulo entero de su *Upheavals of Thought*, op.cit., pp. 249-296, a la explicación –proposicionalmente– de las emociones que son transmitidas por medio de la música, la más abstracta de las artes.

<sup>283</sup> Cfr. R. Solomon, “Emotions and Choice,” en *Explaining Emotions*, Amélie Rorty (ed.), Los Angeles, University of California Press, 1980, pp. 251–81. Solomon admite en su obra más reciente (Cfr. *Ética emocional*, op.cit., p. 280) que “los juicios son esenciales en la emoción, aunque ya no mantengo, como hace muchos años, que los sentimientos y la fisiología sean irrelevantes”. De cualquier manera, su posición íntegramente cognitivista inicial fue lo que marcó el camino de su investigación por los senderos de la racionalidad y la reflexión, como se verá en breve, por lo tanto he decidido mantenerlo dentro de esta vertiente, no obstante sin dejar de señalar este giro en su percepción de su propia teoría.

<sup>284</sup> Cfr. J. Neu, *A Tear is an Intellectual Thing: the Meaning of Emotions*, op.cit.

<sup>285</sup> R. Solomon, “The logic of emotion”, *Noûs*, 11, 1977, pp. 41–49.

emociones son juicios a favor de que la fisiología cumple un rol importante, fue redefinir la noción de cognición y rechazar su identificación con la noción de conocimiento como involucrado con la información. Esa comprensión del concepto de cognición es la que provoca críticas como las de Stocker y Goldie<sup>286</sup>, que acusan a las teorías cognitivas de ser patológicamente disociativas porque niegan los sentimientos (como el aspecto fisiológico de la emoción). Por el contrario, las posteriores afirmaciones de Solomon no sólo incluían los sentimientos, sino que les daban un lugar primordial. Es más, Solomon termina por afirmar que además de probar la racionalidad de las emociones por medio de, entre otras cosas, la intencionalidad de éstas, los sentimientos también han “pedido prestada intencionalidad” a los juicios que constituyen a las emociones<sup>287</sup>. Tomando como referencia la categoría de Nico Frijda de “preparación para la acción” como una de las condiciones para la emoción, Solomon admite que el cuerpo se prepara para actuar ante una motivación emocional; por ejemplo, ante los celos, tomamos una actitud corporal de defensa, tensando los músculos que generalmente se tensan en la manifestación de agresividad física. De esta manera el cuerpo se pone en concordancia con el juicio que es la emoción, y también es cognitivo, en el sentido de coherente con dicho juicio. A esta forma de intención cognitiva, entendida de una manera más amplia que simplemente “pensamiento”, Solomon la ha denominado “juicios del cuerpo” (*judgements of the body*<sup>288</sup>), mostrando de esta manera cómo una teoría de las emociones puede ser íntegramente cognitiva incluso sin dejar de lado a las manifestaciones corporales.

Solomon es influido por Sartre<sup>289</sup> al adoptar la noción de que las emociones pueden ser entendidas como elecciones estratégicas, guiadas por el objetivo de proteger e incrementar la autoestima<sup>290</sup>, aunque admite que “muchas emociones sean bastante cortas de vista y, por ende, no muy buenas estrategias”<sup>291</sup>. Toda emoción, para este autor, es una estrategia subjetiva en pos de la maximización de la dignidad y la autoestima personales.<sup>292</sup> La racionalidad de las emociones está explicada en Solomon

---

<sup>286</sup> Cfr. M. Stocker y E. Hegeman, *Valuing Emotions*, op.cit.; P. Goldie, *The Emotions: A Philosophical Exploration*, op.cit.

<sup>287</sup> Cfr. R. Solomon, “Emotions, Cognition, Affect: On Jerry Neu’s *A Tear is an Intellectual Thing*”, *Philosophical Studies*, 108, 2002, pp. 133-142.

<sup>288</sup> *Ibid.*, p. 141.

<sup>289</sup> Cfr. J.P. Sartre, *Bosquejo de una teoría de las emociones*, Madrid, Alianza, 2007.

<sup>290</sup> Cfr. R. Solomon, *The Passions: The Myth and Nature of Human Emotions*, New York, Doubleday, 1984.

<sup>291</sup> R. Solomon, *Ética emocional*, op.cit., p. 262.

<sup>292</sup> Cfr. R. Solomon, *The Passions: The Myth and Nature of Human Emotions*, op.cit., p. 222.

por su característica de consistencia en siempre buscar subsanar la autoestima, y lo hace a través de ejemplos tales como la ira (que está teñida de pretensiones de superioridad moral), el desprecio (que hace sentir al sujeto superior a otros), entre otras. Llevando estas apreciaciones hasta un extremo, puede deducirse de esto que las emociones para Solomon pueden definirse como acciones:

El mito de las pasiones nos ha adoctrinado tan concienzudamente en la noción de la pasividad que ya no somos capaces de ver lo que nosotros mismos estamos haciendo. Sin embargo, en cuanto destruimos el mito, resulta obvio que somos nosotros los que hacemos que nos enfademos, que nos deprimamos, que nos enamoremos.<sup>293</sup>

Respecto al control de las emociones, Solomon echa mano del argumento aristotélico de que somos responsables, tanto de ponernos en la situación que va a causarnos determinada emoción, como de haber cultivado el carácter de manera que nos suela colocar en situaciones que nos provoquen determinadas emociones; es claro el ejemplo que da del matón que nos ofende en un bar: soy responsable de haber ido a ese bar incluso conociendo su mala reputación, o de que me atraigan generalmente las visitas a bares de ese tipo.<sup>294</sup> Pero si bien es posible encontrarnos en este caso inocentemente (porque no conocíamos la reputación del bar), el ver crecer la ira en nuestro interior no es un puro observar jamesiano de nuestra fisiología. Puedo reconocer lo que me está sucediendo y elegir ignorarlo, o marcharme, o responderle en un lenguaje similar al que él está utilizando contra mí, lo que sería fácilmente posible de evaluar como una deliberada acción propiciadora de la riña; “nuestra ira es, al menos en parte, responsabilidad nuestra, luego deberíamos asumir la responsabilidad por ella”<sup>295</sup>.

¿Cómo se llega a controlar esas emociones? A través de la reflexión. Dice Solomon que generalmente se piensa que la racionalidad reside únicamente en el pensamiento reflexivo, en los cálculos de un matemático o un político. Pero que sabemos bien que podemos confiar en intuiciones racionales como las de un estratega de ajedrez que parece prescindir de la reflexión y sin embargo es evidente que sigue una lógica indiscutible. La intuición, entonces, es tan misteriosa porque la reflexión se toma como el paradigma de la racionalidad, pero, según Solomon, la racionalidad de las emociones es de esta manera, intuitiva o prerreflexiva, de manera que como cualquier

---

<sup>293</sup> Ibid., p. 132.

<sup>294</sup> Cfr. R. Solomon, *Ética emocional*, op.cit., p. 263.

<sup>295</sup> Ibid., p. 265.

lógica es posible traerla a la superficie por medio de la reflexión, volverla explícita y comprenderla.<sup>296</sup>

A esta reflexión, que incluye a su vez metaemociones o emociones de segundo orden<sup>297</sup>, se llega por medio del pensamiento explícito de lo que ocurre cuando tenemos una emoción; de esta manera Solomon cumple con las mismas características que los pensadores que he colocado bajo la categoría “cognitivistas” en el recuento histórico: la educación de las emociones está posibilitada por la racionalidad, que se detiene y reflexiona sobre lo que está sucediendo en las emociones del sujeto. También, por otra parte, incorpora la idea de metaemoción de los pensadores más fisiologicistas, producto de la evolución de su pensamiento hacia una incorporación de la importancia del cuerpo.

Solomon se expresa acerca de la reflexión de la siguiente manera:

La reflexión sobre nuestras emociones es algo que aprendemos a hacer, porque hemos de aprender a controlar nuestras emociones y porque deseamos perfeccionar nuestras emociones. Ahora bien, cuando reflexionamos sobre nuestras emociones, a menudo nos sentimos instados a considerar las alternativas, lo cual suscita la cuestión de la elección y el control, aun cuando estemos bastante satisfechos con nuestras reacciones emocionales [...]. Pero la clave para superar la concepción pasiva de las emociones radica en apreciar el poder y la omnipresencia de la reflexión en nuestra vida emocional. Si seguimos sintiéndonos pasivos con respecto a nuestras emociones, es porque así lo elegimos.<sup>298</sup>

Este tema de la intervención de la voluntad en las emociones es, según Solomon, un tema invisible en la historia de las emociones.<sup>299</sup> De ahí que la posición predominante, el “adversario” al que refiere Nussbaum sea, precisamente, la posición preponderante. Posiciones como la de Solomon, por su parte, en su insistencia en la “voluntariedad”<sup>300</sup> de las emociones otorgan una buena perspectiva a la alfabetización emocional.

#### ***1.3.4.2. Los límites del cognitivismo en la educación emocional: Jerome Neu y la respuesta de Jeffrey Murphy***

El trabajo de Jerome Neu se ha focalizado en gran parte en las posiciones psicoanalíticas en relación a los mecanismos que subyacen a las patologías de la

---

<sup>296</sup> Cfr. R. Solomon, *Not Passion's Slave. Emotions and Choice*, New York, Oxford University Press, 2003, p. 35.

<sup>297</sup> Cfr. R. Solomon, *Ética emocional*, op.cit., p. 272.

<sup>298</sup> Ibid., p. 272.

<sup>299</sup> Cfr. Ibid., p. 273.

<sup>300</sup> Ibid., p. 273.

creencia y el deseo que frecuentemente se asocian con la emoción<sup>301</sup>. Defensor de una visión cognitivista del núcleo de la emoción, escribe su artículo que más tarde se constituirá en un libro, cuyo título, tomado de un verso de William Blake, es “A tear is an intellectual thing” (Una lágrima es algo intelectual)<sup>302</sup>. Como Neu enfatiza, en particular lo que distingue una emoción de otra no es cómo se siente, sino la creencia que subyace a la emoción acerca de su objetivo. Esto no significa que sean el producto de deliberación conciente y del cálculo, sino que dependen de cómo percibimos el mundo, cómo pensamos acerca de él, antes que cómo el mundo de hecho es.<sup>303</sup>

Uno no debería confundir pensamiento conciente y deliberación con el pensamiento como un todo. [...] las lágrimas en la vida real son típicas respuestas a situaciones percibidas (es decir, creídas o pensadas) como teniendo determinado carácter (por ejemplo, que involucran una pérdida). La mediación que implica el pensar una situación de un cierto tipo no necesita del cálculo, y es justamente esa mediación lo que lleva a las lágrimas.<sup>304</sup>

Contra las vertientes íntegramente fisiologicistas, por ejemplo James o Ekman, Neu presenta la evidencia de que una misma expresión, como las lágrimas, puede significar más de una emoción (tristeza o felicidad), y por otra parte la misma emoción puede manifestarse de más de una manera (el enojo puede expresarse a través de la agresión, o a través de rehusarse a dirigirle la palabra a la persona que nos ha hecho enojar).<sup>305</sup> Asimismo señala, en oposición a estas vertientes, que las lágrimas como reacción fisiológica ante una risa violenta no son interpretadas como “lágrimas de diversión”, es decir, como una emoción específica, sino sólo como un mecanismo fisiológico, mientras que las lágrimas de tristeza ante, por ejemplo, una muerte, sea en la vida real o en la ficción, son interpretadas como una emoción, y la diferencia está dada por el pensamiento que la sustenta (una muerte), incluso si ésta es real o ficticia.<sup>306</sup> Inclusive es posible que la situación cause la emoción pero no las lágrimas, lo que muestra que lo esencial en la emoción es el pensamiento y no la reacción fisiológica.

Sin embargo, en concordancia con su indicación más arriba de que el pensamiento no debe de ser asimilado exclusivamente a instancias concientes, Neu hace

---

<sup>301</sup> Por ejemplo, cfr. J. Neu, *Emotion, Thought and therapy: a Study of Hume and Spinoza and the Relationship of Philosophical Theories of the Emotions to Psychological Theories of Therapy*, London, Routledge and Kegan Paul, 1977.

<sup>302</sup> Cfr. J. Neu, “A Tear is an Intellectual thing”, op.cit. y *A Tear is an Intellectual Thing: the Meaning of Emotions*, op.cit.

<sup>303</sup> Cfr. J. Neu, “A Tear is an Intellectual Thing”, op.cit., p. 35.

<sup>304</sup> Ibid., p. 50.

<sup>305</sup> Cfr. Ibid., p. 44.

<sup>306</sup> Cfr. Ibid., p. 50.

una diferencia entre la posibilidad de controlar las acciones que proceden de las emociones y controlar las emociones mismas. Porque si bien es cognitivista, reconoce persuadido por Kant que hay demasiado espacio para la ambigüedad, la confusión y la incertidumbre en el conocimiento de nuestros propios motivos. Incluso si hiciéramos lo correcto, nunca podríamos estar seguros de que lo hacemos por los motivos correctos (el deber moral desde la perspectiva de Kant)<sup>307</sup>. Dice el mismo Kant: “[...] solemos preciarnos mucho de algún fundamento determinante, lleno de nobleza, pero que nos atribuimos falsamente; mas, en realidad, no podemos nunca, aun ejercitando el examen más riguroso, llegar por completo a los más recónditos motores [de nuestra acción]<sup>308</sup>”. Por eso Kant sostiene que sólo el “amor práctico”, que tiene su asiento en la voluntad, y se funda en principios de la acción y no en una tendencia de la sensación es capaz de ser controlado, mientras que “el amor, como inclinación, no puede ser mandado”<sup>309</sup>. Son las acciones las que pueden ser educadas, por ser controlables, pero no las emociones. De hecho, Neu afirma:

[...] yo enfatizaría la necesidad de prestar atención a la distinción entre los cambios en la expresión de los sentimientos y en la ocurrencia de los sentimientos mismos, una distinción demasiado a menudo descuidada por los enfoques de las ciencias sociales [...]<sup>310</sup>

Porque la misma naturaleza de las emociones no permite sobrellevar su persistencia. Podemos admitir la esencia cognitiva de éstas y también admitir un cierto control en lo que creemos, pero muchas veces las emociones se dan espontáneamente, independientemente de que nos convenzamos de una creencia diferente y de la obligación moral de tener otra emoción<sup>311</sup>. Neu critica al cristianismo por el mandato de amar al enemigo, y reivindica a Kant tanto por la liberación de las emociones despertadas por la sensación, como por la circunscripción del deber moral a la emoción práctica o la acción que manifiesta cierta emoción aunque no se experimente sensiblemente<sup>312</sup>. De alguna manera, Neu coloca el énfasis en la educación de la

---

<sup>307</sup> Cfr. J. Neu, “Rehabilitating Resentment and Choosing What We Feel”, *Criminal Justice Ethics*, 27, 2, 2008, pp. 31-37.

<sup>308</sup> I. Kant, *La fundamentación de la metafísica de las costumbres*, op.cit., p. 50.

<sup>309</sup> Ibid., p. 37.

<sup>310</sup> J. Neu, “Rehabilitating Resentment and Choosing What We Feel”, op.cit., pp. 36-37.

<sup>311</sup> Una observación similar fue hecha por Martha Nussbaum en la entrevista que me concedió en octubre de 2011. Allí ella señala que si bien hasta cierto punto la reflexión podría ser útil como herramienta para la educación de las emociones, existen otros medios que apuntan a los aspectos de las emociones que escapan a la autorreflexión. (Ver Anexo)

<sup>312</sup> Un argumento similar es presentado también por Paul Grice, quien en una conferencia en los años 80 señaló que Aristóteles tenía “un punto de vista prusiano” respecto a la vida humana, en el sentido de que no puedo acostarme a tomar sol simplemente porque quiero hacerlo, sino que toda acción debe estar

manifestación de las emociones antes que en las emociones mismas, que él considera un ámbito impenetrable a pesar de su naturaleza cognitiva, porque existe el autoengaño y nunca sabremos cuál es el verdadero juicio que nos mueve a una determinada emoción.

Este límite presentado por Neu es algo a tener especialmente en cuenta para los fines de esta tesis. ¿Qué tan viable es la aplicación de la autorreflexión a la educación de las emociones si nuestros verdaderos motivos se nos escapan y son subjetivos e inextricables hasta para nosotros mismos? Lo único objetivo con lo que contamos son las acciones. ¿Eso significa que las emociones no son educables?

Sin embargo, a raíz de las manifestaciones de Neu surge una interesantísima respuesta de Jeffrey Murphy<sup>313</sup> que aporta significativamente a nuestra temática. Murphy resume la posición de Neu acerca del perdón y el resentimiento, foco principal del artículo que he estado discutiendo, de la siguiente manera:

Neu está preocupado, y con razón, por el grado en el cual adquirir, extinguir o modificar nuestra emoción está realmente en nuestro poder. Yo he conceptualizado el perdón moralmente justificado como la superación del resentimiento por razones morales; y he ofrecido, como un ejemplo de dichas razones, el reconocimiento del arrepentimiento sincero por parte del ofensor. Pero parece, ay, que alguien podría reconocer el sincero arrepentimiento, creer que eso vuelve apropiado al perdón, e incluso obligatorio, y sin embargo seguir lleno de resentimiento –de esa manera fundamenta que el perdón en tal caso no está en el poder de uno, bajo su control voluntario.<sup>314</sup>

Ante esa dificultad, Murphy hace una distinción entre *control directo e indirecto* de las emociones. La distinción proviene de una diferencia entre considerar a la emoción, por ejemplo el perdón, como un *acto* o como una disposición del carácter, es decir, una *virtud* en el sentido aristotélico. La mayoría de las personas, naturalmente, no pueden superar inmediatamente el resentimiento y perdonar a alguien que les ha hecho daño simplemente por reconocer razones morales para hacerlo y proponérselo. En ese sentido, no hay *control directo*. Sin embargo se puede trabajar para desarrollar un carácter que tienda a perdonar, un carácter dispuesto a restringir su resentimiento dentro de límites morales. Ese trabajo de desarrollo puede darle al sujeto un *control indirecto*

---

justificada por su rol en la eudaimonia. Esta afirmación representó un choque respecto a las nociones generalmente preconcebidas, ya que es Kant el usualmente entendido como “prusiano”. Sin embargo, Kant, una vez que el deber moral se cumple, deja las emociones libres siempre y cuando no interfieran con la voluntad, mientras que Aristóteles ejerce una especie de vigilancia en cada aspecto de la vida. Esta conferencia de Grice es citada por Nussbaum, quien a la vez toma este argumento y lo hace suyo. Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., pp. 234-235.

<sup>313</sup> Cfr. J.G. Murphy, “Response to Neu, Zipursky, and Steiker”, *Criminal Justice Ethics*, 27, 2, 2008, pp. 55-63.

<sup>314</sup> *Ibid.*, p. 55.

sobre las futuras instancias, en el sentido de que ahora *elige* prepararse para reaccionar, en palabras de Aristóteles, en el momento correcto, con la persona correcta y en la intensidad correcta.<sup>315</sup> Este proceso de control indirecto es uno de habituación, que puede tomar varias formas, como ser la oración religiosa, la psicoterapia, o un consejero espiritual.<sup>316</sup>

Respecto a la referencia que Neu hace de Kant, fundamentando en su distinción entre amor patológico y práctico el impedimento de la educabilidad de las emociones, Murphy presenta un contra argumento basado en Kant también para demostrar que Kant sí abogaba por la posibilidad de la educación de las emociones<sup>317</sup>.

Kant parece sugerir que hay tendencias a la empatía y la compasión en todas las personas normales. Estas tendencias son a menudo reprimidas porque puede ser tanto doloroso como inconveniente tenerlas, pero es posible comprometerse con ellas siguiendo un patrón sostenido de la clase correcta de experiencias y comportamientos.<sup>318</sup>

De esta manera, Murphy complementa a Neu. Si bien puede no ser posible ejercer un control directo sobre las emociones sino sólo sobre nuestras acciones, sí es posible ejercer un control indirecto sobre un desarrollo de las emociones que eventualmente llegaré a sentir en un futuro. En esto tiene mucho que ver un programa de educación ciudadana y, como ya he mencionado, si bien el frecuentar sitios donde estas emociones podrían desarrollarse sería en muchos casos inviables, sobre todo si estamos pensando en la educación formal dentro de las aulas, la utilización de la literatura para tal fin podría sustituir este contacto. Estos dos autores, entonces, nos presentan las posibilidades de la educación de las emociones como control de la expresión de las emociones y como posibilidad de desarrollo de emociones poniéndose en las situaciones que darían lugar a las emociones deseadas. Como puede verse, nuevamente en el trasfondo de esta decisión de cuáles expresiones deberían ser exteriorizadas y cuáles emociones deberían ser cultivadas en un desarrollo del carácter a futuro, está la autorreflexión que permite la decisión sobre las emociones deseables y las no deseables.

---

<sup>315</sup> Cfr. Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, op.cit., 1109b12-27, p. 177.

<sup>316</sup> Cfr. J.G. Murphy, "Response to Neu, Zipursky, and Steiker", op.cit., p. 56.

<sup>317</sup> El argumento está tomado de I. Kant, *La metafísica de las costumbres*, op.cit., p. 329, y se refiere al deber de cultivar la compasión frecuentando prisiones, hospitales y sitios donde habitan personas pobres. Esto ya fue mencionado en la nota al pie 209 de esta tesis. También lo mencionan Gustavo Pereira y Adela Cortina (Cfr. G. Pereira, *Las voces de la igualdad*, op.cit., pp. 221-222; A. Cortina, *Ética de la razón cordial*, Oviedo, Nobel, 2007, pp. 125-126).

<sup>318</sup> J.G. Murphy, "Response to Neu, Zipursky, and Steiker", op.cit., p. 56.

### **1.3.4.3. La reflexión para el control de la emoción como creencia y deseo: Joel Marks**

En su artículo “A Theory of Emotion”<sup>319</sup>, Marks propone que las emociones son un conglomerado de creencias y deseos, caracterizado especialmente porque el deseo es intenso. La teoría presentada por Marks recuerda a la que se presentará en breve de Nussbaum, especialmente los aspectos que coinciden con su intención en el título del libro *Upheavals of Thought* (que puede traducirse como “accidentes geológicos del pensamiento”), ya que las creencias o pensamientos no son la *causa de* la emoción, sino que son parte misma de ese conglomerado que *es* la emoción<sup>320</sup>. Pero a la vez hace una crítica al primer Solomon<sup>321</sup> en su posición de que las emociones son solamente juicios (postura de la que Solomon se distancia con el correr de las décadas, como se ha visto), porque hay un plus que un juicio no capta, ya que un simple juicio no tendría por qué provocarnos miedo o sorpresa<sup>322</sup>. Esto ya es criticado por Lyons, quien sostiene que si veo un perro muy grande, ese juicio solo no es capaz de provocar una emoción, mientras que si entiendo que el perro grande está por mordirme y yo preferiría que no lo hiciera, el perro grande se convierte, además de grande, en “amenazante” y es eso lo que provoca la emoción. Este juicio ampliado por la preferencia de no ser mordido y por lo tanto por la conclusión de que el perro es amenazante es lo que en la teoría de la valoración (*appraisal theory*) se denomina evaluación o valoración, como se vio. Marks, sin embargo, encuentra insuficiente este argumento. Él considera que una evaluación no incluye una preferencia, sino que la preferencia en conjunción con la evaluación es lo que conlleva una emoción<sup>323</sup>. Por lo tanto, la emoción no se alcanza sin

---

<sup>319</sup> Cfr. J. Marks, “A Theory of Emotion”, *Philosophical Studies*, 42, 2, 1982, pp. 227-242.

<sup>320</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 228-230.

<sup>321</sup> Se refiere más precisamente al libro de R. Solomon, *The Passions*, Garden City, New York, Anchor, 1976.

<sup>322</sup> Un debate similar se da entre Ben Ze’ev y Nussbaum en el Book Symposium sobre *Upheavals of Thought* que tuvo lugar en la publicación *Philosophy and Phenomenological Research*. Ben Ze’ev pretende demostrar allí que Nussbaum excluye, junto con los sentimientos, a las motivaciones y los deseos de las emociones. Cfr. A. Ben Ze’ev “Emotions Are Not Mere Judgements”, *Nussbaum’s Upheavals of Thought Book Symposium, Philosophy and Phenomenological Research*, 68, 2, March 2004, pp. 450-457. Este señalamiento, si bien no es realmente localizable en las citas de *Upheavals of Thought* que el autor hace, es muy relevante para esta tesis porque podría estar indicando una carencia importante de sus conclusiones, ya que, como se verá, propondré la autorreflexión como elemento posibilitante de la educación de las emociones, entendiendo autorreflexión como la formación de deseos de segundo orden. La respuesta de Nussbaum, sin embargo, es que no ve dónde están las críticas de Ben Ze’ev, y que en todo caso su propuesta de la eudaimonia como central en las emociones se relaciona implícitamente con las metas, y en consecuencia motivaciones y deseos de un sujeto. Cfr. M. Nussbaum, “Responses,” in *Nussbaum’s Upheavals of Thought Book Symposium*, op.cit., pp. 473-478.

<sup>323</sup> Los elementos de esta posición no son ajenos a la posición de Nussbaum, quien señala que las emociones son una subclase de *orexis*, término utilizado por Aristóteles para significar “esforzarse por alcanzar algo”, que bien podría ser un sinónimo de deseo. La *orexis* es la clase de impulso que incluye las

la preferencia, y la evaluación es insuficiente. Marks sostiene entonces que el elemento imprescindible es el *deseo intenso*<sup>324</sup>, y un deseo no necesariamente en primera persona, es decir, como resultado de la creencia de que este perro me va a morder a mí, porque es posible que lo que provoque mi emoción es que el perro te va a morder a ti y deseo intensamente que eso no suceda, por lo tanto la primera persona no es importante, pero el deseo no puede faltar como componente de la emoción.<sup>325</sup>

En resumen, Marks presenta tres puntos clave para la definición de emociones:

- a) La emoción no equivale al sentimiento, porque la emoción es intencional y el sentimiento no.
- b) La emoción no es un estado no intencional como temblores o acaloramiento causado por un estado intencional; generalmente se experimenta al revés, como la emoción dando lugar a los estados no intencionales.
- c) La emoción no es una clase de creencia, porque la creencia sola no es suficiente para causar el estado emocional: se necesita también el deseo. En conclusión, la emoción es un conglomerado de creencia más deseo.<sup>326</sup>

Esta teoría también da cuenta de la razón por la cual las emociones son entendidas como irracionales o como malas consejeras en el momento de actuar, porque, dice Marks, si el deseo que acompaña la emoción es demasiado fuerte, puede

---

subclases de los apetitos y las emociones, y es la condición para que tanto apetitos como emociones empujen al agente a la acción, a partir de la percepción del objeto al que se busca alcanzar intencionalmente como poseedor de un bien aparente. Cfr. M. Nussbaum, "Aristotle on Emotions and Rational Persuasion", op.cit., pp. 304-306. Acerca de la definición de orexis como "la característica común a todos los movimientos animales dirigidos a un objeto" y una descripción del origen de este aporte aristotélico al lenguaje filosófico, cfr. M. Nussbaum, *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, Madrid, Visor, 1995, pp. 354-357. Sobre una descripción detallada del mecanismo del movimiento animal dirigido a un objeto, cfr. M. Nussbaum, *Aristotle's De Motu Animalium*, Princeton University Press, 1978.

<sup>324</sup> J. Marks, "A Theory of Emotion", op.cit., p. 232.

<sup>325</sup> La explícita introducción del elemento deseo en la emoción será de gran importancia para el análisis de la reflexión como habilitadora de la educación de las emociones, ya que la reflexión es definida generalmente como la capacidad para desarrollar deseos de segundo orden. Si las emociones implican deseos, entonces el problema de su educabilidad queda resuelto por medio de la equiparación de la metaemoción con el deseo de segundo orden típico de la reflexión. Otro autor que menciona el deseo como elemento primordial de las emociones es Anthony Kenny, quien sostiene que la conexión entre las emociones y el comportamiento está fundamentada en el deseo, y que una emoción difiere de otra por las diferentes cosas que nos hacen desear hacer. Cfr. A. Kenny, *Action, Emotion and Will*, op.cit., p. 70. V. Camps, por su parte, señala: "El puente que vincula las creencias al deseo es el estado emotivo. Dicho de otra forma, las creencias crean un mapa del mundo y los deseos apuntan a recorrerlo o, por el contrario, a evitarlo." (V. Camps, *El gobierno de las emociones*, op.cit., p. 29)

<sup>326</sup> Cfr. J. Marks, "A Theory of Emotion", op.cit., p. 233.

llevar a acciones que no siempre sean las apropiadas.<sup>327</sup> Sin embargo, muchas veces este fuerte deseo lleva a acciones extraordinarias como la fuerza que una pequeña mujer manifiesta al levantar el coche debajo del cual ha quedado atrapado su hijo, y en estos casos es útil. A la vez, si el primer deseo es superado y da paso a la reflexión, la emoción puede dar lugar a acciones más meditadas y en consecuencia correctas.

En relación a la educación de las emociones o su control, Marks señala en un libro escrito en coautoría con Ames<sup>328</sup> que ciertas objeciones presentadas a la educabilidad de las emociones en base a que éstas sean creencias o juicios son totalmente rechazables. Las objeciones posibles desde esta óptica son las siguientes: reducir el problema del control de las emociones al control de las creencias no soluciona la dificultad, ya que las creencias no se pueden dominar voluntariamente (no puedo, por ejemplo, forzarme a creer en Dios); algunas creencias en las que se basan las emociones serán verdaderas (como la muerte de un ser querido), por lo cual no está en nuestras manos cambiarlas. En respuesta, Marks y Ames señalan que esta noción de “lo voluntario” es demasiado estrecha. Es cierto que no puedo forzarme a creer en algo, pero sí puedo ponerme en situaciones donde se den las condiciones para creer en algo. El ejemplo que dan los autores se refiere a estudiar un tema que se desconoce; para seguir con el ejemplo de creer en Dios que he dado más arriba, el sujeto podría contactarse con gente creyente para entender su fe y, eventualmente, ponerse en condiciones para creer; es evidente que creer de la noche a la mañana es imposible, pero no es imposible crear las condiciones para ello. En este sentido es una educabilidad de corte aristotélico, en tanto alguien es responsable por colocarse en las condiciones para desarrollar una virtud<sup>329</sup>.

Por otra parte, Marks y Ames le dan una importancia considerable a la reflexión, tal como ya se había examinado en Solomon, la que es capaz de actuar sobre el deseo. Si la emoción implica un deseo intenso, cabe preguntarse si el deseo es apropiado. Se pone el ejemplo de la ira ante un insulto, la cual implica el deseo de no ser insultado. El sujeto puede preguntarse cuáles son las raíces de tan fuerte deseo de no ser insultado, ¿será un gran orgullo? ¿Y es apropiado tanto orgullo en esta circunstancia en especial? En este caso también las creencias son analizadas, pero las creencias que sostienen el

---

<sup>327</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 234.

<sup>328</sup> Cfr. J. Marks, “Dispassion and the Ethical Life”, en J. Marks y R.T. Ames (eds.), *Emotions in Asian Thought. A Dialogue in Comparative Philosophy*, State University of New York, 1995, pp. 139-160.

<sup>329</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 151.

componente necesario para la emoción: el deseo. Es la reflexión la que permite ese examen.<sup>330</sup>

#### ***1.3.4.4. Eudaimonia, contenido proposicional y narratividad, la teoría más sólida: Martha Nussbaum***

Martha Nussbaum es de un interés excepcional dentro de esta vertiente. Al igual que los demás autores incluidos en este capítulo, también ella considera que los aspectos fisiológicos de las emociones no son constitutivos de ellas. De hecho, en su intento por delimitar el objeto de estudio, Nussbaum aclara que las emociones forman parte de una familia de elementos que específicamente diferencia de “los apetitos corporales como el hambre y la sed y de estados de ánimo sin objeto, como la irritación o la depresión endógena” y más adelante agrega que se diferencian claramente de los deseos.<sup>331</sup> Además, a diferencia de las vertientes fisiologicistas, las emociones para Martha Nussbaum sí tienen lo suficiente en común como para tratarlas como un tema aparte y con características propias. Básicamente dice que la categoría emoción se reduce a juicios, dentro de los cuales las reacciones fisiológicas son manifestaciones del tipo de juicios de que se trata.

Nussbaum soluciona la cuestión planteada por Marks sobre la necesidad del deseo como constituyente de la emoción porque un simple juicio no generaría una emoción; ella, en lugar del deseo en Marks, plantea la relación del juicio con la eudaimonia del sujeto para que tenga lugar la emoción. En la introducción he definido eudaimonia, el concepto aristotélico, como el conjunto de los objetivos de un sujeto, incluyendo una jerarquización de éstos y el reconocimiento de su vulnerabilidad. Volveré sobre esta noción en la parte de este trabajo dedicada exclusivamente a Nussbaum. Mientras hay juicios que no involucran nuestra eudaimonia, que en el marco de su famosa metáfora de los accidentes geológicos del pensamiento (*upheavals of thought*) se representarían como planicies, existen otros juicios que sí la involucran en mayor o menor medida, dando lugar entonces a ondulaciones, o incluso abismos o montañas. Estas son las emociones. Es el mismo pensamiento, que tiene lugar a través de juicios, que se identifica con la emoción dependiendo del juicio del que se trate. Ya esta metáfora, tomada del escritor Marcel Proust, es un gran logro en la explicación de

---

<sup>330</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 151-152.

<sup>331</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 24. Esta diferenciación de los deseos la distancia de Joel Marks, recién analizado.

lo que significa que las emociones son juicios, la controvertida afirmación desde el tiempo de los estoicos.

Precisamente su propuesta es llamada por ella misma “neo-estoica”<sup>332</sup>, en el sentido de que define a las emociones en términos de juicios evaluativos, pero se separa de los estoicos en su aspecto normativo: mientras los estoicos apuestan a una eliminación de este tipo de juicios, Nussbaum considera que las emociones, si bien no todas, son parte de una vida buena. De esa manera complementa la teoría de los estoicos con la eudaimonia aristotélica. Este complemento resulta exitoso al explicar la urgencia que provocan las emociones, que los estoicos niegan y sin embargo fallan al no poder evitar<sup>333</sup>. El error de los estoicos está en quedarse simplemente en la identificación emoción-juicio, dejando de lado el involucramiento del tema del juicio en cuestión con nuestra eudaimonia. Nussbaum lo supera con su visión neo-estoica. A la propuesta estoica de que puedo mantenerme al margen de las emociones al saber que alguien irremplazable para mí ha muerto le responde que no es posible, que si sé que esa persona irremplazable e importante para mí no estará más, ese mismo pensamiento es la emoción, de la que no se puede escapar.<sup>334</sup> “Conocer puede ser violento, dadas las verdades que hay para conocer”<sup>335</sup>, dice Nussbaum, concluyendo de esa forma su definición dentro de la vertiente íntegramente cognitivista. En definitiva, los aspectos fisiológicos de la emoción, si bien existen, son variables dependiendo de la persona y de la forma en que se experimenta el juicio involucrado.<sup>336</sup>

Pero la excepcionalidad de Nussbaum va más allá. En relación a las críticas recibidas por la vertiente cognitivista desde varios ángulos, Nussbaum dispone de respuestas definitivamente novedosas. Deigh, por ejemplo, ha objetado que la visión de las emociones como actitudes proposicionales tiene la consecuencia de excluir a los animales y a los niños pequeños que aún no han desarrollado el lenguaje<sup>337</sup>. Por su parte, Nussbaum rechaza estas objeciones, porque de alguna manera admite el contenido proposicional, de características especiales, en los animales y los niños

---

<sup>332</sup> Entre otros sitios donde menciona esta denominación, cfr. *Ibid.*, p. 33.

<sup>333</sup> Cfr. Séneca, *De la ira*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999, Libro III, capítulo 37, el ejemplo en el que se relata la ira que alguien siente al ser desplazado del sitio que merece en una mesa, y que domina pensando que el honor no es importante, pero sin embargo la emoción afloró espontáneamente.

<sup>334</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 40.

<sup>335</sup> *Ibid.*, p. 45. También cfr. M. Seligman, *Helplessness: On Depression, Development, and Death*, op.cit., donde este autor muestra cómo la condición cognitiva del sujeto puede llevar a estados fisiológicos. Nussbaum lo cita para apoyar sus afirmaciones en *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 58.

<sup>336</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 57.

<sup>337</sup> Cfr. J. Deigh, “Cognitivism in the Theory of Emotions”, *Ethics*, 104, 1994, pp. 824–54.

pequeños. También es capaz de responder a la objeción de las emociones estéticas, en especial en relación a la música, que no tiene contenido proposicional y sin embargo es capaz de despertar en el oyente emociones de diversa índole. Nussbaum otorga incluso a la música un contenido proposicional<sup>338</sup>, dando así a la teoría una coherencia monolítica.

Por otra parte, acerca del tema que interesa aquí, la educabilidad de las emociones, ella introduce el elemento de la narratividad como potencial educativo, algo que los demás autores de esta vertiente intuyen pero no utilizan para explotar en relación al tema de la educación.

Por estas razones se dedicará a continuación un capítulo independiente para las características de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum.

---

<sup>338</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., pp. 279 y ss, el análisis que Nussbaum realiza de la *Kindertotenlieder* de Mahler.

## **2. La propuesta de Martha Nussbaum**

Martha Nussbaum aborda a las emociones como un medio para lograr la ampliación de la racionalidad, con el fin de cultivar la ciudadanía democrática, antes que como un tema de interés en sí mismo. El hecho de que la ciudadanía se convierte paulatinamente en global, trae aparejada la necesidad de una solución a los problemas de la identidad y de la convivencia de esas identidades a través de la práctica. Esa solución, según Nussbaum, será sólo alcanzable a través de una ampliación de la racionalidad, y las emociones juegan un papel preponderante en esa expansión.

Ante la racionalidad, tradicionalmente unida a modelos de imparcialidad e invulnerabilidad, las emociones, junto con el arte, han sido relegadas a un segundo plano al momento de considerarlas en el ámbito de las instituciones estatales (por ejemplo, la justicia) por considerarlas pasiones ciegas, irracionales. Es a esta tendencia a la que busca enfrentarse Nussbaum. Para ello, la autora realiza una fuerte crítica al “sentido común”, dominante en la época Moderna, de que la razón y el cálculo son capaces de resolver todo. Principalmente se vuelca en contra de la teoría de la elección racional, de raíces utilitaristas, que a través del movimiento *Law and Economics*, encabezado por Richard Posner, ha postulado que sólo es posible respetar las elecciones de la gente como racionales en el sentido normativo si se puede demostrar que se adecuan al concepto utilitarista de maximización racional y no reflejan la influencia de factores emocionales. El problema es que, enmarcada en esta concepción ya mencionada de la Modernidad, esta postura resulta tan atractiva que ha colonizado casi todos los aspectos de la vida, llegando incluso hasta el plano moral. En consecuencia, la moralidad, bajo la influencia de estas ideas, tiende a ser considerada como un sistema de principios a ser aprehendidos por el entendimiento, objetivo e imparcial, mientras las emociones son entendidas como motivaciones que pueden tanto apoyar o subvertir nuestra elección de actuar de acuerdo a un principio. Por el contrario, Nussbaum se inclina por definir las emociones como “respuestas inteligentes a la percepción de valor”<sup>339</sup>, de esta manera incluyéndolas como parte del sistema del razonamiento ético. No se trata, según Nussbaum, de que las emociones tomen un lugar privilegiado de confiabilidad dentro de la filosofía moral, sino de que se las trate con la misma

---

<sup>339</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 1.

confiabilidad que cualquier otro sistema de creencias. De esta manera, Nussbaum forma parte de un proceso en el que se busca un equilibrio entre la objetividad descarnada y la subjetividad que se ha pretendido dejar totalmente a un lado, a través de una defensa de las emociones en la racionalidad pública.

En esta parte de la tesis se verá, en primer lugar, en qué consiste esta dicotomía entre razón y emociones según la concibe Martha Nussbaum en algunas de sus obras. En segundo lugar, se estudiarán las objeciones que tradicionalmente se le han opuesto a la consideración de las emociones en la racionalidad pública, y la defensa que Nussbaum hace de las emociones ante cada una de las objeciones. Dicha defensa se hace desde la perspectiva de que las emociones son cognitivas, como ya fue adelantado al final de la parte 1 de esta tesis. Por eso fue relevante situar a Nussbaum dentro de esta clasificación. Ahora se comprobará que la focalización en esta autora no sólo se justifica por sus aportes a las cuestiones acerca de la vinculación de las emociones con la eudaimonia y su educabilidad permitida por su narratividad, sino porque esa educabilidad tiene en su teoría un objetivo definido: la ampliación de la racionalidad pública por un lado, y la conformación de una sociedad más igualitaria por otro; una sociedad democrática donde la imaginación abrace al diferente, se tengan en cuenta las emociones del prójimo y sea así más posible una sociedad más tolerante y menos violenta y discriminatoria.

Hasta aquí habré hablado de la posibilidad de fomentar, propiciar o educar las emociones para el desarrollo de una sociedad democrática sin adentrarme en el tema de si para Nussbaum éstas podían ser o no educadas y de qué manera. Es verdad que desde el momento en que Nussbaum nos persuade de que las emociones no son fuerzas ciegas sino que son juicios de un tipo especial, se ubica dentro de la vertiente cognitivista, la que implica que las emociones son educables por ser racionales de acuerdo a la definición de educabilidad, y de acuerdo a lo que ya ha sido mencionado en la parte 1. Sin embargo, quedan muchos elementos para refinar en esta aserción. Eso es lo que se verá como segundo momento de esta parte, dedicado a la educabilidad de las emociones en Nussbaum.

Luego corresponderá continuar profundizando en la forma en que es posible el desarrollo de las emociones. En el capítulo 2 se habrá hablado, entre otras cosas, de las emociones como construcciones sociales. ¿Cómo lo hacen las sociedades que fomentan una u otra emoción? Lo que hace posible la adquisición de las emociones en cuestión es, de acuerdo con Nussbaum, la fantasía. De aquí se desprende que la fantasía, y en

especial dentro de ella las narraciones tienen un valor importantísimo. Por eso se dedicará un capítulo entero a la defensa de la fantasía y el contenido narrativo de las emociones, para introducirnos, consecuentemente, en el papel de la literatura en la promoción de esa fantasía. Un capítulo posterior propondrá a la literatura como base para un criterio para discernir entre emociones favorables o no al desarrollo de una eticidad democrática. Dentro de ese capítulo, el uso del poeta como juez más idóneo según lo planteado por Walt Whitman tendrá un lugar fundamental, además de la explicitación en Nussbaum del espectador juicioso como indicador de cuáles son las emociones “positivas”. Nussbaum reconoce que no todas las emociones, ni todas sus intensidades, ni todas sus direccionalidades son idóneas para ser admitidas en la racionalidad pública, y de esta manera se encuentra con el problema de encontrar un dispositivo confiable de filtración como criterio normativo de discriminación. Por eso, en ese momento de la exposición se verá la búsqueda y diseño de Nussbaum de ese procedimiento que permita discriminar entre emociones que son dignas de confianza como guía de nuestras acciones y emociones que no, presentando el concepto de “espectador juicioso” de Adam Smith como el dispositivo buscado.

De la aclaración de lo que constituye una “emoción positiva” se desprende que la empatía ilimitada no es una buena iluminadora del camino. De ahí que esta temática merezca un capítulo especial en esta parte de la tesis. La empatía provocada por la literatura surge, casi inevitablemente, de la mimesis; es decir, de la representación de personajes que se asemejan a personas que podríamos encontrar en la realidad misma, o que podrían ser nosotros mismos, por eso será necesario definir mimesis escrupulosamente. Pero una empatía desenfrenada, sin distanciamiento crítico no sería aconsejable. Esa es, justamente, la principal crítica que Brecht le realizara a la postura de Aristóteles. Nussbaum parece, a mi entender, una buena mediadora entre estas dos posiciones, la aristotélica y la brechtiana, por lo cual su teoría de las emociones, de su capacidad para ser educadas y para promover una mejor ciudadanía se presenta como una superación de las dificultades suscitadas alrededor de los criterios según los cuales elegir las emociones propicias para la vida en una sociedad democrática y las propicias para una vida buena. Esta temática por un lado excede lo tratado en el estado de la cuestión ya que los autores allí presentados no mencionan el tema en absoluto, y complementa el núcleo temático de esta tesis, porque no sólo se trata de responder acerca de si las emociones son educables y cómo, sino acerca de qué emociones habrá que educar, y con qué fin.

Más allá de la aparente “certeza” vacía de la tecnología y la ciencia modernas, la búsqueda de Nussbaum es la de una manera de transmitir valores éticos en nuestras sociedades cada vez más (y ya irreversiblemente) multiculturales, donde la generación de una ciudadanía democrática y paulatinamente global trae aparejada de manera imprescindible la necesidad de una solución a los problemas de la identidad y de la convivencia de esas identidades a través de la práctica. ¿Cómo se comprende nuestra propia identidad en sociedades como las modernas? ¿Cómo se logra la incorporación del Otro bajo las condiciones de una ciudadanía democrática? El cultivo de las emociones es la solución presentada por Nussbaum.

## 2.1. La objeción a las emociones y la respuesta de Nussbaum

Martha Nussbaum pretende, como he adelantado, reivindicar el papel de las emociones y su contribución a la racionalidad pública. Ese es el punto central de su teoría.<sup>340</sup>

Ella supone, en su *Justicia Poética*, que el contraste entre la emoción y la razón se ha vuelto un lugar común en el discurso público, pero que en realidad, tras ese contraste existe un error o insuficiencia en la definición de lo que son las emociones, y también una confusión entre el uso descriptivo y el uso normativo de “razón”<sup>341</sup>. Si bien la definición de “razón” podría ser, bajo ciertas perspectivas, concebida como excluyente de elementos emocionales como la compasión y la gratitud, esto no implica, dice, que normativamente los elementos excluidos por estas determinadas definiciones deban ser tratados como prescindibles e incluso desdeñables. Podría decirse que la exclusión normativa de estos elementos a partir de la definición de razón implica una suerte de falacia naturalista, es decir, un pasaje del ser al deber ser, de la siguiente manera: que la razón *pueda ser definida* al margen de las emociones no deriva en la conclusión de que *no deba* mezclarse con las emociones, de la misma forma que no podemos separar los órganos de un sistema biológico aun cuando puedan ser estudiados y definidos aisladamente, porque, de hecho, aisladamente no funcionan.

Esta maniobra, sin embargo, es realizada contemporáneamente por los pensadores del movimiento *Law and Economics*. Nussbaum menciona a Richard

---

<sup>340</sup> Si bien voy a focalizarme en Nussbaum y su teoría, es importante señalar que la denuncia que ella hace de que las emociones no son contempladas en la racionalidad pública y su propuesta de que lo sean no es una temática que trate ella en exclusividad. A modo de ejemplo de otros autores que hacen algo similar, cfr. G.E. Marcus, *The sentimental citizen. Emotion in democratic politics*, The Pennsylvania State University, 2002; S.R. Krause, *Civil Passions. Moral Sentiment and Democratic Deliberation*, Princeton University Press, 2008.

<sup>341</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Justicia Poética*, Barcelona, Andrés Bello, 1997, p. 86.

Posner, quien lidera el movimiento y que en su libro *La economía de la justicia* comienza por anunciar que asumirá “que las personas son maximizadoras racionales de la satisfacción”<sup>342</sup>. Posner no ofrece una explicación de las emociones ni de su relación con las creencias, pero asume que sólo es posible respetar las elecciones de la gente como racionales en el sentido normativo si se puede demostrar que se adecuan al concepto utilitarista de maximización racional y no reflejan la influencia de los factores emocionales.

Por otra parte, Nussbaum señala que este descrédito de las emociones no se limita a las obras utilitaristas teóricas que tratan sobre la racionalidad pública. También, de una forma u otra, esta actitud desempeña un papel importante en la práctica pública. Considera con fines ilustrativos la instrucción a un jurado emitida por el estado de California en 1986. En la fase penal, observa Nussbaum que se advierte al jurado que no se debe guiar por el mero sentimiento, la conjetura, la compasión, la pasión, el prejuicio, la opinión pública ni el sentimiento público<sup>343</sup>. A continuación también se refiere a la exhortación al jurado a desechar por completo los factores emocionales al tomar una decisión, y en especial que la evaluación de los factores agravantes y atenuantes no es una cuestión de emoción, compasión, piedad, cólera u odio. Generalmente se da a entender en estas instrucciones a los jurados y jueces, dice, que si bien es muy difícil eliminar por completo todas las emociones, un buen jurado debería acercarse lo más posible a tomar una decisión “puramente racional”<sup>344</sup>. De esta manera se está implicando, nuevamente, ese contraste entre razón y emoción no examinado del que se hablara más arriba. A este respecto, Nussbaum señala que en realidad, los factores de evaluación compasiva de la historia personal y el carácter de un acusado en un juicio serían desde su perspectiva indispensables para llegar a un “juicio racional”<sup>345</sup> sobre una sentencia, de esta manera utilizando la palabra racional con un sentido totalmente diferente. Según su punto de vista, aclarar este contraste no examinado entre la emoción y la razón introduciría una diferencia práctica en el derecho.

Este tema es abordado con mayor profundidad en su libro *Upheavals of Thought* (“accidentes geológicos del pensamiento”, como ya he mencionado), expresión acuñada por Marcel Proust en su obra *En busca del tiempo perdido* (originalmente “À la

---

<sup>342</sup> R. Posner, *The Economics of Justice*, Cambridge, Harvard University Press, 1981, p.1. Traducción citada en M. Nussbaum, *Justicia Poética*, op.cit., p.87.

<sup>343</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Justicia Poética*, op.cit., p. 87.

<sup>344</sup> *Ibid.*, p. 88.

<sup>345</sup> *Ibid.*, p. 88.

recherche du temps perdu”). Esa expresión busca evidenciar en tan sólo un puñado de palabras que las emociones no son entes independientes del pensamiento o razón, sino que son justamente pensamientos acerca del valor e importancia de las personas y cosas con las que interactuamos, que hacen que el pensamiento (o la razón) se parezca menos a una planicie que a una cadena montañosa.<sup>346</sup> Esta es una manera comprometida de considerar las emociones, no como motivaciones que apoyan o subvierten el curso de nuestra razón, sino como juez y parte de nuestro sistema de razonamiento ético. Esto no significa, dice, que la filosofía moral deba dar a las emociones un lugar privilegiado de credibilidad, o considerarlas inmunes a la crítica racional, ya que pueden no ser más confiables que cualquier conjunto de creencias. Pero no se debe ignorarlas, como tan a menudo ha hecho la filosofía moral<sup>347</sup>. En realidad, el desarrollo de una teoría de las emociones debería ser una parte central del desarrollo de una teoría ética adecuada, que incluya las fuentes culturales de las emociones, su historia a lo largo del desarrollo del sujeto y su frecuentemente impredecible y desordenada forma de funcionar en la vida cotidiana de los seres humanos.<sup>348</sup> Es precisamente esto, su impredecible forma de funcionar, lo que ha suscitado tantas objeciones a la participación de las emociones en la racionalidad pública. Las objeciones a las que Nussbaum se enfrenta serán vistas a continuación.

En este apartado hago explícita la posición de Nussbaum dentro de la vertiente de las emociones como íntegramente cognitivas, por el énfasis que ella hace en la racionalidad de éstas. Para mostrarlo, se verá cómo la autora presenta en qué consiste la acusación de que las emociones son irracionales en un sentido normativo, y por lo tanto inadecuadas como guías en la deliberación pública.<sup>349</sup> Con ese propósito, se concentra en cuatro de las posibles objeciones, y las selecciona de acuerdo a su pertinencia en el debate sobre el papel público de las emociones.

Detallaré ahora las cuatro objeciones principales: el apartado 2.1.1. estará dedicado a la objeción de las emociones como fuerzas ciegas; el apartado 2.1.2. a las emociones como manifestación de una vida humana incompleta; en 2.1.3. hablaré de las

---

<sup>346</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 1.

<sup>347</sup> Esta es también la posición de Barbara Herman, quien exige un lugar para las emociones en la toma de decisiones morales apropiadas. Dice que el imperativo categórico no puede ser visto como un método mecánico para discernir entre acciones moralmente correctas e incorrectas; se necesita conocer e involucrarse con lo que la gente sufre y valora para conocer qué situaciones son dignas de nuestra atención. Cfr. Barbara Herman, *The Practice of Moral Judgment*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1993, especialmente capítulos 4 y 7.

<sup>348</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 2.

<sup>349</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Justicia Poética*, op.cit., pp. 88-93.

emociones como el reino del mundo privado; en 2.1.4. de las emociones como manifestación de una visión egoísta e individualista del ser. En cada apartado presentaré la manera en que Nussbaum se dispone a dar respuestas viables, con la intención de llegar a purificar las emociones de tal manera de incluirlas en la razón pública, aunque asegurándose de que eso se haga sólo con las emociones “que merecen nuestra confianza”<sup>350</sup> y no todas ellas. Esto llevará a una etapa posterior que es la de generar un criterio con la intención de discriminar las emociones que deberían tener un lugar en la razón pública, y las que no.

### **2.1.1. Las emociones como fuerzas ciegas**

La primera objeción esgrime contra las emociones que son “fuerzas ciegas”. En este caso, el agente es considerado irreflexivo, y estas emociones no encarnan meditación ni juicio, y no responden a los argumentos de la razón. Dicho de esta forma, es claro que las emociones así descritas parecen constituir una amenaza para el buen juicio, lo cual cuestionaría la idoneidad de un ciudadano para participar en el debate público.

En *Upheavals of Thought*, Nussbaum se refiere a este punto de vista como defensor de que las emociones son “movimientos carentes de razonamiento”<sup>351</sup>, energías no pensantes que simplemente zarandean a la persona, sin conexión alguna con las formas en que la persona percibe o piensa acerca del mundo. Son como ráfagas de viento, o corrientes marítimas, que arrastran a la persona. Este punto de vista se relaciona con las vertientes fisiologicistas, con la idea de que las emociones son físicas antes que cognitivas.

La respuesta de Nussbaum es que este punto de vista no es sostenible, y busca refutarlo desde cinco perspectivas que detallaré a continuación y que básicamente se resumen en que las emociones se dirigen a un objeto (2.1.1.1.), se fundamentan en creencias (2.1.1.2.), son eudaimonísticas (2.1.1.3.), pueden originarse en instancias no evidentes de la historia del sujeto (2.1.1.4.) y no necesariamente se expresan en lenguaje (2.1.1.5.).

#### **2.1.1.1. Las emociones se dirigen a un objeto**

En primer lugar, las emociones contienen en sí mismas una dirección hacia un objeto necesariamente en relación a una descripción intencional, es decir, la emoción se

---

<sup>350</sup> Ibid., p. 93.

<sup>351</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 24.

manifiesta dependiendo de la forma en que la persona percibe el objeto. En ese sentido, “mi cólera no es un mero impulso, un hervor de la sangre: está dirigida contra alguien, a saber, una persona que en mi percepción me ha agraviado”<sup>352</sup>. Consistentemente, en *Upheavals of Thought* señala que la vida sería mucho más simple si la pena fuera sólo un dolor en la pierna o los celos sólo una jaqueca. El problema de la pena o los celos es que nos atormentan mentalmente; son los pensamientos que tenemos acerca de objetos en lo que consiste la fuente de la agonía. “El dolor físico no es nada en comparación a la aterradoramente conciente del desamparo”<sup>353</sup>. Nussbaum sí está de acuerdo con que las emociones se sienten en manifestaciones corporales, pero eso no nos da, dice, una razón para reducir sus componentes intencionales y cognitivos a movimientos físicos no intencionales. El problema mayor de los seres humanos no es el sufrimiento físico, sino la adaptación a vivir en un mundo de objetos, externos<sup>354</sup>, fuera de control. La respuesta de Nussbaum es, en definitiva, que las emociones son *acerca de algo*, tienen un *objeto* y por lo tanto no pueden ser íntegramente fisiológicas. Ni siquiera su aspecto fisiológico es necesario, porque es dependiendo del objeto que podemos nombrar las diferentes emociones. Conociendo el objeto es que podemos saber si nuestra emoción debe llamarse miedo o gratitud. De lo contrario, sería muy difícil identificarla, y probablemente sería necesario hacer una descripción de las evidencias físicas a efectos de una suerte de diagnóstico médico, cuando sabemos que no es así, y que para explicar una emoción utilizamos siempre gran parte de contenido propositivo.

### **2.1.1.2. Las emociones se fundamentan en creencias**

En segundo lugar, las emociones están íntimamente relacionadas con ciertas *creencias* acerca de su objeto. Nussbaum analiza, por ejemplo, que el miedo es producto de la creencia de que existen inminentes eventos negativos, no trivialmente negativos sino seriamente negativos, y que no está en nuestras manos el controlarlos<sup>355</sup>.

Como ya se ha visto en el estado de la cuestión, no existe una opinión unánime respecto de si:

---

<sup>352</sup> M. Nussbaum, *Justicia Poética*, op.cit., p. 94.

<sup>353</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 16.

<sup>354</sup> Nussbaum aclara, en una nota al pie de *Upheavals of Thought*, que esta referencia a la “externalidad” de los objetos es una forma metafórica de referirse al hecho de que estos elementos no son controlados absolutamente por la voluntad de la persona. De ese modo, incluso elementos dentro del cuerpo de la propia persona (la salud y la enfermedad, por ejemplo) pueden ser considerados también como “externos”. Cfr. *Ibid.*, p. 4.

<sup>355</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 28. A partir de allí, Nussbaum discute exhaustivamente las creencias que acompañan o pueden acompañar a las emociones del miedo y el enojo (cfr. *Ibid.*, pp. 28-30), pero no es el punto de nuestro trabajo, por lo que no lo desarrollo aquí.

- a) las creencias relevantes son condiciones necesarias para la emoción,
- b) son necesarias y suficientes,
- c) son partes constitutivas de la emoción, o
- d) la emoción es sólo una clase de creencia o juicio.

Estas variaciones y las respuestas afirmativas o negativas a estas cuestiones, entre otras cosas, ha permitido la discriminación entre las distintas vertientes diferenciadas en el estado de la cuestión. Nussbaum detalla las variadas posibilidades en *Justicia Poética*, donde hace el siguiente recuento y explicita su posición.

a) En relación a la primera opción, acerca de si las creencias son condiciones necesarias para la emoción, Nussbaum responde afirmativamente. Esta posición se sostiene desde la convicción de que, por ejemplo, para encolerizarme debo creer que he sufrido un daño a causa del acto intencional de otra persona. Si un aspecto significativo de esta creencia dejara de parecerme cierto, por ejemplo, acerca de la intencionalidad, o del agente, o de la gravedad del daño, es posible que se atemperara mi cólera, o que cambiara de curso. De esta manera se demuestra que sin las creencias, las emociones no tienen arraigo, por lo cual las creencias son condiciones necesarias de las emociones.

b) En la segunda opción de la disyuntiva, acerca de si las creencias pueden ser necesarias y suficientes a la vez, Nussbaum sostiene que las creencias no son sólo necesarias, sino que son a la vez suficientes para la emoción. “Es decir, si logro que alguien *crea* que B lo ha insultado a sus espaldas, y ese alguien *crea* que esos insultos son un perjuicio importante, eso bastará para enfurecerlo con B”<sup>356</sup>. No es necesario que ocurra algo más que la creencia. Nussbaum niega que las manifestaciones fisiológicas sean el punto de partida de la emoción como para James, diciendo que “no necesito inflamar su corazón. El fuego que existe se relaciona con el insulto”<sup>357</sup>, queriendo decir que no es necesario una manifestación fisiológica, pero podría agregarse que ni siquiera es necesario el insulto, ya que si el insulto fuera ficticio, sería sólo necesaria la creencia, aunque el insulto nunca hubiera tenido lugar. Recuérdese la tragedia de Otelo, quien mata a su mujer basado en puras creencias, y si los espectadores no supiéramos lo que pasa por su mente, un observador imparcial no tendría idea de las razones por las cuales la asesina, ya que absolutamente nada ha ocurrido. Por lo tanto, las creencias podrían ser condiciones suficientes, ya que sólo ellas disparan la emoción.

---

<sup>356</sup> M. Nussbaum, *Justicia Poética*, op.cit., p. 95. La cursiva es mía.

<sup>357</sup> Ibid., p. 95.

c) A la tercera alternativa acerca de si las creencias serían parte constitutiva de las emociones, Nussbaum responde afirmativamente, fundamentando su respuesta en la definición de cada una de las emociones, que no puede formularse si no se refiere a las creencias que las acompañan. Por ejemplo, si bien las sensaciones pueden ser similares, no podríamos diferenciar el amor de la gratitud sin recurrir a las creencias (en el caso de la gratitud, creemos que la persona ha hecho algo en nuestro beneficio; en el amor, la creencia del acto beneficioso no es necesaria, sólo que la persona nos sea extremadamente agradable por ciertas cualidades que creemos tiene).

d) Para responder a la cuarta alternativa, si las emociones pueden ser ellas mismas un cierto tipo de creencia o juicio, Nussbaum trae a colación al pensador estoico Crisipo<sup>358</sup>, quien ya fue mencionado en la revisión histórica, para quien las emociones son simplemente juicios falsos. Además, para Crisipo junto a otros de los pensadores estoicos, el juicio es un asentimiento voluntario ante una apariencia, lo cual convierte a las emociones en íntegramente educables, porque son posibles de suprimir con el simple hecho de negar voluntariamente la verdad de un juicio del tipo que nos lleva a desarrollar una emoción.<sup>359</sup> Es decir, las emociones podrían evitarse si nos resistimos a tomar como verdaderos los juicios que ellas conllevan, o mejor dicho, los juicios que las emociones *son*, ya que desde esta perspectiva bien podría decirse que un juicio de ese tipo *es* en sí mismo un “accidente geológico” (*upheaval*): “Cuando sufro de pena, no decido primeramente abrazar fríamente la proposición ‘Mi maravillosa madre está muerta’, y luego comienzo a sufrir. No, el reconocimiento real, completo de ese terrible evento [...] *es* el accidente geológico.”<sup>360</sup> De esta manera expresa su acuerdo con la idea estoica de que las emociones equivalen a los pensamientos o juicios, por lo cual ella pasa a llamar a su propia perspectiva “neo-estoica”.

Haber esclarecido que es a esta última alternativa, de las emociones como juicios, a la que Nussbaum se adhiere, ayuda a comprender gran parte de su discurso desarrollado en varias de sus obras donde presenta a la emoción como creencia o juicio pero sin hacer explícita esta definición. Por ejemplo, Nussbaum también señala esta relación estrecha entre los juicios o creencias y las emociones en su libro *Hiding from Humanity*. Allí plantea, en un capítulo especialmente dedicado al contenido cognitivo

---

<sup>358</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 96.

<sup>359</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 38. Es importante aclarar que Nussbaum admite que no siempre llevamos a cabo este “acto” deliberadamente, ya que muchas veces nos arrastra la costumbre (o, por decirlo de otra manera, los prejuicios) de ver siempre cierta clase de eventos como verdaderos.

<sup>360</sup> *Ibid.*, p. 45.

de la repugnancia (*disgust*)<sup>361</sup>, que ésta parece ser una emoción especialmente visceral, lo cual a primera vista escaparía a su alegato contra las emociones como fuerzas ciegas. De hecho, si alguien que quisiera saber qué son las emociones y cuál de las cuatro vertientes que he presentado es la más representativa de ellas, y empezara por el análisis de la repugnancia, tal vez se adheriría a la vertiente de las emociones íntegramente fisiológicas, porque la repugnancia involucra fuertes reacciones corporales a estímulos que a menudo tienen marcadas características físicas. Su expresión clásica es el vómito; sus estimulantes clásicos son los olores repugnantes y otros objetos cuya apariencia provoca asco. Sin embargo, en una importante investigación del psicólogo Paul Rozin mencionado por Nussbaum<sup>362</sup> se ha hecho evidente que la repugnancia tiene un contenido cognitivo complejo, que se focaliza en la idea de la incorporación de algo contaminante. La definición de repugnancia según Rozin de acuerdo a esto es:

[...] repulsión ante la perspectiva de incorporación de un objeto ofensivo. Los objetos ofensivos son contaminantes; en otras palabras, si llegaran a entrar en contacto brevemente con una comida aceptable, tienden a convertir a esa comida en inaceptable.<sup>363</sup>

El origen de la repugnancia, sin embargo, no es claro. Los objetos de repugnancia deben ser vistos como contaminantes, no simplemente inapropiados para la ingestión. El papel o la arena, por ejemplo, son considerados inapropiados para ingerir, pero no repugnantes. Por eso es que Rozin encuentra que el origen evolutivo (es decir, de autoconservación de las especies) de la repugnancia no es claro. Por ejemplo, la repugnancia es diferente al mal sabor, que es una reacción negativa motivada por factores sensoriales, que lleva al rechazo pero no necesariamente a la repugnancia, y es también diferente al sentido de peligro, un rechazo motivado por la anticipación de consecuencias dañinas. En el sentido del mal sabor u olor, menciona Nussbaum que se han hecho experimentos donde se pone de manifiesto muy claramente la calidad cognitiva de la repugnancia, ya que ante el mismo olor, se les dice a un grupo de sujetos que proviene de cierta clase de queso, lo cual no produce repugnancia, y a otro grupo expuesto al mismo olor se les dice que proviene de heces, lo cual sí produce

---

<sup>361</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Hiding from Humanity, Disgust, Shame, and the Law*, Princeton University Press, 2004, pp. 87-98.

<sup>362</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 87.

<sup>363</sup> *Ibid.*, p. 87. Cfr. P. Rozin y A. Fallon, "A Perspective on Disgust", *Psychological Review*, 94, 1987, pp. 23-41.

repugnancia. Esto demuestra, dice Nussbaum basándose en Rozin, que es el concepto del objeto antes que sus propiedades sensoriales, que provocan la reacción.<sup>364</sup>

El análisis de los conflictos emocionales también tiende a apoyar la defensa de emociones frente a esta objeción. Esto se refiere tanto a conflictos entre emociones y otra clase de juicios, como a conflictos entre las emociones mismas<sup>365</sup>. En la visión de las emociones como fuerzas ciegas, estos conflictos se consideran como contiendas entre dos fuerzas simultáneamente activas al interior del alma. En el caso de dos emociones en conflicto, se las entiende como dos fuerzas irracionales batallando, como dos vientos en direcciones opuestas; en el caso de un juicio contra una emoción, tenemos una fuerza articulada y razonable batallando contra uno de los vientos recién mencionados. El problema de esta explicación, y aquí es donde hace agua y deja paso a la visión de Nussbaum, es que un juicio nunca podría comunicarse con una fuerza ciega, por lo cual es más plausible pensar que la emoción también es un juicio. La visión neo-estoica de Nussbaum, al entender que las emociones están constituidas por juicios evaluativos, explica esta oscilación de perspectivas como un debate acerca de interpretaciones de lo que ocurre en el mundo y nos atañe. Bajo esta luz, el conflicto de emociones es nada más ni nada menos que “las luchas urgentes de la razón consigo misma, concernientes con nada menos que la manera en la que imaginar el mundo”<sup>366</sup>. Es decir, por ejemplo un conflicto entre enojo y gratitud hacia la misma persona usualmente gira en torno a la evaluación de los daños y beneficios causados por dicha persona, y el grado de responsabilidad de dicha persona en estos daños y beneficios, junto con la importancia de unos y otros. Definitivamente, hay mucho que ver con la razón en estas evaluaciones.

Esta visión de las emociones como juicios también responde a la observación de los representantes de las vertientes fisiologicistas de que las emociones ni siquiera forman parte de una clase única de elementos, porque provienen de diferentes mecanismos disparados en distintos circuitos biológicos del cuerpo. Definiendo las diferencias entre las emociones por los juicios evaluativos que las constituyen, es una forma de redefinirlas y colocarlas todas bajo la misma clasificación, diferenciándose por el juicio que las subyace. Por ejemplo: dado un profundo apego a un objeto (cosa o persona), las circunstancias le provocarán al sujeto intensa alegría cuando el objeto

---

<sup>364</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Hiding from Humanity*, op. cit. p. 88.

<sup>365</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 85-88.

<sup>366</sup> *Ibid.*, p. 86.

amado está cerca, o miedo si el objeto está amenazado, o profunda pena cuando es víctima de una catástrofe. También cuando alguien contribuye al bien del objeto, el sujeto sentirá gratitud; y si alguien daña al objeto, el sujeto experimentará enojo; si alguien más posee el objeto, sentirá envidia, y si alguien más se convierte en rival respecto a la posesión del objeto, sentirá celos.<sup>367</sup> Es decir, las emociones son clasificables pero a la vez reunidas en un solo grupo, porque su raíz es la misma: se basan en la aceptación (para utilizar una noción estoica) del sujeto a darle valor a un objeto que es ajeno a su dominio.

### **2.1.1.3. Las emociones son eudaimonísticas**

Un tercer lugar desde donde Nussbaum critica a la posición de las emociones como fuerzas ciegas, es desde el *valor* con el que el objeto está investido a los ojos del sujeto.

Aquí Nussbaum señala que sí existen juicios de valor que no involucran la emoción (por ejemplo, considero valioso que alguien se dedique a investigar matemáticas, pero no es algo que juegue un papel importante en *mi* vida, por eso no me mueve a tener emociones fuertes acerca de las matemáticas, a pesar de considerarlas algo de valor para la humanidad), pero los juicios de valor que nos importan para la emoción son los que tienen que ver con objetos que juegan un rol importante en la vida del sujeto. Al hablar de valor aquí ella se refiere, entonces, a las metas que para el sujeto vale la pena perseguir, en lo que considera provechoso dedicar su tiempo, lo que parece bueno hacer o atender.<sup>368</sup> Lo valioso desde este punto de vista es algo que afecta directamente la vida del sujeto, además del aspecto más general que atañe al valor del objeto para la humanidad en general. Por ejemplo, la pérdida de una madre es dolorosa siempre, vista desde cualquier perspectiva, porque todos sabemos lo que significa una madre, pero causará una profunda pena para el sujeto de quien esa madre era la suya. Dice Nussbaum puntualmente:

Las emociones son en este sentido localizadas: tienen su lugar en mi propia vida, y se focalizan en la transición entre luz y oscuridad allí [en mi propia vida], antes que en la distribución general de luz y oscuridad en el universo como un todo.<sup>369</sup>

En este sentido, cabe decirlo, Nussbaum vuelve a colocarse enfrentada al utilitarismo, el cual sí considera “la distribución general de luz y oscuridad en el

---

<sup>367</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 87.

<sup>368</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 30.

<sup>369</sup> *Ibid.*, p. 31.

universo como un todo”, mientras que ella busca enfatizar la importancia de los eventos en los sujetos en particular, importancia que no debe obviarse<sup>370</sup>.

En este sentido puede decirse que las emociones son *eudaimonísticas*, es decir, relativas al florecimiento de la persona, a lo que la persona considera valioso para sentir su vida completa. Este es un punto extremadamente importante, porque permite comenzar a pensar en la geografía de la vida emocional<sup>371</sup>. A partir de allí, en *Upheavals of Thought* Nussbaum se dedica a dar una explicación lo más clara posible de lo que significa *eudaimonia*. En una teoría ética eudaimonística, dice, la pregunta central es “¿cómo debería vivir un ser humano?” y la respuesta que una persona da a esa pregunta es su concepción de eudaimonia, es decir, de una vida humana completa. Una concepción de eudaimonia se supone que incluye todo a lo cual el agente le asigna valor intrínseco.

Para entender el concepto de eudaimonia que fundamenta a las emociones según Nussbaum, es necesario remitirse, como lo hace la autora, a Aristóteles. Es que en esto consiste precisamente la teoría “neo-estoica” de Nussbaum: toma el cognitivismo de los estoicos y lo complementa con la eudaimonia aristotélica.<sup>372</sup>

Aristóteles, en *Ética Nicomáquea*, señala que casi todo el mundo está de acuerdo sobre cuál es el nombre del bien supremo, “pues tanto el vulgo como los cultos

---

<sup>370</sup> La diferencia entre un hecho que es expresado por medio de un juicio y la ubicación de ese juicio dentro de la eudaimonia de un sujeto es una de las claves para responder a la objeción fisiologista de que ante el mismo juicio pueden darse variadas emociones, por lo tanto no pueden consistir en algo cognitivo. Es John Deigh quien lo explica con mayor claridad incluso que Nussbaum: “Un ejemplo sería que yo piense que es bueno que el día de Año Nuevo caiga un lunes, porque un fin de semana largo me brindará un mayor descanso. Otra persona podría pensar que es malo que el día de Año Nuevo caiga un lunes, porque su demora en volver al trabajo frustrará su interés de cumplir con un urgente asunto de negocios. Estos juicios constituirían emociones conflictivas: mi deleite y su aflicción ante el mismo estado de cosas. Sin embargo el conflicto es meramente aparente, porque refleja una divergencia en la perspectiva [que signifique algo bueno o malo el hecho de que el día festivo caiga un lunes] antes que una contradicción de creencias [ya que ambos creemos lo mismo: que cae un lunes].” J. Deigh, “Nussbaum’s Account of Compassion”, *Nussbaum’s Upheavals of Thought Book Symposium*, op.cit., p. 466.

<sup>371</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., pp. 31-33.

<sup>372</sup> Es importante definir este concepto aquí para diferenciarlo de la noción de felicidad utilitarista. Nussbaum misma se encarga de este trabajo explícitamente en su *Upheavals of Thought*. Allí desarrolla un punto importante para delimitar su terreno del de los utilitaristas. Porque, dice, en una teoría eudaimonística, las acciones, relaciones y personas que son incluidas en dicha concepción no son todas valoradas simplemente en relación a la satisfacción del agente. “Este es un error hecho comúnmente acerca de tales teorías, bajo la influencia del utilitarismo y su equívoco uso de ‘felicidad’ como traducción de *eudaimonia*” (M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit. p. 32). Las acciones virtuosas, y no sólo eso, sino también las relaciones mutuas de apego personal o cívico, donde el objeto es amado y beneficiado por el objeto mismo, son también partes constitutivas de la eudaimonia. Y en esto consisten las emociones: insisten en la importancia de su objeto, y colocan el compromiso de la persona con su objeto como parte de su escala de fines. Por eso, en ocasiones negativas, perder el objeto provoca tanto sufrimiento: porque el objeto tiene que ver con mi propia concepción de lo que es para mí vivir bien, es decir, para volver a los términos que utilizamos al comienzo de la discusión de este punto, el objeto tiene que ver con lo que para mí representa un valor.

dicen que es la felicidad [*eudaimonia*], y piensan que vivir y obrar bien es lo mismo que ser feliz”, pero que “sobre lo que es la felicidad discuten y no lo explican del mismo modo el vulgo y los sabios”.<sup>373</sup> Esto evidencia que la eudaimonia es diferente según el sujeto que la considere, habiendo tres principales modos de vida: la vida voluptuosa, la política y la contemplativa. La primera, la vida voluptuosa, es la que buscan la generalidad de los hombres, quienes identifican el bien y la felicidad con el placer. La segunda, la vida política, para la cual a primera vista el fin es los honores otorgados por los demás hombres al que es reconocido como honorable, es el modo de vida que eligen los “mejor dotados y los activos”<sup>374</sup>. Dije “a primera vista”, porque Aristóteles señala que “tal es ordinariamente el fin de la vida política”<sup>375</sup>, aunque reflexiona que

[...] este bien es más superficial que lo que buscamos, ya que parece que radica más en los que conceden los honores que en el honrado, y adivinamos que el bien es algo propio y difícil de arrebatar. [...] salta a la vista que [esta concepción de la vida] es incompleta, ya que puede suceder que el que posee la virtud esté dormido o inactivo durante toda su vida, y, además, padezca grandes males y los mayores infortunios; y nadie juzgará feliz al que viva así [...].<sup>376</sup>

De esta manera, Aristóteles sugiere que para la vida buena (la eudaimonia) no es suficiente la virtud (aunque la reconoce como muy superior a los placeres y los honores), ya que hay una serie de circunstancias externas, como el padecer males o infortunios, que la determinan independientemente de la virtud del sujeto. En esto llegamos al tercer modo de vida, la vida contemplativa, a la que ciertamente se opone en un libro posterior de la *Ética Nicomáquea*, más precisamente el libro X. En este modo de vida, la felicidad o eudaimonia se reduce a la contemplación, que es la única actividad que se elige por sí misma. Las demás actividades prácticas son para obtener otras cosas además de la acción misma; entre dichas cosas parece estar el ocio, porque “trabajamos para tener ocio y hacemos la guerra para tener paz”<sup>377</sup>. La actividad que se elige por sí misma, entonces, será la contemplación que tiene a “la autarquía, el ocio y la ausencia de fatiga”<sup>378</sup> como características propias de esta actividad. Se opone a ella, justamente, porque “tal vida [...] sería superior a la de un hombre, pues el hombre viviría de esta manera no en cuanto hombre, sino en cuanto que hay algo divino en

---

<sup>373</sup> Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, op.cit., 1095a 15-20, p. 132.

<sup>374</sup> Ibid., 1095b 23, p.134.

<sup>375</sup> Ibid., 1095b 24, p. 134.

<sup>376</sup> Ibid., 1095b31-1096a2, pp.134-135.

<sup>377</sup> Ibid., 1177b 4-5, p. 396.

<sup>378</sup> Ibid., 1177b 20-21 p. 397.

él”<sup>379</sup>, pero “el hombre liberal necesita riqueza para ejercer su liberalidad, y el justo para poder corresponder a los servicios (porque los deseos no son visibles y aun los injustos fingen querer obrar justamente), y el valiente necesita fuerzas, si es que ha de realizar alguna acción de acuerdo con la virtud [...]”<sup>380</sup>, por lo tanto el hombre que elige la vida contemplativa necesitará de tales cosas para vivir como un ser humano, lo cual hace, en otras palabras, que la vida contemplativa sea autocontradictoria y prácticamente imposible. El modo de vida al que se inclina Aristóteles es, entonces, muy cercano al que describía Solón, quien era feliz por estar “provisto moderadamente de bienes exteriores” y porque “hubiera realizado las más nobles acciones y hubiera vivido una vida moderada, pues es posible practicar lo que se debe con bienes moderados”<sup>381</sup>.

De esta manera la eudaimonia para Aristóteles es un punto de moderación, donde no podemos prescindir de los bienes. Sin embargo, estos bienes que son indispensables se dividen en tres clases: los bienes exteriores, los del alma y los del cuerpo<sup>382</sup>. Los del alma son los más importantes y los bienes por excelencia, y su fin consiste en ciertas acciones y actividades, porque es claro que las acciones se desprenden del alma y no de los bienes exteriores. Y refiriéndonos entonces a los bienes del alma en relación a actividades, puede decirse que “el hombre feliz vive bien y *obra bien*”<sup>383</sup>. Es decir, la felicidad tiene que ver con una *forma de obrar buena*. El placer, de esta manera, deja de ser considerado como una especie de añadidura, sino que el tipo de vida feliz, llevada adelante con acciones de acuerdo a la virtud, tiene placer en sí misma. La pregunta ahora es cuáles son esas acciones virtuosas: existen acciones propias de un carpintero, y cuanto mejor hechas sean, de manera que se acerque a un excelente carpintero, serán más virtuosas. ¿Pero cuáles son las acciones virtuosas propias de los hombres en general? “Acaso se conseguiría [responder] esto, si se lograra captar la función del hombre”<sup>384</sup>. Es decir, así como en el caso del carpintero y el flautista, para quienes al tener una función o actividad que les es propia el bien o lo bueno se encuentra en la buena ejecución de esa función, Aristóteles señala que habrá que descubrir si hay alguna función que le es propia al hombre en general, para poder determinar lo que es el bien para el hombre en general. Así Aristóteles pasa por el análisis de ciertas funciones que los hombres tienen en común con otros seres vivos,

---

<sup>379</sup> Ibid., 1177b 27-29, p. 397.

<sup>380</sup> Ibid., 1178a 28-33, p. 399.

<sup>381</sup> Ibid., 1179a 10-15, p. 401.

<sup>382</sup> Cfr. Ibid., 1098b12-15, pp.143.

<sup>383</sup> Ibid., 1098b20-22, p. 144. La cursiva es mía.

<sup>384</sup> Ibid., 1097b23-24, p. 141.

rechazándolas justamente por eso: por no ser *propias* del ser humano. Ejemplos de esas funciones son: el vivir, la nutrición, el crecimiento y la vida sensitiva. Por ese camino Aristóteles llega entonces a que lo propio del hombre debe de ser cierta actividad que sea propia del ente que tiene razón. De allí deriva que

[...] la función del hombre es una cierta vida, y ésta es una actividad del alma y unas acciones razonables, y la del hombre bueno estas mismas cosas bien y hermosamente, y cada uno se realiza bien según su propia virtud; y si esto es así, resulta que el bien del hombre es una actividad del alma de acuerdo con la virtud, y si las virtudes son varias, de acuerdo con la mejor y más perfecta, y además en una vida entera. Porque una golondrina no hace verano, ni un solo día, y así tampoco ni un solo día ni un instante [bastan] para hacer [a alguien] venturoso y feliz.<sup>385</sup>

Así Aristóteles define eudaimonia: como la virtud o una clase de virtud que se expresa en una actividad que la demuestra y no es estática<sup>386</sup>, y la felicidad o eudaimonia está en la ejecución misma de las acciones virtuosas, y no al contrario, que las acciones virtuosas fueran realizadas con el fin de lograr una felicidad que vendría como consecuencia, es decir, de alguna manera externa.

El problema es, y en esto se separaría Aristóteles de los estoicos, que la eudaimonia necesita también de los bienes exteriores, ya que

[...] es imposible o no es fácil hacer el bien cuando no se cuenta con recursos. [...] la carencia de algunas cosas, como la nobleza de linaje, buenos hijos y belleza, empañan la dicha; pues uno que fuera de semblante feísimo o mal nacido o solo y sin hijos, no podría ser feliz del todo, y quizá menos aun aquel cuyos hijos o amigos fueran completamente malos, o, siendo buenos, hubiesen muerto. Entonces, como hemos dicho, la felicidad parece necesitar también de tal prosperidad [...] <sup>387</sup>

La eudaimonia, entonces, depende también de la buena suerte y los bienes externos, y en todos estos elementos apoyará Nussbaum su propia teoría sobre la eudaimonia, tomando sí, de los estoicos la visión de las emociones como juicios, pero no despreciándolas como juicios falsos por considerarlos una demostración de vulnerabilidad ante los bienes exteriores (entre ellos entrando no sólo las posesiones

---

<sup>385</sup> Ibid., 1098a12-22, p. 142.

<sup>386</sup> Por eso señala Aristóteles que “en los Juegos Olímpicos no son los más hermosos ni los más fuertes los que son coronados, sino los que compiten (pues algunos de éstos vencen) [...]”. Ibid., 1099a4-6, p. 144.

<sup>387</sup> Ibid., 1099b1-8, p. 146.

materiales, pero también los seres amados), sino considerándolas juez y parte de la eudaimonia de las personas.<sup>388</sup>

Esta refutación de la objeción por medio del concepto de eudaimonia brinda una solución a la cuestión del carácter urgente de algunas emociones. Lazarus, como señala Nussbaum<sup>389</sup>, dice que no hay contradicción en absoluto entre analizar las emociones como evaluaciones cognitivas e insistir que conllevan un sentido de importancia y urgencia, ya que la cognición puede ser relativamente fría cuando existe un mínimo involucramiento del sujeto, pero también puede ser acalorada en el caso contrario.<sup>390</sup> Tampoco habría contradicción en afirmar que, a pesar de estar basadas en juicios, las emociones están presentes en los animales. Ya que las emociones no necesariamente tienen que ser racionales en el sentido de ser explícitas o verbales, y sí podrían estar relacionadas a una cierta eudaimonia en los animales, cuyas metas pueden estar presentes de muchas maneras: determinadas por la biología, los hábitos desarrollados o un desarrollo particular del animal, como por ejemplo un apego hacia otros animales o hacia un ser humano. Las emociones pueden ser objetos de reflexión conciente, pero también pueden estar internalizadas sin ser concientes. Por eso los animales también pueden tener emociones, y el que las tengan no va en contra de la teoría neo-estoica de las emociones como juicios evaluativos fuertemente eudaimonísticos.

#### ***2.1.1.4. Las emociones pueden originarse en instancias no evidentes de la historia del sujeto***

Otra razón importante por la cual las emociones a veces parecen ser energías externas, no ancladas en nuestras formas de valorar y evaluar es que muchas veces derivan de un pasado que comprendemos imperfectamente. En nosotros guardamos potente material emocional que deriva de nuestras más tempranas relaciones con los objetos. A menudo no hemos examinado esta historia, y no estamos en una posición favorable para decir lo que estas emociones contienen. Sin embargo, dice Nussbaum, estas emociones continúan motivándonos, y salen a la superficie a veces, ora con intensidad perturbadora, ora en conflicto con otras evaluaciones y emociones que prevalecen en nuestro presente. Es tentador, ante eso, sostener que esos impulsos o

---

<sup>388</sup> Nussbaum considera que las emociones no sólo son una muestra de lo que constituye la eudaimonia de alguien (por ejemplo, si sufro por la muerte de mi perro es porque mi perro forma parte de mi eudaimonia) sino que además, algunas emociones forman en sí misma parte de la eudaimonia, como por ejemplo la capacidad de amar. (Ver la entrevista con Martha Nussbaum en el Anexo).

<sup>389</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., pp. 108-109.

<sup>390</sup> Cfr. R.S. Lazarus, *Emotion and Adaptation*, op.cit., p.131.

fuerzas afectivas no tienen en realidad un contenido intencional evaluativo. Pero Nussbaum afirma que ésta sería una conclusión errónea, ya que estas fuerzas siguen siendo actitudes intencionales y que se apoyan en valores hacia objetos. Lo que realmente es necesario reconocer es que la intencionalidad de las emociones se da en diferentes niveles de sofisticación y explicitación. Algunas emociones, incluso en un adulto, pueden guardar una visión arcaica del objeto, proveniente de la niñez, por lo cual no puede considerarse que todas las emociones tengan un contenido lingüísticamente formulable.<sup>391</sup> Esto tiene relación con la visión narrativa de las emociones, que se verá más adelante, y es la forma en la que Nussbaum responde a la objeción de las emociones que parecen ser precognitivas.

#### ***2.1.1.5. Las emociones no necesariamente se expresan en lenguaje***

La cuestión del lenguaje es verdaderamente una complicación con la que se encuentra la visión neo-estoica de las emociones como juicios. El problema radica en que, si las emociones son juicios, en el sentido de que son evaluativas, cognitivas y eudaimonísticas, entonces el impulso más natural es imaginarlas como expresadas en lenguaje (como el común de los juicios) y de esa manera se excluirían a los animales y a los niños muy pequeños, o la definición de emoción como juicio sería errónea. Nussbaum contesta que ninguna de las dos alternativas (que los animales y los niños pequeños están excluidos y que las emociones no son juicios) es correcta, ya que el tema del lenguaje no es un verdadero problema. En primer lugar, la evidencia de los estudios animales confirma que los animales sí tienen emociones, y que a la vez son eudaimonísticas.<sup>392</sup> El problema del lenguaje es solucionado por Martha Nussbaum de la siguiente manera: primero, es importante señalar que las evaluaciones cognitivas no necesariamente son objetos de autoconciencia reflexiva, que sería de lo que los animales carecen.<sup>393</sup> Los animales y los humanos, dice, pueden discriminar lo amenazante de lo

---

<sup>391</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 79.

<sup>392</sup> Nussbaum da numerosos ejemplos de estudios en animales, especialmente cuando menciona el libro *The Dogs Who Came to Stay* (“Los perros que llegaron para quedarse”) de George Pitcher, donde la descripción de la relación autobiográfica del autor con los perros Lupa y Remus, en que se describe el comportamiento de los perros en relación a sus dueños, pone en evidencia que los afectos demostrados iban más allá del sustento que los dueños significaban, porque se entristecían con la ausencia de éstos incluso cuando el alimento y el refugio estaban asegurados, lo que mostraba que habían colocado a los dueños en un lugar más allá de la supervivencia, un lugar que mucho se asemeja a la definición de eudaimonía en los seres humanos. (Cfr. *Ibid.*, pp. 119-125).

<sup>393</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 126. Si bien Nussbaum no menciona a la autoconciencia reflexiva explícitamente como habilitante para la educación de las emociones, aquí parece sugerir que los humanos poseemos autoconciencia reflexiva mientras que los animales no, y eso parece dejar una puerta abierta para mi

no amenazante, lo bienvenido de lo no bienvenido, sin ejercer la autoconciencia. Es más, algunos animales han demostrado tener emociones sin jamás evidenciar autoconciencia, y por el contrario, los humanos tenemos autoconciencia pero no siempre hacemos ejercicio de ella, es decir, podemos sentirnos bienvenidos o experimentar la agresión sin que estemos todo el tiempo analizando nuestros sentimientos. Pero incluso cuando sí implique autoconciencia, no siempre las emociones están relacionadas al lenguaje. Es decir, las evaluaciones cognitivas involucradas en las emociones de los animales y los seres humanos son de alguna manera siempre formulables lingüísticamente, pero esto no significa que el contenido de hecho utilice simbolismo lingüístico, o que sea formulable por medio del lenguaje sin grados de distorsión. Y tampoco significa que sea formulable, incluso con distorsión, por el sujeto mismo de la emoción. Esto vale para las emociones de los animales tal como las hemos venido manejando, pero también para los niños, y muchas veces para humanos adultos que no pueden hacer una traducción verbal de sus emociones, o cuyas traducciones verbales realizadas por un tercer observador pueden involucrar un grado de distorsión.<sup>394</sup> A esto puede relacionarse el psicoanálisis, en que el paciente necesita recorrer un largo proceso antes de descubrir, por medio del lenguaje, lo que realmente está sintiendo.<sup>395</sup> Traducir el contenido emotivo a una expresión verbal o simbólica implica autorreflexión, por eso es que sólo los humanos son capaces de ello, sin eso significar que los animales no experimenten emociones, sólo que no basadas en la autorreflexión y por lo tanto (o como consecuencia de eso) no pueden ser expresadas por medio del lenguaje en otras especies.<sup>396</sup> Profundizaré este tema un poco más adelante.

---

interpretación de la autorreflexión como condición para la educación emocional, que sólo sería posible en los humanos.

<sup>394</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 127.

<sup>395</sup> Para ilustrar esto, Nussbaum se refiere a un personaje de una novela de Henry James (Cfr. *Ibid.*, p. 128), pero más claramente se me representa la primera rima de Adolfo Bécquer, donde a través de la metáfora del “himno gigante y extraño”, del cual las rimas en su libro sólo son “cadencias” de ese himno “que el aire dilata en las sombras”, también expresa su imposibilidad de manifestar a través del lenguaje (simplemente “cadencias”) todas sus emociones (el “himno”).

<sup>396</sup> En la entrevista aludida anteriormente, Nussbaum indicó que el lenguaje es simplemente una forma alternativa de la expresión de las emociones. Dijo literalmente: “Existen dos ejes: está el eje de la sofisticación y el eje de la modalidad; en este último está lo visual, lo lingüístico, está la música, lo artístico, y en el caso de los animales también, probablemente tengan estos ejes, sólo que nosotros no los comprendemos, y necesitamos recorrer mucho más camino antes de poder contribuir a nuestro conocimiento acerca de los animales; pero los humanos, ya sabemos que expresamos las emociones en diferentes formas simbólicas, y el lenguaje no tiene un lugar privilegiado en absoluto” (Ver Anexo)

### 2.1.2. Emociones como manifestación de una vida humana incompleta

En su argumentación a favor de que las emociones son racionales, Nussbaum llega a una objeción que, paradójicamente, está descriptivamente muy cerca de lo que ella defiende (es decir, ambas posiciones se basan en una similar descripción de la realidad), aunque no normativamente (lo que significa que de esa descripción de la realidad no se desprenden las mismas conclusiones éticas para las dos posiciones). Se trata de la objeción del antiguo pensamiento estoico griego. Ya se adelantó esta cercanía cuando, páginas más arriba, se mencionó la adopción de Nussbaum del planteamiento del pensador estoico Crisipo.

En relación a este tema, en *Justicia Poética* Nussbaum menciona en primer lugar a filósofos como Platón<sup>397</sup>, Epicuro, los estoicos griegos y romanos y Spinoza, que sostienen que la falta de juicio cuando se manifiestan las emociones no es el problema, sino que los juicios que sí se dan junto con las emociones son falsos, porque atribuyen gran valor a personas y acontecimientos externos que no están bajo el control de la virtud ni la voluntad racional de la persona. Son manifestaciones, entonces, de las limitaciones y vulnerabilidad de la persona. Las emociones muestran la vida humana como necesitada e incompleta; por ejemplo, el miedo implica el pensamiento de que en el futuro pueden acontecer cosas malas que no somos capaces de impedir. De esa manera, la vida humana aparece como rehén de la fortuna, y eso es indeseable porque, como dijo Sócrates “la persona buena no puede sufrir daño”.

Es decir, que me hayan ofendido, para dar otro ejemplo, significa que han hecho algo cuya fuente se encuentra en otro agente, y que yo no pude evitar, y que para mí guarda cierta clase de valor o antivalor, por eso mi cólera. Esto pone de manifiesto nuestras carencias y nuestra falta de libertad plena. En otras palabras, las emociones capacitan al agente para percibir cierta clase de valor, y al percibir esa clase de valor el agente nota que su vida necesita completarse con vínculos con otros seres humanos o cosas que son importantes. Ahora bien, la objeción estoica afirma que la creencia de que se tiene profunda necesidad del mundo es falsa, ya que los únicos recursos que

---

<sup>397</sup> Esta objeción comienza para la tradición occidental en el ataque que Platón hace de la retórica en el *Gorgias*, diálogo en el que Sócrates compara el supuesto arte que es la retórica con “una especie de práctica” como lo es la culinaria, porque ambas tratan de producir agrado y placer (Cfr. Platón, “*Gorgias*”, en *Diálogos II*, Madrid, Gredos, 1992, 462b-463a, pp. 46-47). El agrado y el placer producidos por la retórica tienen la función de manipular al oyente emocionalmente, pero no de impartirle *episteme*, verdadera ciencia, de la misma manera que la culinaria busca el agrado del comensal por la comida, aunque no se preocupa, como el médico, de lo que es mejor comer para la salud. Estos argumentos platónicos son tan poderosos que han impregnado la tradición occidental, marcando, incorrectamente, una línea divisoria entre la emoción y la razón, como si fueran incompatibles, de la misma manera que no es incompatible que una comida saludable sea, a la vez, agradable a los sentidos.

realmente necesitamos vienen de nuestro interior y de nuestras virtudes. “Más aun, [los estoicos sostienen que] estas creencias falsas son socialmente perniciosas, pues nos privan de confianza y restan estabilidad a la acción. Si nos liberamos de ellas nuestra vida será más satisfactoria.”<sup>398</sup> Nussbaum respeta profundamente a esta postura, porque la considera una visión muy seria de la vida ética, que se basa en una fuerte concepción de las emociones, una concepción que ella considera más o menos correcta y que suscita hondas interrogantes acerca de lo que debería ser el buen vivir humano, y de qué vulnerabilidades son compatibles con la constancia requerida para la vida política y ética.<sup>399</sup> Por eso es necesario rebatirla con seriedad y eso es lo que se dispone hacer.

Las dos objeciones presentadas hasta ahora pueden resumirse en sus diferencias de la siguiente manera: en el primer caso, las emociones están divorciadas del juicio, mientras que en el segundo no lo están, pero estos juicios son falsos e indeseables. Como dice Nussbaum: “En el primer caso las emociones son inestables por su estructura interna irreflexiva; en el segundo, porque son pensamientos que atribuyen importancia a cosas externas e inestables”.<sup>400</sup> Dicho esto, la autora señala que prefiere la segunda objeción a la primera, porque se basa en una perspectiva más profunda y más razonada de la relación entre la emoción y la creencia o juicio. Esta objeción en cierta forma admite que las emociones no son irracionales en el sentido descriptivo (en el sentido de que esta conclusión se desprende de una explicación de la realidad), aunque sí en el sentido normativo (porque las emociones *deben* excluirse de los juicios). Este sentido normativo de la objeción es lo que Nussbaum encuentra como discutible, y prefiere retener los juicios de valor contenidos en emociones que el sujeto juzga como ciertos, aprovechando esos juicios de valor en el razonamiento práctico.

Para responder a esta segunda objeción, Nussbaum se detiene en las características de la posición de los antiguos estoicos. Según éstos, las emociones, como ya he mencionado, implican cierta clase de creencias que atribuyen una gran importancia a cosas, personas y eventos que están fuera del control del yo. Es más, no sólo dicen que las emociones *implican* una clase de pensamiento, creencia o juicio, sino que *son* juicios<sup>401</sup>. Ahora corresponde aclarar qué tipo de juicios son. Para los estoicos, los juicios identificados con las emociones tienen todos un tema común: todos tienen que ver con cosas vulnerables, cosas que pueden ser afectadas por eventos en el mundo

---

<sup>398</sup> M. Nussbaum, *Justicia Poética*, op.cit., p. 98.

<sup>399</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 98.

<sup>400</sup> *Ibid.*, p. 90.

<sup>401</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 37 y ss.

más allá del control de la persona, cosas que pueden llegar por sorpresa, que pueden ser destruidas o alejadas aun en contra del deseo del sujeto. Estas cosas consisten en los “bienes externos” de la persona, externos no en el sentido de que deben encontrarse fuera del perímetro de su cuerpo, sino en el sentido de que están lejos del control absoluto de la persona (ver nota al pie 354). Pero si la mente del sujeto tomara como su objeto intencional un elemento de la vida que la persona considerara como completamente seguro, por ejemplo su propia virtud, entonces el estado resultante no sería una emoción.<sup>402</sup>

El problema que asume Nussbaum ahora es si se debe o no aceptar este reclamo estoico de definir las emociones como juicios cuya característica distintiva es un tema determinado, a saber los bienes externos. Y ella misma admite:

En pocas palabras, la mayoría del tiempo las emociones nos conectan con elementos que consideramos importantes para nuestro bienestar, pero que no controlamos por completo. La emoción registra ese sentido de vulnerabilidad y control imperfecto. [...] la aceptación de tales proposiciones dice algo acerca de la persona: que permite que su propia persona y su bien dependan de cosas más allá de su control, y que reconoce una cierta pasividad frente al mundo.<sup>403</sup>

Las emociones, entonces, definitivamente son una manifestación de vulnerabilidad. Pero, como ella refiere en *Justicia Poética*, esa vulnerabilidad no debería funcionar como una objeción, sino que es necesaria. En este aspecto del enfrentamiento a la objeción, Nussbaum se refiere a la emoción de la compasión. Con relación a ésta dice: “El fundamento de la compasión (como el de su pariente cercano, el miedo) es la creencia de que muchas desgracias comunes [...] son de suma importancia. [...]” y supuestamente eso es negativo. “Pero entonces debemos preguntar qué razones nos darán [los estoicos] para interesarnos profundamente en las cosas malas que acontecen a los demás, qué razones para participar, para arriesgarnos en aras de la justicia social y el bien común”<sup>404</sup>. Por eso es que para las filosofías basadas en una idea de la autonomía de la virtud es difícil explicar por qué el bien común es importante. Una perspectiva como ésta fracasaría rotundamente a la hora de ofrecer buenas razones para participar en la vida ciudadana o para buscar la justicia social, ya que la única forma de desechar el peso de las circunstancias externas es eliminando el reconocimiento de la propia vulnerabilidad, y si esto se logra y el sujeto se constituye en uno virtuoso que

---

<sup>402</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 42.

<sup>403</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>404</sup> M. Nussbaum, *Justicia Poética*, op.cit., p. 99.

prescinde de las oscilaciones de la fortuna, poco importa si vive en democracia o en dictadura, si la pobreza o la corrupción destruyen todas las bases de una posible idea de bien común en la sociedad en la que vive. Por lo tanto, si estas consecuencias son rechazables porque no nos es indiferente ni la pobreza, ni la vitalidad de la democracia, ni la corrupción, entonces debemos reconocernos como sujetos vulnerables a las circunstancias, que necesitan bienes externos además de virtudes y que en función del reconocimiento de nuestra fragilidad incorporamos la posibilidad de sentir por los otros compasión, gratitud o piedad, ya que podemos ser afectados de igual forma que ellos por las circunstancias.

Rousseau, recuerda Nussbaum, observó que el no creer en nuestra vulnerabilidad potencial conduce fácilmente a la obtusidad social y a la indiferencia:

¿Por qué no tienen compasión los reyes de sus vasallos? Porque cuentan con que nunca han de ser hombres. ¿Por qué son tan duros los ricos con los pobres? Porque no tienen miedo de llegar a serlo. ¿Por qué desprecia tanto la nobleza a la plebe? Porque nunca un noble será plebeyo.<sup>405</sup>

Y nos volvemos obtusos sociales porque

La flaqueza del hombre es la que le hace sociable; nuestras comunes miserias son las que excitan nuestros corazones a la humanidad: nada le deberíamos si no fuéramos hombres. Todo cariño es señal de insuficiencia [...] Así, de nuestra misma enfermedad nace nuestra dicha frágil.<sup>406</sup>

En relación a nuestra contemporaneidad, en la que muy pocos pretenden ser estoicos pero sí se tiende a negar las emociones en la racionalidad pública, si se rechaza la tradición estoica en su aspecto de la autonomía personal, es coherente rechazar con ella sus argumentos normativos respecto al rechazo de la emoción. Es más, si la emoción y la creencia se pertenecen mutuamente, entonces la carencia de emoción hace que la creencia tampoco sea completa, por lo que se estaría dando un caso de racionalidad pública incompleta. Las emociones, concluye Nussbaum, entonces, son elementos esenciales del buen razonamiento en estos asuntos.<sup>407</sup>

A apoyando esta visión, Nussbaum menciona en *Upheavals of Thought* ciertos casos científicos donde las emociones aparecerían íntimamente relacionadas con la

---

<sup>405</sup> J.J. Rousseau, *Emilio o la educación*, R. Viñas (trad.), Buenos Aires, Ediciones elaleph.com, 2000, descargado el 26/7/12 desde <http://escritoriocentros.educ.ar/datos/recursos/libros/emilio.pdf> p. 294.

<sup>406</sup> *Ibid.*, p. 289.

<sup>407</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Justicia poética*, op.cit., p. 101. Nótese también la siguiente afirmación: “[...] la convicción es suficiente para la emoción, la emoción es necesaria para la plena convicción.” M. Nussbaum, “Introduction: Form and Content, Philosophy and Literature”, en *Love’s Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, New York, OUP, 1990, p. 41. En este artículo también es desarrollada la posición de la racionalidad como incompleta sin la participación de la emoción.

capacidad de priorizar. Esto, como veremos en instantes, refuerza la relación entre emociones y eudaimonia, y responde a la presente objeción de las emociones como manifestación de una vida incompleta con el argumento contrario: en realidad una vida sin emociones es lo que terminaría siendo una vida incompleta.

Uno de los casos referidos proviene de los estudios del ya mencionado Antonio Damasio, quien se basa en los casos de Phineas Gage y de Elliot de donde concluye que las emociones y la capacidad para priorizar se encuentran juntas en una zona del cerebro, íntimamente relacionadas, por lo cual la vida sin ellas no sería completa; por el contrario, reflejaría una racionalidad incompleta o, incluso, irracionalidad.

Reforzando esta posición, en uno de sus artículos Nussbaum trata una novela de Henry James, *La fuente sagrada*, que es la fascinante descripción de la forma en que el mundo es aprehendido por un hombre que vive su vida permitiendo que su intelecto teórico determine su relación con todos los fenómenos concretos, rehusándose a establecer ningún otro tipo de relación humana y enorgulleciéndose de esa forma de ver y experimentar el mundo. “Lo que descubrimos al leerlo es que tal persona no puede tener ningún conocimiento de las personas y los eventos que lo rodean. Su suerte de percepción incompleta nunca logra alcanzar el objeto en cuestión ni involucrarse con él de una manera significativa.”<sup>408</sup> Así Nussbaum señala que la carencia de emociones incluso marca una *deficiencia* cognitiva, conectándose de esa manera con la teoría de Damasio.

Pero es algo más que simplemente una deficiencia, como ya se dijo en el párrafo anterior: sería una clase de irracionalidad, un colocarse fuera de lo que se espera de un ser humano. Viene a la mente en este momento otro ejemplo paradigmático de esto en la literatura; se trata de *El extranjero* de Albert Camus<sup>409</sup>. Meursault, el protagonista, refleja la sensación de alienación, de desencanto frente a la vida en que Europa quedara sumida después de la guerra. El aburrimiento, la cotidianidad van haciendo insensible a Meursault, indiferente y hasta podría decirse despiadado. Parecería que le diera lo mismo ser de una forma que de otra. Es un personaje que ante las alternativas que le presenta la vida (mudarse a otra ciudad, contraer matrimonio, ir a la cárcel o ser ejecutado) nunca tiene una postura afirmativa o negativa, sino que siempre responde que le “da igual”. Eso se suma a la ausencia de emociones evidentes, como frente a la

---

<sup>408</sup> M. Nussbaum, “The Discernment of Perception: An Aristotelian Conception of Private and Public Rationality” en M. Nussbaum, *Love’s Knowledge*, op.cit., p. 81.

<sup>409</sup> A. Camus, *El extranjero*, Buenos Aires, Emecé, 1976.

muerte de su propia madre. Es indiscutible en él una carencia de prioridades, una falta de esa misma categorización de elementos valiosos que configura la eudaimonia. Y es justamente esa carencia de jerarquización de valores lo que hace que no sea reconocido por los demás seres humanos como uno más de ellos. En el juicio al que es sometido por haber asesinado a un árabe, se evidencia en el tribunal una falta de genuino interés en el asesinato, pero sí un verdadero interés en los hechos de su vida: la ausencia de emoción ante la muerte de su madre, la rapidez con que pareció superar su pena si es que alguna vez la tuvo, la indiferencia ante los detalles de las vidas de sus seres más cercanos. Finalmente, cuando se lo condena a muerte, queda la sensación, tanto en Meursault como en el lector, de que en realidad se lo está ejecutando, más que por su crimen, por la vida que lleva. Se lo condena, entonces, porque no se lo reconoce como humano y eso provoca rechazo. Un crimen es perdonable. La ausencia de emociones y actitudes que evidencien una búsqueda de *eudaimonia* no lo es, porque coloca al protagonista, de esa manera, fuera del ámbito de lo humano; lo convierte en un “extranjero”. La vulnerabilidad, en consecuencia, es juez y parte de nuestra racionalidad, de la que, por ende, deberían participar activamente las emociones.

### **2.1.3. Emociones como el reino del mundo privado**

Esta objeción respeta las emociones en la vida privada pero ataca su función en la deliberación pública. Es una objeción clave para la finalidad de esta tesis, ya que el interés por la educabilidad de las emociones parte del presupuesto de que las emociones deben formar parte de la racionalidad pública. Esta objeción está más cerca de la segunda objeción que de la primera, en el sentido de que las emociones no son consideradas descriptivamente irracionales, pero sí normativamente. En otras palabras, la racionalidad de las emociones no es digna de ser atendida en la racionalidad pública. Como las emociones no consideran el objeto en abstracto, sino como especial a causa de la relevancia en la vida del agente, deben ser consideradas en referencia a la primera persona, mientras que la racionalidad pública debe de tratar con imparcialidad a todas las personas, nunca en esa relación de primera persona. Ese ámbito de los afectos es el hogar, pero no debe de ser jamás la norma pública de racionalidad.<sup>410</sup>

En cuanto a esta tercera objeción sobre emoción e imparcialidad, que asume en nombre del utilitarismo que todo ser humano debe contar como uno y nadie como más

---

<sup>410</sup> De esta misma visión parte el estereotipo tradicional que coloca de un lado a la mujer como emocional, no racional y doméstica y al hombre como racional, imparcial y público, lo cual es una construcción histórica a combatir, como la misma racionalidad que se busca ampliar aquí.

que uno, supone que los apegos a los seres queridos anulan los justos reclamos de la mayoría más distante; es decir, los seres queridos cuentan como más que uno, y en la racionalidad pública no debería favorecerse a éstos, por lo cual las emociones deben ser mantenidas al margen. Nussbaum objeta a su vez, señalando que esa visión abstracta del intelecto calculador es en realidad “miope”<sup>411</sup> e impide tener una visión de un tipo de vida en particular y su valor, volviéndose insensible al valor de, por ejemplo, la muerte de *una* persona, porque esa es una captación inherente al juicio basado en emociones. Por eso, para esa visión un bajo porcentaje de gente que muere de hambre en un país, al significar sólo un número, implicaría una congratulación a las políticas públicas de dicho país y dejaría poco margen para el sentimiento de urgencia de buscar soluciones para ese bajo porcentaje. Desde una visión emotiva, un político no descansaría en la búsqueda de erradicar totalmente el hambre, ya que a la persona que lo padezca pertenecer a un bajo porcentaje no servirá de consuelo. Y Nussbaum añade: “Las emociones no nos dan la solución de estos problemas, pero nos urgen a resolverlos”<sup>412</sup>

Además, agrega la tesis genética de que los vínculos íntimos de amor y gratitud entre un hijo y sus padres, formados y alimentados en la niñez, son puntos de partida indispensables para desarrollar en el adulto la capacidad de hacer el bien en el mundo social<sup>413</sup>. Esto, dice Nussbaum, es la misma crítica que Aristóteles en el libro 2 de la *Política* hiciera al Estado ideal para Platón en su *República*. Aristóteles insiste en que la separación de la familia, en vez de garantizar un tratamiento imparcial e igualitario de todos los ciudadanos, asegura en realidad que nadie se preocupe mucho por nadie.<sup>414</sup> En otras palabras, habría que decir que lo que tiene de negativo esta objeción a las emociones es que no se debería tratar de que nadie amase a nadie, sino de desarrollar un sentimiento de amor hacia todo el mundo. Se trataría, entonces, no de una anulación de las emociones, sino de un desarrollo exacerbado de ellas, que es entonces lo contrario.<sup>415</sup>

---

<sup>411</sup> M. Nussbaum, *Justicia Poética*, op.cit. p. 102.

<sup>412</sup> Ibid., p. 103.

<sup>413</sup> En este punto la posición de Nussbaum coincide fuertemente con el modelo de reconocimiento recíproco de Axel Honneth, en particular con la esfera que este último denomina “vida íntima”. Cfr. A. Honneth, *La lucha por el reconocimiento*, Barcelona, Crítica, 1997.

<sup>414</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Justicia poética*, op.cit., p. 104.

<sup>415</sup> Este ideal es descrito por Nussbaum en la parte III del libro *Upheavals of Thought* titulada “Ascents of love” (ascensiones del amor), especialmente en el capítulo “Contemplative Creativity: Plato, Spinoza, Proust”, pp. 482-526. Es el ideal platónico de encauzar al amor, desviándolo de un único individuo porque genera dependencia agonizante muchas veces, celos y deseos de venganza otras, lo que convierte a ese amor, para Platón, en una amenaza para la vida social. La ascensión de esa clase de amor vulnerable e incompleto hacia el amor ideal platónico, dice Nussbaum, busca separarse de lo material y ascender

En *Upheavals of Thought* Nussbaum se refiere a este tema desde otro punto de vista. Comienza volviendo a la noción de eudaimonia, y luego va a un punto que yace en el fondo de dicha noción pero que nunca se reconoce explícitamente, y es que las emociones contienen una ineludible referencia a *mí mismo*, al hecho de que se trata de *mi* esquema de metas y proyectos<sup>416</sup>. Cita para ello una famosa discusión de la “indicabilidad” llevada a cabo por John Perry en 1979. Al respecto dice lo siguiente:

Consideremos un famoso ejemplo de Perry. Él está en un almacén de productos alimenticios. Nota azúcar desparramada por el suelo. Decide seguir el rastro que deja el azúcar, para poder decirle a la persona que una bolsa está agujereada. Sigue el rastro alrededor del almacén y eventualmente se da cuenta de que la fuente es su propio carrito de compras. El punto de Perry es que el descubrimiento de que es *él* no es sólo el descubrimiento del nombre de la persona; es una clase diferente de descubrimiento [...] las emociones no pueden ser actitudes proposicionales en el sentido clásico, donde las proposiciones son entendidas como separables de su contexto y como teniendo valor de verdad en un sentido absoluto en lugar de sólo para una persona por vez.<sup>417</sup>

Lo que Nussbaum quiere decir al traer a mención este argumento es que la imparcialidad abstracta no es viable, porque es ineludible que tomemos las cosas relacionadas con nosotros mismos de una manera especial, como si cada ser humano estuviera a cargo de un trozo de verdad<sup>418</sup> y ese trozo fuera su propia vida, que para otros seres humanos será *otra* vida. Por eso, en el caso de la muerte de una madre, “el hecho de que es *mi* madre no es simplemente un hecho como cualquier otro acerca del mundo: es lo que estructura la geografía de toda la situación, y no podemos capturar la emoción sin incluir ese elemento.”<sup>419</sup> En resumen lo que pretende decir es que las

---

hacia el concepto mismo de lo hermoso y por lo tanto consiste en los siguientes escalones: 1) el amor hacia un cuerpo bello, 2) hacia todos los cuerpos bellos, 3) hacia las almas bellas, 4) hacia las costumbres y leyes bellas, 5) hacia lo bello en las ciencias, 6) la totalidad de lo bello, 7) lo bello en sí mismo. (Cfr. p. 493, n. 15). Este desapego de lo particular y corporal, dice Nussbaum, convierte al sujeto en autosuficiente y lo eleva por encima de la vergüenza, la venganza y la inestabilidad; sin embargo, al desprenderse de los primeros pasos de este ascenso, el sujeto ha dejado atrás la naturalidad con la que sentía a) compasión ya que el sufrimiento no es importante, b) reciprocidad, porque en el amor a lo bello mismo no hay un sujeto al que yo vea como persona y me reconozca como tal a su vez, y c) la individualidad, porque las diferencias entre los individuos se borran en favor de ese concepto elevado de lo bello. En consecuencia, el sujeto que ha alcanzado ese amor general platónico se ha elevado también, desafortunadamente, por encima de la política, de la amistad y del amor humano. En definitiva, este amor generalizado no termina siendo útil a la razón pública.

<sup>416</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., pp. 49-52.

<sup>417</sup> Ibid., p. 52.

<sup>418</sup> Esto recuerda a Ortega y Gasset y la radicalización de su realismo pluralista en su obra “El tema de nuestro tiempo” (Cfr. J. Ortega y Gasset, *Obras Completas III*, Madrid, Revista de Occidente, 7ª edición 1966, pp. 143-203.)

<sup>419</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 52.

evaluaciones asociadas con las emociones son evaluaciones desde *mi* perspectiva, no desde una perspectiva imparcial, y contienen una referencia ineludible al yo.

De allí puede partirse para llegar a otro aspecto de este tema: la intensidad a la que llegan las diferentes emociones se explica por medio de la importancia con la cual el objeto es investido entre mis metas y proyectos. Si la importancia no llega a determinado umbral, no se tendrá emoción alguna, por lo cual puede decirse que la pena es proporcional al alcance de la pérdida. Y esto no puede identificarse desde otro punto de vista que el de primera persona, una vez formado un juicio eudaimonístico, concepto utilísimo para explicar por qué se dan las emociones tales como pena, miedo, esperanza, focalizadas en algunos eventos y no otros. La diferencia de intensidad de las emociones, entonces, también tiene que ver con este enfoque de primera persona, desde la eudaimonia que el sujeto ha constituido.<sup>420</sup>

Esta referencia a la primera persona de las emociones es, entonces, inevitable, pero a la vez es la base de la priorización eudaimónica que ya se vio como indispensable para el normal funcionamiento de un ser humano que quiera decidir entre prioridades en su vida y no desperdiciar todo su tiempo en una actividad pueril dejando de lado cosas más importantes. Esta objeción, entonces, busca dejar a un lado un componente constitutivo de una racionalidad humana.

#### **2.1.4. Emociones como manifestación de una visión egoísta e individualista del ser humano**

Esta objeción está muy relacionada con la anterior, pero parte especialmente del pensamiento marxista, y señala que las emociones se interesan demasiado en los particulares y demasiado poco en las unidades sociales más grandes como las clases, por lo cual promoverlas sería una forma de comprometerse con el individualismo burgués.

---

<sup>420</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 55-56. Esta relación de las emociones con la primera persona se justifica también desde la neurociencia. Las técnicas de neuroimagen actualmente permiten ver que cuando se le plantean a un sujeto dilemas morales personales (en el sentido de que afectan a una persona que en el dilema es imaginada físicamente cerca del agente o sentimentalmente allegada a él) se revela una mayor actividad en zonas que desempeñan un papel crucial en el procesamiento de las emociones como el circuito que va desde el lóbulo frontal hasta el sistema límbico, que la actividad que se registra si se trata de dilemas no morales o al menos morales pero no personales (en el sentido de que el afectado es una persona que no se encuentra presente o cuyas características no están presentes en la imaginación). Esto es explicado por algunos autores desde una perspectiva evolutiva: estamos desde nuestras estructuras neuronales predispuestos a ayudar al individuo que tenemos delante, que forma parte de nuestro grupo social inmediato, porque de esa manera se aumentaba evolutivamente nuestra probabilidad de supervivencia (Cfr. M.S. Gazzaniga, *El cerero ético*, Barcelona, Paidós, 2006, pp. 172-173). Nussbaum le da por su parte un fundamento filosófico en la eudaimonia.

Nussbaum responde, por su parte, que una atención a la calidad de vida humana sin atender a los actores individuales con sus emociones y valores olvidaría el sentido de las acciones de clase, que siempre es el mejoramiento de las vidas individuales. Es decir, sin conocer el sufrimiento o goce humano en su individualidad, poco se sabría acerca de la dirección que deberían tomar las acciones que buscan promover ciertos tipos de funcionamientos humanos, y mejorar la calidad de vida humana.

En su artículo “Perception and Revolution: *The Princess Casamassima* and the Political Imagination”<sup>421</sup>, Nussbaum utiliza la novela así llamada de Henry James para ilustrar esta posición. El personaje principal de la novela, Hyacinth Robinson, es un miembro de la clase obrera con ideales revolucionarios, que sin embargo se mezcla por determinadas causas con la aristocracia, y en ese proceso cambia su punto de vista. En el inicio de la novela, Hyacinth ve la revolución de los trabajadores y el futuro utópico que ella proyectaba como metas a ser alcanzadas a través de un optimismo apasionado y un violento deseo de confrontación. Casi al final de la novela, lo encontramos en un diálogo de entendimiento con uno de los más decadentes miembros de la aristocracia, hablando de una especie de progreso que no involucra sangre, acordando un cambio político gradual, que requiere “paciencia”. Pregunta Martha Nussbaum, ¿qué le ha ocurrido a Hyacinth?<sup>422</sup> Hyacinth no ha dejado de ser revolucionario, y éste es el primer problema con el que nos encontramos. El personaje ha llegado a una postura de yuxtaposición entre “la suavidad y la violencia”, entre “la percepción amorosa de vidas humanas en concreto y el impulso de la matanza abstracta.”<sup>423</sup> De esa manera se asemeja a la posición de Hilary Putnam, dice Nussbaum, quien por la misma línea ha criticado las políticas utópicas del tipo de marxismo al que él mismo se encontraba adscrito. Putnam ha llegado a tachar tal tipo de marxismo como una “política que combina el odio con el optimismo exagerado”<sup>424</sup>, reconociendo que el problema filosófico central a largo plazo a que nos enfrentamos es cómo mantener la creencia en el progreso sin una creencia en la utopía. Al igual que Hyacinth Robinson, Putnam ha insistido en que cualquier concepción viable del progreso debe basarse en la continuidad de la cultura y un conservadurismo paciente y cuidadoso respecto a las tradiciones sociales y las obras de arte a través de las cuales los seres humanos se expresan e

---

<sup>421</sup> Cfr. M. Nussbaum, “Perception and Revolution: *The Princess Casamassima* and the Political Imagination”, en M. Nussbaum, *Love’s Knowledge*, op.cit., pp. 195-219.

<sup>422</sup> Cfr. *Ibid.*, p.195.

<sup>423</sup> *Ibid.*, p.196.

<sup>424</sup> H. Putnam, “A Note on Progress”, *Erkenntnis*, 11, 1977, p. 1.

identifican. Las obras de arte, tanto para Putnam como para este personaje de James, son esenciales fuentes de iluminación e introspección, que no podrían ser retiradas de las sociedades humanas sin retirar a la vez un elemento central de la vida social. Por eso Putnam ha promulgado, recuerda Nussbaum, un modelo político que contenga los siguientes tres elementos: “socialismo como el principio guía en la economía; liberalismo como el principio guía en la política; conservadurismo como el principio guía en la cultura”<sup>425</sup>. Es posible ver aquí que la defensa de la imaginación alentada por las obras de arte no sólo no se compromete con el individualismo burgués, sino que acompaña al socialismo político. Pero ¿cómo es esto posible?

Aquí Nussbaum discute con el crítico literario y social norteamericano Irving Howe, quien asume que para un pensamiento político genuino es necesario poseer una cierta propensión a la abstracción y a lo general, que contribuya a apuntar a un modo de acción colectiva, por lo cual cree demostrado que Henry James es incapaz, según se evidencia en sus novelas, de pensamiento político.<sup>426</sup> Esto es justamente lo mismo a lo que apunta la objeción a las emociones a la que se refiere este apartado: las emociones tienen que ver con particulares que son importantes en la vida del sujeto, y por ser particulares, no pueden entrar en el plano de lo político, y mucho menos ser consideradas en visiones marxistas, que son esencialmente anti-individualistas. En el artículo sobre la Princesa Casamassima, Nussbaum se dispone a demostrar que las emociones, y junto a ellas la imaginación literaria, sí pueden ser consideradas como parte de un pensamiento político alternativo. Es más, según Nussbaum, cabría la posibilidad de considerar a James no como un novelista que busca expresar insuficientemente (por ser novelista y no político) su punto de vista moral, sino como un pensador sobre la vida social humana cuyo pensamiento encontró en la novela su forma idónea. En esto, dice Nussbaum, Putnam coincide, aunque Putnam duda del valor de esa idea como modelo, ya que esa moral de percepciones, que es también una moral de atención amorosa hacia los particulares, carece peligrosamente del rigor de la regla general.<sup>427</sup> En esto, Nussbaum difiere.

Se verán ahora algunos puntos acerca de Hyacinth Robinson, el protagonista de la novela en cuestión. Es éste una persona a quien “ningún detalle se le escapaba”<sup>428</sup>;

---

<sup>425</sup> Ibid., p. 4.

<sup>426</sup> Cfr. M. Nussbaum, “Perception and Revolution: *The Princess Casamassima* and the Political Imagination”, en M. Nussbaum, *Love’s Knowledge*, op.cit., p.197.

<sup>427</sup> Cfr. Ibid., p.198.

<sup>428</sup> Ibid., p.199. De la novela *La princesa Casamassima*.

tiene una fina inteligencia sensible con el poder de sentir intensamente todo lo que lo rodea, estando siempre agudamente alerta y sintiéndose responsable. Esta inteligencia sensible a la que se refieren Nussbaum y James implica no simplemente capacidades intelectuales, sino además una habilidad de percibir y también sentir el significado práctico de cada evento y persona particular.

Respecto a este personaje y sus características, dice Nussbaum, surgen un número de preguntas problemáticas.

1) Cabe preguntarse qué tipo de concepción política implica esta norma moral. Y aquí hay un retorno a la crítica marxista a las emociones que figura en el título de este apartado: si es lo mejor para los seres humanos sentir intensamente todo lo que nos rodea, estando siempre alerta y sintiéndose responsable, “¿no implica esto que la mejor estructura política es alguna clase de aristocracia u oligarquía?”<sup>429</sup> ¿De dónde surge esta pregunta? Surge del hecho de que esta novela de James, junto con otras del autor, se concentra en las pasiones de personas que resultan ser caballeros y damas ociosos, dando la sensación de que la vida moral reside en una clase de intercambio social del tipo de los que suceden en las reuniones sociales de la aristocracia. Pero no es la única razón. También se desprende de este sentir intenso y atención a los detalles que un proletario, preocupado por la subsistencia de cada día y oprimido por sus patrones no tiene tiempo de estar alerta y sentirse responsable por los detalles que lo rodean. Esta actividad parece ser propia de alguien ocioso, miembro característico de la aristocracia, y esta intuición no es desmentida por el propio James, quien también desarrolla sus novelas en ese ambiente social.

2) En segundo lugar, surge la pregunta acerca de algunas de las características del protagonista. ¿No es demasiado complejo, en el sentido de detallista, lo cual le haría perder el rigor de las reglas? ¿No se necesita, a nivel político, algo más riguroso y aplicable generalmente, cuando de lo que se trata es de un tema social y no personal? El apego de Hyacinth al arte y la continuidad de la cultura, ¿es una característica que queremos ver en nuestros actores políticos?

3) Finalmente, acerca de la suavidad del protagonista, comenzando por su nombre (Jacinto en castellano, el nombre de una flor) puede preguntarse: ¿es esta gentileza e incapacidad para la violencia apta para la vida política? Este tipo de persona, según la visión marxista, es fácilmente doblegado ante la voluntad del opresor, como lo

---

<sup>429</sup> Ibid., p.199.

sugiere el desenlace de la novela. ¿No es una política de la percepción<sup>430</sup> como la que presenta James en esta novela en realidad una política débil o estúpida?

Se intentará ahora responder estas preguntas de los oponentes en los siguientes párrafos, siguiendo a Nussbaum.<sup>431</sup>

Respecto a la primera pregunta, sí parecería ser de acuerdo a la obra de James que deberíamos ser aristócratas para tener esa clase de pensamiento agudo. Es decir, se necesita estar libre de trabajos extenuantes y mecánicos, un cierto nivel de educación, y cierta cantidad de ocio, y si esto es lo que requiere la buena toma de decisiones, entonces debe inferirse que la toma de decisiones debe de estar reservada para unos pocos privilegiados y dejarles cuidar platónicamente de los intereses de aquellos que son demasiado toscos para ver claramente lo que les conviene a sí mismos.<sup>432</sup> Este tema no es tratado en las novelas de James, excepto en *La princesa Casamassima*, porque en las demás novelas los personajes son sólo provenientes de clases altas de la sociedad, pero en esta última novela encontramos un héroe de clase trabajadora.

Con el fin de ver cómo James encara este tema se debe distinguir, dice Nussbaum, primero entre dos clases de defensas de la aristocracia, o mejor dicho, entre una defensa de la aristocracia y una defensa de un perfeccionismo político general. Por un lado, hay un punto de vista aristocrático tradicional de que sólo los miembros de una cierta clase tienen, por naturaleza, el refinamiento mental esencial para gobernar bien. Por otro lado, tenemos un punto de vista perfeccionista que insiste en que no todas las vidas humanas son plenas de igual manera, porque las capacidades humanas esenciales tienen, para su desarrollo, condiciones materiales y educativas necesarias que no están disponibles para todos. Este último punto de vista, considera Nussbaum, no es un punto de vista conservador.<sup>433</sup> Esta perspectiva, unida al reclamo de que la tarea esencial de la política es hacer al pueblo capaz de vivir bien en los aspectos humanos más importantes, genera una exigencia radical para el cambio social y educativo con el fin de darle a todos los seres humanos las condiciones de eudaimonia y sabiduría práctica.

---

<sup>430</sup> No en vano utiliza aquí Nussbaum la palabra “percepción”, ya que es la palabra con la que Aristóteles se refiere a la interpretación que un individuo hace de una situación particular ante la cual aplicará un razonamiento práctico: “el criterio reside en la percepción” (Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, op.cit., 1109b 23, p. 177). Nussbaum desarrolla este tema en M. Nussbaum, “The Discernment of Perception: An Aristotelian Conception of Private and Public Rationality” in *Love’s Knowledge*, op.cit., pp. 54-105.

<sup>431</sup> Cfr. “Perception and Revolution: *The Princess Casamassima* and the Political Imagination”, en M. Nussbaum, *Love’s Knowledge*, op.cit, pp. 200-206.

<sup>432</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 200.

<sup>433</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 201.

De esta forma, cree Nussbaum que *La princesa Casamassima* muestra una visión de James aristotélica, y no conservador-aristocrática.

La novela muestra claramente que el pensamiento, la imaginación e incluso los deseos son afectados por las circunstancias materiales de la vida como la alimentación, el espacio vital, la belleza o fealdad, el entorno, la educación y la estabilidad familiar y emocional. Lo peor de la pobreza, según lo muestra esta novela, es que corrompe las capacidades de pensar, sentir y desear. La novela muestra claramente cómo son las condiciones materiales, condiciones que pueden cambiar, las que hacen la diferencia en el pensamiento. Y como estas condiciones pueden cambiar, entonces puede afirmarse que no se estaba refiriendo entonces a la aristocracia, que no puede ser asignada a todos, sino a una democracia donde todos, dadas las circunstancias, podrían llegar a tener las capacidades para gobernar.

Hyacinth, el protagonista, proveniente de la clase trabajadora, sin embargo escapa de esas condiciones que embrutece el alma de los deprivados. ¿Cómo ha podido escapar? Aquí viene el punto más interesante de la propuesta de Nussbaum en relación a la respuesta a las preguntas que se están trabajando aquí: su escape es un escape emocional, a través de su contacto con literatura que abre sus horizontes y también con miembros de la aristocracia. Su característica más saliente es que ha sido criado en la creencia de que él puede ser un caballero, y esta certeza la toma del contacto con miembros de otra clase social, y del disfrute de las obras de arte que sí fueron hechas para mentes refinadas. El contacto con ese otro mundo no le deja excusa para no alcanzar y continuar viviendo en ese modelo presentado en esas obras de las que disfruta. “Los otros trabajadores esperan poco de sí mismos, viendo sus posibilidades siempre [...] en las imágenes de miembros de su propia clase presentados ante ellos por los aristócratas que controlan su vida cultural.”<sup>434</sup> Hyacinth, por el contrario, se las ha arreglado para “escapar al autoestereotipo”.<sup>435</sup> Esto muestra claramente que sería esencial para la educación de estas personas embrutecidas enfrentarlas a imágenes elevadas de humanidad con las cuales el alumno de cualquier clase pueda identificarse. Y esto responde a la objeción a las emociones a través de la literatura: ¿exacerban las emociones despertadas en la literatura una visión egoísta e individualista del ser humano? No. Muy por el contrario, ofrecen modelos con los cuales identificarse y mediante los cuales romper un “autoestereotipo” negativo. Y esa noción de que para

---

<sup>434</sup> Ibid., p. 204.

<sup>435</sup> Ibid., p. 204.

formar parte de la clase gobernante se debe formar parte de la aristocracia, según lo hemos visto, no significaría ser de origen aristócrata, sino tener una mente educada al igual que la aristocracia, abierta a la creencia de que uno es capaz y merecedor de una vida diferente, de la manera en que Hyacinth lo creía<sup>436</sup>.

Pero queda aún por responder a las preguntas acerca de la “debilidad” de Hyacinth. Nussbaum responde, ante esto, que en realidad la ausencia de generalidad en el pensamiento de Hyacinth Robinson no es una incapacidad, sino la deliberada presentación por parte de James de una norma diferente y que él cree plausible. La mente de Hyacinth, rica y concreta, se opone a otras mentes cuya simpleza moral es la consecuencia de una visión obtusa, una negación a ver y sentir en concreto cualquier vida única en particular. James busca demostrar en su novela que la mayor parte del pensamiento y la agencia política real peca de ser así de obtusa.<sup>437</sup> Incluso la dirección del movimiento revolucionario es mostrada como carente de la habilidad de ver y sentir a la gente uno por uno.

Por su parte, James conecta la delicada percepción emotiva de los particulares (la de Hyacinth) con suavidad y amabilidad, y conecta a la vez la capacidad de desprenderse de la emoción y elevarse sobre las personas particulares con la posibilidad de hacer terribles actos. Esto parece querer decir que si uno realmente experimenta vívidamente una vida humana concreta, imagina cómo es vivir esa vida y se permite la riqueza de respuestas emocionales en relación a esa vida, uno no sería capaz de hacer ciertas cosas a esa persona. “Lo vívido lleva a la ternura, la imaginación a la compasión.”<sup>438</sup>. El paciente esfuerzo por realmente *ver* modera la brutalidad con la que se lleva a cabo el horror político.

De esta manera, puede decirse que en lugar de demostrarse incapaz de pensamiento político, en realidad James está haciendo una crítica al pensamiento político dominante, sosteniendo que la clase de pensamiento que usualmente se denomina “personal” promete una clase de política más rica en humanidad.<sup>439</sup>

¿Qué es lo que lleva a Hyacinth a sentir de esa manera, a “hacer política” de esa forma? Su contacto con las obras de arte.

---

<sup>436</sup> Esto recuerda a la redefinición de aristocracia de Jesús Conill. Cfr. J. Conill, “La Tradición del Republicanismo Aristocrático”, en J. Conill y D. Crocker (ed.), *Republicanism and educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?*, Granada, Comares, 2003, pp. 57-72.

<sup>437</sup> Cfr. M. Nussbaum, “Perception and Revolution: *The Princess Casamassima* and the Political Imagination”, en M. Nussbaum, *Love’s Knowledge*, op.cit., pp. 207-208.

<sup>438</sup> *Ibid.*, p. 209.

<sup>439</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 210.

Hyacinth aprendió el hábito de ver de esa manera en los libros; y ese hábito lo hace, a su vez, un mejor amante de los libros y otras obras de arte. Para amar las bellas artes, literarias como visuales, uno debe permanecer cerca de lo sensual y lo concreto; y si uno combina esa cercanía de Hyacinth con su dedicación a ver el valor, una respuesta profunda ante las grandes obras de arte es, según sugiere James, el resultado natural. Amar el arte, además, lo hace amar más intensamente, y con un amor más generoso, al mundo y sus habitantes concretos, incluyendo, por supuesto, a sí mismo.<sup>440</sup>

Dentro de la misma novela y con la participación de uno de los miembros de la aristocracia (la propia Princesa Casamassima) se destaca un diálogo que recuerda la objeción a la que se responde aquí y las reflexiones de Nussbaum acerca de ella. El diálogo consiste en Hyacinth diciendo con entusiasmo que nunca podrá haber demasiadas pinturas y estatuas y obras de arte, que cuanto más haya, mejor, a lo cual la princesa responde que un pedazo de pan y manteca servirán más a su propósito si el estómago está vacío. Este, dice Nussbaum, es un diálogo difícil para quienes tienen interés político y simpatía hacia algunos aspectos de la visión marxista. Este diálogo parecería llamar la atención a una falta de conciencia por parte de Hyacinth ante el hambre, y una descarnada preferencia por los valores de élite. Pero lo que en realidad se busca demostrar en ese diálogo es que la política no debe ocuparse de los problemas de la vida humana en un orden que cubra lo material primero y lo espiritual luego, es decir, que el espíritu sea atendido sólo cuando las necesidades del cuerpo hayan sido satisfechas. La revolución desea deshacerse de los tesoros artísticos para conseguir así que todos estén materialmente satisfechos. Pero el argumento de Hyacinth es que cualquier real solución a los problemas del hambre y la miseria debe tener lugar en el contexto de un sentido permanente del propio valor y plena humanidad.

La comida tiene sentido sólo como comida para algo, y si el sentido de ese algo se pierde, la alimentación se convertirá en alimentación de animales. Si, en el proceso de preocuparnos por el hambre, permitimos que la vida se vacíe de eso [...] que inspira amor a la vida y a la humanidad, entonces tendremos, al final, en el mejor de los casos cerdos bien alimentados.<sup>441</sup>

Además, el hecho de que aquellas palabras aparentemente marxistas salgan de la boca de la princesa, las desacredita. Un desarrollo del espíritu es una parte esencial del significado de la vida, incluso la vida material. El arte juega un rol importantísimo en nuestra vida política, dice Nussbaum, porque al mostrarnos la intrincada trama de nuestros amores y compromisos, mostrándonos a nosotros mismos como cristales con

---

<sup>440</sup> Ibid., p. 211.

<sup>441</sup> Ibid., p. 211.

fallas, eso modera el odio a los estados de cosas presentes, imbuido de optimismo en la revolución, que es lo que provoca tanta violencia revolucionaria.

Decir que Hyacinth es débil es no tomar en serio la subversión que James hace de los juicios acerca de lo débil y de lo fuerte. James nos pide que reconozcamos una paciencia lúcida y un esfuerzo no violento por llegar a una revolución más profunda, la revolución en la forma de ver y tratar a los demás, aprendiendo eso de las obras de arte.

Vemos así que la respuesta a la última objeción no consiste en negar el marxismo implícito en ella, sino en ampliarlo, conociendo al otro a través de las obras literarias, entrenando nuestra mente para realmente *ver* al Otro, y además reconociendo el valor del espíritu a la par de la satisfacción de las necesidades físicas.

\* \* \*

Puede decirse que lo que Nussbaum ha alcanzado aquí es explicar muchos aspectos de las emociones que las posiciones adversas no han logrado. Resumiendo, el punto de vista de Nussbaum explica por qué, sin convertirlas en fisiológicas, las emociones implican “calor” y urgencia: porque tienen que ver con nuestros proyectos y metas más importantes, las transacciones más urgentes que hacemos con nuestro mundo, en definitiva, nuestra eudaimonia. Los puntos de vista que convierten a las emociones en cognitivas, como los estoicos, sin enfatizar que ese aspecto cognitivo es a la vez evaluativo y eudaimonístico, tienen dificultades en explicar la urgencia. Nussbaum, por el contrario, la explica introduciendo la noción de que mi bienestar, definido por mi eudaimonia, está siendo amenazado. Entonces lo que nos mueve no es sólo un juicio, sino su relación con nuestra eudaimonia.

Por otro lado, de ninguna manera puede decirse que las emociones sean “ciegas” porque como quedaría demostrado aquí, sí están relacionadas con juicios y creencias.

El tema de la experiencia de la pasividad en la emoción es reconocido por Nussbaum, diciendo que, de hecho, el sujeto reconoce la propia pasividad ante eventos ingobernables de la vida, en los cuales hemos invertido una gran medida de nuestro propio bienestar. Pero esto es parte de la esencia de la emoción.

Y esto da la respuesta a la siguiente objeción: la razón por la cual en algunas experiencias emocionales el yo se siente quebrado (o en experiencias felices se siente completo) es una vez más que las emociones son transacciones con un mundo que nos importa mucho y que puede completarnos o quebrarnos. Ningún punto de vista que represente a la emoción simplemente como un objeto físico que nos golpea, haría

justicia a la forma en que el mundo entra dentro del yo en la emoción, con ese poder que posee de tanto herir como sanar, porque la manera en que entra es cognitiva, en nuestras percepciones y creencias de lo que nos importa.

Un buen resumen de lo que Nussbaum define como emociones podría ser el siguiente:

[...] las emociones deben ser entendidas como “accidentes geológicos del pensamiento”: como juicios en los cuales las personas reconocen la gran importancia, para su florecimiento, de cosas que no controlan por completo –y reconocen de paso su necesidad ante el mundo y sus eventos. Expliqué este punto de vista neo-estoico en términos de la idea estoica del juicio como asentimiento ante una apariencia. Las apariencias en cuestión estaban cargadas de valor, y tenían que ver con lo que las personas ven como sus más importantes metas y proyectos; por lo tanto mucho está en juego en este asentimiento. La mejor explicación del calor y urgencia de las emociones, dije, era esta clase de explicación cognitiva, que invoca el contenido de evaluaciones (usualmente) eudaimonísticas.<sup>442</sup>

Por otro lado, las emociones deben formar necesariamente parte de ese entendimiento acerca de lo humano para resultar en un enfoque formal bien orientado hacia las políticas públicas. La abstracción pura es insuficiente, y las emociones no nos hacen individualistas, sino que nos permiten llegar a *todos* los Otros en particular, conociendo de cerca su vida y suavizando el terror político del cual el desconocimiento puede llegar a ser causa.

Hasta aquí se ha recorrido la argumentación de Martha Nussbaum a favor de la intervención de las emociones en la racionalidad pública, basándose en especial en la idea de que las emociones no sólo complementan la racionalidad, sino que forman parte de ella.

Como consecuencia de la conclusión de que las emociones son tan importantes y el hecho de que deberían ser fomentadas, a continuación se verán las posibilidades de las emociones en relación a su educabilidad. Esta educabilidad no sólo se desprende de su posicionamiento dentro de la vertiente cognitivista de las emociones, sino que además Nussbaum es uno de los pocos autores que se refiere a esta temática expresamente. Ese será el tema del siguiente apartado.

---

<sup>442</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 90. Una versión más acotada de esta definición se encuentra en su introducción a un número de *Philosophy and Phenomenological Research* dedicado a *Upheavals of Thought*: “[...] las emociones son valoraciones evaluativas que adjuntan gran importancia a cosas y personas que están fuera de la esfera del control del agente.” M. Nussbaum, “Précis”, Nussbaum’s *Upheavals of Thought Book Symposium*, op.cit., p. 443.

## 2.2. La educabilidad de las emociones

Desde el momento en que somos persuadidos de que las emociones no son fuerzas ciegas sino que son juicios de un tipo especial, se confirma la posibilidad de que sean educables de acuerdo a lo visto en el primer capítulo, porque es la racionalidad lo que en última instancia determina el hecho de que un sujeto (o supuestamente un aspecto del sujeto) sea educable. Concordantemente con esto, si bien se ha observado en esta tesis que las emociones son educables para todas las vertientes dentro del espectro fisiologicista-cognitivista, la vertiente cognitivista encuentra más fácil la justificación de su educabilidad por su conexión directa con la racionalidad. Sin embargo, aún quedan muchos elementos para refinar en esta aserción y tener un panorama más detallado de lo que la educabilidad significaría exactamente para Nussbaum. Eso es lo que se hará en los apartados siguientes.

### 2.2.1. Emociones como diferenciadas de los apetitos

Para referirse a este tema, Nussbaum hace una interpretación personal de un texto oscuro de Platón en una por demás oscura parte de la *República*<sup>443</sup>. Allí Platón parece argumentar que los apetitos son siempre dirigidos hacia una cierta clase de objeto, del cual cada apetito nunca diverge: la sed busca algo para beber, el hambre busca comida, sin implicar juicios de valor sobre las bondades del objeto buscado. De esa manera, puede decirse que los apetitos son “fijos en cuanto al objeto e indiferentes al valor”<sup>444</sup>.

Por el contrario, las emociones implican un pensamiento acerca del valor o la importancia del objeto<sup>445</sup>. Este pensamiento acerca del valor del objeto es la forma más importante que la emoción tiene para caracterizar su objeto: el objeto es peligroso, por eso produce miedo; nos ha dañado, por eso produce enojo; etc. Debido a esto puede decirse que las emociones son flexibles acerca del tipo de objetos que adoptan (lo peligroso que temo puede ser de diferente índole: una persona, un fenómeno climático,

---

<sup>443</sup> Nussbaum aquí se refiere a Platón, *República* IV, 435 y ss, al que ella da una cierta interpretación, aclarando que varias otras interpretaciones son posibles. Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 130.

<sup>444</sup> *Ibid.*, p. 130. La traducción al castellano es mía como todas las de esta tesis, y no resulta tan feliz como el original en inglés “object-fixated and value-indifferent”, que con la capacidad del idioma inglés de convertir grupos de palabras individuales en adjetivos compuestos, Nussbaum es capaz de solucionar mi larga explicación poblada de subordinaciones, con dos simples adjetivos compuestos.

<sup>445</sup> Nussbaum aclara aquí que esto no es lo que dice Platón, quien en esta parte de la *República* no habla de emociones, sino que pasa a referirse a la razón. Lo que Nussbaum ha tomado de Platón es su definición de apetito, que ella utilizará en contraste con una caracterización suya de emoción. Cfr. *Ibid.*, p. 130.

etc.). Lo importante, entonces, no es el tipo de objeto (como la comida para el hambre), sino el valor con el que el objeto se encuentra investido. Las emociones, entonces, son “sensibles al valor y flexibles en cuanto al objeto”<sup>446</sup>.

La fuente de ambos impulsos (tanto apetitos como emociones) es también determinante de su diferencia: un apetito físico como el hambre es un empuje (*push*), es decir, surge desde dentro del sujeto, independientemente del mundo, mientras que las emociones son, por el contrario, un tirón (*pull*)<sup>447</sup> desde el exterior, provocadas en el sujeto por el objeto. En ese sentido, la intencionalidad es, como ya se dijo, parte constituyente de éstas, ya que se basan en creencias sobre el valor de un objeto, por lo que no pueden ser de ninguna manera ciegas como un apetito.<sup>448</sup>

De una manera simplista podría decirse, a primera vista, que es evidente que las emociones pueden ser educadas, ya que su objeto es flexible y depende del punto de vista, mientras que los apetitos tienden a ser ciegos y fijos, como acabamos de decir, por lo cual no podrían ser educables. A esa conclusión pensamos llegar, junto con Nussbaum, aunque no de una manera tan directa. Porque no hay que olvidar que los apetitos sí pueden ser modificados por medio de la educación y el hábito<sup>449</sup>. Esto puede tener relación con al menos un poco de la intencionalidad y selección de acuerdo al valor, que son características de las emociones. Los seres humanos desarrollamos gustos particulares en comidas y bebidas sobre la base del aprendizaje, el hábito y la preferencia personal. Nuestros apetitos pueden entonces estar de cierta manera focalizados en el valor de ciertos objetos, como cuando deseamos, por ejemplo, no cualquier vino, sino un buen vino en especial. Menciona Nussbaum a todo esto que fue Epicuro uno de los primeros en señalarlo, quien dijo que este elemento evaluativo del apetito está especialmente marcado en los humanos y representa la contribución de las normas y hábitos sociales a la forma en la que experimentamos nuestros apetitos. De cualquier manera, dice Nussbaum, esta similitud entre emociones y apetitos señalada por Epicuro no descarta la distinción entre ambos conceptos: porque cuando el buen vino no está disponible, nuestra sed puede calmarse con cualquier bebida menos sofisticada, y de esta manera se demuestra que la sed continúa unida a la bebida, sin ser

---

<sup>446</sup> Nuevamente aclaro la versión inglesa, más feliz que ésta mi traducción: “value-suffused and [...] object-flexible”. Ibid., p. 130.

<sup>447</sup> Cfr. Ibid., p. 131.

<sup>448</sup> Aquí Nussbaum aclara que el deseo sexual es altamente complejo, ya que tiene elementos de ambos, empuje y tirón: por un lado es un impulso que surge independientemente de su objeto, demandando su satisfacción, pero por otro lado también puede ser provocado por un objeto en especial, investido de determinado valor. Cfr. Ibid., p. 131.

<sup>449</sup> Cfr. Ibid., pp. 132 y ss.

necesariamente selectiva. Sin embargo, la pena profunda por la pérdida de la madre no tiene un componente apetitivo sostenido (como la bebida o la comida) que pueda satisfacerse, por ejemplo, por la visita de un extraño. He aquí la principal diferencia, por la cual se puede seguir sosteniendo que las emociones tienen una mayor capacidad de ser educadas, ya que, por ejemplo, no necesariamente requeriremos alguien para admirar u odiar, como requerimos de la bebida o la comida.

### **2.2.2. Emociones como construcciones sociales.**

La construcción social de las emociones es uno de los puntos en los que se apoya Nussbaum para defender la posibilidad de su educación. Después de dar varios ejemplos acerca de las diferencias en la manifestación de las emociones en distintas culturas<sup>450</sup>, Nussbaum llega a la conclusión de que las normas sociales, que son variables, pueden a su vez producir variaciones en la vida emocional. Esto no es algo nuevo, sino que era central al programa ético de los estoicos, quienes utilizaban su concepción cognitivo-evaluativa de las emociones para mostrar cómo las sociedades podrían deshacerse de algunas formas perniciosas de ira, envidia y temor. Aunque los estoicos tendían a focalizarse en grandes áreas generales de la vida emocional que hasta cierto punto todas las sociedades comparten, su punto de vista naturalmente se presta al reconocimiento de las diferencias entre un conjunto de normas sociales y otro. A los estoicos no les interesaban estas diferencias, ya que para ellos todas las emociones eran indeseables, y por lo tanto todas las sociedades conocidas estaban profundamente enfermas. Pero, dice Nussbaum, podría rechazarse esta visión extrema de los estoicos y sin embargo sostener también que existen emociones que son socialmente perniciosas, en cuyo caso la variación social sí cobraría una verdadera importancia. Porque en ese caso sería ventajoso estudiar las diferentes posiciones de las sociedades ante las emociones y si existen mejores o peores formas de construir una taxonomía emocional<sup>451</sup>, con la finalidad de favorecer la educación de unas u otras emociones.

Esto parecería bastante evidente, pero los teóricos de la emoción frecuentemente caen en uno de dos extremos en lo que tiene que ver con esta temática. Según indica Nussbaum, algunos ignoran completamente el papel de la sociedad, y tratan la vida emocional como universal en todos los aspectos más salientes. Esta es una posición

---

<sup>450</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 139-142. La pena ante la muerte de un ser querido, explica por medio de sus ejemplos, puede manifestarse de maneras tan disímiles como inverosímiles dependiendo de la cultura. En Bali, por ejemplo, no se permiten a sí mismos manifestar tristeza porque se cree que conlleva mala salud, por lo que se los ve sonrientes incluso ante la muerte de sus seres más allegados.

<sup>451</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 142-143.

muy común en la psicología evolutiva y algunos trabajos de psicología cognitiva que enfatizan, siguiendo a Darwin, la universalidad de las expresiones faciales como indicadores de emoción<sup>452</sup>. También señala Nussbaum la falta de consideración de la variación cultural en los pensadores psicoanalíticos<sup>453</sup>. No obstante, en el extremo opuesto de los íntegramente universalistas, numerosos antropólogos hablan del repertorio emocional de las sociedades como si fueran construidos cada vez, sin ninguna base fisiológica o innata<sup>454</sup>.

El objetivo de Marta Nussbaum es desarrollar una descripción de las emociones que no exagere ni pase por alto las diferencias culturales. Lo útil de tomar en cuenta las variaciones culturales es que demuestra que las emociones pueden ser educadas, es decir, no están estrictamente determinadas fisiológicamente (justamente lo que los estoicos sostenían, de ahí su defensa de la visión cognitivo-evaluativa de las emociones), pero sin renunciar a la posibilidad de generar una taxonomía que sirva universalmente.

Esta característica de las emociones como socialmente construidas, sin embargo, es importante aclarar que no siempre es tan evidentemente relacionada con su educabilidad. Para algunos autores que proponen la sociedad o la cultura como factor fundamental frente a las tendencias innatas en el desarrollo y comprensión de las emociones, una vez aprendidas las emociones se convierten en una segunda naturaleza tal que la conducta y la experiencia emocional de un individuo pasan a estar determinadas por el significado y los requisitos del rol emocional que corresponde adoptar en una situación determinada. Por ejemplo, según Averill las emociones son *pasiones*, es decir, respuestas que se consideran fuera del control personal, si bien

---

<sup>452</sup> Ver apartado 1.3.1.2. de esta tesis.

<sup>453</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 143. La autora se refiere aquí como a algunos de los primeros en comenzar a discutir el tema de la variabilidad cultural a un grupo de psicoanalistas que en especial se enfocaron en el estudio de la sociedad en India. Cfr. S. Kakar, *The Inner World: A Psychoanalytic Study of Childhood and Society in India*, Delhi, Oxford University Press, 1978; S.N. Kurtz, *All the Mothers Are One: Hindu India and the Cultural Reshaping of Psychoanalysis*, New York, Columbia University Press, 1992; G.M. Carstairs, *The Twice Born: A Study of a Community of High-Caste Hindus*, Bloomington, Indiana University Press, 1967.

<sup>454</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 143. Al igual que entre los psicoanalistas, señala Nussbaum antropólogos que rompen el molde y parecen pretender abrir el camino para un estudio más equilibrado de las emociones de una sociedad. Cfr. C. Lutz, *Unnatural Emotions: Everyday Sentiments on a Micronesian Atoll and Their Challenge to Western Theory*, Chicago, University of Chicago Press, 1988; J.L. Briggs, *Never in Anger: Portrait of an Eskimo Family*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1970; T. Turner, "Desire, Emotion, and Value: Theoretical and Ethnographic Perspectives on the Role of Emotion in Social Action", Paper presented at the *Fourth Congress of the International Society for Activity Theory and Cultural Research*, Arhus, Denmark, June 1998.

fueron alguna vez aprendidas.<sup>455</sup> Para Nussbaum, por el contrario, la variabilidad intercultural es una prueba clara de que las emociones son maleables.

En cuanto a las fuentes de variación social, Nussbaum señala las siguientes: 1) condiciones físicas, 2) creencias metafísicas, religiosas y cosmológicas, 3) las prácticas, 4) el lenguaje (en el sentido de los diferentes idiomas, y no en el sentido de expresión humana en general que hemos ya discutido) y 5) las normas sociales.

Me dispongo a desarrollarlas a continuación, no sin antes señalar que a pesar de esto, para Nussbaum sí existen ciertas características invariables en la naturaleza humana dictadas por la naturaleza de nuestros cuerpos y el mundo en el que vivimos. Somos físicamente débiles entre las especies con las que convivimos, existen cosas que son realmente peligrosas para nosotros pese a nuestro desarrollo cognitivo, y una sociedad sin emociones tales como el miedo a las serpientes, a la oscuridad, los animales feroces, las profundidades del mar y el encierro (claustrofobia), habría sido muy poco exitosa en cuanto a su supervivencia. Por eso estos miedos permanecen en nosotros en cierta manera como innatos, dictados por nuestra herencia ancestral, en forma de fobias irracionales, y son comunes a todas las culturas.<sup>456</sup> No son éstas las emociones que habría que buscar educar, ya que éstas parecen venir con nuestros genes. Las educables son las socialmente aprendidas. Esto no representa una dificultad para ubicar a Nussbaum dentro de la vertiente íntegramente cognitiva de las emociones en tanto nos referimos a la educabilidad de éstas. Porque las emociones que parecen venir con nuestros genes son clasificadas por ella fuera de nuestro objeto de estudio por tratarse incluso de una categoría diferente de emociones. Estas emociones innatas son incluso rayanas en los apetitos mencionados antes. De hecho, también tienen un objeto fijo, como las emociones suscitadas por la “claustrofobia” o la “aracnofobia” que son provocadas ante objetos determinados. Las emociones que son objeto de nuestro estudio por ser educables son para Nussbaum, sin lugar a dudas, íntegramente cognitivas.

Se verá ahora en detalle las mencionadas fuentes de variabilidad<sup>457</sup>:

1) Condiciones físicas. Dice Nussbaum que algunas sociedades encaran el peligro proveniente de los elementos de la naturaleza con más frecuencia que otras. La cultura Ifaluk, por ejemplo, habitantes de una isla cuya economía está basada en la

---

<sup>455</sup> Cfr. J.R. Averill, “Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion”, *American Psychologist*, 38, 1983, pp. 1145-1160 y “Emotions in Relation to Systems of Behavior”, en N.L. Stein, B. Leventhal y T. Trabasso (comps.), *Psychological and Biological Approaches to Emotion*, Hillsdale N.J., Lawrence Erlbaum, 1990.

<sup>456</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit. pp. 151-152.

<sup>457</sup> Nussbaum las desarrolla en *Ibid.*, pp. 152-157.

pesca, está especialmente preocupada por los peligros de la naturaleza y su repertorio emocional se ha desarrollado en respuesta a estas preocupaciones. Otro ejemplo que puede presentarse gira en torno a determinados grupos dentro de las sociedades que tienen más oportunidades de ocio que otros; esto también moldea la gama de emociones a desarrollarse y expresarse y, señala, algunas clases de amor romántico altamente autoconsciente parecen pertenecer sólo a grupos que tienen tiempo para el ocio, como una clase media poco presionada, o la aristocracia. Los finlandeses, tomados como otro ejemplo, al ser una cultura principalmente solitaria en el sentido de que sus integrantes no buscan agruparse sino que transcurren muchas horas en soledad, cultivan emociones conectadas a la contemplación solitaria de la naturaleza, emociones que son desconocidas en Calcuta, por una razón evidente, el hacinamiento. Las culturas que necesitan la colaboración para sobrevivir (como en la cacería de animales grandes), por otro lado, no pueden darse el lujo de hostilidades.

2) Creencias metafísicas, religiosas y cosmológicas. Para poner un ejemplo de este punto, el miedo a la muerte puede ser moldeado poderosamente por lo que uno piensa que es la muerte, y por su creencia o no en la vida en el más allá. La pena ante la muerte de un ser querido también es profundamente afectada por estas diferencias metafísicas. Las personas que creen en la vida en el más allá experimentan la pena, pero es una pena relacionada con la esperanza de volverse a encontrar.

3) Las prácticas. Éstas también dan forma a la vida emocional, aunque están en gran parte conectadas con las condiciones físicas y las creencias. Por ejemplo, las prácticas acerca de la crianza de un niño difieren enormemente, y esto tiene enormes consecuencias en el desarrollo emocional del niño. Los bebés chinos, por ejemplo, son forzados a permanecer inmóviles, siendo sus miembros envueltos para impedir su movimiento. Los niños occidentales, por el contrario, son muy estimulados a moverse desde la más temprana edad posible. Las prácticas de la finalización de la lactancia también tienen consecuencias en la vida emotiva de los niños. Las diferencias de crianza entre niños y niñas, que se da en todas las culturas en mayor o menor grado, inciden en el desarrollo del género en los individuos de una cultura.

4) El lenguaje. Al respecto, Nussbaum señala aquí que el papel del lenguaje fue en muchos momentos sobreestimado, y no hay que suponer que porque un idioma no tenga una palabra para una experiencia, esa experiencia debe estar ausente de esa

cultura.<sup>458</sup> Y el mismo error tiende a cometerse al equiparar, cuando sí existen palabras correlativas en dos idiomas, las dos emociones, las cuales, muy por el contrario, pueden ser bien diferentes.<sup>459</sup>

5) Normas sociales. Las emociones también inciden en las instituciones y las normas. Por ejemplo, una cultura que valora altamente el honor, contemplará como aceptables los duelos cuerpo a cuerpo para “lavar el honor”, totalmente al margen de la ley, a pesar de que uno de los duelistas podría morir. Esto sucedía en Uruguay hasta mediados del siglo XX. Al respecto, dice Nussbaum, los estoicos tenían razón al pensar que cuanto más alguien valora los bienes externos que no están bajo su control, más ocasiones tendrá de experimentar y desarrollar toda clase de emociones tales como el miedo, la pena, la ira, la envidia, los celos, y la esperanza. Y las sociedades tienen diferentes formas de transmitir sus enseñanzas respecto a la importancia del honor, el dinero, la belleza corporal y la salud, la amistad, los hijos, el poder político. De acuerdo al valor que las sociedades transmitan como perteneciente a estos bienes externos, así desarrollarán sus miembros diferentes emociones.

De acuerdo a estas variables, se desarrollan en las diferentes sociedades variaciones que muchas veces tienen que ver con la existencia misma de ciertas emociones. Por ejemplo, “la especie de culpa y vergüenza acerca del cuerpo sexual que muchas culturas cristianas experimentan y cultivan no tiene un equivalente preciso en la antigua Atenas, ya que Atenas carecía de la creencia metafísica cristiana del pecado original.”<sup>460</sup> Asimismo, el tipo de amor puede variar también, incluso dentro de la cultura occidental. Existe un amor erótico, un tipo de amor que implica beneficio mutuo como el griego *philia*, y el amor asimilable al *ágape* griego, sin objeto específico, benevolente y asexual. De esta manera vemos que incluso cuando hablamos de “amor” independientemente de una situación específica, no sabemos exactamente a qué tipo de amor nos referimos, y esto puede variar de acuerdo a las sociedades. Algunas basan las relaciones de pareja en el *philia*, mientras que los occidentales, en especial los

---

<sup>458</sup> Puedo señalar un ejemplo descubierto personalmente en la realización de esta misma investigación. En mis traducciones de las obras del inglés al castellano, he encontrado que la palabra inglesa “grief” no tiene traducción a una sola palabra castellana. Por eso he optado por describir la emoción con más de una palabra, es decir, “pena profunda ante la muerte de un ser querido”. Pero eso no significa que la cultura de habla hispana no sufra esta pena.

<sup>459</sup> Se pueden ver los ejemplos que Nussbaum da de palabras y culturas en *Ibid.*, p. 156.

<sup>460</sup> *Ibid.*, p. 164.

norteamericanos, por utilizar el mismo ejemplo que utiliza Nussbaum, lo basan en el amor erótico moldeado por paradigmas de amor romántico y cortesano.<sup>461</sup>

De hecho, la autora pone un ejemplo de una película norteamericana sobre la muerte, *Terms of Endearment*, un clásico de Hollywood con Shirley McLaine, cuyo final con una historia de muerte prematura ha hecho llorar a miles de espectadores norteamericanos.<sup>462</sup> El complejo análisis que Nussbaum realiza de la película pone en evidencia que este filme puede llegar a provocar empatía en cierto tipo de sociedad y no en cualquiera. Para ello utiliza las fuentes de variabilidad que viéramos en el apartado anterior, es decir, condiciones físicas (la muerte es causada por un flagelo común de la sociedad norteamericana, el cáncer, y no el hambre o la tuberculosis), creencias metafísicas, religiosas y cosmológicas (la ausencia de una fe segura en la vida después de la muerte determina el sufrimiento de los personajes), prácticas (la muerte se da en un hospital, rodeada de la asistencia de la medicina), y normas sociales (la que muere es una madre, considerada importantísima en una familia, y también la forma en que el sufrimiento es expresado). Cumpliendo con todos estos requisitos, dice Nussbaum, las variadas nociones culturales astutamente manipuladas por la película provocan un sentido de profunda pena que se inserta en un entorno altamente específico culturalmente hablando, convirtiéndolo en una experiencia que no tendríamos “en Bali o Gjoa Haven”<sup>463</sup>. De esta manera se vuelve a experimentar ese hecho que es que las emociones se vean moldeadas por toda una cultura, y que si bien tienen una base común, muchas veces se convierten en experiencias intransferibles.

Hasta aquí he hablado de la existencia o ausencia de determinadas emociones, lo cual es transmitido socialmente. Pero los criterios para la *manifestación* de las emociones existentes son también socialmente transmitidos, y varían de sociedad en sociedad.<sup>464</sup> Por ejemplo, los miembros de la cultura Ifaluk aprenden a manifestar con llantos y gritos su pena ante la pérdida de un ser querido, mientras que los balineses sonríen y parecen alegres porque temen a las consecuencias dañinas para la salud de la manifestación de la pena, mientras que los ingleses se constriñen a una tristeza compuesta. Estas diferencias evidentemente revelan ciertas prácticas aprendidas ante, posiblemente, la misma emoción. Sin embargo, Nussbaum sostiene que la emoción, al

---

<sup>461</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 164.

<sup>462</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 165-169.

<sup>463</sup> *Ibid.*, p. 169.

<sup>464</sup> Nussbaum trabaja este aspecto en *Ibid.*, pp. 157-165.

venir de la mano de su manifestación, se experimenta diferente cuando la manifestación es distinta, por lo tanto la emoción no sería la misma.

Lo que también cambia culturalmente es el juicio acerca del valor de toda una categoría de emoción. Cierta grupo de esquimales enseñan a sus hijos que la ira es siempre inapropiada (independientemente de la manera en que se exprese), porque es inapropiado, al menos para un adulto, preocuparse por los daños que pueda haberle ocasionado otro. Si bien sí experimentan ira, lo hacen como una señal de inmadurez. “En esto [...] son verdaderos estoicos”<sup>465</sup>, dice Nussbaum, suponiendo que los estoicos predicaban en contra de las emociones pero naturalmente las experimentarían muy a su pesar.

Otro aspecto diferencial es los *objetos* apropiados para una emoción. Esto es especialmente expresado en la doctrina de la “provocación razonable” en la ley criminalista de los Estados Unidos; significa que de acuerdo a las normas sociales de conducta, incluso un “hombre razonable”<sup>466</sup> puede volverse violentamente iracundo hasta el punto de causar daño físico a otro. Estas provocaciones razonables incluyen el adulterio de una esposa (pero no de una prometida) y un golpe en la cara (pero no en las orejas). Es cierto que la gente se enoja ante muchas otras provocaciones, pero se asume detrás de esta doctrina que la persona razonable responde con violencia ante algunas provocaciones solamente. También el enojo o la ira son “enseñados”<sup>467</sup> de forma diferente a diferentes actores sociales. Así, los niños occidentales son sólo pocas veces desalentados de las prácticas agresivas, mientras que a las niñas se las desalienta por completo a tener actitudes de ese tipo. Fácilmente se pueden encontrar ejemplos de la misma diferenciación en otras emociones como el miedo, la pena y otras.

La conclusión que se sigue de esta argumentación es que si las emociones no son en realidad impulsos innatos y comunes a todos los seres humanos, sino que se diferencian en enorme grado de acuerdo a las culturas, entonces no estamos muy lejos de poder defender la educabilidad de las emociones. Si lejos están de ser clases de “instintos” o apetitos como queda demostrado por la variabilidad intercultural, entonces las emociones son un material maleable que puede ser manejado y reeducado de acuerdo a un medio específico.

---

<sup>465</sup> Ibid., p. 159.

<sup>466</sup> Cfr. Ibid., p. 162.

<sup>467</sup> Ibid., p. 163.

### **2.2.3. Emociones como radicadas en creencias formadas en la infancia.**

La dificultad de la educación de las emociones, señala Nussbaum, se encuentra en que muchos juicios evaluativos sobre los que se apoyan las emociones se formaron en la infancia.<sup>468</sup> Cambiarlos, como Séneca señalaba, puede requerir toda una vida de autoexamen paciente, e incluso esto no siempre resultaría efectivo. El ejemplo presentado por Séneca es una situación en la que se ofrece a alguien en una comida un asiento a la mesa que no es digno de su estatus, y experimenta ira, que se ve obligado a contener debido al estoicismo que profesa, y debido a su explícita creencia de que el honor no es algo importante.<sup>469</sup> Sin embargo, la creencia aprendida antiguamente de que ha sido ofendido por el sitio que se le ha ofrecido es lo que provoca la ira, que es vencida por una nueva creencia: que el honor no es importante. Es vencida la manifestación de la ira, y eventualmente la ira misma, pero su surgimiento original no es evitable, porque las raíces de esta emoción están en un aprendizaje que se hizo en etapas anteriores de la vida. Esto es un problema, porque acceder a estos lugares de la mente es muy difícil.

Las visiones cognitivistas de las emociones que dejan de lado la infancia no pueden explicar la forma en la que las emociones de la vida adulta parecen cargar con la sombra de objetos con los que solíamos interactuar en la infancia. Y menos aún pueden hacer esto las visiones fisiologicistas. La diferencia concreta entre las emociones que dos hombres tienen ante un mismo objeto tiene que ver con las diferencias entre sus narrativas que aprendieron a aceptar como parte de su propia identidad.<sup>470</sup> Como ejemplo, pongamos dos personas adultas participando en un concurso para ganar un puesto de trabajo. Las dos tienen similares méritos y experiencia, pero una de ellas enfrenta el concurso con aversión y miedo, mientras que la otra con esperanza y alegría ante la posibilidad de concursar. La diferencia podría tener que ver con la forma en que en la infancia su familia les hacían enfrentar las pruebas de todo tipo: exámenes, competencias, etc. La primera persona seguramente era reprochada si puntuaba bajo en estas instancias, lo que le hacía temer las consecuencias y por consiguiente que evitara

---

<sup>468</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 36. Más precisamente, en *Ibid.*, pp. 35-36 Nussbaum hace referencia a la creencia que tenía de niña de que la Suprema Corte de Justicia de Estados Unidos estaba en California, lo que la lleva, cada vez que escucha las palabras “Suprema Corte” a reproducir en su memoria imágenes de California. Ella sabe bien que la Suprema Corte no se encuentra allí, pero esta asociación se da espontáneamente antes de que ella pueda censurarla, porque fue la manera en que lo pensó por primera vez en su vida. De la misma manera, las emociones que se apoyan en juicios muy antiguos, si bien en la adultez se comprenda que no son verdaderos, pueden perdurar. Ver también la entrevista en el Anexo, donde ella se refiere una vez más a este asunto.

<sup>469</sup> Cfr. Séneca, *De la ira*, op.cit., Libro 3, capítulo 37.

<sup>470</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 230.

tales instancias de evaluación y competencia. La creencia es que dichas instancias son oportunidades para la humillación, la cual es temida. La otra probablemente era alentada a participar sin importar demasiado los resultados. La creencia subyacente es que estas instancias de evaluación son oportunidades para una buena calificación, premio o ascenso, pero de lo contrario no conllevan graves consecuencias. Esas creencias se perpetúan, acompañando a los sujetos en su vida adulta, haciendo que las emociones sean difíciles de erradicar, y que además parezcan “irracionales”. De hecho, si alguien sumamente capaz y que generalmente es bien evaluado en dichas instancias manifiesta aversión a participar de ellas parece ser irracional, pero esa inconsistencia tiene que ver con el presente, en el que la persona tiene muchas posibilidades de superar airoso las instancias, mientras que no es irracional si se la explica desde estas creencias formadas en la infancia.

Las mayor parte de las visiones cognitivistas de las emociones sostienen que éstas pueden ser cambiadas si se cambia la manera en que el sujeto evalúa el objeto, pero fallan en los hechos porque, para seguir con el ejemplo del párrafo anterior, si la persona que siente miedo ante las evaluaciones se convence apropiadamente de que últimamente siempre es bien evaluada, no deja sin embargo de sentir esa aversión. La visión neo-estoica de Nussbaum, por el contrario, como toma en cuenta la infancia, va más allá que la generalidad de las teorías cognitivistas y sostiene que la evaluación del objeto debe dismantelarse desde el pasado a través de un esfuerzo narrativo de reconstrucción.<sup>471</sup>

### **2.3. En defensa de la fantasía**

Se ha justificado hasta aquí la ubicación de Nussbaum dentro de la vertiente íntegramente cognitiva, que hace que las emociones puedan verse como educables debido a su racionalidad. La evidencia empírica puede extraerse, de acuerdo a la misma autora, de la variabilidad intercultural, lo que confirma que dependiendo de diferentes creencias y necesidades colectivas, las emociones son transmitidas dentro de una misma sociedad, es decir, son educadas.

Continuemos profundizando en su teoría de las emociones. ¿Cómo es posible la transmisión de las emociones que una determinada sociedad desea fomentar? Lo que

---

<sup>471</sup> En este aspecto se parece mucho al psicoanálisis, y además, sin mencionarlo explícitamente, está señalando la necesidad de una autorreflexión.

hace posible la adquisición de las emociones en cuestión es, de acuerdo con Nussbaum, la fantasía.

Consecuentemente, Nussbaum sale en defensa de la fantasía contra lo que “aún hoy suele enseñarse como normativo en la decisión pública, en sociología y en ciencias políticas, en bienestar social y en economía del desarrollo, y recientemente hasta en derecho, donde el movimiento *Law and Economics* ejerce una creciente influencia sobre la educación de los futuros abogados y jueces”.<sup>472</sup> Su crítica se dirige contra los actuales modelos utilitaristas de la elección racional, los más comunes de los cuales suponen los elementos que se analizarán a continuación: conmensurabilidad, adición, maximización y preferencias exógenas.

a) Conmensurabilidad: según estos modelos de elección racional, los objetos valiosos que evaluamos en nuestras elecciones son mensurables en una sola escala, que sólo supone diferencias cuantitativas y no cualitativas.

b) Adición: es posible obtener un resultado social juntando datos a partir de vidas individuales, sin considerar los límites que dividen dichas vidas, ni las desigualdades entre ellas. Lo importante es el resultado de la suma total.

c) Maximización: la racionalidad tanto individual como social debería estar dirigida a obtener la mayor cantidad posible de algo, lo que podría relacionarse con la conmensurabilidad.

d) Preferencias exógenas: las preferencias de las personas se consideran como algo dado; es decir, no se consideran en sí mismas producto de opciones sociales, sino que son simplemente materia prima para la opción personal o social. Se ignora, por ejemplo, que las diferencias de educación moral generan distintas preferencias, las cuales serían, desde otras perspectivas, posibles de moldear.

En estos sentidos, la mente puramente económica es ciega:

[...] ciega a la riqueza cualitativa del mundo perceptible, a la individualidad de las personas, a sus honduras interiores, a sus esperanzas, amores y temores [...]. Ciega, ante todo, al hecho de que la vida humana es algo misterioso y extremadamente complejo, algo que exige ser abordado con facultades mentales y recursos lingüísticos que sean adecuados para la expresión de esa complejidad.<sup>473</sup>

Es a las teorías que defienden estas características que se enfrenta Nussbaum, especialmente a los modelos contemporáneos que son esencialmente explicativo-

---

<sup>472</sup> M. Nussbaum, *Justicia Poética*, op.cit., p. 40.

<sup>473</sup> *Ibid.*, p. 54.

predictivos, a diferencia del utilitarismo clásico, en especial las teorías clásicas de Bentham y Sidgwick, que se concentran en los usos normativos y no simplemente explicativos de la utilidad. La diferencia, bastante amplia como se verá, radica en que mientras que los modelos normativos derivan de la noción de maximización de la suma total una teoría moral extremadamente exigente que supone que en cada una de sus elecciones alguien debería preferir la opción que sea mejor para la vida humana en general y no sólo para sí, los modelos contemporáneos, mayoritariamente explicativo-predictivos, buscan brindar modelos que permitan predecir la conducta, pero no marcar direcciones para el cambio de conducta. Por lo tanto, lejos de centrarse en el altruismo del utilitarismo clásico, sostienen que una elección racional individual es siempre la maximización de la satisfacción del interés individual. “Podríamos interpretar entonces que la teoría contemporánea considera irracionales las elecciones altruistas que la teoría clásica sostiene como paradigmáticas de lo (normativamente) racional”.<sup>474</sup>

El problema es que, pretendiendo quedarse en el plano descriptivo, la teoría contemporánea de la elección racional tiene su propia dimensión normativa, ya que al considerar irracional todo lo que no se atenga a la maximización de la utilidad individual, permite criticar una elección cuando no promueve ese objetivo, lo cual de alguna manera significa una normatividad en el rumbo de las decisiones públicas.<sup>475</sup> Esta visión, sostiene Nussbaum, ha colonizado entonces todos los aspectos de la vida:

No sólo domina el pensamiento y la práctica económicos, sino también – dado el prestigio de la economía dentro de las ciencias sociales- gran parte de la literatura de otras ciencias [...]. Los *policy makers* acuden a estas normas para encontrar un modo ordenado de tomar decisiones. Los enfoques económicos han ejercido gran influencia aun en las áreas más inesperadas, como el análisis de la familia y de la sexualidad.<sup>476</sup>

Por esa razón es importante poner a esta visión en evidencia para poder destronarla de su lugar de “sentido común” y abrir el camino a otros aspectos de lo racional, a través de la fantasía. Lo que Proust revela por medio de su metáfora acerca de los “accidentes geológicos del pensamiento” tiene importantes consecuencias. Si las emociones tienen que ver con juicios acerca de la importancia para nuestro bienestar de objetos externos que están fuera de nuestro control absoluto, juicios en los cuales la mente del que juzga se proyecta inestablemente hacia fuera de sí misma dentro de un

---

<sup>474</sup> Ibid., p. 42.

<sup>475</sup> Cfr. Ibid., p. 43.

<sup>476</sup> Ibid., p. 45. Aquí Nussbaum se refiere a G. Becker, *A Treatise on the Family*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1991 y R. Posner, *Sex and Reason*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1992.

mundo de objetos, entonces para entender las emociones y desarrollarlas es necesario imaginar esos vínculos, y para imaginarlos es necesario cultivar esa fantasía. Y ese cultivo es posible, considera Nussbaum, haciéndole un lugar a la literatura y otras obras de arte, en la filosofía moral, junto con textos filosóficos más convencionales.<sup>477</sup> Es que al tener las emociones una estructura cognitiva complicada que en parte es en forma narrativa (“no podemos entender el amor del Barón, por ejemplo, sin conocer bastante acerca de la historia de los patrones de vínculos que datan de su infancia”<sup>478</sup>), es posible comprender que hay ciertas verdades sobre los seres humanos que sólo pueden ser dichas en forma narrativa.

### **2.3.1. El contenido narrativo de las emociones**

He dicho más arriba que las creencias son elementos cognitivos necesarios de las emociones. En *Upheavals of Thought*, cuando Nussbaum se dispone a analizar si existen otros elementos cognitivos constituyentes de las emociones, llega a una clara y convincente defensa de la fantasía. A esa altura de *Upheavals of Thought*<sup>479</sup>, al haber ya señalado que las emociones pueden en algún sentido ser definidas solamente por medio de su contenido evaluativo-eudaimonístico, la autora agrega que ese contenido no es suficiente. Añade que la emoción contiene también ricas y densas percepciones del objeto, altamente concretas y repletas de detalles. De esta manera, la profunda pena ante la pérdida de un ser querido no es sólo un juicio abstracto sumado al elemento tangible. No sólo consiste en juzgar “Mi madre ha muerto”, sino que la experiencia involucra en sí misma una tormenta de recuerdos y percepciones concretas que rodean ese contenido proposicional y le agregan más de lo que está presente en el juicio. La experiencia de la emoción está por lo tanto cargada cognitivamente de una manera que una explicación por medio de un contenido proposicional no capturaría, y la autora, en consecuencia, considera que esta densidad que va más allá del juicio es una característica necesaria de la experiencia de una emoción.<sup>480</sup> Por ejemplo, en el caso de la pérdida de un ser querido, la tormenta de recuerdos que surge no es otra cosa que la estructura narrativa de la emoción.

Nussbaum ve esta conexión de las emociones con la imaginación como un vehículo que conecta al objeto con la eudaimonia del sujeto.

---

<sup>477</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 3.

<sup>478</sup> Ibid., p. 2. Nussbaum se refiere aquí al personaje del libro de Marcel Proust, *En busca del tiempo perdido*.

<sup>479</sup> Cfr. Ibid., p. 64 y ss.

<sup>480</sup> Cfr. Ibid., p. 65.

Si estoy pensando en una tristeza distante, digamos la muerte de muchas personas en un terremoto en China mil años atrás, es probable que no sienta profunda pena, a menos y hasta que pueda hacer de ese evento algo vívido para mí a través de la imaginación. Lo que eso significa es que no conseguiré que esas personas me importen como parte de mi sistema de metas y fines si no tengo una rica imaginación.<sup>481</sup>

Dice que esto es así porque los humanos somos criaturas perceptivas por sobre todas las cosas: las emociones entonces derivan su rica textura de las habilidades sensoriales que poseemos. De ahí que la pena profunda, por continuar con el mismo ejemplo, sí sea, como para la posición estoica, la aceptación de un cierto contenido (recuérdese el juicio como acto voluntario según los estoicos) acompañado de actos relevantes de la imaginación. Estos actos, por supuesto, serán múltiples y de difícil clasificación, pero involucran un enfoque más intenso en el objeto que el que supone el mero contenido proposicional. De igual manera, hace que este enfoque sea más intenso en algunos objetos que en otros, y esto es fruto de la imaginación, ya que si sólo se tratara de un contenido proposicional no habría grandes diferencias, digamos, entre mi propia madre y una madre cualquiera, porque en ambos casos reconoceríamos el valor de una madre en abstracto y la emoción de la pérdida de una de ellas sería siempre igualmente dolorosa. Sin embargo, “el amor se interrelaciona con los hábitos de percepción”<sup>482</sup>. Ya he mencionado que la razón del carácter de primera persona de las emociones está determinado por su relación con la eudaimonia de cada persona, pero aquí este carácter queda mejor definido aun a través de la imaginación: cuanto más se percibe del objeto de la emoción, cuanto más se lo conoce, la emoción es más fuerte (sea cual fuere). Incluso en el amor romántico o erótico a primera vista, es usual que el objeto de amor provoque en el sujeto conexiones concientes o inconcientes con recuerdos o costumbres pasadas. De manera similar,

En la compasión, nuestra habilidad para imaginar vívidamente el sufrimiento de una persona contribuye a la formación de la emoción [...]; es posible que sintamos menor emoción hacia otros casos que no podemos imaginar con similar intensidad, aunque tengan una estructura similar. Aquí lo que la imaginación parece hacer es ayudarnos a traer a un individuo distante dentro de la esfera de nuestras metas y proyectos, humanizando a la persona y creando la posibilidad de apego. La compasión en sí misma sigue siendo definida por su contenido pensado, incluyendo su contenido eudaimonístico, [...] pero la imaginación es un puente que permite al otro convertirse en un objeto de nuestra compasión.<sup>483</sup>

---

<sup>481</sup> Ibid., p. 65.

<sup>482</sup> Ibid., p. 66.

<sup>483</sup> Ibid., p. 66.

Esto no significa, aclara Nussbaum, que no amemos a nuestros seres queridos mientras nos encontramos haciendo una actividad que aleja la imaginación de ellos; en ese sentido, algunas emociones tienen una conexión más estrecha con la imaginación sensorial que otras.<sup>484</sup> Sin embargo, en muchos casos centrales, el enfoque sobre un objeto se destaca por la representación imaginativa o la atención sensorial. Por eso Nussbaum sostiene que, si bien este aspecto de la imaginación podría no ser agregado a la definición de emociones por ser demasiado variable, debe tomarse en cuenta de cualquier manera, porque nos alerta sobre características del desarrollo y cambio emocional que de otra manera no notaríamos.

Uno de esos cambios a los que vale la pena referirse es la progresiva disminución de la pena ante la muerte de un ser querido, como contrapartida de la extrema sensibilidad cuando el impacto de la pérdida está “fresco”, es decir, es reciente.<sup>485</sup> Una complicación en la teoría estoica de las emociones es la que surge, justamente, de la experiencia de la disminución de la pena profunda. Ya que los estoicos definen emociones como juicios, decir que el dolor por la pena de un ser querido ha disminuido equivaldría a decir que ya no juzgamos que haya muerto, lo cual es falso, o que ya no juzgamos a esa persona como valiosa, lo cual también es falso. Esta dificultad fue admitida por los estoicos; el propio Crisipo señaló que el fenómeno de la disminución de la pena es “difícil de resolver”<sup>486</sup>. Esto es visto por Nussbaum como una amenaza para la teoría, y ella sí intenta resolverlo, encontrando la siguiente solución en la estructura narrativa de las emociones. El argumento se da de la siguiente manera: Nussbaum utiliza el ejemplo de la muerte de su propia madre en el año 1992 para llevar a cabo la explicación. Dice que para el año 2000 su pena había alcanzado un estado de calma y se pregunta si la diferencia entre una y otra fecha es cognitiva o no cognitiva. Su hipótesis es que se trata de una diferencia cognitiva, y desarrolla cuatro maneras diferentes de justificarlo: 1) la emoción pasa de ser una emoción situacional a ser una emoción de fondo, porque menos situaciones concretas, a medida que pasa el tiempo, le

---

<sup>484</sup> En relación a esto, también existe una clasificación de las emociones en emociones “de fondo” (*background*) y “situacionales” (*situational*), que explican esta posibilidad de tener una creencia o un sentimiento por un objeto sin que debamos estar pensando en eso permanentemente. Las emociones de fondo son las que seguimos teniendo incluso cuando no estamos experimentando algo relacionado a ellas (por ejemplo, el amor por un hijo, aunque estemos enfrascados en un trabajo que mantenga a nuestro hijo fuera de nuestro pensamiento); las emociones situacionales son las provocadas por una situación en especial (por ejemplo el enojo ante una situación injusta, emoción que más tarde, fuera de la situación, puede ir diluyéndose). Cfr. *Ibid.*, pp. 67-79.

<sup>485</sup> Nussbaum desarrolla este tema en *Ibid.*, pp. 79-85.

<sup>486</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 80.

harán recordar a su madre. En ese sentido, la pena continúa, pero no con la presencia insistente de una emoción situacional, sino con la menos atribulada presencia de una emoción de fondo. 2) Es importante también tomar en cuenta el lugar de las proposiciones de la pena en la organización cognitiva del sujeto en su totalidad. Cuando recibe la noticia de la muerte de su madre, ese conocimiento rompe la trama de la planificación que el sujeto había armado alrededor de su madre, en el sentido, por dar un ejemplo trivial, de que pensara pasar con ella el próximo fin de semana. Pero cuando ese conocimiento ha estado con el sujeto durante algún tiempo, las creencias se reorganizan acerca del presente y el futuro, y ya no hay trama que romper. “En realidad, la experiencia del duelo es en gran parte una experiencia de encontrarse repetidamente con frustraciones cognitivas y retejer el propio telar cognitivo en consecuencia”.<sup>487</sup> De esa manera es posible decir que el sentimiento de pena continúa, pero lo que cambia es la relación de esa emoción con los demás pensamientos del sujeto. 3) La pena se retira como consecuencia de un proceso de adaptación ante la disonancia cognitiva, pero eso, considera Nussbaum, no significa que haya menos pena, sino que el peso de ésta se ha visto aliviado a través del luto, que es en parte un proceso de remoción de la disonancia cognitiva producida por la ausencia de la persona querida. Es decir, no se ha esfumado la pena, sino que se ha adaptado, acomodado en el conjunto de nuestras vivencias. 4) Los juicios involucrados en el amor y la pena, en el caso de la pérdida de la madre (el ejemplo utilizado por Nussbaum) y en otros casos son, como ya he mencionado, eudaimonísticos: evalúan el objeto externo como una importante parte, no del mundo desde un punto de vista imparcial e impersonal, sino del mundo desde el punto de vista de las metas y proyectos del agente. Y reconocer la importancia de esos objetos o personas no es fácilmente separable del pensamiento de que sin esta persona mi vida no está completa, pero aunque la experiencia del sujeto siga siendo la de pérdida, el tiempo coloca al objeto en un lugar diferente en su vida, un lugar compatible con su muerte (por ejemplo, en los recuerdos y no en una posible actual conversación). De esta manera, “el elemento eudaimonístico de mis creencias ha variado”<sup>488</sup>. Lo que distingue el luto normal del patológico, dice Nussbaum, es una incongruencia de “tiempo gramatical verbal” (*tense*)<sup>489</sup>, porque el sufriente patológico continúa poniendo a la

---

<sup>487</sup> Ibid., p. 80.

<sup>488</sup> Ibid., p. 82.

<sup>489</sup> Ibid., p. 82.

persona fallecida en el mismo centro de su estructura de metas y expectativas, y eso paraliza su vida.

Este uso de la expresión “tiempo gramatical verbal” es lo que se decía unos párrafos más arriba acerca de que la respuesta que Nussbaum da a la disolución de la pena es la dimensión narrativa de las emociones. Es porque las personas y objetos valiosos forman parte de nuestra historia diaria que sufrimos la pérdida, y a medida que nuestra historia se reorganiza, la pena va quedando de lado no como sentimiento de pérdida, pero sí como sentimiento de historia inconclusa, ya que nuestra narración diaria cobra poco a poco nuevos matices y nuevas metas que hacen que se vuelva a vislumbrar otro camino en el futuro sin que la persona u objeto perdido sean parte indispensable.

En esto también tiene mucho que ver la imaginación, ya que ésta se diluye en la ausencia del objeto. Como las emociones, dice Nussbaum, necesitan ser fortificadas por la percepción sensual, pierden su vivacidad cuando la percepción es interrumpida por largos períodos de tiempo, a la vez que puede ser reavivada por recuerdos percibidos como una prenda de ropa. De la misma manera, cuando dejamos de ser estimulados sensitivamente la emoción tiende a evaporarse, y cambia de rumbo: “[...] es a causa de que no veo más a mi madre ante mí que ya no la considero una parte tan importante de mi vida.”<sup>490</sup>. La imaginación, y dentro de ella la imaginación narrativa en especial, es aparentemente el elemento determinante de las emociones.

Esto también puede relacionarse con las diferencias entre animales humanos y no-humanos en cuanto a la capacidad para el pensamiento temporal.<sup>491</sup> En los animales esta capacidad es limitada en relación a la memoria, a la formación de expectativas y a la concepción de la vida como un proceso temporal con un comienzo, un desarrollo y un final. Sin embargo, para los seres humanos, en especial para un adulto normal, el tiempo es un fondo contra el cual el yo se orienta, y sin el cual no puede experimentarse como un yo continuo. Respecto a esta visión del yo en el tiempo, algunas emociones pertenecen sólo a los seres humanos, como la esperanza, que tiene un robusto sentido de posibilidad futura, o la culpa con su identificación con un pasado erróneo que influye en el presente del sujeto. Las emociones particularmente humanas, entonces, pueden ser definidas como las que requieren juicios causales y temporales, y para ello este sentido del tiempo que pertenece particularmente a los humanos es determinante.

Esto tiene fuertes implicancias para la educación de las emociones:

---

<sup>490</sup> Ibid., p. 84.

<sup>491</sup> Cfr. Ibid., pp. 144-151.

[...] las emociones, a diferencia de muchas de nuestras creencias, no se nos enseñan directamente a través de afirmaciones proposicionales acerca del mundo, ni abstractas ni concretas. Se enseñan, por encima de todo, a través de narraciones. Las narraciones expresan su estructura y nos enseñan su dinámica. Estas narraciones son construidas por otros y, luego, enseñadas y aprendidas. Pero una vez internalizadas, dan forma a la manera en que la vida se siente y luce.<sup>492</sup>

La diferencia entre los animales y los seres humanos en cuanto a emociones no se encontraría, entonces, en el lenguaje, sino en esta visión narrativa de la vida, que provoca emociones que surgen de esa visión. Ya se mencionó antes que las emociones también se encuentran en los animales no-humanos, aunque no puedan ejercer el poder de autocomprensión a que da posibilidad el lenguaje. Ahora me dispongo a profundizar ese tema en el siguiente apartado.

### **2.3.2. El papel del lenguaje en la fantasía**

El lenguaje, como he indicado, no es determinante en las emociones: éstas pueden estar basadas en otras formas de representación simbólica. Lo que agrega Nussbaum, sin embargo, es que el hecho de utilizar el lenguaje cambia el tipo de emoción.<sup>493</sup> El hecho de que podamos etiquetar, poner un nombre a nuestras emociones, altera las emociones que podemos tener. Porque no simplemente aplicamos términos a cosas previamente organizadas, sino que en el proceso de etiquetar, de nombrar, estamos a la vez dando una organización, delimitando, demarcando unas cosas de otras, enfatizando diferencias. Una vez que eso se hace, las emociones son experimentadas de una forma distinta. Por eso puede decirse que alguien que es capaz de articular sus emociones en el lenguaje tiene una vida emocional diferente de alguien que no es capaz de ello. “Esto no quiere decir que uno no puede temer si no es capaz de nombrar su propio miedo”<sup>494</sup>; lo que significa es que, habiendo ya mencionado las emociones “de fondo” que pueden mantenerse inconscientes, alguien que puede nombrarlas y, por lo tanto, comprenderlas, tiene más posibilidades de ordenar sus emociones y darles la prioridad que merecen.<sup>495</sup>

---

<sup>492</sup> M. Nussbaum, “Narrative Emotions: Beckett’s Genealogy of Love”, en *Love’s Knowledge*, op.cit., p. 287.

<sup>493</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., pp. 149-150.

<sup>494</sup> *Ibid.*, p. 149.

<sup>495</sup> Por poner un ejemplo, si sentimos ira actuaremos de una manera, pero si podemos analizar y descubrir que lo que se esconde detrás de la ira son celos, y comprendemos que como celos son injustificados, entonces podremos aplacar nuestra ira, lo cual cambiará nuestras acciones. Es por ello que los niños pequeños se toman más tiempo para salir de los llamados “berrinches” o momentos de iracundia

Por otra parte, el lenguaje suele ser importante en las diferencias interculturales respecto a las emociones. Sin embargo, fiel a su relativa subestimación del papel del lenguaje en las emociones, Nussbaum señala que su papel ha sido ciertamente sobreestimado<sup>496</sup>. Por ejemplo, dice, no deberíamos cometer el error tan común de suponer que si no existe un término en un idioma para una experiencia emocional, la cultura que utiliza ese idioma debe carecer de esa experiencia. Aristóteles, dice Nussbaum, ya señaló que ciertos patrones de conducta virtuosa que él mismo podía describir y ejemplificar en su cultura no tenían una palabra que las nombrara. Esta “innombrabilidad” (*namelessness*) probablemente tiene cierto significado. Por ejemplo, el hecho de que no haya nombre para una *moderada* disposición del carácter en relación al enojo y la represalia probablemente refleja el hecho de que su cultura le daba un inusualmente alto valor a la conducta retributiva, y hablaba de ese tipo de conducta mucho más que de la conducta “moderada”. De cualquier manera, el hecho de que Aristóteles pudiera describirlo demostraba que existía, y que esperaba que su audiencia lo comprendiera, aunque “moderación” no fuera el término que lo describía más precisamente.<sup>497</sup> Lo que Nussbaum quiere decir, con otros ejemplos que no mencionaré aquí<sup>498</sup>, es que si bien existen diferencias en el uso del lenguaje en las diferentes culturas, no es el lenguaje el punto central que diferenciaría las emociones humanas de las emociones animales. Lo que sí las diferencia es, como ya se ha señalado, la narratividad de éstas, y como se verá a continuación, la capacidad de reciprocidad que poseen los seres humanos.

Más adelante, también, daré a esta importancia del lenguaje una lectura intersubjetivista: el hecho de que el lenguaje sea capaz de moldear nuestras emociones más finamente, a la vez que es una herramienta intersubjetiva por excelencia, da la

---

aparentemente sin motivo. Al carecer todavía de la capacidad de analizar y nombrar sus emociones, no son capaces tampoco de conocer sus causas y por lo tanto de controlarlas. Es importante mencionar también que, a diferencia de los pensadores de la vertiente predominantemente cognitivista con intervención de aspectos fisiológicos, que presentan a las emociones inconscientes como un elemento importante de sus teorías, para Nussbaum no son tales. En realidad, cuando ella habla de inconciencia o no conciencia en las emociones se refiere al sentido en que la mayoría de nuestras creencias más comunes están latentes y guían nuestras acciones sin que las pensemos explícitamente: por ejemplo, creencias acerca de causa y efecto, de lo que es peligroso, etc. Esas emociones no concientes, entonces, están presentes y guían nuestra conducta, si bien no focalicemos nuestros pensamientos en ellas todo el tiempo. Cfr. *Ibid.*, pp. 71-72.

<sup>496</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 155.

<sup>497</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 155-156.

<sup>498</sup> Para ver más ejemplos sobre estas diferencias interculturales respecto a las palabras referentes a las emociones, cfr. *Ibid.*, p. 156.

pauta de que las emociones humanas toman forma, se sofistican e incluso se modifican en relación con otros seres humanos.

### **2.3.3. El desarrollo de la reciprocidad a través de la fantasía**

Todos los humanos normales pueden imaginar lo que sería estar en el lugar del otro, dice Nussbaum<sup>499</sup>, y desde la temprana infancia reciben constante práctica en esta habilidad. Este patrón de pensamiento en perspectiva es fundamental para la vida moral y emocional de los humanos. Esa perspectiva se da poco en los animales: los perros se entristecen ante la tristeza del amo, pero tal vez se deba a que obtienen menos favores y tratos alegres de parte del amo cuando está en ese estado de ánimo, no necesariamente porque se pongan en su lugar. Los monos tienen esta habilidad desarrollada de forma más sofisticada, haciendo lo mismo que los perros, pero a la vez pudiendo involucrarse en juegos imitativos y reconociendo sus imágenes en un espejo, lo cual señala su capacidad para discernir quiénes son ellos mismos y quiénes son los otros. En el grado de desarrollo de este discernimiento radica la capacidad de una criatura de experimentar compasión y amor.

Los humanos tenemos esta capacidad altamente desarrollada, porque somos capaces de diseñar teorías del mundo, donde buscamos explicar nuestro lugar en él y su causalidad en el tiempo. Este pensamiento sofisticado determina nuestro concepto de las relaciones entre el yo y el otro. Porque la manera en que nos vemos a nosotros mismos depende de nuestras capacidades cognitivas y perceptivas innatas y cómo somos capaces de integrarlas; nuestras concepciones de la temporalidad y la causalidad; nuestra concepción de nación y familia; nuestras ideas sobre el bien, el espíritu, el universo. Nos colocaremos en relación a otros dependiendo de cómo nos situemos respecto a todos estos conceptos mencionados, y esta relación con los otros determina nuestra capacidad como humanos de incluir en nuestra eudaimonia a otros humanos y cosas que se encuentran fuera de nuestra inmediatez espacial o temporal, es decir, espacial y temporalmente distantes.

También para Adam Smith<sup>500</sup> en su espectador juicioso que se verá más adelante, la capacidad para experimentar sentimientos es forjada por la imaginación y el cultivo de la habilidad para ver vívidamente la aflicción de otra persona, para verse a sí

---

<sup>499</sup> Cfr. Ibid., pp. 146-148.

<sup>500</sup> Cfr. A. Smith, *The Theory of Moral Sentiments*, Boston, Wells and Lilly, 1817.

mismo en el lugar de otra persona. De esa manera es posible predisponerse a responder con la clase de respuesta que resulta ser moralmente esclarecedora y apropiada.<sup>501</sup>

Una importante consecuencia de estas consideraciones sobre la imaginación es la incidencia de las instancias imaginativas en la multiplicación de las emociones. La imaginación actúa como un puente que permite al otro convertirse en un objeto de nuestra compasión, lo cual abre todo un tema sobre la importancia del papel de la literatura en esta promoción de la fantasía examinada aquí, y es lo que desarrollaré en el apartado siguiente. Adam Smith también atribuye considerable importancia a la literatura como fuente de esta clase de desarrollo moral, una forma artificial de construcción de la audiencia ideal que nos guía naturalmente hacia el punto de vista moralmente bueno y nos ofrece un modelo al que podemos referirnos en la vida real. Porque frecuentemente, dice Nussbaum<sup>502</sup>, para mostrarle a su lector lo que quiere decir en un argumento acerca de las respuestas del espectador ideal, o para sustentar su afirmación de que el espectador en un cierto caso responderá de esta manera y no de otra, Smith se refiere a nuestra experiencia como lectores de cuentos y espectadores de obras de teatro, pidiéndonos que reflexionemos sobre qué sentimientos experimentamos cuando cumplimos ese rol.

Nussbaum suele citar a Walt Whitman, quien también plantea algo similar cuando habla de los poetas como jueces. Para Whitman la capacidad de imaginar vívidamente y luego evaluar el dolor de otra persona, de participar en él y preguntar por su significación es un “modo poderoso de aprender acerca de la realidad humana y de adquirir una motivación para modificarla”<sup>503</sup>, es una oportunidad que se le da al pensamiento político de adoptar un rumbo tendiente a preocuparse por los que sufren desigualdades.

Por ejemplo, dice Nussbaum, “si no podemos imaginar lo que sufren las mujeres a causa del acoso sexual en el trabajo no podremos sentir nítidamente que esa ofensa constituye una grave infracción social que la ley debería remediar.”<sup>504</sup> Este ejemplo es el que se desarrolla en el caso “Mary J. Carr contra la Allison Gas Turbine Division de la General Motors Corporation”<sup>505</sup>, donde Nussbaum analiza el dictamen del Juez Richard Posner, de la Cámara de Apelaciones, que data del 26 de julio de 1994. Explica

---

<sup>501</sup> Cfr. M. Nussbaum, “Steerforth’s Arm: Love and the Moral Point of View”, en M. Nussbaum, *Love’s Knowledge*, op.cit., p. 339.

<sup>502</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 339.

<sup>503</sup> M. Nussbaum, *Justicia Poética*, op.cit., p. 129.

<sup>504</sup> *Ibid.*, p. 129.

<sup>505</sup> Nussbaum desarrolla este caso en *Ibid.*, pp. 144-152.

allí que Mary Carr, siendo la primera mujer que trabajó en el taller de hojalatería de la división de turbinas de gas de General Motors en su planta de Indiana, durante cinco años enfrentó el acoso sexual de sus compañeros de trabajo masculinos, y en vano se quejó constantemente ante el supervisor durante esos años. La querrela surgió cuando, luego de verse obligada a renunciar por lo humillante de la situación, ella exigió una indemnización por la vía legal. En primera instancia, el juez falló a favor de la General Motors, aceptando el argumento de que el presunto acoso se limitaba a insinuaciones sexuales comunes en el ámbito laboral y que la General Motors no podía impedirlos. Sin embargo, en la apelación, el juez Richard Posner falló a favor de Mary Carr. ¿Cuál fue el cambio en la presentación de los hechos que hizo que el juez tendiera a favorecer a la parte demandante? “Una buena dosis de fantasía”.<sup>506</sup> En primer lugar, este juez se sumergió en una descripción detallada de los eventos, en forma narrativa. Es interesante seguir los hechos, relatados en una atractiva forma narrativa, que si bien no pretenden tener un valor sentimental o literario, hacen llegar al lector la misma indignación de la mujer.

Es importante destacar que Richard Posner es defensor del movimiento *Law and Economics* al que Nussbaum se opone, según he mencionado anteriormente, y que postula su oposición a la intervención de las emociones en la racionalidad pública. Sin embargo, es él quien utiliza en su sentencia una narración poblada de emociones. Esto parece habilitar la conclusión de que las emociones y su presencia a través de la narración son un elemento ineludible de la racionalidad, y aunque alguien pretenda evitarlo teóricamente, lograrlo es prácticamente imposible. Pero véase en qué consiste la resolución del caso con estas características.

Parte del relato hecho por Posner es el detalle de la conversación que Mary Carr tuvo con su supervisor quien, ante los reclamos de ella por el acoso que estaba sufriendo, “estaba tan perplejo que al oír las declaraciones [ofensivas] reía entre dientes y mordía la pipa con más fuerza”, y admitió que “como no era una mujer no sabía si una mujer consideraría ofensivas las declaraciones”.<sup>507</sup> Lo que falla en el supervisor es la imaginación. Él mismo admite que al no ser mujer no sabía cómo lo tomaría una mujer; es la dificultad de ponerse en el lugar del otro. El juez Posner, por el contrario, opta por exigir y plasmar en su dictamen el relato narrativo de las vivencias de la mujer, lo cual

---

<sup>506</sup> Ibid., p. 145.

<sup>507</sup> Ibid., p. 147.

hace que los hechos queden a la vista sin dudas acerca de cuáles podían ser los sentimientos de la demandante.

Su verificación, en efecto, acude a la “fantasía”: tratemos de imaginar la situación como la describen los otros operarios, donde Carr es tan amenazadora para ellos como ellos para ella, y nos resultará imposible. [...] Pero imaginemos la asimetría de la situación tal como era, imaginemos el aislamiento de Carr, la falta de apoyo del supervisor, y llegaremos a la conclusión de que ella era víctima de una campaña de acoso de gran duración e intensidad.<sup>508</sup>

El ejercicio de la imaginación, entonces, promueve hábitos mentales que conducen a la igualdad social en la medida en que contribuyen al desmantelamiento de los estereotipos en que se basan muchos de los odios colectivos. Y se ha visto que esa imaginación casi exclusivamente se manifiesta de manera narrativa. Por eso se pasará, ahora, a examinar el rol de la literatura.

#### **2.4. El papel de la literatura en la promoción de la fantasía**

Es de mucha utilidad, como he señalado, extender la imaginación de la que se habló en el apartado anterior buscando experiencias literarias donde nos identifiquemos compasivamente con miembros individuales de grupos marginados u oprimidos de nuestra sociedad, lo cual nos ayudaría a aprender a ver el mundo a través de sus ojos y reflexionando como espectadores sobre el sentido de lo que hemos experimentado a través de la recepción de la obra literaria. Pero no solamente eso, ya que a través de la literatura podemos ver a cualquier Otro, no sólo al marginado. En la novela de Henry James *La Princesa Casamassima*, por ejemplo, el lector se familiariza con el mundo de la aristocracia. Uno de los aportes significativos de la literatura y en especial la novela en la opinión de Nussbaum<sup>509</sup> es que dan cuenta de la interacción entre aspiraciones humanas comunes y circunstancias sociales concretas. Es importante cultivar el hábito de ver el logro o la frustración de las aspiraciones de estas personas dentro un mundo social que se puede caracterizar por desigualdades institucionales. Pero la experiencia del dolor, por poner de ejemplo una emoción, no es el lugar donde el espectador juicioso se concentra, sino que como espectadores debemos preguntarnos si ese dolor es apropiado para su objeto, es decir, si es lo que sentiría una persona razonable en esas

---

<sup>508</sup> Ibid., pp. 149-150.

<sup>509</sup> Cfr. Ibid., pp. 130-131.

circunstancias. Esto será retomado cuando se traten las emociones adecuadas o inadecuadas, en el capítulo 4.1.

Ya dije que Martha Nussbaum no sugiere que el razonamiento moral regido por reglas deba ser reemplazado por la imaginación empática. Eso, dice, sería muy peligroso<sup>510</sup>, además de que sería insuficiente, ya que podría darse el caso en que el espectador observe a una persona que pierde la razón y a raíz de eso no muestra sufrimiento alguno. En ese caso “la empatía podría mostrarnos el placer de un niño satisfecho”<sup>511</sup>, aunque lo más probable es que el espectador juicioso en realidad encarará esa situación como una de las peores calamidades que le puedan suceder a un ser humano. Esto demuestra que la evaluación también debe de tener lugar conjuntamente con la participación empática. Se profundizará esto en el capítulo siguiente.

Nussbaum, por el contrario, defiende la imaginación empática o literaria como un ingrediente esencial de una postura ética que inste a interesarse por el bienestar de personas cuyas vidas están distantes de la nuestra. Y esta postura ética deja amplio margen para las reglas y los procedimientos formales, incluidos los procedimientos inspirados por la economía. De esta manera se aprecia que su discusión con los teóricos contemporáneos de la elección racional no es una oposición, sino un reclamo de ampliación de esta racionalidad por medio del cultivo de la fantasía.

Para ver la importancia de la literatura, es conveniente comenzar por las observaciones que Nussbaum hace a partir de un texto de Walt Whitman.

El texto al que Nussbaum se refiere forma parte de la monumental obra de Whitman *Hojas de Hierba*, donde “a orillas del azul Ontario”, en la sección titulada de la misma forma, se cuenta cómo mientras el poeta reflexionaba se le acercó un fantasma afirmando que sólo los poetas están plenamente dotados para encarnar normas de juicio que mantengan unidos a los Estados Unidos en una sola nación.<sup>512</sup> A partir de esto, Nussbaum se dedica a examinar este poeta descrito por Whitman como una especie de juez. Este poeta que a la vez es juez encarna una norma muy particular del juicio, que lo pone en entredicho con los modelos convencionales de juicio predominantes en la escena pública que observa Whitman. Whitman llama al poeta-juez “hombre ecuánime”, inclinándose por una posición ante el razonamiento legal y judicial opuesta

---

<sup>510</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 18. Se verá en el capítulo 2.6 las críticas que justamente de este tenor hace Bertolt Brecht.

<sup>511</sup> *Ibid.*, p. 109.

<sup>512</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 116.

a una confianza simplista o reduccionista en principios abstractos generales, a favor de un juicio flexible y contextualizado que Whitman no considera como una concesión a lo irracional, sino “la más cabal expresión de lo políticamente racional”<sup>513</sup>, en el sentido de que el poeta está preparado por su arte a otorgar a cada objeto o cualidad su justa proporción, sopesando debidamente los reclamos de una población diversa. Esto es así porque el poeta no mira sobre todos los seres humanos como si fueran gotas indistintas de un mar, como formando una masa indiferenciada, sino que presta atención a cada situación y toma en consideración cada detalle de las vidas de las personas.

Esto del juicio flexible y contextualizado tiene también sus raíces en Aristóteles. Es el carácter moderado de la virtud, que hace que nunca las reglas deban ser inflexibles. Alejarse de los extremos es siempre bueno, pero

Esto, sin duda, es difícil, y especialmente en los casos particulares, pues no es fácil especificar cómo, con quiénes, por qué motivos y por cuánto tiempo debe uno irritarse; pues nosotros mismos unas veces alabamos a los que se quedan cortos y decimos que son apacibles, y otras a los que se irritan y les llamamos viriles. [...] no es censurado el que se desvía del bien un poco, tanto por exceso como por defecto, pero sí lo es el que se desvía mucho, pues no pasa desapercibido. Ahora, no es fácil determinar mediante la razón los límites y en qué medida sea censurable, porque no lo es para ningún objeto sensible. Tales cosas son individuales y el criterio reside en la percepción. Así, pues, está claro que el modo de ser intermedio es en todas las cosas laudable, pero debemos inclinarnos unas veces hacia el exceso y otras hacia el defecto, ya que así alcanzaremos más fácilmente el término medio y el bien.<sup>514</sup>

Para poder juzgar una conducta donde a veces es conveniente pecar de exceso y otras veces es bueno pecar por defecto, se necesita, si es que se busca ser un juez justo, ser flexible, conocer las circunstancias en que el justo medio debió ser corrido hacia alguno de los extremos, convenientemente.

Esta es la manera en que el juez es definido como imparcial por Whitman, pero esta es una poco tradicional concepción de imparcialidad, que no es ciertamente a la que se opone. Porque imparcialidad no sería, desde este punto de vista, ver a los seres humanos desde una perspectiva abstracta y “seudomatemática”<sup>515</sup>, donde lo imparcial es, como para los utilitaristas, que nadie cuente como más que uno, aplastando de esta manera las diferencias individuales, sino desde una visión concreta, que concuerda con las complejidades históricas y humanas de cada individuo, revelando todos los detalles.

---

<sup>513</sup> Ibid., p. 117.

<sup>514</sup> Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, op.cit., 1109b12-27, p. 177.

<sup>515</sup> M. Nussbaum, *Justicia Poética*, op.cit., p. 117.

Es, sin embargo, una posición imparcial, ya que así como en cierto momento compara a la visión del poeta con la luz del sol, que ilumina todos los detalles sin dejar pasar nada por alto, también con la misma metáfora queda de manifiesto que la imparcialidad del poeta no sucumbe al favoritismo, y que su confrontación con lo particular es, por íntima que sea, inflexible, porque llega a todos los recovecos de absolutamente todos<sup>516</sup>. Pero no es inflexible ante las diferencias de los individuos, como la misma Nussbaum recuerda al referirse al texto de Aristóteles en la *Ética Nicomáquea*, que vale la pena citar en su totalidad:

[...] lo equitativo es justo y mejor que cierta clase de justicia, no que la justicia absoluta, pero sí mejor que el error que surge de su carácter absoluto. Y tal es la naturaleza de lo equitativo: una corrección de la ley en la medida en que su universalidad la deja incompleta. Ésta es también la causa de que no todo se regule por la ley, porque sobre algunas cosas es imposible establecer una ley, de modo que es necesario un decreto. Pues de lo que es indefinido, la regla también lo es, y como la regla de plomo usada en las construcciones lesbias, que no es rígida, sino que se adapta a la forma de la piedra; así también los decretos se adaptan a los casos.<sup>517</sup>

La literatura no apunta a los favoritismos, como ya se mencionó, sino al desarrollo de la capacidad de aplicar la ley como esa regla de plomo a la que alude Aristóteles, adaptándose a cada uno de los casos, dada la rica concreción histórica a la que da lugar.

Nussbaum aclara que si bien Whitman desdeña los constreñimientos institucionales del papel del juez real que presta sus servicios al Estado, tratándolo como si fuera libre para seguir sus propias fantasías, ella considera que esto es un error, ya que ella insiste en que el razonamiento técnico legal, el conocimiento de la ley y los constreñimientos de los precedentes desempeñan una función central en el buen juicio, circunscribiendo los límites dentro de los cuales debe obrar la imaginación. Pero, de cualquier manera, sostiene que la concepción aristotélico-literaria, combinada con restricciones institucionales, ofrece un complejo ideal de la neutralidad judicial, que constituye un poderoso rival de otras concepciones influyentes.<sup>518</sup>

Esto está estrechamente relacionado con la concepción de racionalidad aristotélica. Según esta concepción de racionalidad, el razonamiento práctico no es

---

<sup>516</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 118.

<sup>517</sup> Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, op.cit., 1137b 27-32, pp.263-264.

<sup>518</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Justicia Poética*, op.cit., p. 118.

*episteme*, es decir, entendimiento científico.<sup>519</sup> No sólo no lo es, sino que no debe transformarse en científico porque perdería gran parte de su riqueza. Por el contrario, el discernimiento de algo que puede ser correcto o erróneo se basa en eso que Aristóteles llama “percepción”, mencionado más arriba, y justamente “no es fácil establecer con palabras cuánto y cómo un hombre debe desviarse para ser censurable, pues el criterio de estas materias depende de cada caso particular y de la *sensibilidad*.”<sup>520</sup> Se hace evidente a partir del contexto que esta percepción o sensibilidad a la que Aristóteles se refiere es cierta clase de respuesta compleja a las características de una situación concreta que afecta al sujeto. Por esa causa el razonamiento práctico no podría ser un razonamiento matematizado, cientifizado. Aristóteles se enfrentaba a las representaciones del razonamiento práctico que tendían a plasmarlo científicamente, tendencia que afectaba numerosas áreas de la vida humana social, pero hoy día esas representaciones con tendencia científica son aun más poderosas por la influencia de las ciencias sociales que sufren una enorme influencia de las ciencias exactas y naturales. Actualmente, puede decirse, esta colonización de lo científico ha llegado a todas las áreas del conocimiento. La voz de Aristóteles entonces nos llega hoy como una respuesta todavía vigente a estas tendencias, como una alternativa que busca proveernos de argumentos contra algunas de las propuestas contemporáneas de concepciones puramente científicas de la racionalidad.

En la interpretación que hace Nussbaum, el ataque de Aristóteles consta de tres dimensiones bien distintas: 1) un ataque a la afirmación de que todas las cosas valiosas son conmensurables; 2) un argumento a favor de la prioridad de los juicios particulares sobre los universales; 3) una defensa de las emociones y de la imaginación como esenciales para la elección racional.

En el primer punto, contra la conmensurabilidad, se opone principalmente a Platón, quien argumenta que sólo por medio de la ciencia<sup>521</sup>, es decir, por medio de un único valor cuantificable pueden los seres humanos salvarse de la confusión ante la situación concreta de la elección<sup>522</sup>. Esa supuesta “ciencia” se basa en la idea de es posible encontrar el buscado único criterio de valor y que toda la elección racional

---

<sup>519</sup> Cfr. M. Nussbaum, “The Discernment of Perception: An Aristotelian Conception of Private and Public Rationality” in *Love’s Knowledge*, op.cit., pp. 54-105.

<sup>520</sup> Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, op.cit., 1126b 1-3, p. 227. Mi cursiva.

<sup>521</sup> Platón se refiere específicamente a una “ciencia métrica”. Cfr. Platón, *Protágoras*, Diálogos I, Madrid, Gredos, 1993, 357a, p. 581.

<sup>522</sup> Cfr. M. Nussbaum, “The Discernment of Perception: An Aristotelian Conception of Private and Public Rationality” en *Love’s Knowledge*, op.cit., p. 56.

puede ser replanteada como una cuestión de maximización de nuestras cantidades de ese valor. Martha Nussbaum divide esto que ella llama “ciencia de la medición” en cuatro reclamos constituyentes: a) lo que puede llamarse “mensurabilidad” (*Metricity*), que supone que en cada situación de elección hay un valor, que varía sólo en cantidad, que es común a todas las alternativas, y que el sujeto al elegir sopesa las alternativas utilizando ese criterio único. Esto lleva a b) la “unicidad” (*Singleness*), que sostiene que existe una única métrica. c) El tercer elemento es denominado por Nussbaum “consecuencialismo” (*Consequentialism*), y señala que según este reclamo, el objetivo de la elección racional es producir la mayor cantidad de ese único valor en cada caso. Uniendo a) y c) se obtiene la idea de maximización, y combinando a estos dos con b) se llega a la idea de que existe cierto único valor que es el objetivo a maximizar. d) Por último se encuentra la discusión acerca de cuál es ese fin que debe ser maximizado, y el candidato más recurrido es el placer.<sup>523</sup> Aristóteles también rebate los argumentos a favor del placer, negando que el placer sea algo único que tenga lugar de una manera cualitativamente homogénea. Los placeres (que no en vano son nombrados en plural), son idénticos a las actividades que el sujeto realiza de una determinada manera, por lo tanto los placeres son tan distintos e incommensurables como las diferentes clases de actividades que existen, como pueden ser: ver, razonar, actuar con justicia, etc.<sup>524</sup> De esta manera queda de manifiesto que el placer no puede ser buscado por sí mismo, al margen de una actividad, porque eso representaría una incoherencia conceptual. Además, por otra parte, también existen actividades que alguien haría sin que le provocaran placer, lo cual, además de la incommensurabilidad de los placeres, agrega otra dificultad. El argumento en contra del placer como criterio es, entonces, un argumento en contra de la “unicidad” (*singleness*) del criterio que mencionamos antes, y quien recibe las críticas es el placer, porque no se ha discutido otro candidato plausible para un criterio único y homogéneo de igual manera a como se ha discutido sobre el placer. Además, Aristóteles se opone a la noción platónica del Bien, insistiendo que “las nociones de honor, prudencia y placer son otras y diferentes, precisamente, en tanto que bienes”.<sup>525</sup> En conclusión, Aristóteles nos está diciendo que cuando elegimos, lo que perseguimos en cada caso es peculiar al elemento elegido en cuestión; no hay algo único

---

<sup>523</sup> El razonamiento de Nussbaum es muy similar al que realiza Sen en su diferenciación conceptual entre bienestarismo y utilitarismo. Cfr. A. Sen, “Utilitarianism and Welfarism”, *The Journal of Philosophy*, 76, 9, 1979, pp. 463-489.

<sup>524</sup> Cfr. Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, op.cit., 1153a 14-15, b 9-12, pp. 315-317.

<sup>525</sup> Cfr. *Ibid.*, 1096b 23-25, p. 137.

que pertenezca a todas las elecciones de tal manera que pueda hablarse de una descripción unitaria de su valor práctico.<sup>526</sup> Cuando hay varias opciones, la elección de actuar de acuerdo con una de ellas requiere una apreciación de su distinta naturaleza como un fin en sí mismo, por lo que elegir entre alternativas involucra sopesar sus distintas naturalezas como elementos distintos, eligiendo uno por su valor intrínseco, y no por el placer que provocará, porque esta elección estaría basada en valores extrínsecos. Ésta, sin embargo, es la principal dificultad del razonamiento práctico: el impedimento de comparar de acuerdo a un único criterio, sumado a la imposibilidad de que este criterio sea cuantificable.

De esta manera Aristóteles se enfrenta a las teorías que buscan hacer del razonamiento práctico un proceso científico, reduciéndolo a reglas. Los defensores de estas teorías dirían que una elección que no cuantifica no es racional. Si no se elige con miras a maximizar un elemento, y si ni siquiera se tiene un elemento en común para comparar dos alternativas, la elección parece ser arbitraria, antes que racional. Sin embargo, explica Nussbaum<sup>527</sup>, la posición de Aristóteles es verdaderamente más clara y más “racional”. Valorar cada elemento constituyente de una vida buena por separado significa que si una vida careciera de un elemento, esta vida sería incompleta y no se podría compensar con la presencia de una cantidad inmensa de otros bienes. Por ejemplo, valorar a la amistad (y este es un ejemplo que el mismo Aristóteles pone) de esta manera significa que una vida que no contara con la amistad sería menos buena, independientemente de que pudiera contar con toda la cantidad que deseara de otros bienes, porque la amistad no es sustituible por otro bien, ya que tiene una naturaleza peculiar que la hace inconmensurable con otros bienes.<sup>528</sup> De allí Nussbaum concluye que, por el contrario, el punto de vista irracional sería el ignorar la diferencia y la independencia de cada una de las partes constituyentes de la eudaimonia, ya que cada una es una parte irremplazable de un todo compuesto, por lo que dicha visión homogeneizadora lo que en realidad hace es “empobrecer nuestro mundo práctico”<sup>529</sup>, y simplificar la realidad a tal precio sería irracional antes que racional.

De cualquier manera, el problema debería ser enfocado de la siguiente forma: ¿por qué una deliberación precisa debería ser una que es cuantitativa, y no cualitativa?

---

<sup>526</sup> Cfr. M. Nussbaum, “The Discernment of Perception: An Aristotelian Conception of Private and Public Rationality” en *Love’s Knowledge*, op.cit., p. 58.

<sup>527</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 60.

<sup>528</sup> Cfr. Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, op.cit., 1169b1-1170b20, pp. 369-373.

<sup>529</sup> M. Nussbaum, “The Discernment of Perception: An Aristotelian Conception of Private and Public Rationality” en *Love’s Knowledge*, op.cit., p. 60.

Y esto es lo que Nussbaum se dispone a discutir en su artículo *The Discernment of Perception*.

En primer lugar busca mostrar el contraste que existe entre la explicación aristotélica de la deliberación y algunas explicaciones de la deliberación que son utilizadas en la ciencia social contemporánea. A primera vista se puede ver que Aristóteles se distancia de los fundamentos del utilitarismo clásico y de cualquier utilitarismo contemporáneo que se base en la “unicidad” y la “mensurabilidad”. Pero aparte de eso, parece perfectamente compatible con un procedimiento de decisión que utilice un ordenamiento (*ranking*) de preferencias<sup>530</sup>. Sin embargo, leyendo a Aristóteles con más detenimiento se descubre que éste objeta cualquier idea de un previo ordenamiento de fines. Porque en primera instancia Aristóteles no hace la distinción marcada entre medios y fines que se presupone en gran parte de la literatura sobre ciencias sociales, y sobre todo en economía. Y tampoco sostiene que los fines últimos no puedan ser objetos de deliberación racional, porque acerca de estos fines puede preguntarse, no sólo cuáles son los medios para su realización, sino también cuestionar en qué consiste alcanzarlos. También en nuestro cambiante patrón de fines podemos siempre preguntarnos si un elemento que creíamos que formaba parte de un fin sigue constituyendo ese fin. Todo esto es parte de una deliberación racional, y de esta manera Aristóteles está ampliando la esfera de la racionalidad práctica dominante, diferenciándose ampliamente de muchas de las explicaciones económicas dominantes.<sup>531</sup>

Otra diferencia entre Aristóteles y un teórico que proceda ordenando preferencias es la relación entre el deseo y el valor. Aristóteles no cree que el hecho de que alguien prefiera algo nos dé una razón para clasificarlo como preferible. Todo depende de quién es el que prefiere, y cuál ha sido el procedimiento que lo llevó a tal clasificación de ese elemento como preferible. Los inmorales, los locos y los individuos de mentalidad infantil no contarían, por ejemplo, como tampoco las preferencias de las personas severamente deprivadas, ya que éstas suelen ajustar sus preferencias a lo que su situación real hace posible.<sup>532</sup> El valor, por lo tanto, no está dado por el deseo, abriendo de esta manera toda una discusión sobre el lugar donde debe buscarse el valor, pero eso es un tema que excede al alcance de este trabajo.

---

<sup>530</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 61.

<sup>531</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 62.

<sup>532</sup> Este es el caso de las preferencias adaptativas, que Nussbaum desarrolla en buena parte de su obra.

Aristóteles estaría aún más fuertemente opuesto a cualquier propuesta en la cual las alternativas estuvieran clasificadas en términos de una métrica de la fuerza del deseo. Esta posición aristotélica se deriva, evidentemente, de la posición presentada en el párrafo anterior. Si el deseo de una persona no cuenta, más perverso será tomar en cuenta el deseo de acuerdo a su fuerza.

La dificultad se encuentra en que en una decisión basada en lo cualitativo antes que lo cuantitativo, hay diferentes cosas que poner en una balanza en el momento de decidir. En realidad, dice Nussbaum, la decisión de lo que nos es preferible es el menor de nuestros problemas. Agamenón, por ejemplo, en la decisión entre el sacrificio de su hija Ifigenia y una impiedad que significaría la muerte de todos los involucrados veía que lo importante no era el deseo, sino otros aspectos morales más importantes que el deseo: las consecuencias, el remordimiento subsiguiente, etc. Estos eran los temas que traía a colación la tragedia griega, con la que Aristóteles trabajó exhaustivamente.<sup>533</sup> La tragedia demuestra que para alguien a quien le importan varias cosas a la vez, una decisión no puede ser tomada simplemente por medio de la atención a una clasificación (*ranking*), sino evaluando cada una de las alternativas en su singularidad, y muchas veces no existe ninguna alternativa que no suponga una pérdida o una culpa. Y esto es bueno, señala Nussbaum, ya que considerar los dilemas como tales y continuar considerando a ambos valores en conflicto como valiosos (aunque tenga que sacrificarse uno a favor del otro) hace que el agente los siga considerando valiosos, y vuelva a hacer el mismo proceso racional práctico la próxima vez que suceda algo similar, mientras que si simplemente se toma en cuenta una clasificación que no deja remordimientos, porque esa es la manera esperada de actuar, el agente se acostumbra a dejar de lado ciertos valores, y a no tenerlos en cuenta la siguiente vez que se enfrente a un dilema. Los dilemas son eso: enfrentamientos costosos entre valores, y no debe de haber una salida fácil disponible, si queremos preservar la educación en valores.

Respecto a esto, dijo Aristóteles que “el criterio reside en la percepción”<sup>534</sup>, frase que Nussbaum utiliza en conexión con su ataque a las estructuras pseudo-racionales de la racionalidad, esta vez en relación a la insistencia en que la elección racional puede ser capturada en un sistema de reglas o principios generales que pueden simplemente ser aplicados tal cual son a cada nuevo caso. La defensa aristotélica de la prioridad de la “percepción”, junto con la insistencia en que la sabiduría práctica no puede ser una

---

<sup>533</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 63-64.

<sup>534</sup> Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, op.cit., 1109b18-23, p. 177.

ciencia sistemática relacionada a principios universales y generales es evidentemente una defensa de la prioridad de los juicios situacionales concretos de una clase más informal e intuitiva que la de cualquiera de esos sistemas. Lo que Aristóteles atacaba en su época es ahora aun más vigente particularmente en la esfera pública; parece ser el criterio tomado actualmente en esa esfera.<sup>535</sup> Esta sistematización libera al agente de la vulnerabilidad ética que se desprende de la percepción de la heterogeneidad. Demasiada heterogeneidad deja al agente a expensas de la sorpresa y la perplejidad, porque cada nueva situación puede parecer totalmente diferente a cualquiera otra anterior. Pero si el agente está convencido de que existe un solo elemento en términos del cual todos los valores son conmensurables, o al menos de que hay un número finito de valores generales, escapa de esa manera de la angustia de lo inesperado. Cada situación nueva será simplemente otra más en la que se verán los elementos a los cuales el agente está acostumbrado.

Es que la percepción de la heterogeneidad trae consigo otro problema: la vulnerabilidad a la pérdida. Ver una persona querida, un país, una ocupación, no como único sino como una instancia de un concepto general homogéneo, es verlo como potencialmente reemplazable por otra instancia similar. Esta forma de ver las cosas externas valiosas alivia de la carga de lo irremplazable y la vulnerabilidad, con la creencia de que estamos más en control de nuestras cosas importantes, pudiendo reemplazarlas por otras de igual valor.

Lo que Aristóteles busca a través de su elogio de la percepción es demostrar que la sabiduría práctica no es *episteme* o comprensión científica sistemática. Defiende esta postura diciendo que la sabiduría práctica está relacionada a los particulares últimos, que no pueden ser subsumidos a ninguna *episteme* o sistema universal de principios, sino que debe ser aprehendido a través de la experiencia.

Es evidente que la prudencia no es ciencia, pues se refiere a lo más particular, como se ha dicho, y lo práctico es de esta naturaleza. Se opone, de este modo, al intelecto, pues el intelecto es de definiciones [...] y la prudencia se refiere al otro extremo, a lo más particular, de lo que no hay ciencia, sino percepción sensible [...].<sup>536</sup>

Al elogiar la percepción, lo que está haciendo es elogiar la aprehensión de los particulares contenidos en esta clase de experiencia práctica. “[...] toda ley es universal

---

<sup>535</sup> Cfr. M. Nussbaum, “The Discernment of Perception: An Aristotelian Conception of Private and Public Rationality” en *Love’s Knowledge*, op.cit., p. 66 y ss.

<sup>536</sup> Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, op.cit., 1142a24-30, p. 279.

[pero] hay casos en los que no es posible tratar las cosas rectamente de un modo universal. [...] Y tal es la naturaleza de lo equitativo: una corrección de la ley en la medida en que su universalidad la deja incompleta”.<sup>537</sup> La ley tiene autoridad en la medida en que es un resumen de decisiones sabias. De ahí que sea apropiado suplementarla con nuevas decisiones sabias hechas en cada momento especial; y es también apropiado corregirla donde se separa de lo que un buen juez haría en el caso particular<sup>538</sup>. Aquí se ve nuevamente que el juicio particular es superior tanto en corrección como en flexibilidad.

Aristóteles ilustra esta idea de flexibilidad ética en una famosa metáfora: dice que alguien que haga cada elección de acuerdo a un principio general antecedente, firme e inflexible es como un arquitecto que trata de usar una regla derecha en las intrincadas curvas de una columna. Lo que debería hacer, en lugar de utilizar esa regla, es utilizar una vara de metal que se adapta a la forma de la piedra.<sup>539</sup> Así, la ética aristotélica se aparta evidentemente de una visión matemática. Porque

los principios tienen autoridad sólo en la medida que son correctos; pero son correctos sólo en la medida en que no erren respecto a los particulares. Y no es posible para una formulación de la que se espera que cubra muchos diferentes particulares, alcanzar un alto nivel de corrección.<sup>540</sup>

Por eso, si bien la ética no ha alcanzado la precisión de una ciencia, en realidad no debería siquiera apuntar a alcanzarla. La flexibilidad de la ética ante el particular es su virtud, su característica singular.<sup>541</sup>

Sin embargo, sin perder de vista la razón por la cual comencé a tratar la concepción aristotélica de la racionalidad, no debe despreciarse el papel que lo universal tiene en el silogismo práctico. Eso podría dar pie a críticas como las que Nussbaum recibe de Hilary Putnam, que acusan a esta visión de la prioridad del particular como “en peligro de colapsar en ‘una moral de situación vacía’ [*empty situation morality*] en la cual todo se reduce a ‘un tema de negociaciones’”.<sup>542</sup> Para defenderse de estas

---

<sup>537</sup> Ibid., 1137b15-28, p. 263.

<sup>538</sup> Esto recuerda al derecho consuetudinario, cuyas normas jurídicas se desprenden de hechos que se han ido produciendo en el tiempo y que van sentando precedentes. Un hecho de un tipo nuevo, para el cual la ley existente hasta el momento no resulta satisfactoria, hace que se cree una figura jurídica nueva de acuerdo a la nueva interpretación del juez. Esta figura jurídica nueva crea entonces un precedente y genera una fuerza vinculante que obliga a aplicarla en los casos siguientes. Esta clase de derecho es el utilizado, entre otros, en el Reino Unido y la mayoría de los estados de Estados Unidos.

<sup>539</sup> Cfr. Ibid., 1137b30-32, p. 264.

<sup>540</sup> M. Nussbaum, “The Discernment of Perception: An Aristotelian Conception of Private and Public Rationality” en *Love’s Knowledge*, op.cit., p. 69.

<sup>541</sup> Cfr. Ibid., p. 70.

<sup>542</sup> Ibid., p. 93.

acusaciones, Nussbaum utiliza la metáfora de la improvisación teatral. Imagina entonces a una actriz, que ha preparado y ensayado, y que descubre de pronto que tiene que improvisar, porque, digamos, las cosas no salen como estaban ensayadas. Nussbaum se pregunta entonces si al improvisar la actriz adoptaría una forma de elegir en la cual no hubiera principios y todo fuera *ad hoc*. La imagen de la actriz, dice, sugiere cuán inexacta tal inferencia sería. La diferencia más saliente entre actuar según el libreto e improvisar es que el actor debe estar no menos sino mucho *más* cuidadosamente atento a lo que se le presenta desde los otros actores o la situación. No puede salir de paso haciendo las cosas de memoria; debe de estar activamente alerta y preparado en cada momento, pronto para sorpresas, de manera de no decepcionar a los demás. Es decir, se requiere más, y no menos, fidelidad y atención respecto a lo que está ocurriendo.<sup>543</sup>

Otro ejemplo que Nussbaum utiliza es el del músico de jazz. Considera así las diferencias entre éste y un músico participante en una orquesta sinfónica. Para este último, los compromisos y la continuidad están determinados desde el exterior, provenientes de la partitura y el director de la orquesta. Su trabajo es simplemente interpretar esos signos. Por el contrario, el músico de jazz, que se encuentra en soledad y es libre de improvisar, “debe elegir con total conciencia y responsabilidad hacia las tradiciones históricas de la forma, y activamente honrar a cada momento su compromiso con otros músicos de su clase [...]”.<sup>544</sup>

Estos dos casos indican que el que percibe e improvisa moralmente de acuerdo a su percepción es doblemente responsable: responsable ante la historia de compromiso y ante las estructuras vigentes que constituyen su contexto, de tal manera que en cada caso existe una confrontación entre su propia historia y los requerimientos de la ocasión, que debe ser resuelta.

En términos éticos, dice Nussbaum, lo que esto significa es que el que percibe trae a la nueva situación una historia de concepciones generales y compromisos, y una variedad de obligaciones y afectos pasados (algunos generales, otros particulares), todos los cuales contribuyen a constituir una concepción en desarrollo de lo que es una vida buena. Y, más importante aun, “la internalización organizada de estos compromisos constituye su carácter”<sup>545</sup>. Es decir, el carácter de una persona, que muchísimas veces es lo que la define, es la forma en que ve una situación, y esta forma de ver una situación

---

<sup>543</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 94.

<sup>544</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>545</sup> *Ibid.*, p. 94.

tiene que ver con muchos puntos generales, y la manera en que los aplica a casos particulares. Por ejemplo, alguien actuará respecto a los otros de acuerdo a su concepción moral de lo que es un “padre” o “amigo”, y de acuerdo a esa descripción es que reconocerá obligaciones que le pesan en su responsabilidad ante esta situación particular.

Pero ¿cómo forma alguien estas descripciones morales de las relaciones entre las personas? Esta percepción es un proceso, una especie de “conversación”<sup>546</sup> entre las reglas y las respuestas concretas, concepciones generales y casos únicos, en la cual lo general se articula con lo particular y es a la vez articulado por éste. “Lo general es oscuro, incommunicativo, si no se realiza en una imagen concreta; pero una imagen o descripción concreta sería inarticulada, o de hecho insensata, si no contuviera término general alguno”<sup>547</sup>. Por eso se trata de una conversación, como se dijo, y a través de la práctica de esa conversación es que se es capaz de llegar a la realización de las respuestas más acertadas en cada situación.

A través de este hilo argumental se llega a la utilidad de las novelas, según Nussbaum, y la literatura en general desde una perspectiva más amplia, para la articulación de una moral aristotélica: las novelas (o la literatura en general, desde mi perspectiva) dirigen la atención del receptor directamente a lo concreto, despliegan ante el receptor una amplia gama de ricos detalles que son relevantes para cualquier toma de decisión. De esta manera, la literatura es una fuente inagotable de experiencia que en la vida real tal vez nunca se alcance. En definitiva, la literatura contiene una interacción entre concepciones generales y una rica percepción de lo particular, por lo cual tiene la habilidad de “enseñarle al lector a navegar con los recursos necesarios entre estos dos niveles”<sup>548</sup>.

Nussbaum está convencida de la relación entre imaginación literaria e igualdad social, aunque, como ya dije, eso no implica que el juez practique desmedidamente la compasión y la fantasía. Se trata, no de entregarse al libre juego de las facultades interpretativas, sino de anclar nuestra lectura en el razonamiento práctico, pero el razonamiento práctico no deductivo, es decir, un tipo de razonamiento donde la premisa particular tenga una importancia más marcada que la premisa universal. La imaginación literaria estará más asociada a la igualdad que a la desigualdad, o a ideales democráticos

---

<sup>546</sup> Ibid., p. 95.

<sup>547</sup> Ibid., p. 95.

<sup>548</sup> Ibid., p. 96.

más que aristocráticos, en el sentido de que se dedica más a la criatura indefensa que a quienes no sufren demasiadas dificultades.

Dice Nussbaum que en el caso de la lectura de *Tiempos difíciles*, como participantes compasivos nuestra atención no se distribuye parejamente entre todos los componentes de la obra.<sup>549</sup> Nuestra atención se dirige especialmente a los personajes que sufren y temen. Los personajes que no temen ninguna adversidad no nos atrapan como lectores; “no hay dramatismo en una vida donde las cosas andan sin problemas”<sup>550</sup>. Esto me recuerda mi propia lectura adolescente del clásico *Mujercitas* de Louise May Alcott. El personaje que menor atención me merecía era el de Meg, la mayor de las cuatro hermanas March, muy felizmente casada. En alguna oportunidad la misma escritora aclara: “[...] Meg y su esposo, de los que tan poco nos hemos ocupado en este relato. Mas, ¿qué podíamos haber dicho de ellos y de sus hijos? Únicamente, que eran sencilla y deliciosamente felices. Ya sabemos que las personas y los pueblos dichosos no tienen historia... afortunadamente para ellos...”<sup>551</sup>. Esta afirmación no es trivial, como tampoco lo era mi actitud hacia estos personajes; aquí se muestra exactamente el corazón de lo que Nussbaum quiere decir cuando habla de que los personajes que no temen ninguna adversidad no nos atrapan como lectores. Esto se relaciona con la definición de empatía, clave, si bien no es mencionada, de la noción de catarsis en Aristóteles, para quien ésta era provocada por los sentimientos de temor y piedad; se verá esto un poco más adelante. Por ahora, se rescata de aquí este aspecto, para continuar con la argumentación.

La sensibilidad trágica induce al lector a entrometerse con una aguda combinación de identificación y piedad en aquellas vidas donde las circunstancias han contribuido a crear obstáculos. El pensamiento del lector se orienta naturalmente hacia la meta de lograr que la suerte de los desamparados sea más similar a la suerte de los ricos y los poderosos. Por eso es que el entrenamiento en la lectura acostumbra a la mente y el corazón a ver la realidad de esa manera; la literatura “es un modo poderoso de aprender acerca de la realidad humana y adquirir una motivación para modificarla.”<sup>552</sup> Más que lo que se aprende puntualmente acerca de otras vidas, lo valioso de la literatura es el entrenamiento que le da al receptor acerca de la manera de

---

<sup>549</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Justicia Poética*, op.cit., p. 128.

<sup>550</sup> Ibid., p. 128.

<sup>551</sup> L.M. Alcott, *Aquellas mujercitas*, Bilbao, Editorial Fher, 1970, p. 114.

<sup>552</sup> M. Nussbaum, *Justicia Poética*, op.cit., p. 129.

ver los personajes, de prestar atención a los detalles de la vida de los desamparados, y esto puede cambiar la manera de ver a los seres humanos de la vida real.

## **2.5. La literatura como base para un criterio para discernir entre emociones favorables o no a un ethos democrático<sup>553</sup>**

Adam Smith, ya mencionado, precede a Nussbaum en su valoración de la literatura. En su argumentación sobre el espectador juicioso, Smith utiliza la lectura literaria y la contemplación de obras dramáticas para ilustrar la postura y las emociones del espectador juicioso, y le atribuye gran importancia a la literatura como fuente de orientación moral. “Su importancia deriva del hecho de que la lectura es, en efecto, un sucedáneo artificial de la situación del espectador juicioso, y nos conduce de manera grata y natural a la actitud que cuadra al buen juez y ciudadano.”<sup>554</sup> Lo ideal de esta situación de lectores se encuentra en que al leer somos participantes interesados y preocupados, aunque no poseamos un conocimiento concreto de la situación que tenemos delante y nuestra posición ante ella. Si bien somos capaces de preocuparnos por los personajes y a la vez identificarnos con ellos, convenientemente carecemos de la confusa intensidad emocional que tendríamos si sus historias fueran las de nuestras vidas. Cabe recordar que con esto me refiero a una de las críticas que se le hicieran a las emociones ya mencionadas, la crítica de las emociones como enunciadas en primera persona. La literatura y el desarrollo del espectador juicioso de Smith serían una forma de resolver el problema planteado por dicha crítica, porque constituyen una manera de descubrir y ejercitarse en emociones que no son en primera persona, como se verá enseguida.

---

<sup>553</sup> Por *ethos* democrático me refiero a la cultura deliberativa que permite el procesamiento público de la toma de decisiones a través de procesos de justificación. Esta cultura deliberativa está constituida por valores que funcionan como motivadores de la acción, y la literatura opera estimulando y desarrollando tales valores. Sin este *ethos* la democracia es raquítica y conduce a la apatía ciudadana. Dicho *ethos* no se ciñe a los valores de una época o sociedad determinada, es lo suficientemente universalizable para ser aplicable a lo largo de la historia y sus actitudes fundamentales, según Cortina, son “autorrenuncia, reconocimiento, compromiso y esperanza”. A. Cortina, *Ética sin moral*, Madrid, Tecnos, 1995, p. 237. Esto significa autorrenuncia frente a los propios intereses que no sean generalizables; reconocimiento del derecho de los demás; compromiso con la búsqueda de la verdad y esperanza en la posibilidad de un consenso. No entraré en mayores detalles, pero esta formulación general permite conjugar bajo esta categoría a propuestas tales como las de A. Cortina, A. Honneth, J. Habermas, A. Wellmer, G. Cohen, R. Forst, G. Pereira entre muchos otros.

<sup>554</sup> M. Nussbaum, *Justicia poética*, op.cit. p. 110.

### **2.5.1. La literatura como entrenamiento en las emociones favorables a un ethos democrático**

Dije más arriba que si Nussbaum consideraba al espectador juicioso como un dispositivo idóneo para discriminar las emociones “positivas” de las “negativas”, eso lleva, de acuerdo al papel central de la literatura para Smith, a admitir el rol importantísimo de ésta en la educación de las emociones. Veamos en qué sentido la literatura puede contribuir a esto o no. Las emociones “positivas”<sup>555</sup> se relacionan con las siguientes características:

a) Las emociones positivas como imparciales. Ya se ha hecho referencia a la crítica de las emociones como referidas a la primera persona y se ha mencionado apenas un párrafo más arriba, la capacidad de la literatura para darle a los lectores la posibilidad de descubrir y ejercitarse en emociones que no son en primera persona; estas emociones no están basadas en posiciones prejuiciosas: es posible sentir por los personajes, porque a la vez somos ellos (en la identificación) y no lo somos. El lector es capaz de utilizar información procedente de su historia personal para evaluar lo que sucede en la narración que está siendo leída, pero dicha información, al aplicarse a vidas ajenas, carece de la parcialidad del participante interesado.<sup>556</sup>

En primer lugar, entonces, visto desde este punto de vista, la literatura contribuiría seguramente a la educación de estas emociones “imparciales” que son consideradas positivas.

b) Las emociones positivas como basadas en una visión veraz de los hechos: También ya se ha mencionado la importancia de que los juicios sobre los que se fundamentan las emociones sean verdaderos. Aquí se presenta, entonces, un problema. Porque

[...] es obvio que las obras literarias pueden distorsionar el mundo de los lectores en dos sentidos. Pueden presentar falsamente los datos históricos y científicos [...] También pueden representar erróneamente la importancia de ciertos daños o sufrimientos, induciéndonos a considerarlos más graves o más leves de lo que son.<sup>557</sup>

---

<sup>555</sup> Yo elijo utilizar la terminología “positivo” y “negativo”. Nussbaum suele utilizar con mayor frecuencia los términos “apropiado” y “digno de confianza” e “indigno de confianza” para hablar de las emociones que favorecen o no a un ethos democrático. Cfr. M. Nussbaum, *Justicia Poética*, op.cit.

<sup>556</sup> Es importante señalar que la historia personal con la que un lector contribuye es diferente de la de otros, por eso la importancia de completar el proceso de lectura idealmente con una conversación entre lectores. Cfr. *Ibid.*

<sup>557</sup> *Ibid.*, p. 111.

Según este fragmento, surge una división de este punto en dos alternativas: los hechos como eventos históricos y científicos y los hechos como consecuencias emocionales de dichos eventos. En ambos casos se trata de un problema.

En el caso de los hechos como eventos históricos y científicos, la misma Nussbaum lo señala: el propio Dickens, a quien ella toma como ejemplo y alrededor de quien hace girar prácticamente su *Justicia Poética*, presenta falsamente ciertos datos históricos, como lo hace en gran medida con los movimientos sindicales. También, dice Nussbaum, muchos novelistas presentan una imagen distorsionada de las aptitudes de las mujeres o de las minorías religiosas y raciales. Un ejemplo que puede ser presentado para satisfacer esta categoría es “El Mercader de Venecia” shakesperiano, donde el personaje de Shylock carga con todos los elementos negativos del estereotipo del judío.

En el caso de los hechos como consecuencias emocionales de dichos eventos, dentro de esta categoría, ciertas obras literarias pueden reducir o exagerar la importancia de diversos tipos de sufrimientos y alegría para actores humanos de muchos tipos. El ejemplo que pone Nussbaum es también Dickens, cuando sugiere que los obreros prosperarían si se les brindara distracción y tiempo de ocio, sin atribuir gran valor al daño causado por la jerarquía clasista en sí. Y tampoco, agrega Nussbaum, repara Dickens en los daños que sufrían las mujeres por las desigualdades que eran propias del matrimonio tal como se vivía en su época.<sup>558</sup>

Esto puede relacionarse con ciertas definiciones de manipulación de la obra literaria como la que da Noel Carroll, si bien este autor se refiere al cine. Noel Carroll explica la noción de manipulación diciendo que una audiencia es llevada a tener cierta respuesta “p” cuando, en virtud de la intriga, trama o argumento (*plot*), no puede encontrarle sentido al argumento sin concluir “p”.<sup>559</sup> Para ejemplificar habla de la película de D.W. Griffith, *The Birth of a Nation* (1915), donde una casta chica blanca se

---

<sup>558</sup> Cfr. *Ibid.*, La necesidad de una correcta ilustración histórica para la educación emocional también es señalada por Mouffe, quien en primer lugar antepone las emociones políticas a las morales como objeto de la educación cívica. Las emociones morales tienen que ver con un involucramiento personal en eventos que nos tocan de cerca (como una ofensa o una amenaza a mi persona) mientras que las emociones políticas las define como necesariamente enlazadas con las relaciones de poder de una sociedad y una visión sustantiva de lo que es una sociedad justa. Educar en las emociones políticas requiere educar a los estudiantes en las relaciones que estructuran las sociedades, y para ello propone presentarles, por ejemplo, casos históricos de resistencia política. C. Mouffe, *On the political*, New York, Routledge, 2005. Si bien Mouffe no se refiere a textos literarios sino históricos o periodísticos, es evidente que esa presentación pedagógica de los casos históricos debe de ser cuidadosamente seleccionada y libre de manipulación.

<sup>559</sup> Cfr. N. Carroll, “Film, Rhetoric and Ideology” en N. Carroll, *Theorizing the Moving Image*, Cambridge University Press, 1996, pp. 275-289.

suicida debido al conflicto que el acoso sexual de un hombre negro le provoca. La audiencia no puede entender la película ni su desenlace si no supone que las relaciones sexuales entre diferentes razas humanas son moralmente incorrectas. Esta es una manera de manipular a la audiencia, y ciertamente se encuentra presente en las instancias denunciadas por Nussbaum en Dickens, porque si no se entienden algunos de los personajes de la manera planteada por Dickens, el relato perdería sentido. Bajo esta luz, los planteos de Nussbaum toman una mayor importancia.

De ahí que Nussbaum llegue a la conclusión de que la literatura ofrece una guía promisorio pero falible e incompleta, y eso le obliga a hacer hincapié en que se debe ejercer el juicio crítico al seleccionar las novelas (el tipo de texto por el que ella se inclina, pero mi postura es que lo mismo se aplica a cualquier tipo de relato literario) y se debe continuar el proceso de juicio crítico mientras se lee. Su visión de ninguna manera exhorta a confiar acríticamente en la obra literaria.<sup>560</sup>

A lo que sí apunta la visión de Nussbaum en relación a la posición de Smith, es a la idea de que las estructuras formales implícitas en la experiencia de la lectura literaria brindan al lector una guía indispensable para nuevas indagaciones.

Si no partimos de la fantasía para interesarnos en esas figuras humanas, sintiendo compasión por sus sufrimientos y alegría ante su bienestar; si no valoramos la importancia de encarar a cada persona como un individuo con una vida singular, nuestra crítica de las emociones perniciosas carecerá de fundamento. La lectura, como he argumentado, nos brinda ese fundamento, y también nos brinda la postura de espectadores juiciosos que es esencial para la crítica.<sup>561</sup>

Como puede observarse en este fragmento, Nussbaum da el importantísimo paso de considerar a la literatura como el fundamento para la crítica de las emociones “perniciosas”, es decir, las emociones que no dan lugar a la compasión y que tampoco dan lugar a considerar a cada persona como un individuo con una vida singular<sup>562</sup>. La lectura de literatura prepara al lector para dar lugar a este tipo de emociones.

Nussbaum toma esto principalmente de Adam Smith, quien se dirige a sus lectores como si la lectura y la concurrencia al teatro les fueran más familiares y más fácilmente captados que los problemas morales de la vida. También Smith asume que sus lectores estarán de acuerdo en que la lectura de literatura forma parte de manera

---

<sup>560</sup> Un criterio explícito es aportado por esta tesis en la parte 5.

<sup>561</sup> M. Nussbaum, *Justicia poética*, op.cit., p. 112.

<sup>562</sup> Más adelante en esta tesis trabajaré mi propia definición de emoción positiva, siendo posible derivarse de allí una definición más precisa de la emoción “perniciosa” o negativa.

estructural del rol moral del espectador, de tal manera que un tema que dé lugar a dudas en la esfera moral de la vida real puede ser legítimamente resuelto por medio de la apelación a la experiencia literaria.<sup>563</sup> La experiencia de la lectura (o de la recepción de la literatura en todos sus géneros para ser más precisos), entonces, es una actividad moral en sí misma, una forma de cultivar la imaginación en vistas a la actividad moral en la vida, y una forma de evaluación de la corrección de los juicios y las respuestas o reacciones en la vida real.

### **2.5.2. El espectador juicioso como criterio de aplicación de las emociones favorables a un ethos democrático**

En este punto es propicio profundizar en el dispositivo del espectador juicioso de Smith como un criterio más preciso para discernir entre emociones positivas y negativas. Ya se dijo que la literatura crea hábitos, educa, en esa actitud necesaria para la vida democrática que es cultivar la imaginación con el fin de tratar a los otros con mayor justicia y tomar mejores decisiones morales. Pero una vez desarrollada la imaginación, se necesita un instrumento que en el momento de aplicar esas actitudes ya formadas, permita salir de dudas acerca de una emoción o acción en particular. ¿Es esta emoción realmente democrática? ¿Es esta decisión basada en una emoción, moralmente apropiada? Tómese como ejemplo la pena de muerte, que suele decirse que surge a partir de emociones fuertes como la venganza, y que entonces permite aplacar esta necesidad, poniendo en manos del Estado, y no por mano propia, la concreción del deseo. Intentaré, al cabo del análisis del espectador juicioso de Smith como herramienta para discernir estas cuestiones, aplicarlo para responder a la pregunta acerca de si la pena de muerte es una institución moralmente correcta.

Es importante comenzar este apartado destacando que incluso Adam Smith, fundador de la economía moderna, no creía que la racionalidad ideal estuviera desprovista de emoción, y por eso consagró gran parte de su carrera a desarrollar una teoría de la *racionalidad emocional*. Especialmente en su libro *La teoría del sentimiento moral*,<sup>564</sup> Adam Smith describe la figura del “espectador juicioso” (*judicious spectator*), cuyos juicios y reacciones ofrecen un paradigma de la racionalidad pública tanto para el dirigente como para el ciudadano. ¿En qué sentido es esta figura útil a Nussbaum? En que es un constructo artificial, un contrafáctico, que sirve como modelo de racionalidad,

---

<sup>563</sup> Cfr. M. Nussbaum, “Steerforth’s Arm: Love and the Moral Point of View”, en M. Nussbaum, *Love’s Knowledge*, op.cit., p. 339; A. Smith, *The Theory of Moral Sentiments*, op.cit. pp. 3-4.

<sup>564</sup> Cfr. A. Smith, *The Theory of Moral Sentiments*, op.cit.

y Smith se asegura de que posea únicamente aquellos pensamientos, sentimientos y fantasías que formen parte de una perspectiva racional del mundo. Por eso Nussbaum considera que puede servir como ese modelo que ella necesita para poder discriminar entre emociones que son dignas de confianza y emociones que no.

Una de las razones por las que Nussbaum se lanza a examinar esta figura de “espectador juicioso” es por la discusión, nacida a partir de Kant, de que las emociones pueden ser divididas entre aquellas que son gobernadas por la razón, y aquellas ante las cuales el ser humano permanece pasivo.<sup>565</sup> Esto se refiere principalmente al amor romántico o erótico en contraste con otros tipos de amor, pero, dice la autora, también es posible mantener esa diferencia en todos los demás sentimientos, inclinaciones, pasiones, que sean de una manera u otra pasivos. De esta manera, se encontrarían problemas morales también en la conmiseración, la amistad, el enojo, el miedo, incluso en la empatía, ya que estas emociones tampoco son gobernadas por la razón.

Adam Smith, por su parte, argumenta que el punto de vista moral ideal es el de un espectador juicioso, que es a la vez un punto de vista rico en sentimientos. Estos sentimientos no consisten sólo en la compasión, sino también en el miedo, la pena, el enojo, la esperanza, y ciertos tipos de amor sentidos por el espectador como resultado de su activo y concreto imaginar de las circunstancias, metas y sentimientos de otros: “[...] el espectador debe [...] esforzarse, tanto como pueda, a ponerse en la situación del otro, e introyectar cada pequeña circunstancia de aflicción que pudiera afectar a la víctima.”<sup>566</sup> A través de esta cita puede verse que los sentimientos a los que hace referencia Smith no son actitudes de interés en el otro dominadas por la voluntad, sino que son realmente pasiones<sup>567</sup>, y Smith cree que es posible y esencial cultivar las pasiones, haciendo que las personas sean, no menos, sino más sensibles y, para decirlo de alguna manera, pasivas, en ciertas ocasiones. El sentimiento *correcto*<sup>568</sup> es, para Smith, tan *moralmente útil* al mostrarnos lo que se debe hacer, como *moralmente*

---

<sup>565</sup> Nussbaum analiza esta distinción kantiana en M. Nussbaum, “Steerforth’s Arm: Love and the Moral Point of View”, en M. Nussbaum, *Love’s Knowledge*, op.cit., pp. 335-364.

<sup>566</sup> A. Smith, *The Theory of Moral Sentiments*, op.cit., p. 20.

<sup>567</sup> Cfr. M. Nussbaum, “Steerforth’s Arm: Love and the Moral Point of View”, en M. Nussbaum, *Love’s Knowledge*, op.cit., p. 339. Adhiero aquí al uso de la palabra “pasión” en lugar de “emoción”, no sólo porque es la palabra que utiliza Nussbaum en el texto en cuestión, sino porque es consistente con lo que se pretende, es decir, que a veces las personas sean un poco “pasivas”, además de que este uso coincide con la definición de pasión que he dado anteriormente (ver 1.2), según la cual la pasión integraba fisiología y cognición.

<sup>568</sup> Esta es la terminología de Nussbaum en *Ibid.*, p. 339. Smith utiliza palabras como “apropiado” (*suitableness* o *propriety*) o “proporcionado” (*proportioned*). Cfr. A. Smith, *The Theory of Moral Sentiments*, op.cit. pp. 15-16.

*valioso* en sí mismo, como una especie de apropiado reconocimiento del carácter ético de la situación que enfrentamos. Para Smith, las pasiones también tienen una dimensión cognitiva (al igual que para los estoicos) porque están al menos parcialmente constituidas por creencias, pero se opone a los estoicos en que ellos insisten en la extirpación de las creencias, mientras que para Smith son elementos constitutivos de una virtud completa, y sirven como guía<sup>569</sup>. En esto se parece mucho la posición de la misma Nussbaum.

Véanse entonces las características de esta figura contrafáctica: 1) sería ante todo un espectador, en el sentido de que no participa personalmente en los hechos que presencia, pero se interesa y preocupa. “No tendrá las emociones y los pensamientos concernientes a su seguridad y felicidad personal; en ese sentido es imparcial y escruta la escena que tiene delante con cierto distanciamiento”<sup>570</sup>. 2) En ese sentido, es imparcial, porque no se involucra, pero 3) a la vez observa las situaciones como encarnadas, ya que no las ve desde la distancia de la estadística, sino desde la observación particular de los casos que imagina o ve. Dice Smith que el espectador debe procurar en la medida de lo posible ponerse en la situación del otro, percibiendo el caso del otro con todos sus diminutos incidentes<sup>571</sup>.

Con la finalidad de una mayor precisión, puede decirse que el argumento de Smith funciona de la siguiente manera<sup>572</sup>: imagínese, en primer lugar, su espectador juicioso siendo testigo del hambre de alguien. El espectador es considerado alguien preocupado por quien observa, emocionalmente involucrado con el bien y el mal de esta persona, capaz de imaginar vívidamente cómo sería ser como ella. A la vez, vive una vida distinta y se conecta con la vida del otro principalmente a través de la imaginación antes que la interacción. La manera en que Smith intenta que sus lectores vean en qué consiste el espectador juicioso es pidiéndoles que lo piensen como cuando ellos mismos leen una novela o ven una obra de teatro, sintiéndose concernidos con los personajes y reaccionando vívidamente a su aflicción. Y el ver cómo se va a sentir este espectador juicioso constituye una guía para determinar la correcta clase y el correcto grado de sentimiento que se deben de tener en la vida real, en situaciones donde no se es espectador, sino que se está activamente involucrado como agente moral. Por ejemplo,

---

<sup>569</sup> Cfr. A. Smith, *The Theory of Moral Sentiments*, op.cit., pp. 114-122.

<sup>570</sup> M. Nussbaum, *Justicia Poética*, op.cit., p. 108.

<sup>571</sup> Cfr. A. Smith, *The Theory of Moral Sentiments*, op.cit., p. 20.

<sup>572</sup> Cfr. M. Nussbaum, “Steerforth’s Arm: Love and the Moral Point of View”, en M. Nussbaum, *Love’s Knowledge*, op.cit., p. 340 y ss.

dice Nussbaum, de esta manera aprenderíamos a no tener un enojo excesivo en un caso personal, si recordamos que el espectador amigable sentiría enojo en nuestra situación sólo hasta cierto punto.<sup>573</sup>

De estas tres características vistas más arriba destaco personalmente las siguientes consideraciones: 1) Este espectador juicioso, por ser justamente un espectador, recuerda inexorablemente a la literatura, al teatro en particular. Esto conecta con el tema del apartado anterior acerca de la literatura como herramienta para entrenar la fantasía.

2) La imparcialidad requerida por el dispositivo del espectador juicioso es educable, y el cultivo de las emociones que la propician es importante porque motivan, además, una acción adecuada.

3) De las emociones suscitadas por esa observación del espectador juicioso, para lograr la imparcialidad a la que se apunta, la identificación compasiva con el otro no es suficiente para la racionalidad del espectador. Se necesita, aparte de eso, un sentido de evaluación externa. Esto recuerda a las críticas que Bertolt Brecht hizo a la *Poética* aristotélica, nuevamente entrando, de esta forma, en el campo de la literatura. Se verá esto con más detalle.

Ahora bien, el paso siguiente en la argumentación de Nussbaum es hablar de las características de las emociones que pueden ser utilizadas como “buenas guías”<sup>574</sup> Las características son las siguientes: 1) La emoción debe ante todo estar informada por una visión verdadera de lo que sucede; en otras palabras, la verdadera importancia del caso no debe aparecer distorsionada en el juicio de quien experimenta la emoción. 2) La emoción debe ser la de un espectador, no la de un participante con la pasión que este último caso conllevaría. Dice Nussbaum: “Smith está convencido de que pensar en esta distinción nos ayuda a pensar en aquello que deberíamos aspirar a ser como ciudadanos: personas apasionadas por el bienestar de los demás, pero que no se insertan desmedidamente en el cuadro que contemplan”<sup>575</sup> Esto lleva, nuevamente, al tema que se tratará más adelante acerca de las críticas de Brecht a la empatía que promueve

---

<sup>573</sup> Nussbaum ha señalado que, si bien el espectador juicioso es un criterio para discernir emociones en la esfera pública, el dispositivo en sí mismo no está relacionado con la autorreflexión que finalmente presento como criterio definitivo al final de la tesis, porque “el espectador juicioso es un amigo preocupado, desprejuiciado, pero no particularmente reflexivo, porque está de hecho inmerso en la situación” (Ver entrevista en el Anexo). Sin embargo, es posible responderle que una vez que alguien entra en un estadio autorreflexivo, puede recordar al espectador juicioso como su criterio, si bien el espectador juicioso en sí no es autorreflexivo.

<sup>574</sup> Ibid., p. 109. Es a partir de esta página que Nussbaum desarrolla estas características.

<sup>575</sup> Ibid., p. 110.

Aristóteles. La empatía, a los ojos de Brecht, más que ayudar a la comprensión del hecho, empaña el punto de vista. Para ser objetivos, se necesita de una visión crítica y distanciada de los hechos que se observan.<sup>576</sup>

Se dijo al comenzar este apartado que esta construcción ideal del espectador juicioso tenía entre otros fines el de determinar cuáles emociones eran moralmente adecuadas y cuáles no. Dice Smith al respecto que cuando nos involucramos en una narración sobre personas hambrientas (por ejemplo en un naufragio), podemos compadecernos de ellos, reaccionar y asumir en nuestra imaginación empática su aflicción, miedo y consternación, pero lo que no podemos asumir como simples espectadores es el hambre en sí mismo, ya que está basado en una condición física en la que no nos encontramos. De esta manera el hambre no es, en sí mismo, una respuesta moral, o parte de un punto de vista moral.<sup>577</sup> Es decir, el hambre no es parte constituyente de una respuesta humana como agente ante el mundo. Eso significa que no podemos identificarnos con el hambre debido al hecho de que no es algo bueno o algo malo, simplemente un acontecimiento. Por decirlo en otras palabras, las emociones se diferencian de los apetitos, que ya hemos visto.

Lo mismo sucede con la pasión erótica<sup>578</sup>, la cual, dice Smith, es la más furiosa de las pasiones, y a diferencia de otras pasiones fuertes como la ira y la pena, es a la vez impropia y extra moral cuando se le aplica el test del espectador juicioso. El argumento parece significar que los espectadores no se excitan sexualmente cuando observan, como espectadores, a personajes que se atraen sexualmente entre ellos<sup>579</sup>. Lo más cerca que llegamos a su atracción en nuestro propio estado es un espíritu de galantería o sensibilidad hacia ellos. En este sentido, la pasión erótica se parecería al hambre, en el sentido de que no es “contagiosa”, pero, señala Nussbaum, Smith sí menciona ejemplos en la literatura de personajes que sufren hambre, lo cual no nos vuelve hambrientos, pero es menos explícito en los ejemplos sobre la pasión erótica, lo cual devela cierta dificultad que Smith reconoce y que apuntaría a la literatura pornográfica, la cual parecería poner de manifiesto una falta de solidez en el argumento.<sup>580</sup> La dificultad

---

<sup>576</sup> Cfr. B. Brecht, *Brecht on Theatre. The Development of an Aesthetic*, J. Willett (ed. y trad.), New York, Hill and Wang, 1992.

<sup>577</sup> Cfr. M. Nussbaum, “Steerforth’s Arm: Love and the Moral Point of View”, en M. Nussbaum, *Love’s Knowledge*, op.cit., p. 340, y A. Smith, *The Theory of Moral Sentiments*, op.cit., p. 29.

<sup>578</sup> Cfr. M. Nussbaum, “Steerforth’s Arm: Love and the Moral Point of View”, en M. Nussbaum, *Love’s Knowledge*, op.cit., p. 340 y ss.

<sup>579</sup> En este punto Nussbaum se refiere a A. Smith, *The Theory of Moral Sentiments*, p. 30.

<sup>580</sup> Cfr. M. Nussbaum, “Steerforth’s Arm: Love and the Moral Point of View”, en M. Nussbaum, *Love’s Knowledge*, op.cit., p. 341.

radica en que el hambre es una cuestión puramente física, mientras que la pasión erótica involucra en su mayor parte la imaginación.

Esto también tiene una notoria dificultad que ha sido señalada por los críticos de la mimesis según es manejada por Aristóteles; esa dificultad ha sido llamada por algunos autores la “paradoja de la ficción” o “paradoja de la mimesis”. El problema de la paradoja es que el espectador no cree que lo que está ocurriendo es real y mucho menos que le está ocurriendo a él, pero de cualquier manera experimenta el temor y la piedad hacia los personajes, que es lo que lleva a la catarsis. Esta empatía generada, sin embargo, no equivale a los sentimientos reales que el espectador sentiría si el miedo se relacionara con una circunstancia que le afectara personalmente. Si así fuera, no podría permanecer sentado en la butaca, si hablamos del ejemplo de la tragedia, que es al se refería Aristóteles. Hay, supuestamente entonces, una diferencia entre tipos de creencias: las creencias que el receptor pone en juego cuando recibe una obra literaria, y las creencias que todo ser humano tiene ante circunstancias que lo afectan a él o a sus congéneres en la vida real.

En relación a la paradoja de la mimesis puede agregarse una nueva dificultad basada en los aportes realizados desde las descripciones fisiológicas. La teoría fisiologicista de Joseph LeDoux<sup>581</sup> sobre el aprendizaje emocional echa luz sobre estos problemas, haciéndolos, tal vez, más complejos. LeDoux ha concluido, a través de sus experimentos realizados sobre cerebros de ratas, que el miedo es un estado subjetivo de conciencia o alerta (*awareness*), que involucra una reacción del organismo ante el peligro que se desencadena por medio de una variedad de partes distintas del cerebro que se ponen en funcionamiento cuando se percibe el peligro y comienza la transmisión de señales de miedo. Esto sucede para LeDoux en los animales y puede extenderse a los seres humanos. La explicación es muy clara si sólo se toma en cuenta la supervivencia, pero cuando se piensa en la paradoja de la ficción que tiene lugar en los seres humanos, la pregunta adquiere una dimensión, ahora, fisiológica: ¿por qué tememos por el protagonista si de hecho sabemos que no estamos nosotros mismos en peligro? ¿Cuáles son las señales de peligro reales que amenazan nuestra supervivencia? Si no las hay de hecho, ¿qué provoca entonces nuestro miedo?

Una solución a esta interrogante es que la noción de espectador juicioso de Smith es el concepto bisagra que permite conjugar, en el caso de la mimesis del arte, la

---

<sup>581</sup> Nussbaum desarrolla estas investigaciones de LeDoux en M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 114 y ss.

falta de reacciones fisiológicamente esperadas ante una situación que provoca miedo, pero la existencia, sí, de ciertas emociones. El espectador juicioso en su relación con lo que observa tiene características que en la vida real podrían ser equiparadas a las de una persona que estimamos y con la que tenemos una relación relativamente estrecha. Las cosas que a esta persona le ocurren nos alegran si son buenas y nos entristecen si son malas, pero nuestra alegría o pena termina una vez que nos alejamos de ella, porque sus acontecimientos no inciden en nuestra vida. A menudo pienso esto cuando estoy en un funeral de alguien que no forma parte de mi núcleo familiar o afectivo más cercano. Llora en el momento en que saludo a los deudos, pero cuando vuelvo a casa la pena se disipa porque la muerte no ha afectado mi vida personal, mi eudaimonia. En esos casos somos, simplemente, espectadores como en el dispositivo de Smith, o como lo somos cada vez que nos enfrentamos a la mimesis por medio de una obra literaria.

Este es entonces para Nussbaum un criterio a tener en cuenta para las emociones “positivas”, es decir, las que pueden ser admitidas en la racionalidad pública: un interés legítimo en los eventos que afectan la vida del Otro (de *todos* los Otros), pero sin enneguercernos por la gran pena o euforia, lo cual podría llevarnos a acciones desmedidas. Al cabo de esta conclusión, cabe hacer la pregunta que quedó pendiente desde el comienzo del apartado: cómo podría evaluarse, utilizando el criterio del espectador juicioso, la pena de muerte. ¿No es acaso una represalia desmedida, como si estuviéramos involucrados íntimamente, sin tomar distancia? ¿Y no estamos acaso mostrando un desinterés total en la vida del acusado, en los eventos que llevaron a *ese Otro* a cometer el crimen? Desde este criterio, entonces, la pena de muerte no sería moralmente aceptable. Nussbaum parece estar acertada respecto a la eficacia que el criterio del espectador juicioso podría demostrar en la toma de decisiones en la racionalidad pública.<sup>582</sup>

Aún queda por resolver, sin embargo, el problema planteado junto con el de la imparcialidad: el de la corrección “histórica” de la obra literaria en el más amplio sentido de la palabra, es decir, la veracidad de los hechos objetivos y también de la magnitud subjetiva que se les otorga, que como se ha visto, la literatura puede llegar a

---

<sup>582</sup> Respecto a este ejemplo, Nussbaum me ha sugerido que la pena de muerte no es un buen ejemplo, porque existen demasiados argumentos a favor y en contra provenientes de variados puntos de vista, e incluso figuras tan importantes como Kant y Seneca fueron defensores de la pena de muerte; si quiero utilizar este argumento, dice, voy a tener que enfrentarme a estos filósofos. (Ver entrevista en Anexo). De cualquier manera, utilizo este ejemplo y discrepo con el consejo de Nussbaum porque mi punto de vista es uno más dentro de la variedad que pueden encontrarse, y puede decirse que es un punto de vista novedoso ya que interpreta a la pena de muerte desde la perspectiva del espectador juicioso.

tergiversar como en los ejemplos citados de *El mercader de Venecia*, *The Birth of a Nation* o incluso en *Tiempos difíciles*. Es necesario encontrar un criterio que permita dilucidar cuándo una interpretación de los hechos está tendiendo al estereotipo o está realmente siendo una interpretación emancipadora, que lleva a una educación ciudadana fructífera. Es intuitivo el hecho de que en *The Birth of a Nation* o *El Mercader de Venecia* el conflicto planteado es perjudicial para el entendimiento entre los tipos raciales humanos, pero ¿sería entonces perjudicial para el entendimiento entre los seres humanos mostrar en una obra literaria a un criminal de guerra nazi justamente como un criminal y no simplemente un militar? La intuición nos dice que no, muy por el contrario, que sería conveniente hacerlo con el propósito de denunciar ciertas prácticas deplorables, pero lo mismo podría decir un racista acerca de *The Birth of a Nation*, en el sentido de que estaría denunciando el error de la unión entre grupos raciales. Es necesario establecer un criterio inequívoco que permita dilucidar cuándo una obra literaria está siendo didáctica en cuanto a valores emancipatorios de la humanidad y cuándo simplemente reaccionaria. Ese tema no es tratado explícitamente por Nussbaum, y forma parte de mis contribuciones, en la última parte de esta tesis. Antes de llegar a ese criterio, sin embargo, hay mucho para decir acerca de la empatía, ya que es el concepto que permite al receptor conectar con los personajes. Eso se hará en el siguiente capítulo.

## 2.6. La empatía

Uno de los temas pendientes del apartado anterior fue el peligro de manipulación del receptor por parte de una obra literaria. Esa posible manipulación echa por tierra el triunfalismo con el que el dispositivo del espectador juicioso puede ser tomado. En consecuencia, como es la empatía lo que en gran parte provoca que la audiencia pueda ser manipulada a favor de los valores de un personaje que provoca empatía, es relevante dedicarle un capítulo propio.

El concepto de empatía aparece por primera vez en la estética y la psicología de la percepción alemanas del siglo XIX, por lo cual Aristóteles nunca habló de ella. El concepto original (*Einführung*) se focalizaba en la imitación motriz, como en los trabajos de Theodore Lipps<sup>583</sup> y Vernon Lee<sup>584</sup>. El psicólogo norteamericano Edward

---

<sup>583</sup> Cfr. T. Lipps, *Los fundamentos de la Estética: la contemplación estética y las artes plásticas*. Madrid, Daniel Jorro, 1924.

<sup>584</sup> Cfr. V. Lee, *The Beautiful. An Introduction to Psychological Aesthetics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1913.

Titchener lo tradujo como *empathy* al inglés por primera vez en 1909<sup>585</sup>, como un término acuñado por él mismo, y a partir de allí comenzó a referir a aspectos imaginativos y cognitivos de la identificación, porque Titchener lo utilizó para significar la mímica motora observada en niños de un año de edad, que imitaban las señales físicas de angustia en los mayores. A raíz de esta imitación puramente física, sostenía Titchener que los niños eventualmente desarrollarían las mismas emociones que habían provocado los comportamientos observados físicamente<sup>586</sup>. Los teóricos han discutido acerca de la supremacía del aspecto imitativo (según Lipps y Lee), el cognitivo (según Mead<sup>587</sup>) y el afectivo (según Feshbach<sup>588</sup> y Hoffman<sup>589</sup>), pero los enfoques multidimensionales han resultado ser los más plausibles. De acuerdo a la interpretación cognitiva de la empatía, ésta es considerada un proceso de comprensión de los estados emocionales de los otros. El resultado de la empatía es entonces cognitivo, pero si produce emociones, éstas son vistas como un epifenómeno de la cognición. Desde la perspectiva afectiva, en cambio, la empatía es vista como una emoción experimentada indirectamente, a través de alguien más. Vista de esa manera, la empatía es un proceso emocional que lleva a un estado anímico. La motivación a actuar de forma compasiva parece requerir necesariamente del tipo de empatía afectiva. Porque desde la interpretación cognitiva de la empatía, el daño infligido a otro puede quedarse en mi comprensión de que el otro está sufriendo un daño, pero no necesariamente implicaría mi comportamiento para evitar ese daño que involucra a otro. Lo mismo puede decirse del beneficio del otro: el *comprender* que algo redundará en beneficio de otro no implica que el sujeto actúe para producir ese beneficio. Intuitivamente se nos hace evidente que cuando existe un cambio en el comportamiento, es porque se ha dado una intervención emotiva, no sólo cognitiva. De ahí que, siguiendo a Janet Strayer, pueda definirse “empatía” como “el sentimiento del yo introduciéndose en el afecto de otra persona. La perspectiva multidimensional [que incluye aspectos cognitivos,

---

<sup>585</sup> Cfr. E. Titchener, *Experimental Psychology of the Thought Processes*, New York, Macmillan, 1909.

<sup>586</sup> Este dato le suma credibilidad al Programa de expresión facial mencionado en el estado de la cuestión. En el presente esta tendencia a la imitación ha encontrado su fundamento neurocientífico en las “neuronas espejo” descubiertas por Giacomo Rizzolatti y su equipo, que se activan cuando los humanos (y también primates, en los que se hicieron los primeros experimentos) observan las conductas de otros, y también sus emociones, y tienden a imitarlas. Las neuronas espejo son, entonces, lo que nos capacita para la empatía. Cfr. G. Rizzolatti y C. Sinigaglia, *Las neuronas espejo*, Barcelona, Paidós, 2006.

<sup>587</sup> Cfr. G.H. Mead, *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviourist*, Chicago, University of Chicago Press, 1934.

<sup>588</sup> Cfr. N. Feshbach & K. Roe, “Empathy in six and seven year olds”, *Child Development*, 39, 1968, pp. 133-145.

<sup>589</sup> Cfr. M. Hoffman, “Is altruism a part of human nature?” *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1981, pp. 121-137.

afectivos y fisiológicos] tiene entonces que ver con procesos involucrados en la empatía [pero no definen la empatía en sí].”<sup>590</sup> Engloba así todas las definiciones anteriores, pero hace hincapié en las palabras “afecto” y “sentimiento”, que pone en el corazón de la definición el aspecto que más interesa aquí: las emociones.

La empatía está, entonces, estrechamente ligada a las emociones. Porque si bien no es una emoción en sí misma (no necesariamente implica tristeza, o alegría, o enojo), es una disposición a sentir lo mismo que alguien más, sea la emoción que fuere.

Nancy Eisenberg y Janet Strayer<sup>591</sup>, quienes realizaron un minucioso trabajo colectivo sobre la empatía, se detienen en detalles sobre la definición de empatía para diferenciarla de otros términos que tienen un parecido de familia y que sin embargo podrían terminar confundiendo el concepto con el que queremos trabajar. Empatía es definida por estas autoras como una “reacción afectiva vicaria”<sup>592</sup>; vicario en el sentido de “en lugar de otro”, es decir, es sentir con el otro, percibir su emoción. Es necesario recordar que estas autoras ponen la emoción al corazón de la definición de empatía, mientras que otros autores se focalizan en su aspecto cognitivo, como Mead. De esta definición diferencian la de *sympathy*, que no tiene una traducción exacta al castellano, pero que significa “sentir por” en lugar de “sentir con”. Es decir, en la *sympathy* no se da una reacción vicaria, porque no sentimos *lo mismo* que el otro en su lugar, sino que es un sentimiento de pena *por* otro, un sentimiento de preocupación que proviene de la comprensión cognitiva conciente de la situación de otro, lo cual trae aparejado el deseo de participar para aliviarlo. Esto es importante, porque ya se verá que la empatía no necesariamente es positiva porque puede ser utilizada para provocar las emociones que sé que el otro siente, sin sentir la urgencia que provoca la *sympathy* por aliviar el dolor.<sup>593</sup> La empatía puede ser una condición previa para la *sympathy*, pero si es un requisito indispensable sigue abierto a la investigación.<sup>594</sup>

---

<sup>590</sup> J. Strayer, “Affective and cognitive perspectives on empathy”, en N. Eisenberg y J. Strayer (eds), *Empathy and its development*, Cambridge University Press, 1987, p. 236.

<sup>591</sup> Cfr. N. Eisenberg & J. Strayer, “Critical issues in the study of empathy”, en N. Eisenberg & J. Strayer, *Empathy and its Development*, Cambridge University Press, 1987, pp. 3-13.

<sup>592</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>593</sup> Un ejemplo clásico es el de la tragedia de Medea. Medea domina muy bien la empatía, por eso es capaz de saber lo que Jasón sentirá al perder a sus hijos. De hecho, tanto lo sabe que comparte con él la paternidad. Pero esa empatía no la lleva a causarle bien a Jasón, lo cual sería *sympathy*, sino que la lleva a planificar un acto criminal incalificable, para justamente provocar esas emociones que ella conoce bien que él experimentará. Se dice también que los más hábiles torturadores tienen la empatía muy desarrollada, por lo cual saben cómo ejercerle mayor daño a sus víctimas. Pero esta empatía, como en Medea, no lleva al torturador al deseo de aliviar al otro, muy por el contrario. De la misma manera, John Draeger señala que si alguien se desprecia a sí mismo o la situación en que él mismo se encuentra, podría entonces despreciar a cualquier otro que se encuentre en una circunstancia similar y eso evitaría que

Por otra parte, Eisenberg y Strayer delimitan la noción de empatía de la de “aflicción personal” (*personal distress*) porque

Cuando perciben señales relacionadas a la aflicción de otro, algunas personas pueden experimentar un estado de aversión como la ansiedad o la preocupación que no es congruente con el estado del otro y, lo que es más importante, que lleva a una reacción o preocupación auto-orientada, egoísta.<sup>595</sup>

Esta reacción es diferente a la empatía y a la *sympathy*, porque el impulso no proviene de una compenetración con lo que el otro está sintiendo, sino de un deseo de librarse de una aflicción que se percibe en sí mismo.

De la delimitación de estos conceptos, queda claro que el que nos interesa aquí es el de empatía, por las razones siguientes: a) es la reacción afectiva que realmente se interesa por el otro (a diferencia de la aflicción personal); b) si bien no necesariamente implique un impulso de aliviar al otro que sufre, es más amplia que la *sympathy*, ya que por una parte no sólo se compenetra con el sufrimiento del otro, sino con cualquier emoción, lo que dentro de un *ethos* democrático el desarrollo de la empatía contribuye al entendimiento de los diferentes ideales de vida buena; c) sin estar definido, es probable que la empatía sea el paso previo para la *sympathy*, que llevaría a actuar para aliviar el sufrimiento del otro. En conclusión, la empatía es la reacción afectiva sobre la que es apropiado trabajar en primera instancia para los fines de esta tesis.

### 2.6.1. Consideraciones históricas preliminares

La empatía ha sido una noción controvertida a lo largo de la historia. No es mi intención aquí desarrollar exhaustivamente todos los casos en que se ha discutido este concepto, pero se puede señalar, rápidamente, que Platón la despreciaba, junto con la mimesis<sup>596</sup>, debido a que en base a un engaño provocaba en el espectador reacciones que no eran propias de un ciudadano cabal. Platón, en pocas palabras, ataca la mimesis como “engaño”, suponiendo que los receptores entenderán las acciones recepcionadas a través de las obras de arte como verdaderas, mientras que sólo son producto de la

---

actuara para aliviar la situación del otro, incluso –o particularmente- si sintiera empatía. Cfr. J. Draeger, “Must We Care About Racial Injustice?”, *Journal of Social Philosophy*, 39, 1, 2008, pp. 62–76. Por más acerca de las limitaciones de la empatía, cfr. M. Stocker & E. Hegeman, *Valuing Emotion*, op.cit., especialmente el capítulo 8.

<sup>594</sup> Cfr. N. Eisenberg & J. Strayer, “Critical issues in the study of empathy”, en N. Eisenberg & J. Strayer, *Empathy and its Development*, op.cit., p. 6.

<sup>595</sup> *Ibid.*, p. 7.

<sup>596</sup> Ya señalé que el concepto no existía en ese momento histórico, pero las reacciones emocionales provenientes de la mimesis bien pueden ser entendidas como lo que más tarde se llamará empatía.

imaginación del artista o poeta. Sin embargo, estudiándolo en más detalle, puede concluirse que no es este “engaño” lo que preocupa a Platón, sino las consecuencias éticas de estos eventos presentados a los receptores: es gracias a la mimesis que se logra la empatía (porque los receptores logran identificarse con los personajes), y eso es lo que puede servir como ejemplo de conducta al público, ejemplo nada recomendable justamente porque las obras literarias, en especial la tragedia, se basan en la exacerbación de las emociones, que muy por el contrario deben aprenderse a dominar<sup>597</sup>.

Aristóteles establece, contrariamente a la visión platónica, que la imitación es una inclinación humana natural, de la que cada forma de arte es una expresión:

En general, parece que dos causas, ambas naturales, generan la poesía: la capacidad de imitar, connatural a los hombres desde la infancia, en lo cual se diferencian de los demás animales (porque el hombre es el más propenso a la imitación y realiza sus primeros aprendizajes a través de imitaciones), y la capacidad de gozar todos con las imitaciones.”<sup>598</sup>

Aristóteles parece sugerir que la mimesis forma parte de nuestra experiencia humana del mundo. Es inherente a los humanos el imitar y disfrutar de obras de imitación. El placer que siente el hombre al imitar y al contemplar la imitación de las cosas surge al comprobar la similitud entre el modelo y su representación. Otra causa del placer es el valor cognoscitivo de la imitación. Al contemplar las imágenes se aprende qué cosas representan y también cómo podrían o deberían ser<sup>599</sup>.

Platón y Aristóteles discrepaban, evidentemente, sobre el valor del arte en la sociedad pero ambas visiones descansan en la idea de que el arte es una forma de mimesis. La contradicción entre el carácter imitativo-mimético y *poiético* del arte se plantea cuando el primero es asumido en el sentido riguroso y literal en que lo hace Platón, según el cual el artista no hace sino copiar la realidad sensible, y como ésta es a su vez copia de la realidad ideal, la obra de arte es copia de copia, una realidad degradada. El concepto de mimesis se hace mucho más amplio en Aristóteles. La actividad artística puede imitar no sólo las cosas como de hecho son, sino también peores o mejores de lo que son. El privilegio del artista es deformar o idealizar sus modelos, degradarlos o sublimarlos. La única condición y límite es la verosimilitud, que

---

<sup>597</sup> Cfr. Platón, *República*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1975, 595a - 598d, pp. 503-508.

<sup>598</sup> Aristóteles, *Poética*, op.cit., 1448 b1-10, pp. 3-4.

<sup>599</sup> Cfr. *Ibid.*, 1448 b, pp. 3-4.

permite la catarsis del público. Verosimilitud, mimesis y catarsis son los pilares de la tragedia y de todas las artes. La imitación, entonces, no excluye la creación sino que la incorpora. Imitación y creación son articulables bajo esta interpretación de “mimesis”. Se trata, entonces, no de un “engaño”, sino de una nueva interpretación de la realidad, que al provocar empatía por ser mimética, es capaz de moldear los comportamientos del receptor. La utilidad de la literatura, en especial de la tragedia para Aristóteles, radica, según éste, en la catarsis que el espectador realiza a través de la empatía con los personajes.<sup>600</sup> En estos dos conceptos, catarsis y empatía, que van de la mano en lo que la tragedia provoca en el receptor, no son posibles por medio de la argumentación y la razón, sino a través de las emociones que suscitan.

En franca contraposición, el teatro de Brecht apunta a evitar lo que él llama explícitamente “empatía” (*Einführung*) porque cree que ese modo de respuesta es una barrera a la reflexión crítica de la dimensión social de la tragedia, porque el espectador ve la acción de la obra desde el punto de vista del protagonista, y así pierde una perspectiva más amplia. Si bien la posición de Brecht varió a lo largo de su carrera, permaneció constante el argumento de que la empatía con los personajes en el teatro lleva a un confinamiento emocional antes que a una apertura a la reflexión crítica. El espectador queda atrapado en la perspectiva del personaje con la empatía, y esto no le permite la libertad de consideración de todos los elementos para entender la situación del personaje. Dice Walter Benjamin que “el concepto de teatro épico (que Brecht ha conformado como teórico de su praxis poética) indica, sobre todo, que dicho teatro desea un público relajado, que siga la acción sin apreturas.”<sup>601</sup> En otras palabras, la empatía hostiga al espectador, lo presiona, de una manera en que éste no puede seguir la acción y emitir opinión de una manera objetiva.

A partir de esta posición, las críticas de Brecht a la empatía promovida por Aristóteles llevan a considerar si el uso de la empatía con los personajes puede ser un modo efectivo de alentar la reflexión sobre las causas sociales de la desgracia humana.

Pero también en este punto es justo decir que creo que no existe una distancia conceptual real entre Aristóteles y Brecht, ya que en el caso de Aristóteles la empatía

---

<sup>600</sup> Es importante reiterar que Aristóteles nunca habló de empatía, como ya he aclarado en el apartado anterior, pero ésta es sugerida en su explicación de que el espectador siente temor por una persona que la audiencia cree que es “como ellos mismos” (Aristóteles, *Poética*, op.cit., 1453a 5, p. 14) o cuando la gente “siente piedad por aquellos como ellos mismos en edad, carácter, hábitos, rango, nacimiento; porque en todos estos casos algo parece aplicarse a sí mismos [...] la gente siente piedad de la cosas que le ocurren a otros siempre y cuando temen por sí mismos” (Aristóteles, *Retórica*, op.cit., 1386a 13 y ss, pp. 357 y ss.).

<sup>601</sup> W. Benjamin, *Tentativas sobre Brecht*, Madrid, Taurus, 1999, p. 33.

prescinde de este contexto social del que habla Brecht debido a las características de la polis; estamos hablando de una sociedad fuertemente integrada de tal forma que puede darse por sentado ese contexto social. Aristóteles presupone que el espectador tiene una naturaleza humana fija, ya dada, cuyas respuestas a los personajes están predeterminadas en virtud de la habilidad del espectador como ser humano a conmoverse por el sufrimiento representado. Es cierto que de esta manera no considera cierta variabilidad de los espectadores, pero esto sucede porque la polis era un universo específico, donde quienes eran considerados ciudadanos eran una clase muy restringida de persona. Sin embargo, en nuestra contemporaneidad, el incremento de complejidad de las sociedades modernas obliga a una referencia explícita al contexto social, que es la exigencia que impone Brecht. Por lo tanto, si el concepto de empatía en Aristóteles fuera sometido a un proceso interpretativo que propiciara una fusión de horizontes, seguramente tendríamos un concepto cercano a la reflexión de Brecht con la introducción de ese contexto complejo que a partir de la modernidad puede darse por sentado.

En resumen, lo que proporcionan las críticas de Brecht a la empatía es la posibilidad de detenerse a considerar si el uso de la empatía de Aristóteles puede ser o no un modo efectivo de alentar la reflexión sobre las causas sociales de la desgracia humana. Los propios trabajos de Brecht muestran que involucrarse con los personajes sí puede ser útil para reflexionar sobre las causas sociales del sufrimiento. Sin embargo, toda literatura que pretenda convertirse en formadora de valores democráticos, en nuestro mundo contemporáneo necesita ser suplementada con otros mecanismos artísticos que permitan que el espectador considere también los efectos del contexto social.

### **2.6.2. La empatía en Nussbaum**

Ahora será necesario examinar qué significa empatía para Nussbaum. Ésta es diferente de la simple compasión. De hecho, la compasión es una de las emociones, junto con el miedo, que parecen conformar la empatía en Aristóteles, por lo cual asimilar empatía a compasión sería considerarla de manera incompleta. Podría decirse que la empatía involucra una reconstrucción imaginativa de la experiencia del que sufre.<sup>602</sup>

---

<sup>602</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., pp. 327-335. Nussbaum también ha definido empatía como “imaginación participatoria”, agregando que por lo tanto la empatía es una posible

La manera en que la empatía opera ha sido tema de debate frecuente en la tradición filosófica, ya que no está claro si la empatía significa una fusión de reacciones ante los hechos que ocurren, como si uno fuera el mismo que sufre<sup>603</sup>. Estos casos, en que el observador realmente se funde con las reacciones del sufriente, pueden ocurrir. Sin embargo, más frecuentemente se da que la empatía es similar a una preparación mental para un actor profesional: involucra una “actuación participatoria”<sup>604</sup> de la situación del que sufre, aunque siempre combinada con la conciencia de que el actor no es el que sufre. Esta separación es una noción de gran importancia para la definición de empatía, ya que debe ser por *otro*, y no por uno mismo que uno la siente, y se debe comprender esta discriminación<sup>605</sup>. Si esa separación no se da, es decir, si alguien siente el dolor del otro como su propio dolor, entonces puede decirse que no ha experimentado la empatía, ya que no ha experimentado lo que es sentir el dolor no en sí mismo sino *como otro*. Uno tiene una diferencia cualitativa respecto del otro, y se debe de estar conciente de ello para poder hablar de empatía. De esta forma Nussbaum se acerca de alguna manera a las críticas de Brecht a la empatía total, ya que supone que no se genera ninguna reflexión (de hecho, ni siquiera el término “empatía” estaría correcto de acuerdo a su definición) cuando el receptor se compenetra tanto que no es capaz de sentir que el dolor es en otro y no en sí mismo.

Nussbaum encuentra parte de la solución a estos problemas de la empatía en la figura del espectador juicioso de Adam Smith, porque la imparcialidad del espectador juicioso logra vencer a la “emoción negativa” en el sentido de la crítica de las emociones como el reino del mundo privado y como manifestación de una visión egoísta e individualista del ser humano. Es decir, el espectador juicioso, al comportarse justamente como eso, como un espectador, no experimenta la empatía en un grado que llevaría a sentir las emociones en primera persona, pero sí se involucra como lo hace un espectador, en el sentido de que “nos sitúa en una postura del corazón y la mente que no es de escéptica indiferencia, pues no cualquier cosa que le suceda a esta gente nos da lo mismo”.<sup>606</sup>

---

preparación para la emoción de la compasión, pero no es una emoción en sí y ni siquiera es en ella misma predeciblemente buena. (Ver entrevista en Anexo)

<sup>603</sup> Unas páginas más arriba he intentado delimitar la noción de empatía y diferenciarla de otras nociones que guardan un parecido de familia, pero esa delimitación no es definitiva ya que diferentes autores continúan discutiendo la temática, como Nussbaum, quien desarrollo en este apartado.

<sup>604</sup> *Ibid.*, p. 327.

<sup>605</sup> Se ha aclarado esto unas páginas más arriba, en especial cuando se diferenció, según N. Eisenberg y J. Strayer, la empatía de la aflicción personal.

<sup>606</sup> M. Nussbaum, *Justicia Poética*, op.cit., p. 120.

El distanciamiento del espectador juicioso es el criterio que pone límite a las emociones en cuanto a la empatía, pero a la vez permite que el lector abra sus emociones a otros, y las emociones dejen de ser una manifestación de una visión egoísta. Una visión egoísta, ya fue planteado, sería una en la que el sujeto posee emociones que afectan su propia pérdida o ganancia en el caso concreto, o que sucumben a inclinaciones personales u objetivos sectarios. En el caso del espectador juicioso, el sujeto que actúa como tal desarrolla una empatía por medio de la cual mide el sufrimiento de la gente, aunque debe trascender la empatía, evaluando desde su punto de vista el sentido de estos sufrimientos y sus implicaciones para las vidas afectadas, porque desde la empatía “la gente puede equivocarse de muchas maneras en los hechos que protagoniza”<sup>607</sup>. Para que la empatía se dé adecuadamente, debe darse la evaluación distante en el corazón de la imaginación literaria, y esto es lo que Nussbaum llama la “neutralidad literaria” que como la luz del sol a la que refiere Whitman se acerca a la gente y sus experiencias reales a través de la recepción literaria. De hecho, Nussbaum sostiene que la empatía no es ni necesaria ni suficiente para dar lugar a una emoción democráticamente positiva como es la compasión. No es suficiente porque la empatía no necesariamente nos lleva a comprender la desgracia en la persona con la que empatizamos: por ejemplo, si observamos a alguien con daño cerebral que no sufre dolor, será más apropiado sentir compasión por la persona, y no la misma indiferencia que ella porque no siente dolor alguno (que sería la emoción que nos daría la empatía). Por otra parte, tampoco es necesaria porque muchas veces nos conmisericordiamos con animales, por ejemplo, que están sufriendo, y sin embargo no compartimos modos de vida con ellos como para comprender en realidad lo que su sufrimiento significa en su eudaimonia, por lo tanto no es la empatía lo que nos lleva a esa conmisericordia<sup>608</sup>.

Nussbaum sin mencionarlo se inclina por la posición de Brecht. Se han visto ya las críticas realizadas por Platón a la empatía aristotélica, en las que se denosta la presentación de los héroes revolcándose de dolor ante la muerte de un ser querido; también se ha visto la respuesta a esa crítica, donde Nussbaum contesta que una perspectiva como la platónica o estoica fracasa rotundamente a la hora de ofrecer buenas razones para participar en la vida ciudadana, para buscar la justicia social o perseguir el bien común. También se vio, por otro lado, que Brecht a su vez se oponía a

---

<sup>607</sup> Ibid., p. 127.

<sup>608</sup> Cfr. M. Nussbaum, “Responses”, *Nussbaum’s Upheavals of Thought Book Symposium*, op.cit., p. 479.

la empatía aristotélica como una relación con los personajes ficticios que no da lugar a la reflexión que ayudaría a la comprensión de las causas del infortunio y una solución que llevara a cambiarla.

Ahora bien, puede decirse a modo de ejemplo que la muerte natural por vejez de un ser querido es irreversible e inevitable, pero no lo son las causas de la injusticia social. En este sentido, Nussbaum señala:

Mueren seres amados, desastres naturales destruyen bienes y ciudades. Con frecuencia, sin embargo, la tragedia que nos conmueve es innecesaria. No todas las guerras son inevitables, ni lo son el hambre, la pobreza y las condiciones laborales opresivas. [...] Una de las razones por las que la situación de los pobres o los oprimidos resulta especialmente oprobiosa es el hecho de que pudo haberse evitado.<sup>609</sup>

De esta manera parece sugerir, al igual que Brecht, que la empatía favorable al desarrollo de una ética democrática es la que se dirige a las tragedias que podrían ser modificadas, de esa manera llevando a una reflexión sobre las causas de la injusticia social. Esto es una ampliación de la empatía aristotélica, ya que respecto a causas evitables la literatura sí puede propiciar un verdadero aprendizaje, aunque la autora no encuentra útil a la literatura que genera empatía a raíz de causas inevitables o más allá del control humano. La razón es que Nussbaum, en última instancia, apunta a la utilidad didáctica de la literatura y no simplemente a los fines catárticos que Aristóteles también defendía. Si lo que se busca es una educación de las actitudes cívicas y de las emociones, no vale entonces la pena volcar nuestra atención hacia eventos ante los cuales nos encontramos indefensos, sino hacia aquellas consecuencias provenientes de emociones y subsecuentes actitudes humanas.

---

<sup>609</sup> M. Nussbaum, *Justicia Poética*, op.cit., p. 128-129.

### **3. Nussbaum en diálogo: afirmando y complementando**

Afirmar y complementar los elementos de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum que contribuyan a una propuesta sobre la educabilidad de las emociones es mi principal objetivo. La propuesta de Nussbaum es el punto de partida para la proyección de la investigación, ya que si bien ella se focaliza en el rol de las narraciones en el desarrollo de las capacidades propias de un ciudadano, no explicita una metodología que permita dicho desarrollo desde las narraciones. Propondré aquí que es el concepto de autorreflexión el posibilitador de ello. Reconstruir el posible rol que juega la autorreflexión en el programa de Nussbaum permitirá contar con las narraciones como una significativa herramienta para la educabilidad de las emociones, lo cual llevará a una definición de los objetivos de una educación de las emociones desde esta perspectiva de la teoría de Nussbaum complementada.

#### **3.1. Educación de las emociones, autorreflexión y metaemoción**

En la descripción de su punto de vista, Nussbaum lo explica como una especie de visión “cognitivo-evaluativa” tendiente a simplemente “cognitiva”. Pero en la especificación de lo que este adjetivo “cognitivo” significa, explica que no quiere decir “nada más que ‘referente a recibir y procesar información’. No tengo intenciones de implicar la presencia de cálculo elaborado, ni siquiera de reflexión autoconsciente.”<sup>610</sup>

Si bien el hecho de no involucrar la reflexión autoconsciente no excluye la posibilidad de llevarla a cabo por parte de los humanos, Nussbaum prescinde de ella a partir de su limitación de la definición de cognición. Esta prescindencia lleva a una carencia en la teoría de las emociones de Nussbaum en el aspecto de la educabilidad de éstas, que en este capítulo me propongo complementar. Nussbaum reconoce la deliberación humana en las emociones como una diferencia respecto a las emociones animales, pero no llega a trabajar sobre la autorreflexión explícitamente ni como tema particular. Admite, por ejemplo, el hecho de que en las emociones humanas hay lógica. Si bien es posible que las metas que provocan las emociones humanas sean inapropiadas

---

<sup>610</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 23. En una definición más breve y al punto, Nussbaum ha dicho que según ella lo entiende, la cognición se reduce a una especie de predicación –en el sentido del predicado de una oración- que combina el pensamiento de un objeto con el pensamiento de algo bueno o malo, y eso es todo lo que se necesita para poder hablar de cognición. El lenguaje no es condición necesaria, y es por eso que se puede hablar de cognición –y emociones- en los animales. (Ver entrevista en Anexo)

o irracionales y a partir de allí provocar emociones también inapropiadas<sup>611</sup>, es también cierto que ante la conciencia de tal falta de propiedad surge la deliberación, la autocrítica, o al menos la ansiedad, de una manera que no sucede en otras especies animales. Las emociones humanas, entonces, están sujetas a la deliberación y a la revisión en conexión con una deliberación más general sobre los propios proyectos y metas.<sup>612</sup> Esta deliberación o al menos ansiedad manifestada a partir de las emociones es, como se verá un poco más adelante, la esencia misma de la autorreflexión, y lo que permite la educación<sup>613</sup>. Esto, sumado a la importancia que ya se ha mencionado que Nussbaum le da al lenguaje en el cambio que puede lograr la etiquetación en la emoción misma, apoya más claramente la hipótesis de que es la autorreflexión la que posibilita su educación, aunque la autora no le dé a este tema un sitio explícito.<sup>614</sup>

La autorreflexión puebla implícitamente los textos de Nussbaum sin que ella le dedique un lugar central en la posibilidad de la educación de las emociones. La condición cognitiva de las emociones, el papel del lenguaje en su expresión, la narratividad que posibilita la reconstrucción de los orígenes de una emoción para posibilitar una modificación, parece contar con la autorreflexión como su fundamento.

De la misma manera, se ha visto en esta tesis que para otros autores es la autorreflexión, a través de su concepto hermano, la metaemoción<sup>615</sup>, la que permite la

---

<sup>611</sup> Recuérdense que frente a la afirmación de Nussbaum de que las emociones son por definición racionales, Elster habla de emociones irracionales. Pero eso no contradice a Nussbaum en la relación ineludible de las emociones con la racionalidad. Porque a veces se dice que las emociones son provocadas por hechos o estados de cosas pero en realidad debería decirse que las emociones son provocadas por *creencias* acerca de hechos o estados de cosas. (Cfr. J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 303) No es el hecho en sí lo que nos causa la emoción, sino cómo vemos al hecho, qué creencias mantenemos acerca de él. Ahora bien, una creencia acerca de un estado de cosas que no esté bien fundada en la evidencia es irracional. Por implicación, las emociones basadas en creencias irracionales son para Elster irracionales. (Cfr. *Ibid.*, p. 303). Esta mención de irracionalidad no es incompatible con Nussbaum porque coincide con la mención de la posible “inconsistencia” de las emociones con los hechos del mundo. Es a esta inconsistencia que se asemeja la irracionalidad de las emociones en Elster, y que yo llamaré más adelante “inadecuación”.

<sup>612</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 148.

<sup>613</sup> Un autor definido según los criterios de esta tesis como predominantemente fisiologicista como es Ignacio Morgado también presenta la autorreflexión como el elemento posibilitante de la educación o regulación de las emociones en una línea similar a la de Nussbaum. Sin darle el nombre de autorreflexión, Morgado señala que una posibilidad de regular las emociones “consiste en no rehuir el pensamiento sobre lo que nos emociona, sino todo lo contrario, centrarnos en ello y tratar de analizarlo minuciosamente. ¿Qué es exactamente lo que me preocupa? [...] Se trata de tasar y juzgar la emoción que tenemos, en lugar de vivirla pasivamente.” I. Morgado, *Emociones e inteligencia social*, op.cit., pp. 134-135. Es interesante porque si bien pertenece a la vertiente predominantemente fisiologicista, Morgado hace explícita la autorreflexión como herramienta para la regulación de las emociones.

<sup>614</sup> Es importante, y también será retomado más adelante, el hecho de que señale que esta deliberación se inicia en la interacción con otros, y se lleva a cabo sustancialmente en un contexto donde se den tales interacciones. (Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 148).

<sup>615</sup> Propondré esta relación entre ambos conceptos en las siguientes páginas.

educación emocional, cualquiera sea la vertiente donde se coloque el científico o pensador.

Por estas razones es que comenzaré ahora con una definición de autorreflexión, para llegar más adelante a complementar la teoría de Nussbaum.

Para entender a qué me refiero por autorreflexión, abordaré la temática gradualmente. En primer lugar hablaré de la noción más intuitiva de autorreflexión para la filosofía contemporánea; digo “intuitiva” no porque la noción sea transparente, sino porque ha sido introducida hace más de dos siglos y forma parte ya de nuestro andamiaje filosófico. En la *Fenomenología del Espíritu*, Hegel pretende explicar el desarrollo de la humanidad, y en ese desarrollo asume un rol central el concepto de *alienación*, que surge a partir de entender a la vida en sociedad como un efecto no buscado a causa del sometimiento del hombre a las prácticas sociales, las cuales no llega a conocer tal cual son y en consecuencia es incapaz de controlar. La alienación implica justamente eso, las acciones del hombre como producto humano que sin embargo toman vida propia fuera de él y son vistas como realidades no controlables.

De acuerdo a lo anterior puede sostenerse que el núcleo del desarrollo de la humanidad para Hegel consiste en actividades que implican su alienación y luego su superación. Así, en un primer momento el hombre genera de manera espontánea, prácticamente inconsciente, una sociedad de cuyas prácticas puede sentirse alienado al percibirla como un objeto independiente, ajeno, con vida y reglas propias. Pero en un segundo momento, al llegar a entender la sociedad como su propio producto, aprende a controlarla, alcanzando así la libertad. Este es el primer paso para entender el concepto de autorreflexión. Porque sólo comprendiendo que la sociedad es un producto humano que ha creado él mismo junto a otros seres humanos es que el hombre se vuelve autoconsciente.

Esto tiene lugar aproximadamente de la siguiente manera: en sus primeros estadios, lo verdadero es para la conciencia que lo aprehende algo distinto a ella misma. Es decir, cuando se habla de “verdadero” se está refiriendo a algo fuera de la conciencia misma. En esa forma de conocimiento, el objeto de conocimiento no es ya de un modo inmediato *en sí*, sino que se ve modificado por el conocimiento y se convierte, más que en un *en sí*, en un *para otro*, y ya no es el mismo; el objeto sale de sí mismo y pasa a formar parte de la conciencia que lo conoce, que se impregna a él no permitiéndole quedar intacto, sino variado por los diferentes filtros por los que pasa antes de llegar a convertirse en conocimiento: los sentidos, su clasificación en conceptos, los posibles

prejuicios. Y ésta es, precisamente, la dificultad que se le presenta a la autoconciencia, porque cuando el objeto de conocimiento es la conciencia misma, sigue siendo *en sí*, pero también es *para otro* al ser conocida, aunque ese otro no sea más que ella misma.

616

La conciencia tiene ahora, como autoconciencia, un doble objeto: uno, el objeto inmediato de la certeza sensible y de la percepción, pero que se halla señalado *para ella* con el *carácter de lo negativo*, y el segundo, precisamente *ella misma*, que es la verdadera *esencia*.<sup>617</sup>

El “carácter negativo” refiere a que la conciencia no va hacia fuera para aprehender el conocimiento, sino que en este caso se repliega sobre sí misma. Ese impulso a salir de sí misma y aprehender otros objetos por medio del conocimiento es lo que se denomina “apetencia”. La apetencia no es en realidad un impulso elevado del espíritu, integrador, sino que es el deseo macrófago de anular la independencia de objetos fuera de ella:

[...] la autoconciencia sólo está cierta de sí misma mediante la superación de este otro, que aparece ante ella como vida independiente; es una *apetencia*. Cierta de la nulidad de este otro, pone *para sí* esta nulidad como su verdad, aniquila el objeto independiente [...]<sup>618</sup>

De esta manera, el conocimiento se convierte en algo de lo que se ha adueñado, que se aniquila como independiente para pasar a formar parte de la conciencia. El problema de la apetencia hacia sí misma está, como ya he dicho, en el carácter negativo de su autoconocimiento. Si conocer es anular el objeto, la autoconciencia estaría buscando aniquilarse a sí misma, y no es el caso. Por eso dice Hegel “la autoconciencia sólo alcanza su satisfacción en otra autoconciencia”.<sup>619</sup> La autoconciencia necesita otra autoconciencia ante la cual verse como objeto, ya que si fuera el objeto de sí misma, se anularía a sí misma. Es a través de la forma en que otra autoconciencia la ve, que una autoconciencia adquiere el conocimiento de sí misma.

Aquí es donde entra en juego la necesidad de reconocimiento por parte de otros. Esto le da a la autoconciencia un carácter intersubjetivo, porque nadie es capaz de reflexionar sobre sí mismo, llegar a ser autoconsciente si no es a través de un proceso que implica la interacción con otros. El intercambio con otros no sólo permite una

---

<sup>616</sup> Cf. G.W.F. Hegel, *Fenomenología del Espíritu*, Fondo de Cultura Económica, México, 1987, p. 107.

<sup>617</sup> *Ibid.*, p. 108.

<sup>618</sup> *Ibid.*, p. 111.

<sup>619</sup> *Ibid.*, p. 112.

mejor autorreflexión, sino que la posibilita. A esto volveré más adelante, porque como se verá, autores que se refieren a la autorreflexión como por ejemplo Frankfurt no lo hacen desde una perspectiva intersubjetiva que ciertamente enriquecería la propuesta. En pocas palabras, como primer paso para comprender el movimiento de autorreflexión es importante presentarla desde la tradición hegeliana como un impulso de la conciencia dirigida hacia sí misma como objeto de conocimiento, en el que los otros juegan un papel fundamental.

Otro paso necesario en la comprensión de lo que entiendo aquí por autorreflexión consiste en el análisis de lo que Harry Frankfurt denomina “autoevaluación reflexiva” y que, a efectos de esta tesis, profundiza lo que Hegel presenta: mientras que éste se refiere a la autoconciencia como objeto mismo de conocimiento, Frankfurt incluye en dicho autoconocimiento una autoevaluación. En la búsqueda de una definición del término “persona”, Frankfurt presenta la estructura de la voluntad como la diferencia esencial entre las personas y otras criaturas.<sup>620</sup> Dicha estructura de la voluntad típica de una persona radica en los “deseos de segundo orden”, es decir, “además de querer, elegir y ser inducidos a hacer esto o aquello, es posible que los hombres también quieran tener (o no) ciertos deseos y motivaciones. Son capaces de querer ser diferentes, en sus preferencias y en sus propósitos, de lo que son.”<sup>621</sup> La formación de deseos de segundo orden pone de manifiesto la capacidad de realizar una “autoevaluación reflexiva”<sup>622</sup>, que es lo que llamaré *autorreflexión* con la finalidad de aunar los diferentes términos que diversos autores utilizan para referirse a lo mismo.

Frankfurt habla de una *determinada* estructura de la voluntad, no cualquiera, porque la noción de voluntad coincide muchas veces con uno o más de los deseos de primer orden de un agente, pero “la noción de voluntad, según la estoy empleando, no es coextensiva con la noción de deseo de primer orden.”<sup>623</sup> La noción de voluntad es

---

<sup>620</sup> Por “persona”, cabe señalar que no necesariamente se entiende un ser humano, ya que “es posible, desde el punto de vista conceptual, que miembros de especies no humanas nuevas –o incluso conocidas– sean personas; y también es posible, desde el mismo punto de vista, que algunos miembros de la especie humana no sean personas.” (H. Frankfurt, “La libertad de la voluntad y el concepto de persona”, op.cit., pp. 26-27). Ocurrentemente, esta afirmación puede interpretarse como la intuición que nos permite pactar con los supuestos que subyacen tanto a la novela *El planeta de los simios* de Pierre Boulle como las películas inspiradas en ésta. Bajo esta luz, lo que permite que los simios dominen a los humanos y se nos hagan inteligibles de la manera en que lo hacen es que se transformarían en personas. De cualquier manera, a efectos de esta tesis, daré por sentado que me estoy refiriendo a seres humanos y la aclaración que hace Frankfurt la coloco simplemente en esta nota al pie.

<sup>621</sup> H. Frankfurt, “La libertad de la voluntad y el concepto de persona”, op.cit., p. 27.

<sup>622</sup> Ibid., p. 27.

<sup>623</sup> Ibid., p. 29.

más profunda que la sola ejecución de un deseo. Está relacionada a los deseos de segundo orden.

Alguien ve un pedazo de pastel y desea comerlo, pero es consciente de que está siguiendo una dieta, y que el pastel romperá su dieta. Igualmente lo come, pero esta acción, producto de la obediencia a un deseo de primer orden, no es su voluntad. Hacer la voluntad de uno mismo tiene lugar cuando la persona es consciente de que desea hacer algo (o no hacerlo), y desea que ese deseo sea lo suficientemente fuerte como para vencer a otros deseos que se dan simultáneamente. Por ejemplo, alguien está siguiendo una dieta y sabe que le conviene elegir como postre una fruta en lugar de un pastel. Ese agente ya desea consumir la fruta, no como deseo de primer orden, porque en realidad le atrae más el pastel, sino como deseo de segundo orden. Porque entre el deseo de comer el pastel y el deseo de respetar su dieta, que entran en conflicto, el agente ha optado, por medio de un deseo de segundo orden, por el deseo de respetar su dieta. Es decir, es un deseo de que se haga efectiva la acción considerada buena, de que *se haga su voluntad*. Por eso Frankfurt decide llamar a este tipo de deseo de segundo orden no simplemente “deseo”, sino *volición de segundo orden*<sup>624</sup>. Un simple deseo de segundo orden podría ser simplemente querer tener cierto deseo<sup>625</sup>, pero en la generalidad de los casos no se trata sólo de desear tener un deseo, sino de que se convierta en nuestra voluntad. En este caso Frankfurt se siente más cómodo utilizando la expresión “volición de segundo orden”, pero cabe aclarar que no es más que un deseo de segundo orden que trasciende el aspirado deseo, y apunta a convertirlo efectivamente en una acción.<sup>626</sup>

---

<sup>624</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 32.

<sup>625</sup> Frankfurt pone para este caso el extraño ejemplo de un médico que trata con drogadictos y que para entenderlos quiere tener el deseo de consumir la droga, aunque no quiere llegar a consumirla. Ese es un caso excepcional y no es a lo que él se refiere cuando habla de autoevaluación reflexiva. Cfr. *Ibid.*, pp. 30-31. Un ejemplo más intuitivo es el de una persona obesa que desearía (deseo de segundo orden) no desear comer tanto. El deseo de segundo orden lo persigue a cada momento y le causa el sentimiento de culpabilidad cada vez que come en demasía, pero no toma iniciativa alguna para que ese deseo se haga efectivo y se convierta en su voluntad (por ejemplo, cocinar menor cantidad, o asegurarse de que no haya más comida en la casa de la estrictamente necesaria para cada día), por lo tanto no llega a ser volición de segundo orden sino que se limita a ser un deseo de segundo orden.

<sup>626</sup> Es importante aclarar que la volición de segundo orden puede fracasar (el sujeto del ejemplo anterior cocinó menor cantidad, pero terminó en un ataque de incontinencia comiendo lo que había reservado para el desayuno), pero ser igualmente volición porque hubo un intento que partió de una estrategia para lograr que el deseo de segundo orden se hiciera efectivo. En el caso de quien sólo desea en segundo orden pero no efectúa, la persona no es un ser autónomo. Porque el deseo de no desear comer no se focaliza en la acción que debería seguir a ese deseo de segundo orden, que es costosa, sino en el poder comer menos *sin dificultad*. Se trata entonces simplemente de un simple deseo sin consecuencias. Como resultado, al deseo de segundo orden que se hace efectivo (con éxito o no), visto bajo esta luz, es consistente llamarlo “volición de segundo orden”.

Adela Cortina nos explica cómo la formación de deseos y voliciones de segundo orden, temática a primera vista estrictamente filosófica, tiene fundamentos también en la neuroética. Tomando a Robert Kane, Cortina rescata el siguiente ejemplo:

Supongamos que una señora se dirige a una reunión muy importante para su carrera y se encuentra por el camino a una persona a la que han robado y herido. En esta situación están en competencia al menos dos redes neuronales. El *input* de una de ellas viene de los deseos de ayudar. Si alcanza cierto umbral de activación, esto representará su elección de ayudar. En el caso de la red en competencia, los *inputs* son sus motivos ambiciosos de ir a la reunión, y alcanzar un umbral de activación representa la elección de ir. Elija lo que elija, es responsable, porque ha hecho el esfuerzo de tratar de superar el *input* contrario. La elección no es accidental, sino que la mujer la ha *querido* y tiene *razones* para hacerlo.<sup>627</sup>

Si bien hay dos redes neuronales en conflicto, el agente elige en base a razones que son más o menos importantes, lo cual ha aprendido durante su vida y ha permitido incorporar a ella, por lo tanto el responsable por su elección, que al llevarse a cabo se convierte en lo que Kane llama “actos autoformativos”<sup>628</sup>, lo que equivaldría, a mi entender, en el vocabulario de Frankfurt a voliciones de segundo orden. Kane ilustra, así, cómo los procesos cerebrales influyen en la conducta, pero en última instancia el sujeto puede asentir a un deseo y rechazar otro, lo que no lo dispensa del sentido de la responsabilidad. Esto es una útil respuesta al determinismo neurológico.

Frankfurt señala que para considerar a alguien persona, él exige la condición de que sea capaz de voliciones de segundo orden, porque el solo deseo de segundo orden no es suficiente<sup>629</sup>. Sin embargo, me gustaría poner un ejemplo que sí se quedaría en el simple deseo de segundo orden, y que sin embargo pone de manifiesto una profunda autorreflexión. Una madre que no siente lo que ella considera el debido afecto por su hijo puede desear amarlo más. Eso no la llevaría a cuidarlo mejor ni a brindarle más atención, cosa que ya hace correctamente. A lo que ella aspira es, nada más y nada menos que a tener una inclinación hacia el niño, mayor a la que ya tiene. Como no se relaciona con acciones que la madre podría emprender, este deseo de segundo orden no merecería el nombre de volición de segundo orden, sino solamente de deseo de segundo orden. Y, a diferencia de lo que dice Frankfurt, no implicaría un menoscabo de la

---

<sup>627</sup> A. Cortina, *Neuroética y neuropolítica*, op.cit., p. 199.

<sup>628</sup> Cfr. R. Kane, *The Significance of Free Will*, Oxford University Press, 1996; *A Contemporary Introduction to Free Will*, Oxford University Press, Nueva York, 2005.

<sup>629</sup> En concordancia con Frankfurt, he ejemplificado en las dos notas de la página anterior un caso en el que el sujeto que tiene un deseo de segundo orden no es autónomo en absoluto.

condición de persona de esta madre. Muy por el contrario, se trata de la manifestación de una profunda autorreflexión, porque alguien capaz de mirar dentro de sí mismo, reconocer las emociones que tiene y desarrollar a partir de ellas un deseo de modificarlas o no, implica una constitución del sujeto profunda y atenta. Otro ejemplo puede consistir en la envidia que no puedo extirpar pero sin embargo me lamento de poseerla.

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

La conclusión que puede extraerse es que cuando se trata de deseos acerca de emociones, para que un sujeto pueda ser llamado persona no necesariamente deben tener lugar voliciones de segundo orden sino que, para una clase de emociones el simple deseo de segundo orden es capaz de poner de manifiesto la calidad de persona del sujeto. Como ese deseo de segundo orden es causado generalmente por otra emoción (por ejemplo culpa o vergüenza), podemos identificar este tipo de deseo de segundo orden con una *metaemoción*, es decir, una emoción acerca de una emoción.<sup>630</sup> Debido a

---

<sup>630</sup> Recuérdese la emoción constituida por creencia y deseo como condiciones necesarias para Joel Marks en el apartado 1.3.4.3. Esto nos permite asimilar el deseo de segundo orden acerca de una emoción con una nueva emoción. Sería poco creíble que un deseo de segundo orden respecto a una emoción fuera motivado por un cálculo de maximización de oportunidades. Normalmente, una persona que autorreflexiona sobre sus emociones siente nuevas emociones como orgullo, autocomplacencia, culpa o

esto, yo asimilo la noción de deseo de segundo orden respecto a las emociones con la noción de metaemoción. Y la metaemoción pone de manifiesto la autorreflexión, no sólo en el sentido de Frankfurt, como una instancia de segundo orden, sino también en el sentido hegeliano de hacerse autoconsciente, si bien Frankfurt omite el aspecto intersubjetivo que enfatizaba Hegel. En este sentido, la inclusión hegeliana de la alteridad en la autorreflexión supera a la posición de Frankfurt en términos relacionales, y por lo tanto será tratada en un capítulo posterior dedicado a la tradición del reconocimiento.

En resumen, entenderé a la autorreflexión que tiene a las emociones como objeto como *metaemoción*, es decir, una emoción de placer o displacer (es decir, un deseo de perpetuar o cambiar) acerca de una emoción que experimenta el sujeto que se examina a sí mismo.<sup>631</sup> Algunas metaemociones, para constituir al sujeto en persona autónoma deberán asimilarse a voliciones de segundo orden en el sentido de emprendimientos, exitosos o no que se identifican con determinada emoción, mientras que otras metaemociones por sí solas expresarán la autonomía del sujeto. La diferencia está en el tipo de emoción; en el primer caso me refiero a emociones que tienen a la acción como condición necesaria para ser llamadas tales, en el segundo caso la emoción no viene acompañada necesariamente de acciones, y se limita a una experiencia interna del sujeto.<sup>632</sup>

Véase un breve esquema de lo que acabo de postular:

---

vergüenza, entre otras posibilidades, que surgen como producto de lo que la persona considera valioso y parte de su eudaimonia. Esto es denominado por Taylor evaluación profunda, como se verá más adelante.

<sup>631</sup> Recuértese que Elster hablaba también de metaemociones de segunda persona, es decir, emociones acerca de las emociones que alguien reconoce en otra persona. Si bien el reconocimiento adecuado de las emociones de los otros es una de las habilidades que conforman la inteligencia emocional (Cfr. Salovey et al, "Current Directions in Emotional Intelligence Research", op.cit.), no es en este aspecto que me detengo en esta tesis sino, en primera instancia, en la reflexión sobre emociones reconocidas en uno mismo.

<sup>632</sup> El trabajo sobre generación de metaemociones con fines educativos tiene su contrapartida en la psicología a través del interés que suscita su generación para fines terapéuticos. Cfr. H. Mitmansgruber, T.N. Beck y G. Schüßler, "Mindful helpers: Experiential avoidance, meta-emotion, and well-being in paramedics", *Journal of Research in Personality*, 42, 2008, pp. 1358–1363; A. Wells y S. Cartwright-Hatton, "Short form of the metacognitions questionnaire: Properties of the MCQ-30", *Behaviour Research and Therapy*, 42, 2004, pp. 385–396; H. Mitmansgruber, T.N. Beck, S. Höfer, G. Schüßler "When you don't like what you feel: Experiential avoidance, mindfulness and meta-emotion in emotion regulation", op.cit. En este último artículo figura una lista de preguntas que ilustran sobre lo que en psicología se considera una metaemoción (por ejemplo, "frecuentemente me enojo con mis propias reacciones emocionales"), tomada de un cuestionario que le fue impartido a estudiantes de la Medical University Innsbruck en 2005 (p. 450). Puede leerse la lista completa en el Anexo ("Ilustración sobre metaemociones en psicología").

	<b>Conlleva el emprendimiento de una acción</b>	<b>No conlleva el emprendimiento de una acción</b>
<b>Deseo de segundo orden en sentido lato</b>	Volición de segundo orden (propio de una persona)	No suficiente para que el sujeto se constituya en persona
<b>Deseo de segundo orden sobre una emoción (entendida como constituida por un deseo)</b>	Metaemoción y volición de segundo orden (esta última propia de una persona)	Metaemoción (propia de una persona si se trata de una emoción no necesariamente entrelazada con la acción)

Existe una asimetría entre el caso general de las acciones y el caso particular de las emociones, algunas de las cuales conllevan acciones y otras no. En el caso de las emociones que no necesariamente se expresan por medio de acciones, la reflexividad (la generación de metaemoción) garantiza la condición de sujeto autónomo, sin olvidar que ésta puede lograrse sólo por medio de un proceso de relacionamiento intersubjetivo.

Ilumina a su vez la definición de autorreflexión el desarrollo realizado por Charles Taylor en su artículo “What is Human Agency?”<sup>633</sup>. Allí, partiendo de la definición de deseo de segundo orden presentada por Frankfurt, Taylor va más allá y discrimina, dentro de la evaluación humana acerca de los deseos que lleva a un deseo de segundo orden, dos tipos de evaluación: una evaluación débil y una fuerte.<sup>634</sup> Intuitivamente, dice Taylor, se tiende a asimilar una evaluación débil de los deseos con un interés en los resultados, mientras que la evaluación fuerte se asimila a la calidad de nuestra motivación. Es más, lo que realmente importa en una evaluación fuerte tiene que ver con el valor cualitativo de los diferentes deseos. Es decir, en una decisión entre el deseo de elegir ir a almorzar en la playa o en el centro de la ciudad, no habrá una decisión basada en el valor subyacente de la motivación. No hay conflicto moral alguno, y la decisión entre los dos deseos se tomará en base a lo que considero que me dará más placer. Desde el punto de vista de la evaluación fuerte, dice Taylor que en este caso “no hay nada qué elegir”<sup>635</sup>, porque la elección es muy sencilla, cuantitativa (en contraste con el carácter cualitativo de la evaluación fuerte) en el sentido de que se puede calcular cuál de los dos cumplimientos del deseo me traerá más beneficios. En ese sentido no hay nada que elegir porque en el plano cuantitativo toda decisión es relativamente fácil de justificar y es fácilmente evidente para cualquiera cuál decisión deberá tomarse.

<sup>633</sup> Cfr. Ch. Taylor, “What is Human Agency?”, en T. Mischel, *The Self. Psychological and Philosophical Issues*, Oxford, Basil Blackwell, 1977, pp. 103-135.

<sup>634</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 104.

<sup>635</sup> *Ibid.*, p. 105.

Sostengo que Taylor va más allá que Frankfurt, por su afirmación de que puede tenerse una volición de segundo orden sobre la base de una evaluación débil<sup>636</sup>. El ejemplo dado más arriba sobre el deseo de segundo orden de refrenar mi deseo de comer un postre a favor de mantener mi peso se trataría de una evaluación débil, donde no considero la opción como “admirable, por ejemplo, como cuando quiero ser capaz de un gran y resuelto amor o lealtad.”<sup>637</sup> Tomando en cuenta esta descripción, podría decirse que en la evaluación débil para que algo sea juzgado como bueno es suficiente que sea deseado, pero en la evaluación fuerte el desearlo no es suficiente sino que debe de haber otro concepto adosado al deseo, como desearlo porque es noble o valioso. El deseo de lo noble o valioso va más allá de desearlo simplemente, sino que implica una forma de vida, implica que aspiro a ser una clase de persona que determinada acción definiría. La elección entre dos deseos podría resultar ser la misma, pero la diferencia estaría en las razones para la elección. Por ejemplo, deseo ir a la playa pero también deseo quedarme acompañando a mi amigo que está enfermo. Termino por elegir quedarme con mi amigo. En el caso de una evaluación débil, la elección se haría simplemente porque a la playa tendría que ir sola porque no tengo quien me acompañe, mientras que con mi amigo enfermo nos hacemos mutua compañía. En una evaluación

---

<sup>636</sup> Cuando Frankfurt se extiende acerca de “lo que nos preocupa” (Cfr. H. Frankfurt, “La importancia de lo que nos preocupa”, en H. Frankfurt, *La importancia de lo que nos preocupa. Ensayos filosóficos*, op.cit., pp. 119-138), señala allí que hay diferentes niveles de preocupación, algunos de los cuales se relacionan con cosas que nos preocupan incluso sabiendo que no son importantes, y otras que nos preocupan cabalmente porque son ciertamente importantes. A partir de esta afirmación de Frankfurt sostengo entonces que todas estas cosas que nos preocupan tienen que ver con nuestra concepción de una vida buena, aunque puede hacerse una distinción entre niveles de importancia para una vida buena. Por ejemplo, si bien ir a la playa puede ser parte de mi vida buena, no está en el mismo nivel que tener una buena reputación. Si tengo una buena reputación (si eso está entre lo que me importa) seguramente seré más feliz que si voy frecuentemente a la playa. Si se toma en cuenta esta diferenciación en niveles, la crítica de Taylor se relativiza, y más que una crítica queda en una ampliación explícita de estos niveles que Frankfurt no diferencia exitosamente. (Esto me fue sugerido por el artículo de A. Reyes Morel, “Indiferencia, preocupación y auto-reflexión: El carácter de la voluntad en la autonomía personal”, op.cit. Por otra parte, “lo que nos preocupa”, se encuentra íntimamente entrelazado con las emociones. Dice Frankfurt: “el hecho de que alguien se preocupe por algo está constituido por un conjunto complejo de disposiciones y estados cognitivos, *afectivos* y *volitivos*” y en otra parte, “[...] diferentes formas de preocupación [...] Las más notables de ellas son, quizá, las numerosas variedades de amor.” (“La importancia de lo que nos preocupa”, op.cit., p. 126, la cursiva es mía). Esto recuerda a la urgencia que Nussbaum ve en la aplicación de las emociones a la racionalidad, ya que “[...] las emociones encarnan algunos de nuestros más profundamente arraigados puntos de vista acerca de *lo que tiene importancia*, puntos de vista que fácilmente podrían perderse de vista durante sofisticados razonamientos intelectuales.” (M. Nussbaum, “Introduction: Form and Content, Philosophy and Literature”, en *Love’s Knowledge*, op.cit., p. 42. La cursiva es mía). Si bien no focalizo mi análisis en el hecho de que “lo que nos importa” o “preocupa” está determinado en gran parte por las emociones, es interesante tender aquí este puente entre los dos autores. En definitiva, la sumatoria de juicio más rol de su temática en nuestra eudaimonia para definir emociones en Nussbaum está muy cerca de la noción frankfurtiana de “lo que nos preocupa”.

<sup>637</sup> Ch. Taylor, “What is Human Agency?”, op.cit., p. 106.

fuerte, elijo quedarme con mi amigo porque aspiro a ser una buena amiga, aunque la playa me apetece igualmente o más que quedarme con él. La segunda decisión no pone en la balanza elementos conmensurables como “compañía versus soledad”, sino elementos que justamente no tienen nada que ver uno con otro, como “diversión versus solidaridad”.

Dije antes que para Frankfurt el deseo de segundo orden no era suficiente para que alguien pudiera ser definido a raíz de ese deseo como persona, y que para ello se necesitaba la volición de segundo orden. A esto repliqué con la noción de metaemoción, que sí puede estar basada en una profunda autorreflexión, como la de la madre que desea amar más a su hijo porque eso la haría una mejor madre. Taylor dice algo similar a esto que definiendo: para Taylor podría decirse que

[...] la evaluación fuerte generalmente no es respecto a los deseos o motivaciones, sino a la calidad de las acciones. [...] pero estamos seriamente equivocados si pensamos que lo que se evalúa son las acciones como distintas de las motivaciones. La cobardía y otras clases de bajezas son tales en parte en virtud de su motivación. Tan es así que la evaluación fuerte necesariamente involucra una distinción cualitativa de deseos.<sup>638</sup>

Lo que es necesario evaluar, entonces, es cuál es nuestra verdadera motivación y por qué razones la tenemos. Las emociones toman aquí un papel fundamental, porque ellas son la mayoría de las veces la motivación para la acción. Por eso puede decirse que en el caso de la autorreflexión acerca de las emociones, que resultará en una metaemoción, el tipo de evaluación que entra en juego es la evaluación fuerte que postula Taylor, como mencioné en una nota unas páginas más arriba. Porque sentir envidia, ser autoconsciente de ella, no desarrollar como consecuencia de esa autorreflexión una metaemoción que la rechace y actuar concientemente 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 un sabor de helado, porque mis acciones de acuerdo a la envidia me definirán como persona, mientras que el sabor del helado no. Por otra parte, es evidente que sentirse culpable por tener una emoción como la envidia no es producto de un cálculo acerca de la maximización del placer, sino una evaluación de lo que la emoción hace de mí como persona. La metaemoción, entonces, definitivamente es el producto de una evaluación fuerte.

---

<sup>638</sup> Ibid., p. 106, nota al pie 1.

¿Cómo se decide, en esa autorreflexión, que una emoción es una razón para actuar y que por lo tanto será la que defina nuestra acción? Según Taylor, eso sólo podemos conocerlo una vez que tengamos claro el significado que las cosas tienen para nosotros, y a qué nivel: “hay un conflicto de autointerpretaciones. Cuál adoptemos en parte dará forma a los significados que las cosas tienen para nosotros.”<sup>639</sup> Lo que hay que educar, entonces, es a la autorreflexión, a la relevancia que cada tipo de vida tiene para la persona que lo adopta, a debatir acerca de qué formas de vida queremos llevar adelante y entonces no balancearnos ante los deseos como hierbas en el viento, sino al encontrarnos con elecciones saber exactamente qué imagen de nosotros mismos queremos tener y, en consecuencia, sobre la base de esa evaluación fuerte será claro cuál elegir.<sup>640</sup> Lo importante no es el resultado de la consumación de la acción, que puede ser fallida, sino lo que la motivación hace sentir al sujeto que lleva adelante la acción. Es, entonces, la emoción que lleva a la acción lo que hace al sujeto sentirse virtuoso, y no necesariamente el resultado<sup>641</sup>. De ahí que la evaluación fuerte se relaciona con la aspiración a un modo de vida, y no con el placer que una u otra opción nos podría dar.

De aquí se deriva la responsabilidad, no sólo de nuestros actos, sino de nuestras motivaciones, y me atrevo a decir que es en ellas donde radica la mayor responsabilidad. Porque podemos tener ciertos deseos de primer orden que, señala Taylor, podría decirse que ya vienen dados. Pero a partir de estos deseos de primer orden podemos hacer evaluaciones o tener deseos de segundo orden. Estos no vienen dados; muy por el contrario vienen unidos a valores que adjuntamos a los deseos de primer orden y que nos permiten optar por un deseo u otro, y en esta opción está nuestra

---

<sup>639</sup> Ibid., p. 111.

<sup>640</sup> Es probable que el atractivo de la tragedia griega esté en que los dilemas que allí se dan no son tan claros de resolver como aquí lo estoy planteando. Eventualmente el héroe o heroína toma partido por una acción, pero ambas tienen que ver con una forma de vida que aspira a tener, por lo tanto pierde cualquiera sea la opción tomada. Antígona, por ejemplo, desea ser una buena ciudadana que acata la ley, pero también desea ser una buena hermana que da sepultura a su hermano muerto. Ante el conflicto, gana en ella la imagen de sí con la que se siente más identificada, es decir, se siente más hermana que ciudadana, pero esa decisión no es evidente a todos, y por eso es castigada. De la misma manera, Creonte debe optar entre ser un rey que hace respetar la ley y un padre piadoso que escucha los ruegos de su hijo de que no castigue con la muerte a Antígona. En el dilema él también elige la opción con la que se siente más identificado, la imagen del rey incorruptible, pero tampoco es una opción unívocamente comprensible, y por ello es también castigado con el suicidio de su hijo. Sostengo que la tragedia griega trata de opciones basadas en evaluaciones fuertes que afectan la autocomprensión del héroe o heroína, por eso su irresistible atractivo.

<sup>641</sup> Imaginemos, para seguir con el mismo ejemplo, que Antígona no tiene éxito en su cometido de sepultar a su hermano porque es atrapada en el momento en que se dispone a hacerlo. Poco importaría ese desenlace para la determinación de si Antígona se ha comportado o no como una buena hermana respetuosa de las leyes de la familia, porque su opción ya había sido hecha.

responsabilidad. No es la emoción de primer orden que brota espontáneamente de la que somos responsables, sino de la metaemoción resultado de la autorreflexión. Pero en primer lugar debemos ser capaces de autorreflexionar, estar entrenados en ello y conocer la responsabilidad que tenemos en dicho proceso. Por lo tanto postulo, como principal elemento para lograr la educabilidad de nuestras emociones, un entrenamiento en la autorreflexión.

Para Taylor existe, además, otra condición para ser capaces de evaluación fuerte, y que es muy relevante en el contexto de esta tesis: el uso del lenguaje. Señala que para expresar verbalmente mi preferencia por una comida frente a otra, es posible que no pueda siquiera hacerlo, o apenas podría decir que una de las comidas “sabe mejor”, pero eso no impediría la expresión de mi preferencia, y mucho menos mi opción. Pero esa expresión es tan superficial como si cuando nos preguntan por qué preferimos a Bach frente a Liszt respondiéramos que “suena mejor”. En realidad lo que se espera al elegir entre dos músicos clásicos no es una evaluación tan “débil” como “suena mejor” sino algo un poco más significativo, si bien no va a referirse a un modo de vida, como “Bach es más profundo”.<sup>642</sup>

Quien lleva adelante una evaluación fuerte concibe sus alternativas a través de un lenguaje más rico, dice Taylor<sup>643</sup>. Y ese lenguaje más rico implica la inclusión de un vocabulario acerca de valores. Por eso en una evaluación fuerte es posible decidir entre alternativas aparentemente inconmensurables; porque mientras la evaluación débil ante alternativas que no pueden ser medidas como más o menos atractivas o cualquier otro adjetivo de este tipo se hace inarticulada, de difícil expresión, la evaluación fuerte utiliza un vocabulario de valores, cualitativo y no cuantitativo.<sup>644</sup> Al ser el lenguaje una herramienta intersubjetivista, y la clave para la autorreflexión profunda, puede decirse que Taylor también aquí está dando un paso más allá que Frankfurt, ya que “lo que nos importa” en Frankfurt no necesita cumplir con este requisito. De esta manera, Taylor no sólo explicita la diferencia meramente implícita en Frankfurt de que la autorreflexión tiene niveles, sino que en esa gradación Taylor apuesta a un lenguaje más rico en valores que el de Frankfurt. Sería el desarrollo de un lenguaje más rico lo que permitiría una autorreflexión profunda. Esa mayor profundidad está dada por la intersubjetividad que permite una autorreflexión más nutrida, con más elementos y mayor disonancia que

---

<sup>642</sup> Ibid., p. 113.

<sup>643</sup> Ibid., p. 112.

<sup>644</sup> Esto será crucial para fundamentar, entre otras razones, la importancia de la literatura en la educación emocional.

pueda dispararla a partir del contacto con otros. Sin esto la autorreflexión no puede tener este grado de profundidad. Es por ello que presentaré, también como elemento esencial en la educación de las emociones, el trabajo sobre el uso del lenguaje.

Dije que la evaluación fuerte utiliza un vocabulario de valores, cualitativo y no cuantitativo. En ese sentido, las motivaciones y los deseos no cuentan en virtud del atractivo de su consumación, sino en virtud de la clase de sujeto a los que estos deseos se adhieren.<sup>645</sup> Si, junto con Joel Marks, equiparamos de cierta manera las emociones a los deseos, esto mismo vale para las emociones: el desear tener una emoción no es provocado por el placer que brinda. Si fuera así, alcanzaría, como en la novela *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, con ingerir el soma. Como el deseo de tener una emoción brota de una preferencia por una clase de vida, por una clase de sujeto que quiero ser, surge el deseo de segundo orden de cultivar una emoción (entendida aquí como deseo de primer orden). Para conocer qué clase de sujeto quiero ser, es necesaria una reflexión, una reflexión que es sobre uno mismo y por eso se denomina autorreflexión.

Hablé antes de la responsabilidad que esto implica. Suele pensarse que un agente es responsable de lo que hace; en este caso, también es responsable por estas evaluaciones, que resultan en la consumación de deseos o manifestación de emociones. Por lo tanto, un agente es también responsable de sus deseos que hace efectivos y de las emociones que manifiesta. Estas manifestaciones definen nuestra identidad; por lo tanto, somos responsables de ésta.<sup>646</sup>

Las evaluaciones no provienen de simples descripciones de eventos; son articuladoras de las impresiones que surgen a partir de los eventos, y constituyen un intento de formular de forma coherente lo que al comienzo aparece mal o poco formulado; y ese objeto lejos está de quedar inalterado por la evaluación. Por el contrario, como la articulación de las impresiones acerca del objeto implica dar forma a lo que deseamos o consideramos importante de alguna manera, la evaluación nos revela un objeto de cierta forma nuevo, modificado. Tómese el siguiente ejemplo, ya manejado en otros términos en una oportunidad anterior: puedo optar entre pasar la tarde en la playa con amigos divirtiéndome y pasar la tarde acompañando a un amigo que está solo en el hospital, lo que no será muy divertido, pero deseo hacerlo igualmente porque amo a este amigo. Una simple descripción diría lo que acabo de señalar. Sin embargo, para

---

<sup>645</sup> Ibid., p. 114.

<sup>646</sup> Ibid., p. 124.

poder desarrollar un deseo de segundo orden, deberé *evaluar* ambas situaciones. Y la evaluación no se basará, como una reflexión débil, en la *cantidad* de diversión que obtendré, sino en el *valor* que tendrá una u otra opción. Si opto por pasar la tarde en el hospital, eso reflejará un valor que yo le estoy dando al hecho de acompañar a un amigo que me necesita. Esto no es una simple acción, sino que habla de mi persona. Por otra parte, el objeto evaluado, el acompañar al amigo en el hospital, deja de ser un objeto simplemente descripto como lo hice al comienzo de este ejemplo, sino que ahora ha sido modificado; se le ha *adosado un valor* que cambia considerablemente el objeto descripto. Ya no se trata de una forma de pasar la tarde, con quién, dónde, y qué tan divertido es, sino que pasa a ser visto como una opción más valiosa que la otra, y que en consecuencia se magnifica.

Lo interesante, especialmente para la educación, de esta reflexión que provoca evaluaciones de nuestros deseos y transforma los diferentes objetos de nuestro deseo en excelentes o triviales está en lo que señala Taylor acerca de que nuestras evaluaciones están siempre “abiertas al desafío”<sup>647</sup>. Se entiende así que nunca vienen dadas, nunca tienen la última palabra y “siempre hay lugar para una reevaluación”<sup>648</sup>. Esta oportunidad nos libra completamente de toda posibilidad de sentirnos víctimas de nuestros deseos (y emociones), haciéndonos altamente responsables por ellos, y además, abriendo un campo fértil para la educación, que encuentra allí una brecha para la tematización de estas cuestiones de evaluación, entrenando a los sujetos a realizarlas, a sentirse libres de reevaluar y por lo tanto haciéndose a sí mismos responsables de sus deseos de segundo orden y metaemociones.

En esto consiste la autorreflexión para Taylor, y por eso dije que va un paso más allá que Frankfurt.

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. Como involucra el yo completo sin un patrón fijo puede ser llamada una reflexión personal [...]; y lo que emerge de ella es una autorresolución en un sentido fuerte, porque en esta reflexión el yo entra en cuestión; lo que está en juego es la definición de ciertas evaluaciones rudimentarias que se perciben como esenciales para nuestra identidad.<sup>649</sup>

---

<sup>647</sup> Ibid., p. 130. Cabe señalar que esta apertura al desafío implica, una vez más, la relevancia de los otros en la autorreflexión.

<sup>648</sup> Ibid., p. 130.

<sup>649</sup> Ibid., p. 133.

Es decir, somos rudimentariamente capaces de ciertas evaluaciones, pero en tanto algunas de ellas son intuitivas como conformadoras de nuestra identidad, es necesario entregarse a una evaluación profunda para descubrir mediante ella quiénes queremos ser, y en efecto serlo. Por eso Taylor termina el artículo con una crítica a las ramas de la psicología que intentan dar cuenta del comportamiento intencional (o “motivado”<sup>650</sup>) desde el concepto de “impulso” (*drive*), recordándoles que el ser humano es un sujeto autointerpretativo, por lo tanto disciplinas como éstas deberían ser hermenéuticas antes que científicas.<sup>651</sup>

Christine Korsgaard, por su parte, relaciona la autorreflexión (que ella llama simplemente “reflexión”) con la necesidad de determinar si un impulso para actuar es una *razón* para actuar. Se verá esto a continuación. Puedo adelantar ahora, como ya he insinuado antes, que si se considera a una emoción una motivación para la acción, la autorreflexión funcionaría dando lugar o no a las acciones que podrían ser provocadas eventualmente por una emoción. En este caso estamos hablando del tipo de emociones que he presentado como en mayor grado entrelazadas con la acción, de manera de que sin la acción, la emoción no puede decirse que esté presente.

Dice Korsgaard que la mente reflexiva no puede conformarse con la percepción y el deseo en tanto tales, sino que necesita una razón para la acción.<sup>652</sup> Ella señala en la palabra “razón” una referencia a una clase de éxito reflexivo,<sup>653</sup> es decir, si podemos dar una razón es porque hemos llevado a cabo un cierto proceso reflexivo que ha llevado a una determinada conclusión, de ahí que se denomine “éxito”. De acuerdo a lo que se ha estado diciendo en este trabajo, la capacidad para dar una razón que revela un éxito reflexivo puede asimilarse a una volición de segundo orden según es definida por Frankfurt, para quien ésta se da cuando un deseo se impone sobre otro y llega a convertirse en la acción elegida. Para Korsgaard, “si decido que mi deseo es una razón para actuar, debo decidir que, tras reflexionar al respecto, asiento a ese deseo”<sup>654</sup>, lo cual guarda notorias similitudes con la volición de segundo orden recién mencionada.

Sin embargo, Korsgaard parece ir un paso más allá y no se queda en la formulación de voliciones de segundo orden, sino que señala que la estructura reflexiva de la mente es una fuente de autoconciencia porque nos fuerza a tener una *concepción*

---

<sup>650</sup> “Motivated behaviour” es la expresión que utiliza Taylor específicamente (Ibid., p. 134).

<sup>651</sup> Cfr. Ibid., p. 134.

<sup>652</sup> Me refiero en esta parte especialmente a la obra de Ch. Korsgaard, *Las fuentes de la normatividad*, México, Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, 2000, pp. 117-164.

<sup>653</sup> Cfr. Ibid., p. 121.

<sup>654</sup> Ibid., p. 125.

de nosotros mismos. Eso significa que el principio por el cual se determinan las acciones de alguien expresa la identidad de esa persona, porque la persona ha elegido su acción sobre la base de un principio con el que se identifica, por esa razón la acción, que refleja un principio, *es* la persona.<sup>655</sup> Por lo tanto, hay una estrecha relación entre las razones para actuar de una persona y la identidad de ésta. En este sentido el asentimiento ante una razón se relaciona con la evaluación fuerte de Taylor. Korsgaard no parece interesarse por la autoevaluación débil, y se concentra en la autoevaluación fuerte que nos convierte en una clase determinada de persona, define nuestra identidad. De manera análoga, las obligaciones surgen a partir de lo que esa identidad prohíbe.

El concepto de *integridad* incluye esta conexión entre identidad, razón para actuar y obligación. Korsgaard define integridad como la noción que se refiere a “alguien que hace honor a sus propios principios”<sup>656</sup>. Nuevamente ronda esta definición el concepto de volición de segundo orden, porque si es necesario *hacer honor* a los principios es debido a que es posible que por momentos aparezcan deseos de primer orden que contradigan estos principios. Es de esperar que una persona íntegra pueda generar voliciones de segundo orden que pongan de manifiesto esos principios que cognitivamente sostiene, haciéndolos prácticos. Hablamos de principios en el sentido de una reflexión profunda según Taylor. No hay principios detrás de una elección como la que se toma entre un helado de frutilla o de chocolate; los principios determinan obligaciones incondicionales, cuyo incumplimiento significaría la pérdida de nuestra identidad.

Quando una acción no puede llevarse a cabo sin perder alguna parte fundamental de la propia identidad, y para un agente daría lo mismo estar muerto, entonces la obligación de no hacerlo es completa e incondicional. Si las razones surgen del asentimiento reflexivo, la obligación surge del *rechazo* reflexivo.<sup>657</sup>

El argumento de la película uruguaya “La demora”<sup>658</sup> ofrece un ejemplo dramático para ilustrar estos conceptos. María, una mujer de cuarenta y tantos años vive en un apartamento muy pequeño con sus tres hijos menores de edad y su padre de ochenta años, que está envejeciendo a pasos agigantados, perdiendo la memoria y requiriendo cuidados cada vez más intensos de parte de María. Necesita ayuda para bañarse, para vestirse, y cuando decide dar un paseo, se pierde, causando la angustia de todos en la

---

<sup>655</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 129.

<sup>656</sup> *Ibid.*, p. 130.

<sup>657</sup> *Ibid.*, p. 131.

<sup>658</sup> Dirección Rodrigo Pla; historia original y guión Laura Santullo. Uruguay, México, 2012.

familia, desde María hasta el más pequeño de los niños. María tiene un trabajo de costurera a destajo: cose desde su casa para una fábrica de vestimenta. El dinero no le alcanza, y necesita buscar un trabajo estable, fuera de la casa. Entonces, de común acuerdo con el padre, van a hacer los trámites para que a éste lo admitan en un hogar de ancianos del Estado. Pero en la oficina estatal le informan que el Estado sólo acoge a gente muy pobre, prácticamente indigente y que no tiene a nadie que se haga cargo, por lo tanto el padre de María no califica como interno del hogar estatal, y María no tiene esperanzas de lograr un alivio en los cuidados que el padre necesita. En un impulso irreflexivo, María deja a su padre sentado en una plaza, le dice que no se mueva de allí y lo abandona. Más tarde, llama al Ministerio de Desarrollo Social para denunciar anónimamente que ha visto a un hombre muy mayor sentado hace horas en una plaza, y da la dirección. El plan está muy bien pensado: en Uruguay los funcionarios del Ministerio de Desarrollo Social se encargan de recoger a los sin techo que los vecinos reportan y los llevan a hogares estatales. Con lo que no cuenta María es con que su padre se negará rotundamente a acompañar a ningún funcionario o vecino, porque está esperando a su hija, que por alguna razón no ha regresado, pero él sabe con certeza que vendrá por él. A efectos de este trabajo, el clímax de la película, el corazón del dilema, tiene lugar en una corta frase que María dice a una enfermera del hogar de ancianos estatal a quien se le hace evidente lo que ha ocurrido: “Disculpame; yo no soy así”. El contexto en el que tiene lugar la frase es el siguiente: al caer la noche, María se da cuenta de lo que ha hecho y decide ir a buscar a su padre. Un amigo de la infancia accede a llevarla en su coche. Recorren varios refugios del Estado donde el padre podría haber sido trasladado por los funcionarios del Ministerio. Cuando la enfermera en cuestión le pregunta el nombre del padre y María responde “tal vez no pudo decir su nombre porque a veces no lo recuerda”, queda en evidencia que el hombre debe haber ingresado solo, y no acompañado por María como correspondería. Entonces, para lograr que la enfermera la comprenda y la ayude, le cuenta lo que ha hecho. De cualquier manera, su padre no está allí, y en el momento de despedirse de la enfermera, María emite la memorable frase que tiene mucho de la integridad korsgaardiana: “Disculpame, yo no soy así”. “Así” se refiere a lo que María ha hecho, abandonar a su padre en una plaza. María es consciente de que una acción es capaz de hablar de la identidad del sujeto que la lleva adelante. Por eso su necesidad de negar el vínculo, en este caso particular, entre acción y persona: “No soy así”. ¿Pero cómo no es “así” alguien que ha hecho lo que queda en evidencia? Puede interpretarse la trama de la película a la luz de esta frase

desde la perspectiva de Korsgaard diciendo que María *irreflexivamente* permitió que un deseo de primer orden se convirtiera en acción. Esa irreflexión es producto de la presión que María sufre cada día dividida entre las exigencias del trabajo, sus hijos y su padre, todos tirando de ella en direcciones opuestas. Sin embargo, una vez que pasan las horas y María tiene la posibilidad de hacer una autorreflexión, se le hace evidente que ella no debería haber actuado de esa manera porque no está entre sus principios la posibilidad de *asentir* a un deseo de primer orden como el de dejar a su padre abandonado. Si María se hubiera dado a sí misma la posibilidad de reflexionar en su momento, la obligación surgente del rechazo reflexivo de esa idea habría impedido que la llevara a cabo. Pero la desesperación la llevó a que actuara sin reflexionar, por lo tanto obedeció a su deseo de primer orden. Arrepentida, María sale en busca de su padre. En esa búsqueda, María se redime. Porque los espectadores entendemos que María “no es así”. La verdadera María es la que surge de la autorreflexión, la que acata la obligación que le imponen sus principios, y el modelo de hija al que ella asiente. En el acto de locura de abandonar al padre, el personaje de María se “desintegra”; es decir, pierde su integridad. También se desintegra porque nadie, ni sus hijos, ni los espectadores sabemos ahora quién es ella. Tampoco su padre, que con razón insiste en esperarla porque sabe que volverá. De hecho, María es íntegra. Sólo necesitó un poco más de tiempo para hacer su autorreflexión, deshacer las acciones que siguieron a su deseo de primer orden, y obedecer a su obligación. Es evidente también el rol de los otros en la reflexión, ya que la primera duda de María surge cuando su hija la interpela: “¿Dónde está el abuelo?” Y sin lugar a dudas, el padre, quien es también un “otro”, que la esperó a pesar de “la demora”, sabía bien *quién* era su hija. Queda muy claro en el argumento de esta película esta relación entre reflexión, acción, identidad e integridad. Bajo esta luz, el agrisulce final que deja entrever un futuro igualmente gris para María, es a fin de cuentas un final feliz. Porque María recupera su integridad.

En este ámbito que parece puramente racional, en el que hemos hablado de asentimiento y rechazo reflexivos, ¿qué lugar tienen las emociones? En primer lugar podría responderse a esta pregunta a grandes rasgos diciendo que la motivación, el deseo que lleva tanto al asentimiento como al rechazo es ya una emoción, como he señalado antes. Pero para focalizarnos en las palabras Korsgaard, ella indica explícitamente que

[...] la reflexión no tiene un poder irresistible sobre nosotros. Sin embargo, cuando efectivamente reflexionamos no podemos sino pensar que

deberíamos hacer lo que tras la reflexión concluimos que tenemos una razón para hacer; y cuando no lo hacemos, nos castigamos con el sentimiento de culpa, la compunción, el arrepentimiento y el remordimiento. [...] No es el mero hecho de que sea buena idea realizar cierta acción lo que nos obliga a realizarla; es el hecho de que nos *mandamos a nosotros mismos* hacer lo que descubrimos que sería una buena idea hacer.<sup>659</sup>

Está claro en sus palabras que esa autoridad no está dada por la cognición, sino por la emoción, que es lo que en última instancia nos motiva. Se da aquí una estrecha relación entre la reflexión y la emoción, ya que si bien la reflexión es el origen de una acción por principio, es sólo la emoción la que puede impregnar a la reflexión de autoridad. En especial, Korsgaard da importancia a las que ella llama “emociones morales negativas”<sup>660</sup>, que son precisamente las mencionadas: la culpa, la compunción, el arrepentimiento y el remordimiento. Esto, pregunta Korsgaard, ¿nos hace menos autónomos? ¿Actuamos por temor al castigo, no externo, pero sí interno, proveniente de nuestras propias emociones?

La respuesta a esta pregunta es negativa. Porque el dolor es según Korsgaard la percepción de una razón. El dolor puede tener lugar tanto cuando miramos el pasado como el presente o el futuro. Alguien que haya dejado de hacer lo que era su obligación experimentará dolor cada vez que lo recuerde; ese dolor es el arrepentimiento y/o el remordimiento, y se experimentará incondicionalmente si la razón concluida tras la reflexión fue alcanzada de manera veraz y auténtica. Por lo tanto, la emoción moral está implicada en la reflexión; no consiste en un plus que puede o no ser adicionado a la percepción de una razón. Si alguien ha reflexionado y concluido una razón que implica una obligación (porque se trata de una reflexión profunda y no superficial, para recordar los términos de Taylor), esta razón trae aparejado un dolor potencial ante la posibilidad de faltar a la obligación. De esta manera, no somos manejados por nuestras emociones<sup>661</sup>. Las emociones ya forman parte de nuestra autonomía como seres reflexivos.<sup>662</sup> En “La demora”, a María la asalta la emoción moral del remordimiento después de haber faltado a la obligación de actuar según su ideal de hija. En este caso la emoción moral no actúa de forma coercitiva, como una amenaza en el horizonte, sino

---

<sup>659</sup> Ibid., pp. 133-134.

<sup>660</sup> Ibid., p. 188.

<sup>661</sup> De manera similar, Cortina afirma que “para poder hablar de libertad, tenemos que poder obrar por nuestras razones” (A. Cortina, *Neuroética y neuropolítica*, op.cit., p. 181). Hemos forjado nuestras razones, por lo tanto la coerción de las emociones morales no nos priva de libertad; al contrario, en todo caso es la disciplina autoimpuesta ejercida desde la libertad, como en Kant.

<sup>662</sup> Cfr. Ch. Korsgaard, *Las fuentes de la normatividad.*, op.cit., pp. 188-189.

que actúa de pleno censurando la conducta ya consumada de María. Pero igualmente no puede decirse que María actúa heterónomamente, obligada por su remordimiento, ya que su remordimiento es producto de una identidad a la que ella reflexivamente asintió; el remordimiento es simplemente una consecuencia de haber faltado a su propio asentimiento.

Hasta aquí esta investigación había dejado de lado la especificación de un contenido de las metaemociones. La definición de metaemoción era simplemente formal: una emoción acerca de una emoción. Pero ¿cuáles emociones son precisamente las metaemociones? Korsgaard está respondiendo la pregunta por mí. Las metaemociones son las emociones morales: la culpa, el remordimiento, la compunción, el arrepentimiento, a las que podrían agregarse las llamadas “emociones de autoevaluación” por algunos autores que incluyen la vergüenza y el orgullo.<sup>663</sup> Estas son, entonces, emociones a desarrollar, pero no en sí mismas, en primer orden, sino como resultantes de una autorreflexión. Volvemos así a la cuestión de lo que es necesario educar, que aparentemente no es precisamente emociones en sí, sino una disposición a la autorreflexión.

La estructura reflexiva de la conciencia humana está relacionada intrínsecamente con la definición de autorreflexión según Frankfurt. Veamos lo que dice acerca de ella Korsgaard:

La estructura reflexiva de la conciencia humana nos plantea un problema: la distancia reflexiva respecto de nuestros impulsos posibilita y hace necesario decidir conforme a cuál de ellos actuaremos, es decir, nos fuerza a actuar por razones. Al mismo tiempo, y en relación con esto, nos fuerza a tener una concepción de nuestra propia identidad, una concepción que nos identifique con la fuente de esas razones. De esta manera, nos convierte en leyes para nosotros mismos. Cuando un impulso, por ejemplo un deseo, se nos presenta, nos preguntamos si dicho impulso podría ser una razón.<sup>664</sup>

De esta manera, Korsgaard complementa la autorreflexión de Frankfurt, agregando a la noción de volición de segundo orden la de razón. La volición de segundo orden se vuelve tal porque existe una razón para ello, y esa razón se vincula íntimamente con la identidad del sujeto.

Esa identidad puede relacionarse con un estilo de vida que adoptemos, como por ejemplo con el ser vegetariano y cumplir con los principios que esto conlleva, pero

---

<sup>663</sup> Cfr. J. Howard, “Emotions of Self-Assessment and Self-Care: Cultivating an Ethical Conscience”, *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 19, 4, 2009, pp. 24-32; G. Taylor, *Pride, Shame and Guilt: Emotions of Self-Assessment*, New York, Claredon Press, 1985.

<sup>664</sup> Ch. Korsgaard, *Las fuentes de la normatividad.*, op.cit, p. 144.

también está dada por las relaciones interpersonales. Eso es así porque las relaciones interpersonales son una forma de identidad práctica que es fuente de obligación. La paternidad, por ejemplo, está acompañada siempre por un ideal de lo que un buen padre debe ser. Dependiendo del ideal que posea la persona en cuestión es que su reflexión concluirá razones para actuar de una manera y se convertirá en obligación. No necesariamente las relaciones interpersonales son opciones como en el caso del vegetarianismo. Pero el ideal de relación al que asentimos sí es una opción. Por ejemplo, en el caso de la paternidad una vez asumida no puedo optar por no ser el padre de mi hijo, pero puedo reflexionar acerca de varios modelos de padre. Puedo observar y comparar dos modelos disponibles (que pueden objetivarse en personas reales conocidas o personajes de ficción) y ver que uno es amoroso, manteniendo un trato cercano y amistoso con sus hijos en todas sus actividades porque considera que es importante para su formación, mientras que otro mantiene una marcada distancia, permitiendo a sus hijos que tomen sus propias decisiones y cometan sus errores sin intervenir para que aprendan de ellos. Esta observación puede llevarme a reflexionar, por ejemplo, que el equilibrio entre el contacto asiduo y el otorgamiento de independencia debe inclinarse hacia el lado de la participación constante en las actividades de los hijos, porque, digamos, he observado que los hijos productos de este modelo parecen más felices y seguros de sí mismos. En este caso, si la reflexión fue hecha con seriedad y ciertamente se trata de una temática propia de la evaluación fuerte, se genera la obligación de no dejar las decisiones de los hijos exclusivamente en sus propias manos, sino tomar acción explícita a través de la interacción con ellos. O, por el contrario, puedo reflexionar que ellos no aprenderán a ser independientes si siempre tienen a mi figura paterna o materna para consultar en última instancia, de lo que se genera la obligación de dejarlos decidir solos, aunque muchas veces deba contenerme para no intervenir. Sea un caso u otro, la elección entre los dos cursos de acción no es indiferente, y es provocada por el hecho de ser padre, una relación interpersonal que no siempre es una elección.

Concluyendo, la estructura reflexiva de la conciencia humana es lo que nos permite distanciarnos de nosotros mismos y legislar sobre lo que deseamos para nuestra propia identidad. Esta legislación actúa con autoridad sobre nosotros mismos, y la sanción además de la motivación para actuar está dada por las emociones morales. Cuáles deseos de segundo orden (o “razones”, en terminología korsgaardiana)

generaremos a partir de nuestros impulsos dependerá de la concepción práctica de nuestra propia identidad que tengamos.

Puede concluirse de la importancia de los otros que aquí se corrobora en la formación de nuestra identidad<sup>665</sup>, que una educación emocional sólo puede llevarse a cabo en conjunto con otros, con una metodología dialógica, además de que la contrastación de nuestros modelos deberá hacerse en relación a personajes de ficción propuestos por un docente, o de la vida real traídos a colación por otros. Se hablará más adelante de la importancia de la participación de otros en una educación emocional.

Robert Solomon habla de la reflexión en una línea muy similar a la de Korsgaard. Tan es así, que muchas de las afirmaciones de Korsgaard lo recuerdan. Cuando Korsgaard sostiene que “el principio o ley por el cual determina sus acciones lo expresa a *usted mismo* [y por lo tanto] identificarse con ese principio o con esa manera de elegir significa ser una ley para uno mismo”<sup>666</sup>, se relaciona con el concepto de Solomon de *integridad emocional*, que desarrollaré a continuación.

Para Solomon, la idea de autorreflexión se aplica sobre las emociones, y no sólo respecto de nuestros pensamientos sobre nuestras emociones, sino de las emociones que desarrollamos sobre nuestras propias emociones.<sup>667</sup> Es por ello que confirmo a través de Solomon la asimilación de la autorreflexión acerca de las emociones con la noción de metaemoción.

Para Solomon la posibilidad de evaluar nuestras propias emociones las convierte en cuestiones éticas, porque además de acarrear consecuencias éticamente relevantes, nuestras respuestas emocionales mismas son susceptibles de evaluación<sup>668</sup>. Podría responderse a Solomon que no toda respuesta emocional parecería ser susceptible de evaluación. Sin embargo, éste afirma que todas las emociones humanas adultas, casi por definición, son más o menos autoconscientes.<sup>669</sup> Esto es así porque a la luz de un análisis meticuloso, todas las emociones están vinculadas a alguna clase de autoconciencia, sin importar lo primitivo del ser vivo que se trate.<sup>670</sup> Solomon explica:

---

<sup>665</sup> También puede verse esto en Ch. Taylor, *La ética de la autenticidad*, op.cit..

<sup>666</sup> Ch. Korsgaard, *Las fuentes de la normatividad*, op.cit., p. 129.

<sup>667</sup> Cfr. R. Solomon, *Ética emocional*, op.cit., p. 297.

<sup>668</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 297-298.

<sup>669</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 300.

<sup>670</sup> También Antonio Damasio señala una especie de prototipo del yo en todos los seres vivos, incluso entre aquellos que no tienen uso de razón, pero que sí son capaces de reacciones emocionales. Cfr. A. Damasio, *La sensación de lo que ocurre*, Barcelona, Debate, 2001.

Son implicaciones del yo en el mundo, por primitivo que sea el yo en cuestión, incluso cuando toda la atención de las emociones parece orientada en otra dirección, hacia el bienestar de otra persona, hacia Dios, hacia la tarea en la que uno está absorto. En los seres humanos, eso es lo que diferencia las emociones de los juicios intelectuales y otros igualmente “fríos”. En cuanto estrategias, apuntan, entre otras cosas, al bienestar del yo (cuya condición mínima es la supervivencia).<sup>671</sup>

De allí que hasta los seres más primitivos como una mosca podría interpretarse que tienen emociones porque el instinto de supervivencia apunta al mínimo bienestar del yo, por lo tanto el sobresalto de huida ante una amenaza podría, de esta manera, ser comprendido como una especie de emoción primitiva y definitivamente una manifestación de una proto-autoconciencia. Eso, sin embargo, no impide diferenciar las emociones humanas, mucho más ricas y variadas, del repertorio emocional de los animales; porque los seres humanos agregan a su repertorio de emociones la autorreflexión que proviene de la autoconciencia, es decir, de la conciencia de que se tiene de una emoción. Solomon en especial llama a esto “autoconciencia reflexiva” o “conciencia de segundo orden” de que se tiene una emoción. De esta manera se ubica en la misma línea que los autores que he estado discutiendo hasta ahora.

Es consecuencia de la posibilidad de que sean autoconscientes y reflexivas que las emociones humanas requieren para Solomon “no solamente el uso del lenguaje, sino también el dominio de un lenguaje bastante sofisticado que incluya (como mínimo) un vocabulario de las emociones y del yo, así como un modo de “localizar” las emociones en nuestra psicología y en nuestra vida”<sup>672</sup>. Con esta afirmación, Solomon se alinea con Taylor en la necesidad del desarrollo de un lenguaje más sofisticado para llevar adelante la autorreflexión. No sólo será entonces importante educar para la autorreflexión, sino educar explícitamente en el lenguaje de las emociones.<sup>673</sup>

Otra de las consecuencias de la posibilidad de reflexionar y emplear el lenguaje para describir y reconocer nuestras emociones es que los seres humanos podemos considerar más o menos desapasionadamente o por medio de una toma de distancia nuestro comportamiento emocional. Si esto es posible, eso significa que tenemos la chance de cuestionar nuestras emociones y elegir otras alternativas, de ahí que no somos cautivos de nuestras emociones sino que podemos ejercer una suerte de libre albedrío

---

<sup>671</sup> R. Solomon, *Ética emocional*, op.cit., p. 300.

<sup>672</sup> Ibid., p. 307.

<sup>673</sup> Ya se observó esto en Nussbaum; el lenguaje sofisticada las emociones y permite conocerlas, por lo tanto facilita su control, aunque ella no le dé tanta importancia como Solomon y Taylor (ver apartado 2.3.2).

sobre ellas, aplicando el autocontrol. De ahí que seamos responsables por nuestras emociones.<sup>674</sup> Lo que nos hace responsables por ellas es justamente la capacidad para la autorreflexión, por lo tanto está en la autorreflexión la posibilidad de su educabilidad, como se ha dicho antes.

Somos responsables, para Solomon, por todo aquello de lo que tenemos la oportunidad de distanciarnos, observarlo y actuar en concordancia. La felicidad, entonces, si bien no lo dice explícitamente, es nuestra responsabilidad según lo insinúa.

Podríamos decir que la felicidad es una especie de “metaemoción”, un juicio evaluador sumario en curso sobre nuestro estar en el mundo. Es una suerte de emoción global referida no únicamente a un aspecto concreto de nuestra vida, sino a nuestra vida en su conjunto. Así, pues, la felicidad no es, a mi juicio, ni un sentimiento ni una mera cuestión de “bienestar subjetivo”, ni un logro objetivo, sino una emoción concerniente al conjunto de todas nuestras demás emociones, a su modo de sumarse en nuestra vida y a la vida que integran.<sup>675</sup>

Somos responsables de nuestra felicidad porque podemos tenerla si percibimos integridad emocional, y esta integridad es construida por nosotros mismos. De esta forma volvemos al concepto de Korsgaard de integridad como implicado en la autorreflexión y por lo tanto en la educación emocional, como una meta a alcanzar. Solomon define la integridad emocional de la siguiente manera: “Como sugiere la palabra, la integridad alude a la ‘totalidad’, luego la integridad emocional concierne a la unidad de nuestra vida emocional.”<sup>676</sup> Por eso puede relacionarse con la idea de felicidad recién planteada, ya que también abarca la vida emocional como un todo, y como tal “entraña necesariamente la reflexión de segundo orden junto con el sentimiento de primer orden”<sup>677</sup> incluyendo “la insatisfacción, la autocrítica y los auténticos dilemas éticos, es decir, las elecciones y las implicaciones imposibles”<sup>678</sup>.

La conexión con la integridad de la que habla Korsgaard se encuentra en la relación que Solomon establece, al igual que Korsgaard, entre la integridad y la obediencia a los principios que concebimos como valiosos y que deberían ser el fundamento de nuestra vida: “Una vida feliz con integridad emocional no es una vida sin conflictos, sino una vida en la que gestionamos sabiamente nuestros conflictos

---

<sup>674</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 313-314.

<sup>675</sup> *Ibid.*, p. 360.

<sup>676</sup> *Ibid.*, p. 362.

<sup>677</sup> *Ibid.*, p. 362.

<sup>678</sup> *Ibid.*, pp. 362-363.

emocionales en conjunción con nuestros valores más profundos”<sup>679</sup>. Interpreto la expresión “valores más profundos” de forma similar a los principios mencionados por Korsgaard. Volviendo a Frankfurt, la capacidad de convertir esos principios en voliciones de segundo orden, es decir, en el deseo de cumplir con el principio que efectivamente vence al deseo de primer orden inmediato, es, interpretándolo a la luz de Korsgaard y Solomon, integridad emocional. Esta integridad debería aprenderse por medio del hábito de reflexionar y convertir el resultado de la reflexión en volición de segundo orden, por lo tanto me inclino a sostener que es definitivamente educable.

Dije al comienzo de este capítulo que la autorreflexión es un concepto que Martha Nussbaum soslaya en su teoría de las emociones, y que sería un buen complemento en el momento de determinar un método para educarlas<sup>680</sup>. También dije que el lenguaje, según conclusión tomada de Taylor y Solomon, es uno de los puntos que necesariamente deberían enfatizarse para hacer posible esta autorreflexión, porque el lenguaje es el instrumento por el que se realiza la autorreflexión. También expliqué que la autorreflexión sobre una emoción, si su resultado es una nueva emoción acerca de la emoción en cuestión, consiste en una metaemoción. De hecho, la metaemoción es tan importante que Solomon define a la felicidad como una metaemoción que surge a partir de la autorreflexión sobre todas las emociones de una vida. En conclusión, podría decirse que de estas consideraciones se deriva que un programa de educación de las emociones debería concentrarse, no en la educación explícita de tal o cual emoción, sino en el desarrollo de las capacidades que la habiliten: la capacidad de autorreflexión, el desarrollo del lenguaje acerca de las emociones y la capacidad de generar metaemociones. Estos tres elementos apuntan a una herramienta para la educación emocional que permita generar metaemociones a partir de un lenguaje sofisticado sobre emociones acerca de las cuales se reflexiona. La herramienta puede ser, ciertamente, la literatura porque genera reflexión, puede dar lugar a un desarrollo del lenguaje más

---

<sup>679</sup> Ibid., p. 363.

<sup>680</sup> Nussbaum explícitamente aceptó esto en la entrevista que mantuve con ella (ver Anexo), si bien señaló que la autorreflexión es sólo un aspecto más de la educabilidad de las emociones entre otros, y no el central como se propone en esta tesis. La autora no ha dado importancia a la autorreflexión recientemente en su obra, pero sí se ha referido a esta temática en obras más tempranas. Por ejemplo, en M. Nussbaum, “Shame, Separateness, and Political Unity: Aristotle’s Criticism of Plato”, en A. Oksenberg Rorty (ed.), *Essays on Aristotle’s Ethics*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1980, pp. 395-435, se refiere a *Las alas de la paloma*, novela de Henry James, en la que un hombre sujeto abyectamente a una pasión, se vuelve consciente de su situación y descubre lo poco agradable que esa visión de sí mismo le resulta. Esta autoconciencia (*self-awareness*) y autocritica (*self-criticism*), señala Nussbaum, eleva al personaje sobre su humillación y lo abre a la modificación de sus sentimientos. Cfr. p. 427. Lo que permite esa superación de la humillación es, justamente, la autorreflexión, aunque Nussbaum no la llame con ese término.

sofisticado, y eventualmente generar en el lector metaemociones sobre las emociones de los personajes. Esta práctica debería luego ser capaz de trasladarse a la autorreflexión sobre las propias emociones. Nussbaum está de acuerdo con la literatura como herramienta para ese proceso. Sólo que ella no considera a la autorreflexión como elemento crucial; sin embargo, la autorreflexión parece ser lo que hace posible todo este proceso, e incluso explica la necesidad del lenguaje. Por eso planteo a la autorreflexión como el elemento faltante de la teoría de Nussbaum que cerraría más coherentemente sus ideas sobre la educabilidad de las emociones.

En este proceso, el papel de los otros es fundamental. En una línea consistente con la ética de la autenticidad de Taylor, Rainer Forst lo resume de esta manera:

Las personas han de ser llamadas *éticamente autónomas* cuando están en posición de responder de manera significativa y justificadamente a la pregunta acerca de qué es bueno para ellos sobre la base de una reflexión sobre sus *propias* identidades constituidas comunitariamente y dependientes de valores.<sup>681</sup>

En otras palabras, los valores éticos, que también constituyen nuestras emociones y sobre la base de los cuales formamos metaemociones, son posibles y cobran sentido sólo dentro de una comunidad. La evaluación profunda, vista desde la perspectiva de Forst, necesariamente incluye al otro. Es por ello que una educación emocional que apunte al desarrollo de la autorreflexión y por lo tanto de metaemociones debe tener lugar por medio de un trabajo colectivo, que bien podría darse en un aula.

A continuación se verá un nuevo elemento importante para las instancias de educación emocional: el objetivo de que las emociones desarrolladas sean racionales.

### **3.2. Educación de las emociones y su racionalidad**

Mencioné ya la definición de Nussbaum de las emociones como racionales. Varios autores se pliegan a esta concepción de la racionalidad, a pesar de la perspectiva tradicional que las presenta como irracionales<sup>682</sup>.

Dejemos momentáneamente de lado la forma en que la elección de las acciones debe ser tomada según los autores del apartado anterior, y veamos la posición de la teoría de la elección racional, para la que dicha elección parece ser mucho más sencilla. Según la teoría de la elección racional, la acción escogida por un agente ha de ser

---

<sup>681</sup> R. Forst, *Contexts of Justice*, Berkeley, University of California Press, 2002, p. 262.

<sup>682</sup> Jon Elster en *Alquimias de la mente* hace una breve y clara reseña que tomo como base para esta explicación. Cfr. J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., pp. 345-347.

óptima dados los deseos y las creencias del agente. Las creencias han de ser óptimas respecto de la información que el agente tiene disponible. Partiendo de esta definición de elección racional, la racionalidad puede fallar de dos maneras: por indeterminación o por irracionalidad. Justamente las emociones pueden ser una causa de irracionalidad, al subvertir la racionalidad de la acción o de la formación de creencias o de la adquisición de información.

Jon Elster, a partir de esta breve descripción de la perspectiva tradicional, afirma que en realidad el mecanismo más importante mediante el cual la emoción puede subvertir la racionalidad es el de la ausencia de toda consideración por las consecuencias, incluyendo la ausencia de consideración por la obtención de más información. De esto somos presas con frecuencia, entre otras cosas al decir lo que nuestras emociones nos soplan al oído en los momentos más candentes, sin considerar que una palabra en un momento inapropiado provocada por ejemplo por la ira puede llevar a la terminación de una relación interpersonal y demás. El impulso a tomar decisiones apresuradas apoyadas en el “calor” de una emoción puede impedir que escuchemos o nos dispongamos a buscar mayor información que aclare el caso que a primera vista nos provoca la emoción. Esos son específicamente casos de irracionalidad provocados por las emociones, entorpeciendo la acción racional. Si bien Nussbaum insiste en la racionalidad de las emociones, esa acepción de la noción de racionalidad tiene que ver con su vínculo con la razón, y no con una racionalidad infalible. De manera similar a Elster, Nussbaum señala: “[Las emociones] pueden ser evaluadas en la manera en que las creencias son evaluadas –como racionales o irracionales (respecto a la manera en que fueron adquiridas), como beneficiosas y nocivas, incluso como verdaderas o falsas.”<sup>683</sup> Esto se relaciona con varios puntos ya mencionados: en primer lugar, en el rol falible de las emociones en la racionalidad pública, a pesar del apoyo que Nussbaum brinda a su participación. En segundo lugar, a la necesidad de su educación. Si hay emociones irracionales, nocivas o falsas, surge inevitablemente el impulso de cambiarlas. Éste será un punto importante en el siguiente capítulo acerca de las mejores emociones para la educación cívica.

Teniendo en cuenta otros elementos, paralelamente a Nussbaum, Ronald de Sousa y Antonio Damasio sostienen que las emociones, más que entorpecer la acción

---

<sup>683</sup> M. Nussbaum, “Narrative Emotions: Beckett’s Genealogy of Love”, en *Love’s Knowledge*, op.cit., p. 292. Un argumento similar lo da en M. Nussbaum, “Aristotle on Emotions and Rational Persuasion”, op.cit., p. 304.

racional, pueden en realidad fomentar la conducta racional en situaciones de indeterminación. Es más, es de resaltar que estos autores afirman que en muchas situaciones si sólo entraran en juego los argumentos racionales, sin emociones, una persona no tomaría decisión alguna o la retrasaría durante mucho tiempo, lo que podría resultar irracional. En definitiva, ambos autores defienden la tesis de que las emociones intervienen causalmente en la toma de decisiones racionales, acercando así sus posturas a la de Nussbaum.

De Sousa sostiene que las emociones pueden romper el empate en casos de indiferencia: “[...] la elección entre maximin y maximax está obviamente asociada a rasgos emocionales y de carácter tales como el atrevimiento o la timidez”<sup>684</sup> Es más, dice que

El papel de la emoción es el de suplementar la insuficiencia de la razón. [...] Durante un tiempo variable, pero siempre limitado, una emoción limita la cantidad de información que el organismo va a tener en cuenta, las interferencias (extraídas de entre un número potencialmente infinito de ellas) y el conjunto de opciones relevantes de entre las que va a escoger.<sup>685</sup>

De hecho, LeDoux complementa estos señalamientos con el siguiente ejemplo: si fueras un animal pequeño que se encuentra con un lince y

[...] tuvieras que tomar una decisión deliberada acerca de qué hacer, tendrías que considerar la probabilidad de que cada una de las opciones posibles tuviera éxito o fracasara, con lo que podrías verte tan inmenso en la propia decisión que serías devorado antes de tomarla.<sup>686</sup>

De esta manera se demuestra la irracionalidad de la toma de decisiones si se dejan de lado las emociones. De hecho el animal pequeño actuaría más racionalmente si, empujado por el miedo, huyera. Elster llama a la insistencia en dejar de lado las emociones para tomar decisiones puramente racionales, “adicción a la razón”<sup>687</sup>, que convierte a quien se empeña en tomar cada decisión de acuerdo a razones justas o suficientes, en irracional. Porque en definitiva, la emoción funciona como “un equivalente funcional de las facultades racionales que ella misma deja en suspenso”<sup>688</sup>

La concepción de las emociones como racionales puede ser sostenida desde otros puntos de vista. Por ejemplo, la teoría de Damasio puede ser contrastada con la

---

<sup>684</sup> R. de Sousa, *The Rationality of Emotion*, op.cit., p. 194.

<sup>685</sup> Ibid., p. 195.

<sup>686</sup> J. LeDoux, *The emotional brain*, op.cit., p. 176.

<sup>687</sup> J. Elster, *Solomonic Judgements*, Cambridge University Press, 1989, pp. 117-122.

<sup>688</sup> J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 352.

perspectiva presentada por Robert Frank en *Passions within Reason*<sup>689</sup>, siguiendo el análisis hecho por Elster<sup>690</sup>, e igualmente ser las dos defensoras de la racionalidad de las emociones al igual que en la teoría de Martha Nussbaum. Por un lado, Damasio afirma que el comportamiento de algunos sociópatas o psicópatas en plena evolución se ajusta a la pauta general de que son “la imagen misma de la cabeza fría”<sup>691</sup> pero actúan en perjuicio de todo el mundo, incluido el suyo propio, porque no calculan las consecuencias, y eso puede expresarse de otra manera diciendo que carecen de los indicadores emocionales que hacen posible que estén motivados por el futuro. Por su parte, Frank también halla la clave del comportamiento criminal en la incapacidad de ser motivado o motivada por las consecuencias futuras de la conducta presente, pero su mecanismo de explicación es del todo diferente. En el caso de Frank, no es una carencia emocional para ver el futuro y una pura disposición racional lo que prevalece en el caso de los criminales, sino todo lo contrario: emociones como la culpa constituyen para Frank representaciones presentes de los costes o beneficios futuros, por lo tanto, para contrarrestar la recompensa que se deriva a corto plazo de, por ejemplo, hacer trampa, es necesario tener un sentimiento actual que tire en dirección contraria<sup>692</sup>. Es decir, no son “la imagen misma de la cabeza fría”, sino que tienen emociones sólo presentes y carecen de las emociones que contrarresten las presentes. En otras palabras, tanto Frank como Damasio postulan que las competencias emocionales subyacen a la conducta moral, pero por razones diferentes. Para Damasio el criminal carece de emoción; aplica sólo la razón. Para Frank, el criminal está movido por una emoción, pero la emoción del presente y no del futuro. De acuerdo con Elster, la posición de Frank es más verosímil<sup>693</sup>, y se apoya en una frase de Bacon que señala que “el afecto se fija principalmente en lo bueno que es el presente; la razón mira más allá y se fija igualmente en el futuro y en la suma de todo”<sup>694</sup>. Podría decirse que en el caso del criminal de Frank predomina un tipo de emoción irracional según la definición que da Elster, que adoptaré para complementar a Nussbaum, y que desarrollaré unos párrafos más abajo. De cualquier manera, lo que interesa aquí es señalar que las emociones siempre forman parte de la racionalidad, y en el caso de Frank, si bien son ciertas

---

<sup>689</sup> Cfr. R. Frank, *Passions within Reason*, New York, Norton, 1988.

<sup>690</sup> Cfr. J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., pp. 359-360.

<sup>691</sup> A. Damasio, *El error de Descartes*, op.cit., p. 210.

<sup>692</sup> Cfr. R. Frank, *Passions within Reason*, op.cit., p. 82.

<sup>693</sup> Cfr. J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 360.

<sup>694</sup> F. Bacon, “On the dignity and advance of learning” en F. Bacon, *The Works of Francis Bacon*, Londres, Longman, vol. IV, 1875, p. 457.

emociones las que provocan el comportamiento irracional, son *algunas* y no todas. De hecho, no se trata de emociones en sí mismas que siempre son negativas, sino aplicadas a determinados contextos. De eso se hablará cuando se mencione el tema de las emociones irracionales en las próximas páginas.

He adelantado que Elster habla de emociones irracionales, pero que eso no contradice a Nussbaum en la relación ineludible de las emociones con la racionalidad. Veamos cómo esto tiene lugar: a veces se dice que las emociones son provocadas por hechos o estados de cosas. En realidad, debería decirse que las emociones son provocadas por creencias acerca de hechos o estados de cosas. No es, justamente, el hecho en sí lo que nos causa la emoción, sino cómo vemos al hecho, qué creencias mantenemos acerca de él, de ahí que pueda hablarse de disposiciones optimistas o pesimistas; todo depende de las creencias que se manejan entorno al mismo estado de cosas<sup>695</sup>. Ahora bien, una creencia acerca de un estado de cosas que no esté bien fundada en la evidencia es irracional. Por implicación, las emociones basadas en creencias irracionales son irracionales.<sup>696</sup> Con lo que Elster contribuye a la teoría de Nussbaum es esta explicitación de lo que constituye una emoción irracional. Nussbaum se refiere sí a las preferencias adaptativas<sup>697</sup> de una manera que puede llevar a definir las

---

<sup>695</sup> Antes de llegar a la emoción, ya la relación entre hechos y creencias es problemática, como señala Adela Cortina en *Neuroética y neuropolítica*, op.cit., pp. 100-102. Allí Cortina refiere al lingüista cognitivo George Lakoff, quien a partir del descubrimiento de la ciencia cognitiva de que la gente piensa en términos de marcos presentes físicamente en la forma de circuitos neuronales, propone que cuando los hechos no encajan en los marcos, éstos, que son inconscientes, se mantienen y los hechos se ignoran, y esto es lo que explica ciertas dimensiones cognitivas de la política (Cfr. G. Lakoff, *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*, Madrid, Editorial Complutense, 2007; *Puntos de reflexión*, Barcelona, Península, 2008). A partir de esto, Cortina concluye que esta es la clave para entender muchos aspectos por ejemplo de la política: “Y así se explica por qué los hechos concretos, como descubrir que los políticos del propio partido mienten, que son ignorantes, que no saben resolver los problemas, que son corruptos, no cambian las intenciones de los ciudadanos.” (A. Cortina, *Neuroética y neuropolítica*, op.cit., p. 101.). Ver también la mención de Lakoff que hace Victoria Camps en *El gobierno de las emociones*, op.cit., que confirma estas observaciones. Si esto ocurre a nivel de los hechos y las creencias, es decir a nivel “racional” que equivale a decir, para el sentido común, “objetivo”, por supuesto que ocurrirá a mayor escala en las emociones debido a su subjetividad.

<sup>696</sup> Cfr. J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 303.

<sup>697</sup> Preferencias adaptativas son un tipo de preferencias que surgen de la persistente frustración de expectativas. Dicha frustración puede terminar favoreciendo una preferencia hacia las condiciones que la persona ya tiene, a la vez que rechaza posibilidades que pudieran ayudar a cambiar su situación. Cfr. J. Elster, *Sour Grapes. Studies in the Subversion of Rationality*. Cambridge, CUP, 1983; M. Nussbaum, *Women and Human Development*, Cambridge University Press, New York, 2000; G. Pereira y A. Vigorito, *Preferencias adaptativas como bloqueo de la autonomía y su relevancia para el diseño de políticas sociales. Informe de investigación*, Montevideo, CSIC-UdelaR-Fin de Siglo, 2010; A. Sen, *Development as freedom*. Oxford, OUP, 1999.

como un “fallo emotivo”<sup>698</sup> pero no se extiende a la gama de emociones que Elster maneja para explicar su posible irracionalidad.

El esclarecimiento explícito de los tipos de emociones que pueden ser definidas como irracionales deriva en una categoría sumamente útil para detectar las emociones a modificar o erradicar y que complementa la teoría de Martha Nussbaum: es la categoría de las emociones irracionales, o inapropiadas, como también las llama Elster. Para desarrollar esta posición, Elster parte de que las emociones pueden ser consideradas análogas de las creencias, aunque no creencias sin más.<sup>699</sup> Tomándolas así, las emociones pueden ser apropiadas o adecuadas dependiendo de las creencias que las provocan, y dichas creencias pueden ser racionales dada la evidencia disponible. Respecto a esto Elster compara su posición con la de Greenspan<sup>700</sup>, para quien una emoción es apropiada cuando se adecua a un subconjunto significativo de la evidencia perceptiva disponible, de esta manera, según Elster, relacionando las emociones con la información disponible más que con las creencias. En realidad, puede existir información que el sujeto no llegue a procesar y que en contra de esa información igual sostenga una creencia. Pues bien, es sobre esa creencia sobre la que trabajamos para decir que una emoción es racional o no, y no sobre la información, que es externa al sujeto, y puede o no ser tomada en cuenta. A partir de esto, dice Elster que las emociones pueden ser racionales (o apropiadas o adecuadas) incluso si se basan en una creencia irracional (es decir, son adecuadas a la creencia, aunque la creencia pueda no ser adecuada a la evidencia), y pueden también ser irracionales aunque estén basadas en creencias racionales (es decir, inadecuadas con lo que se cree, incluso cuando la creencia se condiga con la evidencia).<sup>701</sup>

En el caso de la formación de creencias irracionales, dice Elster que su proceso de formación suele tener cuatro estadios, y generalmente las emociones están

---

<sup>698</sup> Cfr. V. Burstin y H. Modzelewski, “Narraciones como factor educativo de mujeres marginadas: un caso experimental local”, op.cit. En ese artículo, sobre la base del trabajo de M. Nussbaum en *Women and Human Development*, op.cit., se hizo una interpretación de las preferencias adaptativas como producto de una determinada narración de las circunstancias que llevan a una persona a una determinada situación en su vida. Según esta interpretación, el origen de las preferencias adaptativas está en historias de la propia vida que se han construido sobre la base de un fallo emotivo, es decir, al haber perdido la autoconfianza y la esperanza de que ciertas cosas sean posibles en la propia vida, las personas construyen, para defenderse emotivamente de una frustración crónica, un autoestereotipo que *prefieren* ante otras posibilidades, y que llevan adelante consecuentemente. Al hablarse de un fallo emotivo, es claro que su origen se relaciona con la irracionalidad.

<sup>699</sup> Cfr. J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 377.

<sup>700</sup> Cfr. P. Greenspan, *Emotions and Reasons. An Inquiry into Emotional Justification*, London, Routledge, 1989.

<sup>701</sup> Cfr. J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 377.

involucradas en esa formación. En primer lugar, ocurre la emoción. En segundo lugar, hay un reconocimiento inconsciente de que es injustificada. En tercer lugar, ese reconocimiento origina alguna clase de incomodidad o disonancia cognitiva. En último lugar, se produce la invención de una justificación para reducir la incomodidad. En la práctica, sólo observamos el primer y el último estadio, que pueden tener lugar de manera casi simultánea.<sup>702</sup> Esto está íntimamente relacionado con la formación de preferencias adaptativas, y es una manera en la que la emoción irracional, que no se condice con las creencias, provoca un cambio de las creencias. No significa esto que las preferencias adaptativas sean la única fuente de formación de creencias irracionales, pero se dan con frecuencia, sobre todo en el caso del miedo al fracaso.

¿Cuáles son los criterios para determinar cuándo una emoción es apropiada o racional? Para Elster, esto puede reducirse en muchos casos a una cuestión cultural<sup>703</sup>, lo cual nos dejaría sin una respuesta determinada. Pero otro criterio para determinar esta cuestión es que “las emociones son irracionales si sus antecedentes cognitivos conllevan algún tipo de irracionalidad de creencias.”<sup>704</sup> Y a partir de aquí señala que el caso más importante, del cual distingue tres subcasos, es el de las emociones irracionales causadas por una irracionalidad de creencias emocionalmente inducida. Es decir, es una especie de círculo vicioso, donde una emoción da lugar a una creencia irracional que termina desembocando en otras emociones irracionales. El caso de las preferencias adaptativas recién mencionado es un ejemplo de esto. Es decir, las emociones pueden afectar la formación de creencias, y en este sentido está acertada la posición tradicional contraria a las emociones por operar como “arenisca en el mecanismo”, porque de hecho están impidiendo una correcta formación de creencias en relación a la evidencia disponible. En este sentido, Elster se refiere a Shakespeare o Racine, cuyas obras “giran en torno a los mecanismos básicos de las creencias inducidas por emociones y de las emociones inducidas por creencias”<sup>705</sup>, lo cual recuerda, por poner un ejemplo ampliamente conocido, a Otelo.

Otro caso significativo señalado por Elster es el de una emoción que genera una metaemoción que provoca un posterior cambio de creencias. O, dicho de otra manera, una emoción irracional origina una presión para inventar una creencia que la

---

<sup>702</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 379.

<sup>703</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 379.

<sup>704</sup> *Ibid.*, p. 380.

<sup>705</sup> *Ibid.*, p. 381.

justifique.<sup>706</sup> Dentro de esto, por ejemplo, se pueden encontrar nuevamente las preferencias adaptativas, donde posiblemente el temor que el sujeto tiene de intentar conseguir lo que desearía porque le resultaría demasiado penoso no lograrlo, hace que se genere la creencia de que en realidad no lo quiere porque es algo negativo o que no vale la pena. Esta creencia, de este modo, subsana lo irracional del miedo original. Y Elster culmina esta explicación diciendo: “La formación de una creencia que justifique un sentimiento de ira tiene como finalidad, por decirlo con toda crudeza, hacer que uno se sienta bien. Por muy irracional que sea, se trata de un fenómeno plenamente comprensible.”<sup>707</sup> Es decir, la creencia no es lo irracional, ya que obedece a una finalidad comprensible, sino la emoción original<sup>708</sup>. Tengo una amiga en la que permanentemente veo este comportamiento. Tiene un trabajo en el que no se siente valorada y está muy mal pagada. Pero consiguió este trabajo durante la gran crisis económica de nuestro país, en los años 2002-2003, por lo tanto antes de llegar a obtenerlo pasó por varios rechazos que la llevaron al borde de la desesperación, porque de conseguir un trabajo dependía la subsistencia de su familia en los meses siguientes. Finalmente, con alivio, consiguió su trabajo actual. Si bien el estatus social que le da este trabajo está muy por debajo de lo que su formación merece, al igual que el sueldo que obtiene, este empleo significó para ella un bálsamo que la alejó de la desesperación del desempleo. Ahora, las cosas han cambiado en Uruguay, y mi amiga podría encontrar un nuevo trabajo a la altura de su formación académica, bien pagado y donde se sintiera reconocida. El problema es que el temor a volver a ser rechazada y revivir la pesadilla de esos años le produce pánico. No debería tenerlo, porque está muy bien formada académicamente y ahora el desempleo es muy bajo en Uruguay. Pero ella teme, irracionalmente, volver a pasar por lo mismo. Entonces, cada vez que alguien le pregunta por qué no busca otro empleo, ella responde con una descripción maravillosa de su empleo actual. Todos quienes la quieren bien y le tienen confianza como para expresárselo le señalan que eso que dice es irracional. A la luz de lo que indica Elster, no es esta creencia lo irracional, ya que esta creencia ha sido muy bien estructurada con el fin de brindar alivio a la disonancia cognitiva y cumple con su finalidad, sino la

---

<sup>706</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 381.

<sup>707</sup> *Ibid.*, p. 382.

<sup>708</sup> Como ya ha sido mencionado, respecto a esto he presentado en otra parte una interpretación de las preferencias adaptativas como fallo emotivo; es decir, es una emoción la que provoca toda una arquitectura que se construye sobre ella de preferencias que a simple vista aparentan obedecer a una elección completamente racional. Cfr. V. Burstin y H. Modzelewski, “Narraciones como factor educativo de mujeres marginadas: un caso experimental local”, *op.cit.*

emoción original. De cualquier manera, la emoción original (el miedo) tampoco podría decirse que es irracional. Está muy bien justificada por las circunstancias que mi amiga vivió en un momento que muchos uruguayos recordamos con resquemor. Lo que hace a esa emoción irracional es su conjugación con la evidencia disponible. De esta manera puede decirse, junto con Nussbaum, que no hay ninguna emoción irracional en el sentido de desconectada de la razón, pero también puede decirse, junto con Elster, que hay emociones inapropiadas (o lo que él llama “irracionales” aunque prefiero afinar el término y adoptar simplemente la palabra “inapropiadas” o, mejor aun, “inadecuadas”).

Cabría preguntarle a Elster por qué se concentra particularmente en los casos en que una emoción irracional genera una creencia que la justifique, lo cual lleva a un desarrollo patológico de emociones. Podría ser posible, visto desde los objetivos de esta tesis, que una emoción irracional generara una disonancia cognitiva a partir de la autorreflexión, que diera lugar a una metaemoción que lleve a acomodar, no una creencia a la emoción irracional, sino una emoción adecuada a la creencia adecuada a la evidencia. En lugar de limitarnos a describir los mecanismos que colaboran en el desarrollo de emociones inadecuadas, podemos, desde un esfuerzo educativo, investigar los mecanismos que colaborarían en la restauración de emociones adecuadas. La autorreflexión estudiada en el apartado anterior parece ser uno de dichos mecanismos.

La siguiente es una lista de ejemplos de emociones “supuestamente irracionales”<sup>709</sup> que Elster maneja en su libro *Alquimias de la mente*:

- 1) La ira sentida hacia aquellos o aquellas a quienes hemos hecho daño.
- 2) La ira sentida hacia quien nos ha ayudado.
- 3) El amor sentido hacia aquellos o aquellas a quienes hemos ayudado.
- 4) El amor sentido hacia quien nos ha hecho daño.
- 5) La ira sentida hacia aquellos o aquellas a quienes aborrecemos.
- 6) Odiar a quien no corresponde a nuestro amor.
- 7) La ira sentida hacia una persona que ha demostrado que estábamos equivocados.
- 8) La ira sentida hacia quienes frustran nuestros objetivos, aun cuando no era (ni podía ser) de esperar que previeran las consecuencias de sus actos.
- 9) La culpa sentida por emociones, pensamientos o hechos que están fuera de nuestro control.

---

<sup>709</sup> Cfr. J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., pp. 377-378.

- 10) La vergüenza sentida por emociones, pensamientos, hechos o rasgos de carácter que están fuera de nuestro control.
- 11) El orgullo sentido ante hechos que están fuera de nuestro control.
- 12) El desprecio sentido por las características de un individuo determinado que están fuera de su control.
- 13) La admiración sentida por las características de un individuo determinado que están fuera de su control.
- 14) El amor agápico, es decir, el amor que carece de apoyo cognitivo alguno.
- 15) Los pánicos o las fobias que están desprovistos de apoyo cognitivo alguno.
- 16) Los celos, que para Elster son siempre irracionales porque presuponen antecedentes cognitivos que debilitan el amor que constituye la condición de los propios celos.

A excepción de los celos, que Elster presenta explícitamente como siempre irracionales, es evidente en esta lista que las emociones pueden ser clasificadas como irracionales no por sí mismas, sino en relación a las circunstancias en las que tienen lugar, sus objetos y las creencias que los acompañan. De aquí puede concluirse que no es una emoción en especial lo que hay que buscar educar, sino su adecuación a las creencias. Sobre esto se volverá cuando hablemos de los criterios acerca de los objetivos en la educación emocional. Si bien Martha Nussbaum no se refiere a la adecuación ni a la inadecuación en estos términos, ella estuvo de acuerdo, en la entrevista que me concedió, con que todas las emociones son necesarias e importantes tanto para una ciudadanía democrática como para la vida privada, y que lo negativo se relacionaría con la aplicación de las emociones en determinados ámbitos inapropiados, o dirigidas a objetos inapropiados, y que por lo tanto todas las emociones serían buenas si recibieran un cultivo apropiado (“proper cultivation”).<sup>710</sup>

Volviendo a Elster, una vez definidas las emociones irracionales, éste dice que “las emociones racionales son aquellas que hacen que la vida de la persona vaya tan bien como sea posible, dadas las circunstancias externas.”<sup>711</sup> Y una vez dicho esto, Elster pasa a discutir temas limítrofes del ámbito de la educación, porque es casi imposible plantear que las emociones racionales hacen a la vida feliz y no preguntarse

---

<sup>710</sup> Nussbaum habló específicamente del miedo y cómo éste puede ser favorable a una democracia, y a la vez perjudicial según la manipulación que se haga de él. Dio el ejemplo positivo del huracán Irene que se acercaba a la costa este de los Estados Unidos y por lo tanto el alcalde Bloomberg en Nueva York organizó una campaña para despertar la alarma entre la gente, y el ejemplo negativo de la campaña suiza contra la construcción de minaretes en las mezquitas. (Ver Anexo)

<sup>711</sup> J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 383.

cómo se puede llegar a obtenerlas o a moldear nuestras emociones para que sean racionales. La educación emocional, sin embargo, tiene sus dificultades: “Aunque no se puede adquirir una disposición emocional del mismo modo que se puede levantar el brazo, simplemente haciéndolo, una persona puede llevar a cabo diversas acciones que, de una manera más o menos predecible, la produzcan.”<sup>712</sup> Y definitivamente, la cuestión detrás de esta habilidad adquirida de llevar a cabo acciones que produzcan una disposición emocional está íntimamente relacionada con la posibilidad de la educación.

Terminando este apartado, me atrevería a responder a esta pregunta volviendo al concepto de autorreflexión que ya introduje unos párrafos más arriba. Pueden tenerse incontables emociones inadecuadas siempre y cuando no nos detengamos a reflexionar sobre ellas. Ante una reflexión seria, la mayoría de las emociones inadecuadas no resistirían dicho análisis. Por eso, nuevamente sostengo que el principal objetivo de una educación emocional es un entrenamiento de la capacidad para la autorreflexión.

### **3.3. Educación de las emociones y la tradición del reconocimiento**

Si bien puede leerse entre líneas en la obra de Martha Nussbaum un interés por el desarrollo del reconocimiento recíproco, punto abordado en el apartado 2.3.3 cuando se habló del desarrollo de la reciprocidad, su visión del asunto no deja de ser monológica. El hecho de que presente al espectador juicioso de Adam Smith como uno de los criterios<sup>713</sup> que pueden determinar cuáles son las emociones que contribuirían a una eticidad democrática ya es señal de eso. Como se indicó, el espectador juicioso es un dispositivo innato que supuestamente está en cada ser humano, que le permite ponerse en el lugar del otro. El hecho de que para tener compasión sea necesario “ponerse en el lugar del otro” implica que es sólo desde mis propias emociones que puedo entender las del otro. Sin embargo, desde la tradición del reconocimiento, nuestra identidad es constituida en términos de reconocimiento recíproco, es decir, en relaciones con otros que reconocemos y que a su vez nos reconocen. En esta constitución siempre abierta a la alteridad, nuestra identidad práctica interactúa con los otros en diversas formas, siendo una de ellas las relaciones emotivas. Por ello las emociones, en especial la compasión, no necesitan una justificación tan compleja como la del espectador

---

<sup>712</sup> Ibid., p. 383.

<sup>713</sup> Es necesario aclarar el hecho de que el espectador juicioso es para ella *sólo uno* de los criterios, lo cual está señalado explícitamente en la entrevista (Ver Anexo)

juicioso, sino que desde siempre forman parte de cada ser humano que se define a sí mismo en referencia al otro.

Debido a esto, es necesario dedicar un capítulo a la tradición del reconocimiento desde donde reconsiderar y reconstruir los aspectos de la teoría de Nussbaum que se están discutiendo aquí. La posibilidad de reconsiderar esta teoría desde una perspectiva de reconocimiento requiere identificar en la propuesta de Nussbaum aspectos que hagan armónica la receptividad del reconocimiento; si esto no fuese así sería imposible realizar tal cosa o quedaría como una mera superposición de conceptos sin articulación interna. Esta receptividad, además de la reciprocidad mencionada, se encuentra dada por la descripción que hace Nussbaum de alguna de las capacidades que presenta en su lista. Dicha lista deja de manifiesto la implicancia de los otros en el desarrollo de la vida buena de las personas. En particular quisiera detenerme en dos de las capacidades de Nussbaum que contribuyen significativamente a esta interpretación que daría lugar a la complementación de su teoría con la tradición del reconocimiento: la capacidad relacionada con las emociones y la capacidad para el juego<sup>714</sup>. La primera de estas capacidades consiste en ser capaz de tener apego a cosas y personas, de amar a aquellos que nos aman y cuidan, de tener un desarrollo emocional que no se encuentre deteriorado por el temor y la ansiedad, o por eventos traumáticos de abuso y negligencia. En especial dice Nussbaum que apoyar el desarrollo de esta capacidad significa apoyar formas de asociación entre las personas que son cruciales para su desarrollo.<sup>715</sup> Esta capacidad, decisiva en el desarrollo íntegro de una persona, depende de las relaciones que se entablan con otros, ya que en esas formas de asociación humana mediadas por el amor y el cuidado, una persona adquiere suficiente seguridad como para poder emprender su proyecto de vida. Nussbaum presenta al temprano desarrollo de emociones en la infancia como posibilitante del desarrollo del yo, proceso en el que el niño adquiere confianza en que puede realizar cosas por sí mismo. Este proceso que Nussbaum siguiendo a Winnicott denomina “la capacidad de estar solo” es relacional, ya que esta posibilidad de estar solo siempre será frente a alguien más, probablemente la madre en la mayoría de los casos.<sup>716</sup> Estas relaciones pueden ser entendidas como de reconocimiento recíproco y deben ser protegidas de todas aquellas circunstancias que

---

<sup>714</sup> Ver lista de capacidades en Anexo.

<sup>715</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Women and Human Development*, op.cit., p. 79.

<sup>716</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., pp. 207-208. Es importante destacar que esta relevancia de las relaciones íntimas para el desarrollo de una personalidad íntegra es fundamentado tanto por Nussbaum como por Honneth en la psicología de Winnicott, de ahí que se justifique una vez más la cercanía de sus posiciones en este punto.

puedan afectarlas como lo son el abuso infantil, la indiferencia de la madre ante las demandas del niño en el caso de la infancia, o la violencia de género en otras etapas de la vida. La otra capacidad que indica Nussbaum y que es posible relacionar con la tradición del reconocimiento es la del juego, que consiste en ser capaz de reír, jugar y disfrutar actividades recreativas. Esta capacidad para Nussbaum contribuye al desarrollo de los ciudadanos, permitiéndoles disfrutar del tiempo libre y la autoexpresión. Puede leerse esta importancia del juego en clave de reconocimiento si se le otorga al juego un rol central en el desarrollo del sujeto a través de la interiorización de las expectativas normativas de los otros. Esto es lo que hace en especial George Herbert Mead, quien sostiene que el individuo atraviesa durante su desarrollo cognitivo y normativo dos etapas principales, *play* y *game* en las cuales comienza a desarrollar su facultad de juzgar normativamente<sup>717</sup>. En la etapa que Mead denomina *play*, el niño a través del juego proyecta en objetos (juguetes) un compañero imaginario de interacción en el que deposita las expectativas normativas interiorizadas a partir de sus padres que regularán su comportamiento futuro. La etapa que Mead denomina *game* también juega un rol central en el desarrollo normativo de la personalidad, y en ella el adolescente regula su conducta de acuerdo a las expectativas normativas de un número mayor de individuos. Mientras que en la etapa *play* el niño asume el rol de los otros, en la etapa *game* el adolescente debe tomar el rol de todos los demás involucrados en el juego; esta última etapa puede ser ejemplificada con cualquier deporte de competición como el fútbol o el básquetbol, en los que se comparte un objetivo con otros individuos y lograrlo implica competir en grupo a través de su acción coordinada con los otros. La capacidad de sentir consideración por y en relación con animales, plantas y la naturaleza y las capacidades de afiliación también tienen estrecha relación con las emociones, por tratarse de especies de apego e interés afectivo. Es esta conexión entre la lista de las capacidades de Nussbaum y la tradición del reconocimiento lo que justifica aun más claramente la necesidad de ampliar su teoría por este ángulo.

Es presupuesto de la tradición del reconocimiento que el sujeto se constituye en términos de reconocimiento recíproco, en estrecha consonancia con una larga tradición que comienza con Hegel y abarca diferentes áreas del saber como la 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 a través de

---

<sup>717</sup> Cfr. G.H. Mead, *Mind, Self and Society*, op.cit., pp. 152-158.

por ejemplo Piaget y Winnicott. Este reconocimiento recíproco es la clave para la aceptación del otro como persona digna de consideración y respeto, y tiene como resultado una comprensión de uno mismo en relación a ese otro. Lo que comenzó como una tradición filosófica, ha tenido recientemente anclaje desde la neurociencia, en especial desde los intentos de explicación del altruismo por parte del biólogo evolutivo Hamilton con su reformulación de la Regla de Oro (“obra con los demás según como quieras que obren contigo”) a la Regla de Hamilton: “obra con los demás según la medida en que compartan tus genes”<sup>718</sup>, hasta la sustitución propuesta por los biólogos matemáticos Martin Nowak y Karl Sigmund de la figura del *homo oeconomicus* por la del *homo reciprocans*, que no es un hombre dotado de racionalidad maximizadora, sino un sujeto de racionalidad limitada, gobernado por instintos y emociones.<sup>719</sup> Si bien la Regla de Hamilton no propone la reciprocidad, su insuficiencia en la explicación del altruismo biológico para el caso de acciones costosas para el individuo que trascienden la barrera del parentesco da pie a que el biólogo Robert Trivers formule los primeros argumentos teóricos sobre la reciprocidad, transformando la Regla de Oro en una estrategia egoísta que recibe el nombre de *altruismo recíproco*<sup>720</sup> (el altruismo es rentable si se practica con quienes tienen la capacidad de reciprocitar). Esta discusión parece resultar en la conclusión de “una capacidad, presente en los seres humanos, y tal vez en algunos animales, que es la *capacidad de reciprocitar*” según indica Cortina<sup>721</sup>.

Pero mucho antes de la neurociencia, es Hegel quien constituye una de las referencias más importantes con respecto al carácter no individual de la vida social. Para él el origen de la vida social no está dado por los individuos aislados que deciden congregarse para protegerse, al modo planteado por Hobbes, sino personas que están relacionadas desde siempre recíprocamente, por lo cual no pueden llevar a cabo su capacidad para la libertad si no es conjuntamente con los demás. De ahí que cada uno busque ser reconocido en su identidad, y que el motor que lleva a los seres humanos a constituir una sociedad y un Estado es la expectativa de ser reconocidos y aceptados, que debería plasmarse en las instituciones, porque ningún individuo está aislado ni es autosuficiente.

---

<sup>718</sup> Cfr. W.D. Hamilton, “The evolution of altruistic behaviour”, *American Naturalist*, 97, 1964, pp. 354-356; “The genetical evolution of social behaviour”, *Journal of Theoretical Biology*, 7, 1964, pp. 1-52.

<sup>719</sup> Cfr. M. Nowak y K. Sigmund, “Shrewd investments”, *Science*, 288, 5467, 2000, pp. 819-820.

<sup>720</sup> Cfr. R.L. Trivers, “Parental investment and sexual selection”, en B. Campbell (comp.), *Sexual Selection and the Descent of Man*, Chicago, Aldine Press, 1972, pp. 136-179; “Parent-offspring conflict”, *American Zoologist*, 14, 1974, pp. 249-264.

<sup>721</sup> A. Cortina, *Neuroética y neuropolítica*, op.cit., p. 111.

Puede afirmarse que el punto de partida de la tradición del reconocimiento, pues, es el momento en el que Hegel presenta al reconocimiento como una necesidad peculiarmente humana. Esto es así porque para Hegel la particularidad de un ser racional, autoconsciente, consiste en que no se complace exclusivamente con la satisfacción de sus apetitos biológicos, sino que debe ser reconocido por otros seres de su misma clase, confirmándole a través de su comportamiento el sentido de su propio valor. De ahí que todo ser racional, en tanto que autoconsciente, es decir, consciente de sí mismo en sus acciones y por ende capaz de controlarlas, demanda reconocimiento.

Tal demanda de reconocimiento, según Hegel, se genera a partir de la ya mencionada “apetencia” de la autoconciencia, es decir, del impulso a salir de sí misma y aprehender otros objetos por medio del conocimiento, que se manifiesta en la aniquilación del objeto, su fagocitación. Ya se habló entonces de que el problema de la apetencia se presenta en el autoconocimiento, que llevaría a la conciencia a aniquilarse a sí misma; es por esta razón que necesita otra autoconciencia ante la cual verse como objeto. Será entonces a través de la forma en que otra autoconciencia la ve, que una autoconciencia adquiere el conocimiento de sí misma.

Aquí es donde entra en juego la necesidad de reconocimiento. La autoconciencia es tal cuando se la reconoce, cuando hay otra autoconciencia conociéndola. El proceso de mutuo reconocimiento involucra dos conciencias, cada una de las cuales, a través del proceso de reconocimiento, llega a ver a la otra, a la vez que a sí misma como autoconciencia<sup>722</sup>. Es decir, el reconocimiento de otro es condición de todo reconocimiento, incluyendo el autorreconocimiento.

Es justamente por esto que un ser racional, autoconsciente, al no poder conocerse por sí mismo necesita a otros seres humanos a través de los cuales conocerse, como en un espejo. Por lo tanto, el ser humano necesita obtener lo que se le debe como ser humano para ser tal, y se siente rebajado ante sus propios ojos si no lo consigue; solamente se convierte en una persona en la medida en que ve el reconocimiento en otras personas.

Como consecuencia de este desarrollo, la identidad solamente queda abierta a una constitución en términos de reconocimiento, en virtud de lo cual alguien se convierte en sujeto en tanto es capaz de autocomprenderse a través de relaciones de reconocimiento recíproco con otros, y en particular con otros que tienen un rol

---

<sup>722</sup> Cfr. G.W.F. Hegel, *Fenomenología del Espíritu*, op.cit., p. 113.

significativo para él. En la medida en que el reconocimiento es un rasgo constitutivo del sujeto, siempre será necesaria su presencia como elemento posibilitante de su condición misma. En función de esto la persona tiene un sentido de lo que se le debe como ser humano. Por lo tanto, el que otras personas reconozcan que él o ella también es una persona, un ser racional y deliberante que, en consecuencia, no debe ser tratado como un mero instrumento, se convierte en una faceta tan básica como la satisfacción de los apetitos con los que reproducir materialmente su vida.

Por otro lado, la negación del reconocimiento produce instancias de violencia, porque en el caso de grupos minoritarios es mucho más que atención lo que se le está negando: se le está privando de la posibilidad de generar una imagen de sí mismos a través de la cual poder comprender su lugar en el mundo y actuar de acuerdo a ese lugar. Tomamos decisiones sobre la base de la información disponible y de alguna manera consistente con la identidad que nos constituye y que, según lo dicho más arriba, nos ha sido otorgada por los otros.

El reconocimiento, en consecuencia, implica mucho más que la manera en que otros nos ven. El reclamo de reconocimiento constituye una especie de pregunta que hacemos a los demás acerca de nuestro lugar en la sociedad, y su negación está a la base de muchos de los problemas actuales con las minorías nacionales, religiosas, sexuales, etc., incluyendo los resultados menos deseables, como el terrorismo. La novela de Mary Shelley, *Frankenstein*, puede ser interpretada como un relato que plantea este problema de la identidad humana y de la necesidad de ser reconocido por los otros, negación que genera resentimiento y violencia. La criatura del Doctor Frankenstein, al cobrar vida, produce horror en su propio creador, quien la abandona sin darle la oportunidad de manifestarse, sin transmitirle ningún afecto paternal, sin intentar enseñarle ningún rasgo de su cultura. Simplemente huye y la deja abandonada a su suerte. Este ser, condenado al ostracismo por su creador, a quien se le ha negado todo derecho, incluso el más elemental de la identidad humana que es el poseer un nombre, al sentirse irremediabilmente condenado a la soledad se convierte en un criminal que comete los más terribles asesinatos de inocentes, empezando por la misma familia de Frankenstein.<sup>723</sup> La problemática de la criatura de Frankenstein, vista desde esta

---

<sup>723</sup> Esta relación entre la necesidad de reconocimiento y la novela de Mary Shelley ha sido desarrollada notablemente en A. Hardisson Rumeu, "La Criatura de Frankenstein y la lucha por el reconocimiento", en *Isegoría*, 26, 2002, pp. 251-256. Más recientemente, Adela Cortina ha hecho una nueva interpretación de la novela de Mary Shelley a partir de la introducción al Congreso de San Francisco de mayo de 2002 sobre neuroética –momento fundacional de la nascente disciplina. La introducción estuvo a cargo del

perspectiva de la necesidad de reconocimiento, traslada el foco desde el horror de los actos criminales a la comprensión de la situación en la que la criatura es una víctima más.

A partir de estas reflexiones, la necesidad de otorgar reconocimiento a los otros para a su vez ser uno mismo reconocido lleva a Charles Taylor a presentar a la *fusión de horizontes*<sup>724</sup>, que toma de Gadamer, como forma de llegar a conocer al otro a partir del trasfondo que ha constituido y le otorga sentido a su identidad moral. El concepto de fusión de horizontes provee a Taylor de un criterio para responder a las demandas de reconocimiento sin caer en la condescendencia ni en la homogeneización, conceptos que explicaré a continuación.

Para Taylor, al igual que para los demás filósofos del reconocimiento, la identidad se construye a partir de las relaciones que entablamos con otros y en las que nuestras demandas son reconocidas, pero en Taylor además de la influencia de Hegel existe la mediación de la herencia del pensamiento romántico y del ideal de autenticidad. De acuerdo a este ideal sólo puedo encontrar el modelo conforme al cual vivir dentro de mí mismo; a su vez debo ser fiel a mí mismo, y lo que esto significa es descubrir las potencialidades que poseo y articularlas por mí mismo, lo que implica una autodefinición. Esto, que se refiere a los individuos, lo aplica Herder también a los pueblos, que deben ser fieles a su propia cultura.<sup>725</sup> Sin embargo, surge inmediatamente un problema: ¿quién soy yo? No es posible derivar la respuesta monológicamente. ¿Cómo construyo mi propia imagen, a la cual ser fiel? La respuesta de Taylor es a partir de los “otros significantes”, según los llamó George Herbert Mead<sup>726</sup>; la identidad humana se crea *dialógicamente*, en respuesta a nuestras relaciones con los otros significantes<sup>727</sup>, y “no es posible ser un yo en solitario. Soy un yo sólo en relación con ciertos interlocutores”.<sup>728</sup> Pero el problema más serio detrás de las exigencias de reconocimiento y su eventual concesión yace en el corazón del ensayo de Taylor, *El*

---

periodista William Safire, quien postula a Mary Shelley y su novela como el comienzo de la neuroética si es entendida como la tarea prometeica de crear un hombre más perfecto con ayuda de la ciencia. Sin embargo, Cortina le da un significado más amplio al mensaje de Frankenstein, y es que “tal vez la felicidad no venga tanto del ejercicio de facultades maravillosas como de una buena vida compartida con los semejantes”. (A. Cortina, *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*, Madrid, Tecnos, 2011, p. 37) En otras palabras, una vida no es buena si no cuenta con el reconocimiento de seres semejantes, idea que confluye con la tradición del reconocimiento de la que Cortina es notable representante.

<sup>724</sup> Cfr. Ch. Taylor, *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*, México, FCE, 1993, p. 99.

<sup>725</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 51.

<sup>726</sup> Cfr. G.H. Mead, *Mind, Self and Society*, op.cit.

<sup>727</sup> Cfr. Ch. Taylor, *El multiculturalismo*, op.cit., p. 18-19.

<sup>728</sup> Ch. Taylor, *Fuentes del Yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós, 1996, p. 52.

*multiculturalismo* y “*la política del reconocimiento*”. El reconocimiento está enmarcado en una cultura que es el trasfondo que permite la constitución de la identidad individual y que pauta las exigencias de reconocimiento y las formas de otorgarlo; de ahí la relevancia de las culturas para el reconocimiento. Taylor explica que en el contexto de una cultura que reconoce a otra cultura, toda cultura debe ser considerada como potencialmente valiosa, teniendo como origen la idea de que todos los seres humanos somos igualmente dignos de respeto<sup>729</sup>, y esa potencialidad a ser reconocida como valiosa se opone, evidentemente, a la indiferencia o al rechazo a priori. Por otra parte, sin embargo, existen otras demandas que van más allá de la consideración de la igual potencialidad a ser valioso: la demanda de reconocimiento de su real valor.<sup>730</sup> Este tipo de demanda de reconocimiento termina desembocando en dos resultados, cualquiera de los dos poco deseables: por un lado, la condescendencia, y por el otro la homogeneización.

La condescendencia surge de la dificultad de que el reconocimiento por el *real* valor (a diferencia del reconocimiento de un *potencial* valor) no puede ser coaccionado, ni siquiera exigido por un principio de ética. Sólo puede ser otorgado voluntariamente. Dice Taylor al respecto:

Una vez examinada, encontraremos algo de gran valor en la cultura C, o no lo encontraremos; pero exigir que lo hagamos no tiene más sentido que exigir que declaramos que la Tierra es redonda o plana, o que la temperatura del aire es caliente o fría.<sup>731</sup>

En consecuencia, una concesión forzada de reconocimiento al valor se convertiría, no en legítimo reconocimiento, sino en “condescendencia”<sup>732</sup>.

La homogeneización, por su parte, tendría lugar al reconocer legítimamente el valor a una cultura, porque de hecho la encontramos valiosa, pero sin haberla penetrado en absoluto, sino midiéndola por nuestros propios cánones. Al respecto señala Taylor:

---

<sup>729</sup> Cfr. Ch. Taylor, *El multiculturalismo*, op.cit., p. 65 y ss.

<sup>730</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 95.

<sup>731</sup> *Ibid.*, p. 101.

<sup>732</sup> *Ibid.*, p. 102. El punto de vista de que el reconocimiento puede ser sólo dado voluntariamente puede parecer evidente, pero también se sigue más formalmente de la concepción de Rousseau de la autoridad legítima en *El Contrato Social*. Rousseau afirma que el consentimiento a la esclavitud es imposible. Es imposible, dice Rousseau, asentir voluntariamente a ceder el derecho de asentir voluntariamente, porque sería contradictorio (Cfr. J.J. Rousseau, *El Contrato Social*, Buenos Aires, Aguilar, 1968, pp. 56-61). Como es contradictorio renunciar voluntariamente al derecho a asentir voluntariamente, la única autoridad legítima es la que es aceptada voluntariamente. En el contexto de la teoría de Hegel del mutuo reconocimiento, esto significa que uno no es reconocido como valioso a menos que uno sea voluntariamente visto como valioso por aquéllos de los que reclamamos reconocimiento. El reconocimiento del valor, por lo tanto, como el reconocimiento de la autoridad, debe ser voluntario, y el mismo acto de reconocimiento convierte al reconocido en soberano.

La perentoria demanda de juicios de valor favorables resulta, paradójicamente (tal vez sería mejor decir trágicamente), homogeneizante, pues implica que ya contamos con las normas para hacer tales juicios. Sin embargo, las normas que tenemos pertenecen a la civilización del Atlántico norte, de modo que esos juicios, implícita e inconscientemente, introducirán a los otros en nuestras categorías.<sup>733</sup>

Resumiendo, la necesidad de reconocimiento es innegable, según lo hemos visto a través de la teoría hegeliana. La indiferencia, en definitiva, es inhumana. Sin embargo, la atención a la demanda de reconocimiento entre culturas que se desconocen puede desembocar en dos problemas: la condescendencia con las culturas que de hecho no encontramos valiosas, o la homogeneización con las que sí, aunque las valoremos desde nuestros cánones. El punto intermedio estaría en no sobreinterpretar la teoría hegeliana, no concediendo el reconocimiento al *real* valor de por sí, sino respetando el igual derecho a ser *potencialmente* reconocidos como buenos, o, en palabras de Taylor, “así como todos deben tener derechos civiles iguales e igual derecho al voto, cualesquiera que sean su raza y su cultura, así también todos deben disfrutar de la *suposición* de que su cultura tradicional tiene un valor”<sup>734</sup>. Resalto la palabra “potencialmente” porque, una vez que aceptamos la posibilidad de que una cultura pueda ser valiosa, debemos entrar en contacto con ella para eventualmente comprobarlo. Y nuestra respuesta no podrá jamás ser “homogeneizante”, sino una real consideración de sus valores propios.

Como solución Taylor propone, como ya se mencionó, a la “fusión de horizontes” para llegar a conocer al Otro sin juzgarlo por nuestras categorías.<sup>735</sup> El origen de esta idea, que Taylor toma de Gadamer, está en la llamada “estructura previa del comprender” heideggeriana y voy a explicarla con cierto detalle por su relevancia para acceder al mundo de la vida de los otros y posibilitar el reconocimiento. Esta estructura puede definirse diciendo que la comprensión humana se guía por una

---

<sup>733</sup> Ch. Taylor, *El multiculturalismo*, op.cit., p. 104. Esto es justamente lo que, entre otros, Edward Said denuncia en su libro *Orientalismo* (Cfr. E. Said, *Orientalismo*, Madrid, Libertarias Prodhufi, 1990). El orientalismo es, entre otras definiciones que Said da en su libro, un término que se utiliza para denominar a un número de instituciones que giran en torno al tema (p. 20). Eso significaría, desde un punto de vista ingenuo, que Oriente no es tratado con indiferencia, ya que se reconoce su valor, tanto como para desarrollar disciplinas que traten del tema. Sin embargo, lo que el autor denuncia es la forma en que esos temas son tratados, e incluso la elección de lo que es digno de estudiarse acerca de Oriente, lo cual es seleccionado indefectiblemente a través de los filtros de la cultura occidental: “[...] el orientalismo ha llegado a ser un sistema para conocer Oriente, un filtro aceptado que Oriente atraviesa para penetrar en la conciencia occidental” (p. 25). Cabe también preguntarse si los autores del *boom* literario latinoamericano fueron acogidos por el mundo entero porque casualmente ofrecían una imagen de América Latina que los otros ya tenían predefinida y gozaban en reproducir.

<sup>734</sup> Ch. Taylor, *El multiculturalismo*, op.cit., p. 100. Mis cursivas.

<sup>735</sup> *Ibid.*, p. 99; Cfr. H.G. Gadamer, *Verdad y Método I*, Salamanca, Ediciones Sígueme, 2003.

comprensión previa que constituye un marco no expresado, implícito, que determina todo acto de comprensión. Heidegger piensa este entender como un saber práctico que aplicamos sin siquiera darnos cuenta de ello. Esta estructura es, entonces, prelingüística<sup>736</sup>. El lenguaje, en lugar de comunicar, despoja a la experiencia de sus características más íntimas y hace que ésta sea sólo la sombra de lo que en origen se quería comunicar. Sin embargo, dice Heidegger, lo enunciado, en cuanto comunicado, puede servir de puente entre el que lo enuncia y los otros, convertirse en algo en común sin que los demás tengan el ente indicado en una cercanía tangible ni visible.<sup>737</sup> De esa manera se reivindica el lenguaje como la única manera de poner en común las experiencias, aunque el sujeto de los enunciados siempre llegue al receptor naturalmente modificado, sin que se pueda hacer mucho para remediarlo. Es, como lo diría Heidegger, un problema inherente al lenguaje. La solución sería hacer transparente en primer lugar la propia situación hermenéutica, para que lo extraño del objeto de comprensión pueda hacerse valer primero sin que nuestros prejuicios puedan ejercer imperceptiblemente su poder para ocultar lo que le es propio. La tarea prioritaria de una interpretación es elaborar e interpretar para sí misma sus propios conceptos previos para así, concientemente, separarse del objeto estudiado y llegar a ver lo que le es propio<sup>738</sup>.

Gadamer toma de Heidegger la revelación de que todo entender está determinado por una motivación o un prejuicio, es decir, la comprensión previa heideggeriana. Los prejuicios para Gadamer tienen un valor casi de condiciones trascendentales del entender. Por prejuicio no debe entenderse, como el mismo Gadamer lo indica, un juicio falso, un preconcepto negativo acerca de un objeto de estudio, sino el resultado de la historicidad, que es nuestra manera de percibir el mundo desde el punto histórico en el que nos encontramos. Nuestra historicidad no es una limitación, sino un principio del entender. Entendemos y aspiramos a la verdad porque tenemos expectativas inherentes a nosotros mismos de encontrar sentido, y conocemos estableciendo relaciones entre los conceptos que ya poseemos y las nuevas intuiciones<sup>739</sup>.

De esta manera, el prejuicio o comprensión previa heideggeriana se convierte, no en obstáculo, sino en condición para el conocimiento, porque la comprensión incluye

---

<sup>736</sup> Cfr. M. Heidegger, *El ser y el tiempo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1991; C. Lafont, *Lenguaje y apertura del mundo. El giro lingüístico de la hermenéutica de Heidegger*, Madrid, Alianza, 1997.

<sup>737</sup> Cfr. M. Heidegger, *El ser y el tiempo*, op.cit., p. 174.

<sup>738</sup> Cfr. J. Grondin, *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Barcelona, Herder, 1999.

<sup>739</sup> Cfr. H.G. Gadamer, *Verdad y método I*, op.cit.

la incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios. Lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el objeto de comprensión mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas. La importancia del prejuicio, entonces, puede resumirse en su siguiente frase: “los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser”<sup>740</sup>. Los prejuicios conforman el “horizonte”, situación en la que nos movemos y que se mueve con nosotros, al igual que el horizonte. Los prejuicios entendidos como horizonte marcan los límites de nuestra visión. El acto de comprensión se define así por la fusión del propio horizonte con el del Otro, y es éste el criterio que encuentra Taylor para solucionar el problema entre la condescendencia y la homogeneización, ya que supone que lo que se “[...] exige de nosotros no son juicios perentorios e inauténticos de valor igualitario, sino la disposición para abrirnos al género de estudio cultural comparativo que desplazará nuestros horizontes hasta la fusión resultante.”<sup>741</sup>

En este proceso en el que aspiramos a la horizontalidad en la que los seres humanos nos reconozcamos como iguales, la hermenéutica es el camino metodológico por excelencia porque impone que el intérprete resigne la superioridad de la posición privilegiada del observador propia de las ciencias empíricas, a la vez que implica una participación en la comprensión, antes que una mera observación que brinde un conocimiento estrictamente proposicional. El aporte de este abordaje consiste en que permite realizar una comprensión del significado social que tienen las tradiciones, los roles sociales o los contextos de intersubjetividad para esos “otros” que nos disponemos a comprender con el fin de brindarles el reconocimiento. A la vez, nosotros mismos nos convertimos en el “otro” para esos “otros” en la medida en que somos comprendidos por ellos. Este conocimiento debe hacerse desde el vínculo emocional, desde una fusión de horizontes según el concepto gadameriano.

Sin embargo, el problema de esta metodología parece estar en lo que Pereira denomina el *bloqueo hermenéutico*<sup>742</sup>, ya que aparentemente la fusión de horizontes debilita toda intención de fundamentación universalista de justicia global al ser contrapesada por la contextualización que impone toda interpretación hermenéutica y que establece la prioridad de la propia tradición cultural sobre cualquier principio

---

<sup>740</sup> Ibid., 344.

<sup>741</sup> Ch. Taylor, *El multiculturalismo*, op.cit., p. 107.

<sup>742</sup> Cfr. G. Pereira, “Fundamentación universalista de una lista de capacidades requerida por la justicia global”, *Diánoia*, LI, 57, 2006, pp. 79–102.

independiente a través del preconocimiento del propio mundo de la vida. Esta restitución al *interpretandum* de la posibilidad de siempre ser mejor comprendido respalda una asimetría entre *interpretandum* e intérprete en favor del primero, lo que tiene por consecuencia la disolución de toda capacidad crítico-reflexiva ya que no hay un criterio fijo desde donde fundar esta capacidad crítica. Esta crítica también recae sobre Nussbaum y su lista de capacidades<sup>743</sup>. Ante esto, el modelo propuesto por Apel, si bien se sitúa dentro de la tradición hermenéutica y claramente asume dentro de las condiciones del diálogo el reconocimiento recíproco, introduce una idea regulativa para el progreso cognoscitivo que denomina *norma ética fundamental*, que exige la autoafirmación de la comunidad real de comunicación y la realización de la comunidad ideal de comunicación.

La comunidad ideal de comunicación apeliana propone una “idea regulativa” para evaluar las sociedades actuales por lo próximas o alejadas que estén de dicha idea<sup>744</sup>. En ella son características distintivas la exclusión de la desfiguración de la comunicación, el asegurar simétricamente las oportunidades de elegir y realizar actos de habla, y la garantía de la intercambiabilidad de los roles del diálogo. Por referencia a la comunidad ideal es posible criticar el hecho de que en la vida real no haya auténticos diálogos. Quien argumenta presupone la comunidad ideal de comunicación en la comunidad real como posibilidad de la sociedad real, y por ello es posible postular moralmente la disolución histórica de la contradicción dialéctica entre la comunidad ideal y la real<sup>745</sup>.

En esto consiste el aporte de la ética del discurso para solucionar las debilidades de la hermenéutica; ambos abordajes son manifestaciones de la tradición del reconocimiento, pero la primera nos ofrece un criterio que va más allá de las circunstancias locales de cada situación a evaluar o conocer, y esto configura una significativa fortaleza. La ética del discurso<sup>746</sup> claramente se basa en criterios de corrección independientes del discurso moral mismo porque apela a un criterio fundado en los presupuestos pragmático-trascendentales de todo discurso. La ética del discurso presenta al sujeto como aquel que muestra o podría mostrar competencia comunicativa, de modo que debemos considerar a todo ser humano como un interlocutor facultado para decidir acerca de la corrección de las normas que le afectan. El punto de anclaje de

---

<sup>743</sup> Ibid.

<sup>744</sup> K.O. Apel, *La transformación de la filosofía*, Vol. 2., Madrid, Taurus, 1985, pp. 203-205.

<sup>745</sup> Ibid., p. 409.

<sup>746</sup> Cfr. Ibid.; J. Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1991.

la teoría se encuentra en la interacción comunicativa que claramente es una relación de reconocimiento recíproco; en ella los agentes aceptan y ofrecen argumentos para sustentar sus pretensiones de validez, pero en este intercambio argumentativo el vínculo no es solamente lingüístico, sino que la comunicatividad para efectivamente lograrse implica un vínculo en el que entran valores, normas y emociones.<sup>747</sup> A partir de la fundamentación mencionada se deriva también la exigencia de que todo interlocutor válido participe de forma significativa también en la vida política, en las deliberaciones y decisiones acerca de las normas que le afectan. Es más, en la formulación misma del principio por parte de Habermas, hay una directa referencia a los participantes, y en tanto la ética del discurso no tiene un ámbito de aplicación exclusivo, esta participación puede ser entendida como una forma de vida valiosa, a través de la cual las personas desarrollan cuantas capacidades acompañan al ejercicio del diálogo, y no un simple mecanismo para alcanzar metas privadas. Esto último es dominio exclusivo de la racionalidad estratégica y no de la comunicativa, que es la que nos permite reconocer a un ser humano como persona; por eso parece que cualquier forma de organización política que desee estar a la altura de lo propio del ser humano, debería ser participativa. Este es el criterio universal que aporta la ética del discurso.

Este criterio puede desde algunos puntos de vista ser tachado de desencarnado, pero el propio Habermas reconoce una interacción más densa que su supuesto vacío procedimentalismo. En *Conciencia moral y acción comunicativa*<sup>748</sup>, Habermas asume y apela a la fenomenología lingüística de la conciencia moral de Strawson en su obra *Libertad y resentimiento*<sup>749</sup> para mostrar al escéptico cuál es la realidad de las experiencias e intuiciones morales cotidianas. Habermas apela a la red de sentimientos morales implícita en la praxis comunicativa cotidiana, en particular el *sentimiento de indignación* con el que reaccionamos ante los agravios. Cuando la injuria no puede repararse por la disculpa, se convierte en profundo resentimiento. Este sentimiento revela la dimensión moral del agravio porque se reacciona a la injusticia indignante que otro comete. El resentimiento es así expresión de un juicio moral<sup>750</sup>. A partir del resentimiento, Habermas extrae de Strawson las siguientes observaciones: a) que las reacciones emocionales del agraviado sólo son posibles como participante en la

---

<sup>747</sup> La explicitación de la densidad del vínculo comunicativo es realizada por Cortina en A. Cortina, *Ética de la razón cordial*, op.cit., pp. 195-196.

<sup>748</sup> Cfr. J. Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*, op.cit., pp. 61-68.

<sup>749</sup> P.F. Strawson, *Libertad y resentimiento*, Barcelona, Paidós, 1995.

<sup>750</sup> Cfr. J. Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa*, op.cit., p. 62.

interacción, no desde la posición objetivante de un observador; b) que la filosofía moral que quiera clarificar las intuiciones cotidianas aprendidas por socialización tendrá que coordinarse con la actitud de los partícipes de la praxis comunicativa cotidiana; c) que estas reacciones afectivas tienen un carácter moral porque remiten a pautas suprapersonales de enjuiciamiento de mandatos y normas y d) que la indignación y el reproche dirigidos al quebrantamiento de normas sólo pueden apoyarse en un contenido cognitivo; es decir, quien hace un reproche cree que el otro debería justificarse.<sup>751</sup>

Las reacciones emocionales vinculadas a la injuria se refieren a la violación de expectativas de conducta generalizadas, a un desengaño impersonal, lo que da autoridad moral a la norma.

El desengaño y el resentimiento se orientan contra otro *concreto*, que ha herido nuestra integridad; pero esta indignación no debe su carácter moral al hecho de que se haya alterado la interacción entre dos personas aisladas. Antes bien, este carácter se debe al ataque contra una *esperanza normativa* subyacente, que tiene validez no solamente como *ego* y *alter*, sino para *todos los pertenecientes* a un grupo social, y también, para todos los sujetos responsables en general en el caso de normas morales estrictas<sup>752</sup>.

Hay entonces un conocimiento intuitivo implícito en los participantes de la interacción de que todos los interlocutores potenciales merecen reconocimiento. Sólo así se explica el sentimiento de culpa y obligación del que agravia. Por esto, las reacciones emocionales poseen un carácter moral, es decir, hay una pretensión de validez normativa. Por eso, para Habermas está claro que “los sentimientos tienen la misma importancia para la justificación moral de las formas de actuación que las percepciones para la explicación teórica de los hechos.”<sup>753</sup> Es también a partir de Strawson que Adela Cortina reafirma la perspectiva del reconocimiento oponiéndola a la del espectador que mencionáramos al comienzo de este capítulo y que es la que fundamenta la pretendida pero débil reciprocidad en Nussbaum: “[...] los *sentimientos reactivos* de los que habló Strawson, que sólo puede experimentar quien se inscribe en la interacción con otros seres humanos; no quien asume la perspectiva del espectador, sino la del participante.”<sup>754</sup> Emociones como el resentimiento, la gratitud o el perdón tienen claramente una relación con la capacidad de detectar la voluntad en otros de dañar, beneficiar, o su arrepentimiento. Estas emociones no tendrían lugar desde una

---

<sup>751</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 62-66.

<sup>752</sup> *Ibid.*, p. 65.

<sup>753</sup> *Ibid.*, p. 68.

<sup>754</sup> A. Cortina, *Neuroética y neuropolítica*, op.cit., p. 143.

perspectiva del espectador juicioso que sólo observa, sino desde una perspectiva de participante al que por ejemplo se le negó algo que se le debía. Para que esto sucediera desde el espectador juicioso, el espectador tendría que colocarse en el lugar del otro no sólo como observador, sino que tendría que imaginar a su vez una relación con el otro al que se enfrenta el sujeto observado. Este proceso implica cierta dificultad, mientras que desde la perspectiva de participante, que exige reciprocidad, las emociones reactivas no necesitan mayor explicación: las sentimos porque somos desde siempre participantes de la interacción, incluso en el caso de la indignación moral, que exige un compromiso no sólo hacia uno mismo, sino hacia otros<sup>755</sup>. No sentimos la indignación moral como espectador, sino como participante involucrado.

Algo similar sucede con la confianza, que Domingo García Marzá ha estudiado con intensidad en su relación con la llamada “responsabilidad social corporativa”. La confianza surge de expectativas generadas por la actividad empresarial en los grupos a los que la empresa afecta. En este sentido, quienes sienten o no confianza también actúan como partícipes y no como observadores, y dicha confianza surge de la asunción de una dependencia recíproca que convierte a los participantes en responsables.

[...] la confianza radica en una expectativa o juego de expectativas que depositamos en el comportamiento futuro de los demás. La confianza cumple así una función social fundamental, potenciada en los contextos actuales donde las necesidades de cooperación se vuelven cada vez más complejas, distantes y culturalmente plurales. Estamos frente a una valoración de las probabilidades que tenemos para actuar frente a los demás en situaciones de riesgo e incertidumbre, de ignorancia y de incertidumbre. Tales situaciones nos vuelven vulnerables y, por así decirlo, dependientes de la conducta de otros en los que depositamos nuestra confianza. Pero esta dependencia es recíproca [...]<sup>756</sup>

Las interacciones humanas no pueden ser meramente mercantiles, o al menos esto es lo que da a entender la existencia de una emoción tal como la confianza. Ésta bien podría colocarse, entonces, entre los sentimientos reactivos.

Igualmente existen actitudes “autorreactivas”<sup>757</sup> que incluyen por ejemplo el remordimiento, la culpa o la vergüenza. Estas emociones que tienen a uno mismo como referencia pueden ser asimiladas a las ya mencionadas metaemociones, o emociones autoevaluativas, lo que hace compatible mi propuesta con la tradición del reconocimiento.

---

<sup>755</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 145.

<sup>756</sup> D. García Marzá, *Ética empresarial. Del diálogo a la confianza*, Madrid, Trotta, 2004, p. 65.

<sup>757</sup> A. Cortina, *Neuroética y neuropolítica*, op.cit, p. 145.

Un esfuerzo más concienzudo de anclaje del procedimentalismo de la ética del discurso lo encontramos en Jesús Conill, que busca una conciliación entre el potencial crítico-normativo aportado por la tradición ilustrada y la facticidad. Conill propone “*hermeneutizar la ética discursiva* de Apel y Habermas, para superar su procedimentalismo restrictivo”<sup>758</sup>. De esta manera, encarna a la ética del discurso pero se salva del bloqueo hermenéutico ya mencionado. Conill busca “descubrir la mediación entre *hermenéutica* (condicionalidad, historicidad) y crítica (incondicionalidad y universalidad), para comprender que una razón práctica, condicionada históricamente, es capaz de principios éticos incondicionados.”<sup>759</sup> Así presenta una versión de la hermenéutica en la que la reflexión ética se convierte en parte constitutiva de la tradición y por lo tanto no se queda en lo procedimental, sino que se sostiene del ethos en el que se ancla la experiencia; la razón, de esa forma, deja de ser universal e incondicional (“un hecho clausurado”) para convertirse en “un proceso abierto, experiencial e histórico”<sup>760</sup>. En la presentación de esa versión de la hermenéutica crítica, es particularmente relevante su desarrollo del concepto de razón experiencial. Este tipo de razón se instala en el mundo de la vida y tiene un carácter ineludiblemente histórico y lingüístico y da cuenta del dinamismo de la realidad, si bien es la misma razón trascendental pero que no podría tomar cuerpo si no fuera a través de un determinado lenguaje y en un determinado momento de la historia. Por eso esta razón exige, en la opinión de Conill, “prestar atención a los *sentimientos* y a los *valores*, aspectos olvidados o relegados en la transformación hermenéutica de la filosofía, incluso en Apel y Habermas, cuando los sentimientos y las valoraciones son las precondiciones (dadas en la experiencia) de todos los principios éticos.”<sup>761</sup> Debido a esto,

La razón experiencial es más sensible a las situaciones vitales concretas de pobreza, miseria y opresión. Sólo por una experiencia básica de reconocimiento recíproco, de una intersubjetividad vital (y no sólo reflexivo-formal), reconocemos a los afectados, a los sujetos sufrientes *desde ellos mismos* y sus situaciones, en su cruda realidad [...] donde se vive, se experimenta, se palpa, se siente, el poder de lo real, al margen de cualquier mediación manipuladora.<sup>762</sup>

Lo procedimental, entonces, en esta hermenéutica crítica, guía las particularidades éticas del mundo de la vida, pero no significa nada si no se aplica desde

---

<sup>758</sup> J. Conill Sancho, *Ética hermenéutica*, Madrid, Tecnos, 2006, p. 213. Cursivas del autor.

<sup>759</sup> *Ibid.*, p. 213.

<sup>760</sup> *Ibid.*, p. 272.

<sup>761</sup> *Ibid.*, p. 278.

<sup>762</sup> *Ibid.*, p. 278.

los sentimientos y valores de los sujetos concretos. Lo que busca esta hermenéutica crítica es conjugar el momento de la participación en la facticidad y el momento de la distancia crítica, porque “aprovechando el análisis hermenéutico de la experiencia en sus diversas modalidades se pueden rebasar los límites de la filosofía formal de la reflexión y acentuar el momento referido a la realidad [...]”.<sup>763</sup>

Esto muestra una vez más la relación que tiene esta propuesta con la de Martha Nussbaum, sin que ella explícitamente lo admita. En la entrevista que puede leerse en el Anexo de esta tesis, ella señala, ante el planteamiento de que la autorreflexión pudiera ser el factor que permite la educabilidad de las emociones, que es simplemente un aspecto, pero que no hay que descuidar el aspecto vivencial de las emociones. Por ejemplo, la educación que recibimos implícitamente unos de otros cuando estamos sumergidos en relaciones afectivas es, dice, tal vez más efectiva que el distanciamiento reflexivo. Similarmente, hace referencia como ejemplo al Memorial de la guerra de Vietnam, que logra una catarsis por parte de los espectadores al recibir, por una parte, una posibilidad de reflexionar a través del reflejo de sus propios rostros sobre la pared de granito donde están impresos los nombres de los caídos durante esa guerra (“¿Qué estuve haciendo yo durante la guerra? ¿Formé de alguna manera parte de ella?”), pero a la vez la experiencia directa del dolor profundo por la pérdida de esos seres, al observar las flores y fotos que ofrendan los familiares directos.<sup>764</sup> En la asunción de esa combinación entre experiencia directa y reflexión, Martha Nussbaum reconoce indirectamente el potencial de la hermenéutica crítica postulada por Conill.

Pero si esta relación de la ética del discurso con las emociones no fuera suficiente, contamos con una alternativa más explícitamente encarnada de la ética del discurso en Axel Honneth.

En su intento por comprender la fuente motivacional de las diferentes demandas de reconocimiento presentes en nuestra sociedad, Honneth parte del modelo teórico del joven Hegel sobre la lucha por el reconocimiento que aparece en sus escritos del período de Jena, concretamente en *El Sistema de la Eticidad* de 1802-1803. Aunque es común referir a la *Fenomenología del Espíritu* como fuente para la cuestión de la teoría hegeliana del reconocimiento, utilizada también en este trabajo con ese fin unas páginas más arriba, según Honneth es fundamentalmente en *El sistema de la Eticidad* que Hegel presenta el modelo de una *lucha* por el reconocimiento, ya que es en ese momento de su

---

<sup>763</sup> Ibid., p. 274.

<sup>764</sup> Ver Anexo.

carrera que Hegel se vio más influido por el modelo hobbesiano de una lucha entre los hombres.

A diferencia de Hobbes y la teoría política moderna, para Honneth el concepto de lucha social no puede explicarse sólo como resultado de una lucha entre intereses materiales opuestos. También involucra los sentimientos morales de injusticia, que surgen ante las experiencias de privación de reconocimiento. Integrando así la dimensión moral en la noción de conflicto social, Honneth explica las experiencias de injusticia como básicamente experiencias de una falta de reconocimiento; el logro de éste siempre implica un proceso conflictivo. Por esa razón los cambios sociales suelen ser originados por las luchas moralmente motivadas de grupos sociales que intentan implantar formas ampliadas de reconocimiento recíproco institucional y cultural<sup>765</sup>. A causa de esto, la dependencia característicamente humana del reconocimiento intersubjetivo toma forma en torno al modo particular en que se institucionaliza la concesión mutua del reconocimiento en una sociedad. En la propuesta de Honneth, las expectativas subjetivas de reconocimiento no se derivan de una teoría antropológica de la persona, sino que la naturaleza intersubjetiva de los seres humanos va desarrollándose poco a poco a lo largo de la vida y a través de las interrelaciones sociales. Este desarrollo tiene lugar a través de tres esferas de reconocimiento recíproco, con las que se corresponden un estadio de desarrollo moral y diversos tipos de autorreferencia individual. Estas formas son reconstruidas por Honneth a partir de Hegel y la psicología social de Mead, y son a) las relaciones primarias de amor o de amistad, b) las de derecho que manifiestan el reconocimiento jurídico, y c) la adhesión solidaria que expresa la comunidad de valor. A su vez, estas formas de reconocimiento se corresponden con tres formas que tiene el sujeto de establecer relaciones consigo mismo: la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima.

En el amor, el primer estadio de reconocimiento recíproco, se procura el bienestar del otro en sus necesidades individuales, por lo que las personas se reconocen como sujetos necesitados. A través del derecho, las personas de una comunidad se reconocen como libres e iguales, trascendiendo el carácter particular y emocional del amor. Este estadio representa el ideal kantiano de que todo sujeto humano es igualmente digno y debe valer como un fin en sí mismo. Honneth está de acuerdo con Hegel en que la relación jurídica de reconocimiento es insuficiente: los derechos hacen que el

---

<sup>765</sup> Cfr. A. Honneth, *La lucha por el reconocimiento*, op.cit., pp. 114-115.

individuo pueda saberse reconocido por cualidades que comparte con los demás miembros de la comunidad, pero el sujeto necesita además, saberse reconocido por las cualidades valiosas que lo distinguen de sus compañeros de interacción. Así surge la necesidad de presentar una tercera forma de reconocimiento, la valoración social que merece un individuo o un grupo por la forma de su autorrealización o de su identidad particular. Ésta depende de una valoración sobre la contribución positiva que realiza a las metas consideradas valiosas por la sociedad, por lo que este estadio involucra el concepto hegeliano de eticidad: un horizonte común de valores y objetivos.

La fuente moral de los conflictos sociales se encuentra en la experiencia de los afectados por formas de menosprecio o falta de reconocimiento: el maltrato físico, la privación de derechos o la desvalorización social. La delimitación de estas formas de menosprecio permite identificar diferentes formas de sufrimiento que manifiestan diferentes tipos de vergüenza social, mientras que en segunda instancia posibilita identificar lo que se requiere para asegurar la identidad y la integridad del ser humano a través de la experiencia del reconocimiento intersubjetivo. Además, estas formas de menosprecio son las que suscitan una lucha por el reconocimiento; la negación del reconocimiento debido en las esferas de amor, justicia y solidaridad son motivadores que conducen tanto al individuo como a los grupos sociales a luchar por el logro de ese reconocimiento negado. De esta forma Honneth puede reconstruir la historia de las luchas sociales. A su vez, cada instancia de logro del reconocimiento demandado conduce a una nueva autocomprensión donde la relación práctica del sujeto consigo mismo se modifica a partir de ese nuevo reconocimiento generado. En su lucha, los sujetos reivindican aspectos no reconocidos de su identidad, y generan, a través de su éxito, el pasaje de un estadio a otro. La lucha de los grupos sociales por alcanzar formas cada vez más amplias de reconocimiento social se convierte, de esta manera, en fuerza estructurante del desarrollo moral de la sociedad.

Volviendo a *Frankenstein*, el personaje de la criatura que nos presenta Mary Shelley ha sido privado de las tres formas de reconocimiento, empezando por el más básico como es el afecto de su padre, su creador. Su diferencia lo condena a la soledad, por lo que tendrá que arreglárselas sin apoyo de ningún tipo para sobrevivir y realizar su aprendizaje de forma autodidacta. Las demás formas de reconocimiento, evidentemente, también faltan, ya que este ser sin siquiera un nombre no está contemplado por el sistema jurídico, ni puede aspirar a éxito alguno en el ámbito social, donde por el contrario debe permanecer oculto. Al estar funcionando todas las formas de

menosprecio simultáneamente en esta criatura ¿cómo podría esperarse de esta novela un desenlace diferente?

Es importante ahora pasar a discutir uno de los puntos problemáticos de la propuesta de Honneth, que se busca resolver en este trabajo. Si bien las primeras dimensiones del reconocimiento son más fácilmente acordables por los actores de una sociedad, en la tercera de dichas estructuras es donde pueden surgir mayores dificultades, puesto que ésta debe asegurar la autoestima que se logra a través de una consideración positiva de las capacidades y cualidades particulares que le dan sentido a la vida de un sujeto, y esto solamente es posible una vez que se ha comprendido el marco valorativo de una cierta concepción del bien; es decir, es necesario conocer con determinada compenetración una concepción del bien para otorgarle el reconocimiento de su valor por sus cualidades. Esto implica que las pautas de valoración simétrica entre los diferentes grupos que demandan reconocimiento dependerán de la implantación de una cultura deliberativa que permita el acceso al universo valorativo del otro. Es un problema similar al que se le planteaba a Taylor en relación a la condescendencia y la homogeneización. Al respecto sostiene Honneth que:

Las relaciones de este tipo deben llamarse “solidarias” porque no sólo despiertan tolerancia pasiva, sino participación activa en la particularidad individual de las otras personas; pues sólo en la medida en que yo activamente me preocupo de que el otro pueda desarrollar cualidades que me son extrañas, pueden realizarse los objetivos que nos son comunes.<sup>766</sup>

Ante la referencia de Honneth a la idea de tolerancia, tal vez es necesaria en este punto una definición de la noción de tolerancia, tan utilizada en las sociedades democráticas.<sup>767</sup> El acto de tolerar es siempre intencional; no es una actitud de indiferencia. La intencionalidad está dada por razones que sostienen ese acto. Si quien dice tolerar no plantea razones que sustenten su actitud de tolerancia entonces ya no estamos frente a un sujeto propiamente tolerante sino frente a alguien indiferente o distraído<sup>768</sup>. La distinción entre tolerancia e indiferencia está en que la primera implica cierto respeto hacia la autonomía de los sujetos tolerados, mientras que la indiferencia no parece involucrar tal respeto. Esta definición de tolerancia como indiferencia, sin embargo, es la que subyace a la concepción libertarista de la democracia. Muchas personas se llaman a sí mismos “tolerantes” porque no interfieren en la vida de los

---

<sup>766</sup> Ibid., pp. 158-159.

<sup>767</sup> En la aclaración de estas ambigüedades sigo el trabajo de Fernanda Diab, “Razón pública, tolerancia y neutralidad”, *Actio*, 7, 2005, pp. 87-116.

<sup>768</sup> O incluso condescendiente, en la terminología utilizada por Taylor.

grupos minoritarios que podrían rechazar, pero esta tolerancia se mantiene hasta el momento en que estos grupos reclaman un derecho. Es decir, es una “tolerancia indiferente” que se autocontradice en el momento de tomar una postura activa. Este tipo de tolerancia sólo tiene que ver con la no interferencia de los derechos de los ciudadanos entre sí, como átomos que simplemente buscaran moverse sin chocar. Con una tolerancia de este tipo, la tercera dimensión de reconocimiento de Honneth no sería viable. Para que lo sea, la tolerancia debe ampliarse para llegar, no sólo a una no interferencia pasiva, sino a una comprensión activa del otro, donde todos los ciudadanos sientan que sus concepciones del bien son, no acalladas, sino por el contrario tenidas en cuenta, para que los fines de la comunidad puedan llegar a contemplar las del individuo. El Estado no debería abogar a favor de una concepción sustantiva del bien, pero sí debería dar lugar a la tematización de las diferentes concepciones religiosas, culturales, etc., para poder contemplarlas en sus necesidades particulares en el ámbito público.<sup>769</sup> Eso es lo que Adela Cortina llama “respeto activo”, que consiste “no sólo en soportar estoicamente que otros piensen en forma distinta, [...] sino en el *interés positivo* por comprender sus proyectos, por ayudarles a llevarlos adelante, siempre que representen un punto de vista moral respetable.”<sup>770</sup> Esta definición se hace mucho más comprometedor que cualquier otra definición de tolerancia que pueda adoptarse, ya que para saber si los otros representan “un punto de vista moral respetable”, el primer paso es conocerlos.<sup>771</sup>

Adela Cortina, a propósito, constituye una versión incluso más encarnada que Honneth de la ética del discurso. Tiene frente a Honneth la ventaja de que no desinfla la ética del discurso; no se desvía tanto de su camino. Por el contrario, toma el criterio de la ética del discurso haciéndolo tangible, encarnándola. De hecho, el programa de ampliación de la ética del discurso tiene en la versión de Adela Cortina uno de los exponentes más significativos de su reformulación, y hace de la interculturalidad uno de los aspectos más distintivos de su posición. Para posibilitar la aplicabilidad de la

---

<sup>769</sup> Cfr. S. Benhabib, *Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*, New York, Routledge, 1992. Esta tematización implica una movilidad de los umbrales que marcan el pasaje entre lo público y lo privado, y lo político y lo ético. La tradición del reconocimiento ciertamente perturba esos límites tan marcados para el libertarismo.

<sup>770</sup> A. Cortina, *Ciudadanos del mundo*, Madrid, Alianza, 1997, p. 240.

<sup>771</sup> Encuentro este concepto del respeto activo similar en varios aspectos al de “tolerancia positiva” presentado por Carlos Thiebaut, especialmente en el requerimiento que éste presenta de que esta tolerancia implique la comprensión del otro. Cfr. C. Thiebaut, *De la tolerancia*, Madrid, Visor, 1999. R. Forst también presenta dos tipos de tolerancia que se pueden asimilar a estas dos concepciones de tolerancia o respeto, que Forst llama “tolerancia de permiso” y “tolerancia de respeto”. Cfr. R. Forst, *Toleration in conflict: Past and Present*, Cambridge, Cambridge University Press, 2012.

situación ideal de habla, se postula dentro de este programa de ampliación que uno de los elementos indispensables lo constituye el desarrollo de las emociones, que es lo que permitiría ir más allá del procedimentalismo ético, lo que daría fundamentos más firmes para que las exigencias de justicia tuvieran lugar no sólo desde la argumentación, sino, al decir de Adela Cortina, desde “otras formas de comunicación, como historias de vida, testimonios o experiencias”<sup>772</sup>. De acuerdo con esto, la literatura parecería ser un elemento ineludible para alcanzar esas “historias de vida, testimonios o experiencias” necesarias para hacer de la argumentación una instancia más sólida que se imponga de manera forzosa en los interlocutores, porque afectivamente desean averiguar qué es lo más justo. De esta manera se hace evidente la compatibilidad entre la presentación de esta ampliación de la tradición del reconocimiento y la teoría de las emociones de Martha Nussbaum.

Según lo visto hasta aquí, desde la ética del discurso y su ampliación puede concluirse que una de las grandes tareas de la educación moral, si no la más importante, es la construcción de un sujeto argumentante comprometido con la búsqueda de la justicia para todos quienes comparten con él la vida ciudadana. Esta búsqueda en nombre de todos no puede realizarse sin el reconocimiento de que los demás son iguales en dignidad, aunque diversos en capacidades y en identidad.<sup>773</sup> Sin ese reconocimiento es imposible provocar la urgencia de la búsqueda de la justicia, y ese reconocimiento no puede lograrse si no se superan las barreras que nos impiden ver la igualdad en dignidad entre quienes somos diferentes en capacidades e identidad. De todo esto se deriva que el reconocimiento recíproco es uno de los puntales sobre los que debe apoyarse toda intención de educar las emociones con el fin de lograr una eticidad democrática.

Sin embargo, la lucha por el reconocimiento que Hegel creyó ver a lo largo de la historia como motor de ésta, y que opera a través del desvelarse de las situaciones injustas por medio de las reclamaciones provocadas por la indignación, requiere de un criterio que separe las luchas justas de las injustas, puesto que existen reclamos legítimos de reconocimiento, pero otros también ilegítimos. Consecuentemente, afirma Cortina que

---

<sup>772</sup> A. Cortina, *Ética de la razón cordial*, op.cit., p. 18.

<sup>773</sup> Esto es coincidente con lo que Adela Cortina señala acerca de que una de las principales tareas de la educación moral es la de “construir al sujeto que afectivamente desea argumentar en serio porque le importa averiguar qué es más justo para los seres humanos” (Ibid., p. 212), agregando más adelante que “el motor de esta voluntad de justicia es el reconocimiento cordial de los que son iguales en dignidad, y diversos en capacidades, diversos en identidad” (p. 237).

no es moralmente obligatorio, ni siquiera es políticamente obligatorio, satisfacer las exigencias de cualquiera que se sienta diferente y emprenda una lucha para ser reconocido, sino sólo de aquellos que cuentan con *expectativas que pueden mostrarse como legítimas*, es decir, que pueden mostrar que han sido tratadas de una manera injusta. La presión no puede ser nunca una razón suficiente para reconocer una demanda, sino sólo una demanda acompañada de razones que la legitiman [...] <sup>774</sup>

Existen desigualdades que simplemente forman parte de la rica variedad de la humanidad, basadas en el azar natural y social, e incluso en las elecciones que las personas hacen. Tener el pelo de tal color, haber nacido en una familia de artistas o convertirse en *hippie*, no constituyen desigualdades injustas. Se necesita, entonces, un criterio que contribuya a distinguir cuando una demanda de reconocimiento es legítima, de otra que no lo es.

Evidentemente, la presión ejercida por los grupos que exigen el reconocimiento no puede servir de criterio para conceder que es una causa justa. Los opositores a las políticas del presidente Evo Morales en Bolivia ejercen una poderosa presión, tan poderosa como pocas veces se ha visto, para defender la perpetuidad de sus privilegios a expensas de millones de indígenas desposeídos. Los *skinheads* desfilan por las calles de Alemania y naciones vecinas portando banderas con esvásticas y gritando consignas en favor del nacionalsocialismo y de "limpiar" a su país de judíos, gitanos, extranjeros y homosexuales; noticias sobre ellos no pasan inadvertidas en los noticieros de todas partes del mundo. Y sin embargo, esa presión ejercida no es lo que define su legitimidad. Muy por el contrario, su legitimidad está por discutirse. Muchas veces se favorecen las ambiciones de los grupos influyentes, que tienen algo que ofrecer a cambio, y son justamente las necesidades de quienes no tienen nada, ni siquiera la voz para reclamarlo, las que quedan sin satisfacer, aunque intuitivamente sabemos que serían los reclamos más legítimos.

El criterio para el reconocimiento legítimo no puede ser, entonces, la lucha en la forma de violencia o la presión social. Debe de haber algún criterio que permita reconocer la injusticia una vez que nos enfrentemos a ella. Dice claramente Cortina: “El gran problema consiste, entonces, no tanto en descubrir caminos pacíficos de reconocimiento, como en descubrir el criterio para discernir cuándo las expectativas están debidamente justificadas.” <sup>775</sup>

---

<sup>774</sup> Ibid., pp. 168-169.

<sup>775</sup> Ibid., p. 173.

El camino al descubrimiento del criterio está en el diálogo. Ese criterio no es objetivo, no está en un lugar donde alguien que buscara lo suficiente pudiera encontrarlo, ni siquiera como, se dice, se encuentra una aguja en un pajar. Sólo a través del diálogo, de la discusión con otros puede llegarse a develar el criterio. ¿Y bajo qué condiciones debería llevarse esa discusión? El diálogo debería reproducir, tanto como sea posible, la situación ideal de habla. La ética dialógica de Apel y Habermas es la que presenta estas condiciones, asumiendo un indiscutible punto de partida y dilucidando las condiciones de que tenga sentido. Este punto de partida no puede ser ya el *a priori* irrefragable del “Yo pienso” cartesiano, sino el *a priori* del “Yo argumento”, constituido por el hecho de que realizamos acciones comunicativas. Una acción comunicativa es “aquella en la que hablante y oyente tienen sus proyectos personales, pero para coordinarlos buscan a través del lenguaje el entendimiento mutuo, como medio ineludible”<sup>776</sup>. Es decir, cuando argumentamos públicamente, pero también incluso en el caso de un pensamiento solitario, presuponemos siempre las condiciones normativas de posibilidad de un discurso argumentativo ideal como la única condición imaginable para la realización de nuestras pretensiones normativas de validez.<sup>777</sup> Esto significa que todo aquel que argumenta está desde siempre ateniéndose a unas reglas implícitas del discurso; de otra manera no tendría esperanzas de hacerse entender, y por lo tanto no tendría caso el argumentar. Las reglas implícitas en ese discurso argumentativo, entonces, conforman ese punto de partida para la situación ideal de habla. Y, volviendo a la idea que motivó este párrafo, si el diálogo es el camino en la búsqueda de un criterio para determinar cuáles luchas por el reconocimiento son legítimas, las reglas del discurso que favorecen una situación ideal de habla son las que determinarán que se llegue efectivamente a descubrir el criterio.

Como se desprende de lo señalado hasta aquí, en la conformación de esta concepción de sujeto, el otro es componente ineludible del sí mismo. En tanto que el otro me reconoce y yo lo reconozco, en ese proceso me constituyo como sujeto porque sé quién soy al verme en el otro a través de su comportamiento hacia mi persona, y por las diferencias que descubro entre ambos. Es con el otro con el que dialogo, buscando garantizar mi dignidad e indagando sobre las mejores opciones para llegar a tener una buena vida. Es en el otro donde me autocomprendo; de ahí la necesidad de brindar y

---

<sup>776</sup> Ibid., p. 178. La definición del mismo Habermas es: “aquellas interacciones mediadas lingüísticamente en que todos los participantes persiguen con sus actos de habla fines ilocucionarios [...]”. J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa I*, Madrid, Taurus, 1989, p. 378.

<sup>777</sup> Cfr. Karl-Otto Apel, *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Barcelona, Paidós, 1991, p. 154.

exigir reconocimiento, para obtener de esa manera una comprensión de mí mismo a la vez. Tal vez ésa es la razón por la cual una tan llamativa cantidad de corrientes de la política contemporánea gira en torno a la necesidad de reconocimiento. Esta necesidad en buena medida explica la dinámica social y es una de las principales fuerzas que mueven a los movimientos nacionalistas, a los grupos minoritarios o “subalternos”, el feminismo y las minorías sexuales. Es la lucha por el reconocimiento lo que motiva a estos grupos a la acción.

Es fácil sin embargo caer en un subjetivismo, si se considera que sólo lo *justo*, las exigencias de justicia, son intersubjetivas, mientras que lo *bueno*, es decir las opciones de vida feliz, son subjetivas<sup>778</sup>. En realidad, señala Cortina, las apuestas por unos modelos de vida feliz u otros no son subjetivas en el sentido de que un sujeto no pueda comunicar a los demás sus proyectos de vida y encontrar en los demás comprensión, discrepancia o consejo; pero sí son personales, porque nadie puede exigir a otros a tomar una u otra opción. Las exigencias de justicia, por su parte, pretenden valer intersubjetivamente.<sup>779</sup> Pero para presentar nuestras demandas de justicia, obtener reconocimiento que permita que seamos escuchados, que los demás estén preparados para considerar incluirlas o no, y que nosotros estemos preparados para modificarlas o defenderlas, es necesario algo más que la argumentación; se requiere otras formas de comunicación como las que fueron mencionadas más arriba y que incluyen historias de vida, testimonios, relatos de experiencias, es decir, ciertas narraciones que permitan el desarrollo de un vínculo emocional entre los seres humanos. Porque si bien lo justo y lo bueno no deben ser confundidos, no se puede ignorar la idea de lo bueno que tiene el sujeto que en un determinado momento está demandando justicia. Las emociones, en consecuencia, son esenciales tanto para desarrollar la idea de lo bueno de una comunidad, como para ser capaces de acordar sobre lo justo.

A este respecto es de destacar la posición de Paul Ricoeur, quien pretende criticar los riesgos de la idea de lucha por el reconocimiento y plantear otras posibilidades a las que podría abrirse la experiencia humana<sup>780</sup>, y para ello realiza una observación importante sobre Taylor y su política del reconocimiento. Dicha observación es que el reclamo de reconocimiento puede tender al infinito,

---

<sup>778</sup> Me refiero aquí a la distinción usual en filosofía política entre lo llamado “justo” y “bueno”. En la entrevista, Nussbaum comienza diferenciando contundentemente estas dos dimensiones, si bien acota que el ideal sería que ambos proyectos, una sociedad justa y una vida buena, se superpusieran y coincidieran. Ver Anexo.

<sup>779</sup> Cfr. A. Cortina, *Ética de la razón cordial*, op.cit., p. 18.

<sup>780</sup> Cfr. J. Conill, *Ética hermenéutica*, op.cit., p. 243.

convirtiéndose en una búsqueda insaciable, donde una vez que alcanzamos una conquista en el reconocimiento, aspiramos a otra y otra más<sup>781</sup>. Si la búsqueda del reconocimiento y su otorgamiento se institucionalizan en la política actual, se corre el peligro de que surja lo que Ricoeur llama “conciencia desgraciada”, que no se basaría en el reconocimiento negado, sino en “un sentimiento incurable de victimación o de una infatigable postulación de ideales inalcanzables”<sup>782</sup>. Es decir, el reconocimiento podría llegar a probar ser insuficiente para curar los males que supuestamente causa su ausencia.

La solución que propone Ricoeur para “conjurar este malestar de una nueva ‘conciencia desgraciada’ y de las desviaciones que resultan de ella” es “la *experiencia efectiva* de lo que yo llamo estados de paz, y emparejarlos con las motivaciones negativas y positivas de una lucha ‘interminable’”<sup>783</sup>.

Estos estados de paz consisten en una alternativa a la justicia, no opuestos a ésta, sino funcionando paralelamente<sup>784</sup>. La justicia exige una contrapartida para cada acción, sea en la forma de retribución o de venganza. Por su parte, el amor, encarnado en la figura del *ágape* bíblico y posbíblico, “parece refutar por adelantado la idea de reconocimiento mutuo en la medida en que la práctica generosa del don, al menos en su forma ‘pura’, no exige, ni espera don a cambio”<sup>785</sup>. En otras palabras, mientras “el *ágape* [...] se proclama, la justicia argumenta”<sup>786</sup>; es decir, el *ágape* tiene que ver con las emociones, mientras que la justicia con la razón, con la normatividad. En consecuencia, los estados de paz no pueden institucionalizarse a través de la ley, porque está en el espíritu de cada uno realizar la acción que sane un litigio, mientras que la ley sólo puede reglamentar lo que puede exigirse razonablemente.

Aquí es donde entra el papel que juega el “don”. El don consiste, como ya dije, en el dar generosamente sin esperar nada a cambio. Al ser un acto de desprendimiento, espontáneo y desinteresado por definición, la justicia no puede exigirlo ni reglamentarlo, porque al exigirlo anularía su esencia de don<sup>787</sup>. La justicia sólo puede

---

<sup>781</sup> Cfr. P. Ricoeur, *Caminos del Reconocimiento*, Madrid, Trotta, 2005, p. 225.

<sup>782</sup> *Ibid.*, p. 225.

<sup>783</sup> *Ibid.*, p. 225.

<sup>784</sup> Cfr. L. Boltanski, *El amor y la justicia como competencias*, Buenos Aires, Amorrortu, 2000.

<sup>785</sup> P. Ricoeur, *Caminos del reconocimiento*, op.cit., p. 227.

<sup>786</sup> *Ibid.*, p. 231.

<sup>787</sup> Ya he hablado del altruismo recíproco propuesto por Trivers. Es interesante señalar que según Cortina, el tipo de conducta propio del altruismo recíproco se pone de manifiesto claramente en la “economía del don”, que ella toma del etnólogo francés Marcel Mauss y que se expresa en el intercambio de regalos. (Cfr. A. Cortina, *Neuroética y neuropolítica*, op.cit., p. 244, n. 26; M. Mauss, *Essai sur le Don*, París, PUF, 1950).

reglamentar, en el ámbito de la reciprocidad, las transacciones comerciales, donde lo que se da debe ser de alguna manera pagado. Pero no puede entrar en el terreno del contra-don, que no puede exigirse ya que “si el primer gesto de dar es de generosidad, el segundo, bajo la obligación de devolver, anula la gratuidad del primero”<sup>788</sup>.

Y sin embargo, este ámbito de lo irreductible a la justicia, de lo inexistente, es a fin de cuentas lo que podría romper con el círculo vicioso de la venganza, en el cual la justicia es sólo un elemento que se interpone y la sustituye, regulándola, pero no la anula. Los estados de paz pueden romper ese círculo vicioso porque, al ser provocados por el amor, ajenos al cálculo, generan un verdadero sentimiento de reconocimiento, y son capaces de detener ese estado de permanente insatisfacción de la que hablábamos un poco más arriba. Ricoeur pone entonces el ejemplo del canciller Brandt arrodillándose al pie del monumento de Varsovia en memoria de las víctimas de la Shoah.<sup>789</sup> Estos gestos, señala Ricoeur, no pueden crear institución, porque dejarían de ser dones, como ya se dijo<sup>790</sup>. Se trata de la ética de la gratitud a la que se refiere Conill, basada, no en normas, sino en un tipo de gestos que “[...] no puede crear institución, pero muestra los límites de la justicia de equivalencia, abre un espacio de esperanza”<sup>791</sup>

---

<sup>788</sup> P. Ricoeur, *Caminos del reconocimiento*, op.cit., p. 236.

<sup>789</sup> Cfr. Ibid., p. 250.

<sup>790</sup> Me parece importante mencionar aquí un hecho más reciente y que me toca de cerca, y es el acto de reconocimiento del Estado uruguayo de su responsabilidad en la desaparición de María Claudia García de Gelman y su hija Macarena, nuera y nieta respectivamente del poeta argentino Juan Gelman, durante la dictadura militar en Uruguay entre 1973 y 1985. María Claudia, ciudadana argentina de diecinueve años de edad y en estado avanzado de gravidez, fue apresada en agosto de 1976 en Argentina y trasladada a Uruguay, donde dio a luz a Macarena y luego desapareció. Macarena Gelman fue entregada ilegalmente a la familia de un oficial policial uruguayo y recién conoció su origen en el año 2000. Su padre había sido asesinado en Buenos Aires en 1976 y sus restos hallados e identificados en 1989, en tanto los restos de su madre no han sido encontrados. Tras una incansable búsqueda, el poeta argentino Juan Gelman llegó a localizar a su nieta, y presentó en 2007 el caso contra el Estado uruguayo ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos. El acto de reconocimiento fue celebrado el 21 de marzo de 2012, obedeciendo al dictamen de la Corte Interamericana de DDHH que establecía que “el Estado debe realizar un acto público de reconocimiento de responsabilidad internacional en relación con los hechos del presente caso, refiriéndose a las violaciones establecidas en esta Sentencia”. Sin embargo, no hubo pedido de perdón. Las razones que se manejaron fueron variadas, pero tal vez la más importante sea que, si bien es el Estado uruguayo como un todo el que se hace responsable de los hechos, el actual gobierno no se identifica en lo más mínimo con los hechos sucedidos durante la dictadura en Uruguay; de hecho, el mismísimo presidente actual fue víctima del aquel régimen, perseguido por una ideología que parcialmente busca aplicar actualmente en su gobierno. Pero incluso la misma Macarena Gelman afirmó: “No creo que [un pedido de perdón] tenga valor si es impuesto”, además de que el fallo de la Corte tampoco lo exigía. Cfr. L. Rodríguez, “Por todos los compas”, *La Diaria*, 20/3/2012, <http://ladiaria.com.uy/articulo/2012/3/por-todos-los-compas/>. Este caso confirma la afirmación de Ricoeur de que el don no es exigible. Es más, si fuera exigido, perdería su valor, como la propia víctima lo declara. Este acto de reconocimiento, que fue considerado de gran valor por toda la sociedad uruguaya, se ubica en los límites de la competencia de la justicia. El resto compete a un estado de paz, que sólo un verdadero victimario sinceramente arrepentido puede pedir a las víctimas. Lamentablemente, la historia uruguaya no cuenta aún con casos de don respecto al mencionado período oscuro.

<sup>791</sup> J. Conill, *Ética hermenéutica*, op.cit., p. 245.

y pueden crear un círculo virtuoso, ya que “ponen en marcha una onda de irradiación y de irrigación que, de modo secreto e indirecto, contribuye a la progresión de la historia hacia estados de paz”<sup>792</sup>.

La tradición del reconocimiento brinda a los objetivos de esta tesis un fundamento sobre los criterios. En primer lugar, se verá en la siguiente parte de esta tesis que la autorreflexión, también enclavada en el corazón de esta tradición debido a que como se ha visto reflexionamos sobre nosotros mismos desde una perspectiva del otro que nos conforma, será el criterio que nos permitirá discernir entre emociones positivas y negativas. Se trata de un criterio mucho más confiable que el espectador juicioso de Smith, por el cual Martha Nussbaum tiene un gran respeto y relativo entusiasmo<sup>793</sup>. En segundo lugar, será desde la tradición del reconocimiento que me aventuraré en una clasificación de obras literarias “positivas” y “negativas” como instrumento para la generación de la autorreflexión que lleve al desarrollo de las emociones positivas. La aplicación del principio procedimental de la ética discursiva parece ser un buen fundamento para la búsqueda del criterio para discernir entre obras literarias que permitan o no un adecuado acercamiento al otro y por lo tanto propicien emociones positivas democráticamente hablando. El principio incluye requerimientos como que todos los seres capaces de comunicación lingüística deben ser reconocidos como personas, y que no se renuncie a ningún interlocutor y a ninguno de sus aportes virtuales a la discusión. Se verá unos capítulos más adelante cómo este principio, aterrizado por Adela Cortina en su diseño de la parte C de la ética del discurso, lleva a la puesta en práctica de lo que la autora ha llamado una “degustación de valores”, que tiene su punto de partida en una motivación emocional.

Las versiones menos procedimentales y más sustantivas de la ética del discurso proveen también de una fundamentación sólida para la utilización de las narraciones en la educación emocional. Esto es compatible con lo que señala Nussbaum, evidentemente, pero en este caso el fundamento viene desde otro ángulo, más rico a mi entender, que es la necesidad del conocimiento de los otros para lograr ese reconocimiento de doble vía que los otros me otorgan y yo otorgo a mi vez. Y esas narraciones pueden incluso ser las que den lugar a la generación del don, que Ricoeur presenta como límite a las exigencias del reconocimiento. Un victimario no podría pedir

---

<sup>792</sup> P. Ricoeur, *Caminos del reconocimiento*, p. 250.

<sup>793</sup> Ver en la entrevista en el Anexo cómo ella afirma que el espectador juicioso de Smith es “sólo una clase de criterio que no excluye a otros”.

perdón desde el amor si no conoce o imagina al menos la historia de la víctima. La víctima no podría perdonar si no reconoce en el victimario una sincera disculpa, y eso puede lograrse si se conoce o al menos imagina el proceso que lleva a éste a pedir perdón. Todas estas razones refuerzan la necesidad del cultivo de las emociones a través de las humanidades, como ha señalado Nussbaum, en la forma de disciplinas como la literatura, la filosofía y la historia, que nos acercan al conocimiento de lo humano en su más íntima y detallada expresión. Un complemento de la teoría de Nussbaum desde la perspectiva de la tradición del reconocimiento se hace, como acabo de dejar en evidencia, útil y necesario.

### 3.4. Objetivos de una educación de las emociones

Al hablar de educación de las emociones, la literatura relevante disponible generalmente se entrelaza con una discusión más amplia dedicada a la comprensión y el desarrollo del llamado “crecimiento social y emocional” o “competencia social y emocional”<sup>794</sup>. Pero puede decirse que no existen programas de intervención o cuerpos claramente identificables de prácticas o estrategias educativas que se fundamenten en una perspectiva teórica más amplia que tenga como objetivo específico las llamadas “emociones morales”<sup>795</sup>, que pueden ser entendidas en el sentido de metaemociones evaluativas como hemos visto en Korsgaard, y ni siquiera lo que en la próxima parte de esta investigación llamaré “emociones positivas”. De allí que se encuentre la dificultad a la vez que un terreno virgen para responder a la pregunta ¿a qué debe realmente apuntar un programa que tenga como objetivo el desarrollo de las emociones positivas? ¿Qué se debería hacer en un programa así?

La pregunta tampoco tiene que ver con los medios a utilizar en dicho programa. Ya existe una variedad de trabajos sobre los medios, algunos de los cuales ensalzan el

---

<sup>794</sup> Cfr. S. Adalbjarnardóttir, “Promoting children’s social growth in the schools: An intervention Study”, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 1993, pp. 461–484; J.B. Chalmers y M.A.R. Townsend, “The effects of training in social perspective taking on socially maladjusted girls”, *Child Development*, 61, 1990, pp. 178–190; J. Cohen (Ed.), *Educating minds and hearts: Social and emotional learning and the passage into adolescence*, New York, Teachers College Press, 1999; J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms/intelligent school: The social emotional education of young children*, New York, Teachers College Press, 2001; M.J. Elias et al., *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Alexandria, ASCD, 1997; D. Goleman, *La inteligencia emocional*, op.cit., 2000; D.C. Grossman et al., “Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial”, *Journal of the American Medical Association*, 277, 1997, pp. 1605–1611; S.D. McMahon, et al., “Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children”, *Applied and Preventive Psychology*, 9, 2000, pp. 271–281; C. Webster-Stratton, *How to promote children’s social and emotional competence*, London, Sage, 1999.

<sup>795</sup> Cfr. B. Maxwell y R. Reichenbach, “Educating moral emotions: a praxiological analysis”, *Studies in Philosophy and Education*, 26, 2007, p. 148.

potencial de la lectura de cuentos, entre quienes está, evidentemente la propia Martha Nussbaum entre otros<sup>796</sup>, la utilización de la música, también apoyada por Nussbaum entre otros<sup>797</sup>, la actuación como asunción de roles<sup>798</sup>, y también trabajos que nos recuerdan, siguiendo a Aristóteles, que si las disposiciones emocionales no se inculcan en la niñez, es muy difícil que florezcan más tarde en la vida<sup>799</sup>. Entre estos autores nombrados, algunos se inclinan por métodos que para lograr su cometido se focalizan en el desarrollo de la imaginación de las emociones de otros (entre los cuales Nussbaum es una clara representante)<sup>800</sup> mientras que otros consideran que la imitación es el método adecuado<sup>801</sup>, a la vez que otros se concentran en la reevaluación de emociones manifestadas en determinadas circunstancias<sup>802</sup>; entre estas metodologías, tanto la primera como la tercera tienen como fundamento una concepción de las emociones como cognitivas. Mientras la imaginación tiene que ver con las actitudes y sentimientos conectados con una perspectiva moral, y la imitación tiene que ver con la habituación para un ideal más o menos preconcebido del carácter y la conducta morales, la reevaluación se conecta con la *justificación* de las emociones en relación a estándares de racionalidad pública, como una dimensión de percepción y motivación morales. Esta

---

<sup>796</sup> Cfr. D. Carr, "On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion", *Journal of Moral Education*, 34, 2, 2005, pp. 137–151; K. Kristjánsson, "Can we teach justified anger?", *Journal of Philosophy of Education*, 39, 4, 2005, pp. 671–689; M. Greene, *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*, San Francisco, Jossey-Bass, 1995; N. Noddings, "Thinking, feeling and moral imagination", en P. French, & H. K. Wettstein (eds.), *Midwest Studies in Philosophy*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, Vol. 22, 1998, pp. 134–145.

<sup>797</sup> Cfr. También K. Kristjánsson, "Can we teach justified anger?", op.cit.

<sup>798</sup> Cfr. S. Verducci, "A moral method? Thoughts on cultivating empathy through method acting", *Journal of Moral Education*, 29, 1, 2000, pp. 87–99.

<sup>799</sup> Cfr. K. Kristjánsson, "Can we teach justified anger?", op.cit.; J. Steutel y B. Spiecker, "Cultivating sentimental dispositions through Aristotelian habituation", *Journal of Philosophy of Education*, 38, 4, 2004, pp. 531–549.

<sup>800</sup> Cfr. N. Noddings, "Thinking, feeling and moral imagination", op.cit. y M. Greene, *Releasing the imagination*, op.cit., son otros ejemplos.

<sup>801</sup> Cfr. J. Steutel y B. Spiecker, "Cultivating sentimental dispositions through Aristotelian habituation", op.cit. especialmente pp. 542–543, sobre el proceso de habituación; W. Kilpatrick, *Why Johnny can't tell right from wrong*, New York, Simon & Schuster, 1992; T. Lickona, *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*, New York, Bantam, 1992; D. Carr y J. Steutel, "Virtue ethics and the virtue approach to moral education", en D. Carr, & J. Steutel (Eds.), *Virtue ethics and moral education*, London, Routledge, 1999, pp. 3–18; T. McLaughlin y M. Halstead, "Education in character, virtue", en M. Halstead, T. McLaughlin (Eds.), *Education in morality*, London, Routledge, 1999, pp. 132–163.

<sup>802</sup> Cfr. B. Maxwell y R. Reichenbach, "Imitation, imagination and re-appraisal: educating the moral emotions", *Journal of Moral Education*, 34, 2, 2005, pp. 291–307; K. Kristjánsson, "Can we teach justified anger?", op.cit.; A. Ben Ze'ev, *The subtlety of emotions*, Cambridge, MIT Press, 2000, especialmente en pp. 229–233; N. Sherman, "The place of emotions Kantian morality", en O. Flanagan, & A. O. Rorty (Eds.), *Identity, character and morality*, Cambridge, MIT Press, 1990, pp. 149–179. Sherman en este artículo se refiere a la "constricción regulativa" del juicio práctico, que es lo necesario para reevaluar si nuestras emociones fueron las apropiadas.

estrategia educativa, podría decirse, es la más cognitiva de todas.<sup>803</sup> Sin embargo, no es esta metodología detallada el objetivo de este capítulo.

También puede decirse que existen dos vertientes identificables bajo la categoría “educación moral y social”.<sup>804</sup> Una de esas vertientes tiene que ver con el desarrollo de competencias sociales y emocionales como parte de un esfuerzo por corregir o prevenir comportamientos criminales o antisociales<sup>805</sup>, y la otra más amplia apunta a equipar a los estudiantes con habilidades sociales y “conceptos” necesarios para variados aspectos de la vida social como hacer amigos, establecer relaciones saludables, participar como ciudadanos en la democracia, motivarse para aprender y cooperar, y habilidades comunicativas en general<sup>806</sup>. Tampoco es mi objetivo colocar mi propuesta dentro de una u otra vertiente. La intención de esta investigación es haber llegado a definir ciertos elementos sobre los que se fundamenta la educabilidad de las emociones, que puedan servir como base para cualquier tipo de educación o vertiente. De hecho, se encontró el elemento autorreflexión haciendo un corte transversal en una mirada a todas las vertientes, independientemente de si las emociones eran consideradas más o menos fisiológicas o cognitivas. Esos elementos, observados en todas las vertientes discutidas en el capítulo 1.3, y cotejados con la teoría de Martha Nussbaum, podrían ser aplicados en cualquier metodología específica. No está entre mis objetivos diseñar un programa de educación emocional, sino ofrecer insumos que guíen normativamente un eventual diseño.

Dicho esto, a partir de las discusiones anteriores con diversos autores en una búsqueda de la complementación y maximización de la teoría de las emociones de Nussbaum, las siguientes conclusiones pueden ser derivadas:

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

---

<sup>803</sup> Cfr. B. Maxwell y R. Reichenbach, “Educating moral emotions: a praxiological analysis”, op.cit., p. 159.

<sup>804</sup> Cfr. Ibid., p. 148.

<sup>805</sup> Cfr. J.B. Chalmers y M.A.R. Townsend, “The effects of training in social perspective taking on socially maladjusted girls”, op.cit.; J. Gibbs, *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*, Thousand Oaks, Sage, 2003.

<sup>806</sup> Cfr. M.J. Elias et al., *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*, op.cit.; J. Cohen (Ed.), *Educating minds and hearts*, op.cit., y *Caring classrooms/intelligent school*, op.cit.; C. Webster-Stratton, *How to promote children’s social and emotional competence*, op.cit.

emociones. Sin embargo, el problema tiene la solución en sí mismo: los niños están claramente en un estadio de desarrollo de la autorreflexión, por lo tanto el proceso de desarrollo de estas capacidades será el mismo que posibilite la formación de metaemociones, y por lo tanto la educación de sus emociones. De esta manera queda en evidencia que el papel principal de una educación de las emociones debe apuntar al desarrollo de la capacidad de autorreflexión y su entrenamiento.<sup>807</sup>

2) El desarrollo del lenguaje tiene una importancia primordial en la educación emocional. Se ha visto que el lenguaje no es determinante en las emociones porque éstas pueden estar basadas en otras formas de representación simbólica. Sin embargo, la utilización del lenguaje cambia el tipo de emoción, porque el hecho de que podamos poner un nombre a nuestras emociones altera las emociones que podemos tener. Las ordena, las hace concientes, explicita las creencias que las sostienen. Recordemos al lingüista cognitivo George Lakoff y su trabajo a partir de los marcos inconscientes desde los cuales pensamos: como conocemos esos marcos a través del lenguaje, “potenciar un nuevo marco requiere crear un nuevo lenguaje”<sup>808</sup>. Lo mismo puede decirse, tal vez, de las emociones: manejar nuevos términos lingüísticos que nombren emociones puede llegar a potenciar un nuevo marco donde emociones que no teníamos,

---

<sup>807</sup> Esta conclusión es asimilable a la importancia que Paulo Freire le adjudica al proceso de “concientización” (*conscientizacao* en portugués), que consiste en el movimiento desde una conciencia mágica o ingenua a una conciencia crítica, característica de los regímenes auténticamente democráticos. Esta conciencia crítica incluye elementos tales como profundidad en la interpretación y tratamiento de los problemas, la puesta a prueba de los descubrimientos y una apertura a la revisión, disposición a aceptar responsabilidad, argumentación sólida, y la práctica del diálogo. Y la concientización es el proceso que lleva a esta conciencia crítica, que puede asimilarse a la autorreflexión porque en primer lugar la reflexión es inseparable del proceso, y además porque incluye no sólo la búsqueda del conocimiento del mundo y de los otros, sino de uno mismo. Cfr. P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1997; P. Freire, *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires, Tierra Nueva, 1975. Es interesante también la relación que puede establecerse entre autorreflexión y “pensamiento complejo” según Matthew Lipman, que es el tipo de pensamiento que se busca alcanzar a través de la metodología de la Filosofía para niños, diseñada por el propio Lipman. El pensamiento complejo “es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones” y “examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y punto de vista propios” además de que “está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad, a los prejuicios y al autoengaño”. M. Lipman, *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1998, p. 67. Es evidente en esta definición que el pensamiento complejo al que Lipman aspira llegar a través de la educación conlleva una reflexión acerca del propio conocimiento; en otras palabras, una forma de autorreflexión. Algo similar se encuentra en la propuesta de Adela Cortina: “Educar dando y pidiendo razones cordiales es la forma más adecuada de formar en la autonomía y de evitar la indoctrinación” (A. Cortina, *Neuroética y neuropolítica*, op.cit., p. 232). Si bien Lipman diseñó explícitamente su metodología de Filosofía para niños, Freire por su parte se negó a establecer un método específico porque entendía que la concientización sólo se da en conjunción con otros elementos que son impredecibles. Al plantear una educación de las emociones a través de la autorreflexión, no pretendo presentar un método explícito como Lipman, pero tampoco soy escéptica de que alguna vez se logre, con los elementos presentados en este capítulo, eventualmente desarrollar un programa de educación emocional.

<sup>808</sup> A. Cortina, *Neuroética y neuropolítica*, op.cit., p. 101.

o teníamos poco desarrolladas, pasen a jugar un papel importante en nuestro pensamiento y acción. El lenguaje, además, posibilita el desarrollo de la autorreflexión, que tiene lugar a través de éste. Por eso junto con el desarrollo de la autorreflexión, un programa de educación de las emociones debería prestar atención al uso del vocabulario emocional. ¿Cómo llamamos a determinada emoción que un compañero de clase está describiendo como propia, o la emoción que está determinando las acciones de un personaje de ficción? Este desarrollo va de la mano de la autorreflexión, son inseparables.<sup>809</sup>

3) La educación emocional debe realizarse en conjunto con otros. Se ha visto la importancia de los otros en nuestra vida emocional. En primer lugar, Elster menciona el papel preponderante de las emociones de segunda persona que participan de gran parte de nuestro repertorio emocional<sup>810</sup>. Sumado a eso, el reconocimiento de las emociones de los otros está entre las capacidades que definen el concepto de inteligencia emocional. Por otra parte, tenemos como humanos la capacidad de incluir en nuestra eudaimonia a otros humanos y cosas que se encuentran fuera de nuestra inmediatez espacial o temporal, es decir, espacial y temporalmente distantes. Esta capacidad tiene un enorme potencial democrático, por lo cual es necesario cultivarla. Se vio en el capítulo 3.1 que es junto a otros seres humanos que el hombre se vuelve autoconsciente y es capaz de autoevaluarse. Es más, una evaluación fuerte siempre tiene que ver con las relaciones interpersonales con otros seres humanos<sup>811</sup>. Por último, en el capítulo 3.3 se observó la necesidad de una reconstrucción de la teoría de las emociones de Nussbaum desde la tradición del reconocimiento, ya que la autora pasa por alto esta tradición que

---

<sup>809</sup> La idea de la importancia de la enseñanza del lenguaje, incluso de idiomas extranjeros, en todas las disciplinas es una idea que recientemente ha cobrado nueva vigencia. Se le atribuye a Giambattista Vico una de las primeras manifestaciones explícitas de este interés; Vico defendía el punto de vista simbólico y espontáneo del lenguaje como una manifestación concreta del espíritu y la inteligencia, de allí la importancia de su desarrollo. Cfr. G. Vico, *On Humanistic Education (Six Inaugural Orations, 1699–1707)*, New York, Cornell University Press, 1993. En el presente, Martha Nussbaum y su defensa de las humanidades en la educación liberal representa, junto con otros como Allen Mandelbaum, Renato Poggioli, y Robert Lowell, entre otros, el movimiento actual en defensa de las humanidades que se expresan invariablemente a través del lenguaje. La enseñanza del lenguaje, bajo esta luz, es imprescindible para el desarrollo de todas las disciplinas, no sólo las humanidades sino incluso las ciencias. Cfr. Th.E. Peterson, “The Art of Language Teaching as Interdisciplinary Paradigm”, *Educational Philosophy and Theory*, 40, 7, 2008, pp. 900-918.

<sup>810</sup> Ver apartado 1.3.2.3.

<sup>811</sup> Nancy Sherman señala que en contacto con otros el sujeto se embarca en una “reflexión práctica” porque en el contacto y argumentación con otros el sujeto es capaz de evaluar si sus acciones y emociones son adecuadas. Cfr. N. Sherman, *Making a Necessity of Virtue: Aristotle and Kant on virtue*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997, p. 212. En consecuencia puede decirse que este punto acerca del carácter intersubjetivo de la educación emocional no sólo puede ser considerado un punto independiente, sino que complementa el punto 1 sobre la autorreflexión, porque el contacto con otros la posibilita.

de hecho brinda herramientas muy valiosas para llevar a su teoría a su mejor expresión. De allí se infiere la necesidad de que un programa de educación emocional no puede tener lugar monológicamente, sino que deberá adoptar una metodología dialógica, donde otros necesariamente participen en el ejercicio de reflexión de cada uno de los participantes.<sup>812</sup> MacIntyre se refiere a esta confrontación de nuestros propios puntos de vista con el de otros para corroborar qué tanto sentido cobran ante los ojos de otros como “controversia sistemática”<sup>813</sup>, propuesta que Waghid toma como una de las formas posibles de superar los problemas de la Sudáfrica post-apartheid, a ser aplicada en la enseñanza en las universidades sudafricanas. Consiste en el análisis crítico de los puntos de vista de otros en una atmósfera de respeto mutuo<sup>814</sup>, que termina manifestándose en la “virtud liberal” de un sentido de “espíritu cívico público” (*public-spiritedness*) al que se refiere Stephen Macedo, que expresa una conciencia de la presencia de otros y el reconocimiento de que deben ser respetados con sus diferencias.<sup>815</sup> Es importante señalar que si bien estas propuestas se refieren a la educación universitaria, la propuesta de Matthew Lipman de Filosofía para niños, ya mencionada, implica una metodología similar y apunta a resultados similares pero en la enseñanza primaria.<sup>816</sup>

4) Lo que permite la educación emocional es el carácter narrativo de las emociones, por lo tanto las principales herramientas serán la literatura y un esfuerzo narrativo por parte de los participantes en la reconstrucción de emociones experimentadas. Ya se mencionó que las emociones particularmente humanas requieren

---

<sup>812</sup> Nuevamente, hay una interrelación ineludible entre este planteo y los de Matthew Lipman y Paulo Freire, para quienes el diálogo es el motor desde el cual es posible engendrar el pensamiento complejo o la concientización, respectivamente.

<sup>813</sup> Cfr. A. MacIntyre, *Three Rival Versions of Modern Enquiry: Encyclopaedia, genealogy, and tradition*, London, Duckworth, 1990.

<sup>814</sup> Cfr. Y. Waghid, “Education, Responsibility and Democratic Justice: Cultivating friendship to alleviate some of the injustices on the African continent”, *Educational Philosophy and Theory*, 39, 2, 2007, pp. 182-196.

<sup>815</sup> Cfr. S. Macedo, *Liberal Virtues: Citizenship, virtue and community*, Oxford, Oxford University Press, 1990.

<sup>816</sup> Existen otras propuestas, como la de Jeffrey Morgan, “Religious Upbringing, Religious Diversity and the Child’s Right to an Open Future”, *Studies in Philosophy and Education*, 24, 5, 2005, pp. 367–387, que en una línea similar también presenta la enseñanza para el no adoctrinamiento, el desarrollo de comunidades amigables y la remoción de restricciones para el acceso de textos que podrían considerarse “subversivos” científica, filosófica o imaginativamente hablando (p. 369) pensando particularmente en el ámbito de la enseñanza religiosa. Propuestas como ésta, si bien no tan sistemáticas como la de Lipman, están basadas en una preocupación común acerca del desarrollo del pensamiento crítico necesariamente involucrando al otro. Por ejemplo, dice Hand que “indoctrinar a un niño es precisamente impartir creencias de manera que las sostenga no racionalmente o sin tomar en cuenta la evidencia” (M. Hand, “Religious upbringing reconsidered” *Journal of Philosophy of Education*, 36, 2002, p. 545), a lo cual Morgan complementa: “Si un niño llega a sostener una creencia no racionalmente, entonces será difícil rechazar la creencia sobre fundamentos racionales” (p. 368).

juicios causales y temporales, y para ello este sentido del tiempo que pertenece particularmente a los humanos es determinante. La diferencia entre los animales y los seres humanos en lo que se refiere a emociones se encuentra particularmente en la visión narrativa de la vida y de la identidad que se desarrolla a través de esa narratividad, como se vio en el capítulo 2.4. Es por esta razón que es necesario promover en el sujeto un esfuerzo narrativo para la asociación de elementos de su propia historia en términos de causas y consecuencias, lo que permite que la persona, en los sucesivos relatos, vaya avanzando en la autorreflexión, comprendiendo el origen de sus propias emociones, muchas de las cuales pueden ser inadecuadas. La literatura parece ser un recurso relevante a la hora de, en primer lugar, tener a disposición modelos alternativos (de persona, de vida, de familia) con los cuales identificarse y generar principios de acción que se conviertan en razón, como se vio en el capítulo 3.1. al tratar a Christine Korsgaard. Como indica Noel Carroll, la literatura no enseña en el sentido de mostrar por primera vez comportamientos de tipo moral. El lector o receptor ya conoce lo que la obra le muestra (la hipocresía, la honestidad, a modo de ejemplos), pero ésta le da la posibilidad de contextualizar el conocimiento general que ya tiene y ejercitarse en la formulación de juicios morales.<sup>817</sup> En segundo lugar, la literatura da la oportunidad de discutir acerca de las actitudes y emociones de los personajes, entrenando al sujeto en la formación de las llamadas por Elster “emociones de segunda persona”.<sup>818</sup>

5) La educación emocional debe apuntar, a través de los medios planteados arriba, a la comprensión de lo que constituye una emoción adecuada. Se vio en el capítulo 3.2 que las emociones pueden ser clasificadas como inadecuadas no en sí mismas, sino en relación a las circunstancias en las que tienen lugar, sus objetos y las creencias que los acompañan. Se concluyó de allí que no es una emoción en especial lo que hay que buscar educar, sino su adecuación a las creencias. Esto es posible a través de una confrontación de nuestras ideas acerca de las emociones propias y objetivadas con las ideas que otros tienen acerca de lo mismo, y será útil la introducción de los participantes en el “laboratorio de experiencias” que según Ricoeur constituye la

---

<sup>817</sup> Cfr. N. Carroll, *A Philosophy of Mass Art*, Oxford, Clarendon Press, 1998.

<sup>818</sup> No en vano Ricoeur señala que la literatura parecería consistir en “un vasto laboratorio para experiencias de pensamiento en las que el relato pone a prueba los recursos de variación de la identidad narrativa”, ya que a través de la identificación con los personajes, que no son más que seres humanos que viven su vida de forma en esencia idéntica a la del receptor (es decir, con sentido narrativo), se pasa a ser partícipe, más que un pasivo receptor. Cfr. P. Ricoeur, *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI, 1996, pp. 147-148. En este “laboratorio de experiencias” se da un inevitable intercambio; como el mismo Ricoeur dice: “el arte de narrar es el arte de intercambiar experiencias”. *Ibid.*, p.166.

literatura. Esto nos dirige a los puntos 3 (sobre la importancia de la participación de los otros) y 4 (sobre la importancia de la literatura) indicados más arriba.

Habiendo señalado los objetivos de una educación en emociones y sus elementos esenciales cabe preguntarse acerca de este último punto: ¿cómo saber cuándo una emoción es o no adecuada? ¿Y si es adecuada, cómo saber si estamos frente a una emoción democráticamente positiva o negativa? Para responder estas preguntas es necesario tener un criterio más o menos preciso. Nussbaum no responde a estas preguntas. Si bien utiliza al espectador juicioso de Adam Smith como uno de los criterios, aclara que es sólo uno de los criterios posibles<sup>819</sup> y tampoco se dedica a ilustrar cómo el espectador juicioso es capaz de mostrar que una emoción específica es inadecuada o poco favorable a la convivencia social. Por lo tanto, este tema será abordado en la siguiente parte de la tesis. Como se verá, la autorreflexión será una vez más el criterio que determine la respuesta.

---

<sup>819</sup> Ver entrevista en el Anexo.

#### **4. ¿Cuáles emociones para la educación cívica?**

Hasta este momento he hablado de la educación de las emociones sin determinar si las emociones a educar se corresponderían a una maximización de la felicidad personal o al proyecto de una buena sociedad democrática, si bien un ideal a apuntar sería la superposición de ambos<sup>820</sup>. Pero como fue señalado en la Introducción, la finalidad de esta investigación es asegurar el desarrollo de un trasfondo valorativo igualitario y democrático que garantice el logro del reconocimiento recíproco, para asegurar la realización de una eticidad democrática<sup>821</sup>. Dije que para alcanzar el desarrollo de ese trasfondo, la educación, y muy especialmente la educación de las emociones, se convierte en tema de discusión forzoso, por ser una de esas instancias en las que el Estado puede intervenir directa o indirectamente. Esta es, en definitiva, la intención que motivó la realización de esta tesis.

En consecuencia, en el momento de pensar en una educación de las emociones para la educación cívica, la pregunta del título de esta parte de la tesis surge casi naturalmente. Se hace necesario determinar un criterio que guíe un programa de educación de emociones para la democracia, que señale cuáles son las emociones a educar. El capítulo anterior, sin embargo, ha llevado a concluir que no es necesario definir una lista de “emociones democráticas” sino una actitud reflexiva hacia cualquier emoción que experimentemos, es decir, una autorreflexión en relación a las propias emociones y, de generarse un deseo o repulsión hacia alguna de ellas, una metaemoción. Pero esto puede parecer muy vago. Existe la necesidad, y también la posibilidad, de hacer una especie de clasificación de las emociones, no como más o menos positivas para la democracia, pero sí más o menos susceptibles de superar el test de la autorreflexión. Algunos tipos de emociones parecerían difíciles de sostener si se les

---

<sup>820</sup> Esto me fue señalado por la misma Martha Nussbaum: “Aquí hay dos proyectos. Por una parte está el fomento de la cultura política de una buena sociedad. El otro proyecto es acerca de la vida personal. Por supuesto que ambos pueden superponerse, o al menos eso se espera”. (Ver entrevista en Anexo)

<sup>821</sup> Con este fin, Megan Boler diferencia por ejemplo entre un enojo moral y un enojo defensivo, éste último entendido como “una defensa contra una amenaza percibida a nuestras identidades precarias”. M. Boler, *Feeling Power: Emotions and education*, New York, Routledge, 1999, p. 190. Para Boler, las emociones que son relevantes para una educación política no son las relacionadas a un sentido personal de lo que se nos debe, sino las emociones sentidas por un colectivo político, asociadas a concepciones sobre las relaciones sociales. En este sentido, educar “emociones políticas” significa desarrollar un sentido de la solidaridad que nos provoque un enojo por las injusticias que sufren otros en posiciones menos aventajadas, antes que por orgullo personal. Si bien el orgullo personal cuenta, las emociones relevantes para una educación cívica son las que se relacionan, antes que con el sujeto, con los otros.

aplicase la autorreflexión<sup>822</sup>, porque seguramente generarían intrínsecamente una metaemoción negativa. Esto sería así no por la emoción en sí misma, sino por ciertas características, que enumeraré a continuación, que determinan a un número de emociones.<sup>823</sup> Esta clasificación que intentaré será ciertamente más compleja que las de varios autores que lo intentan, y ése es uno de los pretendidos logros de esta parte de la tesis.<sup>824</sup> La razón es que, si mi intención es dejar sentadas ciertas bases para una educación cívica en nuestras sociedades intensamente diversas, es necesario que ésta no vulnere ninguna concepción comprensiva de la buena vida. Por esa razón no sería coherente imponer una lista rígida de emociones positivas y negativas. Antes que eso, propongo una clasificación, si bien más abierta e imprecisa, más coherente con lo que se ha dicho de los objetivos de la educación emocional, y que, además, no entra en conflicto con concepciones comprensivas de la vida buena debido a que su meta es servir de insumo al diseño de programas de educación ciudadana, que no pueden ser prescriptivos en forma alguna.

Es necesario señalar, antes de comenzar, que estamos clasificando dentro del conjunto de emociones; sin embargo, otras perspectivas señalan que cualquier emoción puede ser considerada positiva en contraposición a la ausencia de emociones, es decir, la indiferencia. Así, J. Draeger dice que el odio es por lo menos una especie de interés. En el odio racial, el ejemplo que Draeger utiliza, hay que reconocer que quien lo experimenta es alguien que tiene un especial interés por aquellos a quienes odia. Si fuera emocionalmente indiferente, los reclamos por parte de los afrodescendientes de un

---

<sup>822</sup> Recuérdense que en el estado de la cuestión se dijo que para Spinoza una corrección en el modo de ver el mundo, lo que nos es útil en él a todos los seres humanos, y también el conocimiento de las limitaciones de nuestra potencia a actuar en él es lo que extirparía las emociones negativas o pasiones provenientes de la tristeza, como el odio o la crueldad, y dejaría sólo las emociones positivas o activas, dictadas por la razón y derivadas de la alegría, como el amor o la generosidad. Para utilizar términos desarrollados a lo largo de esta tesis, puede decirse que las emociones positivas según Spinoza son las que superan el test de la autorreflexión, por lo tanto esta clasificación estaría en concordancia con dicho autor.

<sup>823</sup> No hay que olvidar de cualquier manera posiciones como la de J. Haldane, "Recognising Humanity", *Journal of Applied Philosophy*, 25, 4, 2008, pp. 301-313, quien señala que todas las emociones tienen una constitución jánica, por lo tanto incluso la vergüenza, que en esta tesis se señalará principalmente como una "emoción negativa", puede ser un síntoma del reconocimiento de la vulnerabilidad, que es en sí mismo positivo, mientras que otras emociones "positivas" como la indignación pueden ser una expresión de irracionalidad. De cualquier manera, como se verá en el próximo capítulo acerca de la adecuación o inadecuación de las emociones, cualquier emoción es negativa si es inadecuada.

<sup>824</sup> Por ejemplo, de Sousa hace una sencilla diferenciación entre emociones "desagradables" (*nasty*) entre las que se encuentran el rencor, la ira, la insensibilidad y el odio, y emociones "agradables" (*nice*), que son favorables desde un punto de vista moral e incluyen la benevolencia (*sympathy*; por la aclaración sobre esta traducción, ver nota al pie 114 en esta tesis) y la compasión. (Cfr. De Sousa Ronald, "Moral emotions", *Ethical Theory and Moral Practice*, 4, 2001, pp. 109-126. Existe una descripción similar en A. Ben Ze'ev, "Are envy, anger, and resentment moral emotions?", *Philosophical Explorations*, 5, 2, 2001, pp. 148-154).

tratamiento igualitario no le interesarían. Sin embargo, el racista está lo suficientemente involucrado emocionalmente para verse vulnerable ante los logros o pérdidas de aquellos a quienes odia. El problema es que, a diferencia del amor y la *sympathy*, las energías emocionales del racista son dirigidas a sí mismo, y no hacia el otro.<sup>825</sup> El autor no defiende el odio, sino que coloca a todas las emociones como preferibles a la indiferencia.<sup>826</sup>

#### 4.1. Emociones adecuadas o inadecuadas<sup>827</sup>

Definir a las emociones como racionales, como se ha hecho en la parte 2 de esta tesis, implica su inevitable ligazón con la razón, pero no necesariamente significa que todas las emociones sean racionales en el sentido de adecuadas o ajustadas para la situación en la que se suscitan<sup>828</sup>, así como decir que los enunciados son racionales porque dependen de la razón no implica que todo lo que alguien enuncie se corresponda con los hechos a los que pretende referirse. Existen, entonces, emociones adecuadas e inadecuadas, y para explicar la diferencia entra ambas clases seguiré a Jon Elster, aunque modificando la denominación que usa este autor.

Elster, como ya se dijo, sostiene que las emociones pueden ser consideradas análogas de las creencias, aunque no creencias sin más. En esto su posición se acerca a la de Nussbaum, para quien las emociones constituyen juicios basados en creencias. Tomándolas así, las emociones pueden ser ajustadas o adecuadas en función de las creencias que las suscitan, y dichas creencias pueden ser a su vez ajustadas o no a la

---

<sup>825</sup> Cfr. J. Draeger, “Must We Care About Racial Injustice?”, op.cit., p. 66.

<sup>826</sup> Es importante indicar el daño que puede causar la indiferencia. Arne Johan Vetlesen, por ejemplo, escribe sobre los soldados Nazis que actuaban con indiferencia ante el sufrimiento que estaban causando. Muchos no parecían siquiera disfrutar el provocar dolor. Justamente, Vetlesen argumenta que los soldados nazis fueron capaces de asesinar a millones porque la tecnología y la burocracia del Holocausto sistemáticamente deshumanizaba a sus víctimas, y no reconocían el sufrimiento como tal porque no eran capaces de reconocer a los judíos como humanos. Cfr. A. J. Vetlesen, *Perception, Empathy, and Judgment: An Inquiry into the Preconditions of Moral Performance*, University Park, Penn State University Press, 1994.

<sup>827</sup> Como ya fue mencionado, tomo la idea para esta primera clasificación de emociones de J. Elster en *Alquimias de la mente*, op.cit., pp. 377-387, quien habla de emociones “irracionales” en algunos apartados, mientras que al mismo tipo de emoción lo llama también “apropiada” o “adecuada” en otras partes (“Las creencias son racionales si son adecuadas o apropiadas, dada la evidencia disponible”, p. 377). V. Camps también se refiere a emociones apropiadas: “[...] encauzarla en la dirección apropiada. ¿Apropiada para qué? Para aprender a vivir, que es, al mismo tiempo, aprender a convivir de la mejor manera posible.” (V. Camps, *El gobierno de las emociones*, op.cit., p. 25). Pero esta acepción tampoco será la que usaré aquí. Ante esta confusa variedad de posibles términos, he personalmente decidido adoptar para referirme a las emociones que obedecen a estas características el adjetivo “adecuadas” e “inadecuadas”, y las razones son expuestas en este capítulo.

<sup>828</sup> De esto ya era consciente Aristóteles cuando señaló que “[...] no es fácil especificar cómo, con quiénes, por qué motivos y por cuánto tiempo debe uno irritarse [...]” Aristóteles, *Ética Nicomáquea*, op.cit., 1109b12-27, p. 177.

evidencia disponible. Elster de esta manera relaciona a las emociones con las creencias más que con la información disponible, porque puede existir información que el sujeto no llegue a procesar y que a pesar de esa información igual sostenga una creencia. Es esa creencia la que le da a la emoción su adecuación o no, y no la información, que es externa al sujeto, y puede no ser tomada en cuenta. De aquí que Elster sostenga que las emociones pueden ser “racionales” (que aquí llamaré “adecuadas” por las razones expuestas) incluso si se basan en una creencia irracional o inadecuada (es decir, una creencia no ajustada a la evidencia), y pueden también ser irracionales o inadecuadas aunque estén basadas en creencias “racionales” o adecuadas.<sup>829</sup>

Elster implícitamente contribuye a nuestra tarea de diseñar una taxonomía de emociones que promuevan un ethos democrático: emociones adecuadas como positivas, a promover; emociones inadecuadas como negativas, a desalentar, en el sentido de que no se desprenden de las creencias que las suscitan. Una vez lograda esta adecuación de las emociones a las creencias, será importante trabajar con las *creencias* para alejarlas del prejuicio.

Lo dicho hasta aquí es válido para cualquier emoción, sea en el ámbito estrictamente privado (en el trato en las relaciones íntimas, por ejemplo) o en el ámbito público (por ejemplo las emociones que deberían tener lugar o ser extirpadas de las resoluciones tomadas por un jurado en un juicio). En el caso de estas últimas, se observó en el apartado 2.5.2 que Nussbaum presenta al espectador juicioso de Adam Smith como criterio para determinar cuándo una emoción es adecuada o inadecuada en el ámbito público. Teniendo al espectador juicioso como criterio, la aplicación de una mayor o menor reflexión también serviría para determinar si una emoción es adecuada para una determinada instancia pública. Por ejemplo, un castigo extremadamente severo a un determinado crimen podría parecer provenir de un involucramiento con el hecho en primera persona en lugar de la manera en que lo haría un espectador juicioso. Un castigo que por el contrario implicara la rehabilitación del criminal parecería ser menos vengativo y más objetivo y reflexivo, por lo tanto más adecuado.

Esta clasificación de emociones es meramente formal y propedéutica, en el sentido de que no enumera emociones que aporten o no a una convivencia democrática (de hecho, el odio puede ser perfectamente adecuado teniendo en cuenta las creencias que lo sostienen, e igualmente antidemocrático), sino que es una condición previa para

---

<sup>829</sup> Cfr. J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 377.

que se pueda trabajar con las emociones a nivel sustantivo. Una emoción aparentemente positiva como el amor pero que se manifieste caprichosamente ante una creencia inadecuada no es útil a efectos de las intenciones de control y cambio que yacen detrás de cada proyecto de educación. En primera instancia, entonces, es necesario asegurarse que una emoción es adecuada para, bien poder promoverla, o bien erradicarla. Por eso éste es el primer punto en la presente clasificación.

## 4.2. Emociones hacia un objeto y hacia un hecho

Para seguir desarrollando esta taxonomía, pasaré a un segundo nivel, no tan abstracto ni propedéutico como el anterior, en el que sí habrá una descripción de emociones en sí mismas sin la necesidad de ubicarlas en un contexto, porque, como demostraré, las emociones por definición son o bien dirigidas a un objeto o bien a un hecho. Las emociones dirigidas a un hecho se refieren a un evento que ha sucedido (por ejemplo, mi cartera ha sido robada y en ese sentido experimento frustración, pena, o indignación); las dirigidas a un objeto se refieren a un sujeto que ha realizado una acción (por ejemplo, el ladrón, y en este sentido experimento odio o desprecio). Defenderé que las emociones dirigidas a un objeto son producto de un proceso generalmente irreflexivo, mientras que las emociones dirigidas a un hecho son capaces de distanciarse, condenar o aprobar un hecho en concreto pero no adjuntarse prejuiciosamente a una persona o cosa. Las últimas son emociones libres, producto del examen de un hecho en particular, mientras que las primeras están presas de un preconceito sobre un objeto; en ese sentido son más o menos autorreflexivas respectivamente. Para abordar este punto de la clasificación trabajaré desde lo particular, es decir, desde las emociones que se intuyen como perjudiciales o beneficiosas para una convivencia cívica, para avanzar desde ellas hacia una clasificación que sirva de fundamento ante la perspectiva de ampliar esa lista a una categoría que responda a una mayor o menor reflexividad.

Comencemos por una emoción a primera vista negativa para un ethos democrático, como es la **ira**. Dice Nussbaum que la ira, muchas veces acusada de ser causa de tantos males, no siempre es negativa, ya que puede llevar a exigir cambios de acción de otras personas. Frecuentemente la ira es una adecuada respuesta a la injusticia. Extirpar la ira sería extirpar una importante motivación hacia la justicia social. Ella es la consecuencia de la indignación, que sirve de norte para señalar los comportamientos socialmente inadecuados u ofensivos. De hecho, incluso Jesucristo

demostró ira en el episodio con los mercaderes en el templo, para expresar lo inapropiado que él veía en la conducta de éstos. El objetivo sería lograr que la ira siempre se volcara hacia objetos adecuados, es decir, en transformarla conscientemente en una emoción adecuada desde la educación, y no en extirparla por completo.<sup>830</sup>

Por otra parte, es interesante ver que el **odio** parece similar a la ira, y sin embargo intuimos que es una emoción negativa sin excepciones. Si bien existiría un “odio adecuado” en el sentido del apartado anterior<sup>831</sup>, se nos hace difícil pensar en la “adecuación” del odio. Dentro de nuestra taxonomía apoyada en la mayor o menor autorreflexión, el hecho de que un acto de odio puede estar basado en una planificación racional no le quita que sea un acto irreflexivo. La razón para esto puede encontrarse en lo sostenido por Nico Frijda, acerca de que “el odio es a la ira lo que la vergüenza es a la culpa”<sup>832</sup>, comparación que Elster fundamenta de la siguiente manera: el primer miembro de estos pares se basa en una “evaluación del objeto” y el segundo en una “evaluación del hecho”<sup>833</sup>. Esta analogía nos acerca a un concepto que puede ser utilizado en la confección de nuestra taxonomía de las emociones: las emociones que se basan en una evaluación del objeto tienden a ser caprichosas, parciales<sup>834</sup>, carentes de autorreflexión, mientras que las emociones basadas en una evaluación del hecho tienden a ser más objetivas. La diferencia crucial es que las disposiciones emocionales basadas en evaluaciones del hecho pueden no darse jamás si los hechos no se suscitan, mientras

---

<sup>830</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 395.

<sup>831</sup> Incluso para Aristóteles el odio parece ser mucho más desapasionado y razonado que la ira. Respecto a esto, dice Elster explicando a Aristóteles: “En comparación con la ira, el odio es más compatible con el cálculo racional. El mayor acto de odio de la historia, el Holocausto, fue llevado a cabo de manera metódica y sistemática. Aunque el odio es doloroso, no nubla nuestro juicio del modo en que lo hacen la ira o el miedo. Aunque esté frecuentemente basado en creencias irracionales, el comportamiento que provoca no tiene por qué ser irracional, dadas tales creencias.” J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 92.

<sup>832</sup> N. Frijda, *The Emotions*, op.cit., p. 212.

<sup>833</sup> J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 90.

<sup>834</sup> Tal vez intuyendo esta clasificación de emociones hacia un objeto, dice Nussbaum que Platón apuntaba a dejar de lado el amor erótico *-eros-* porque éste es parcial y al concentrarse en un objeto específico distribuye el interés en el mundo de forma desigualitaria, y lo que es más grave, sin razones fundamentadas. Otros filósofos que también se oponían al amor erótico fueron Schopenhauer, que detestaba a las mujeres por los deseos que inspiraban; Espinosa, por razones similares a las platónicas; y Adam Smith, para quien el amor erótico no forma parte de las emociones experimentadas por el espectador juicioso, y al ser dicho mecanismo el criterio para las emociones positivas, esto coloca a esta emoción fuera de esa clasificación. En particular Platón, para solucionar los inconvenientes del amor erótico, postula un amor generalizado sin objeto específico, que evitaría los celos y deseos de posesión. Si el amor, como lo indica Platón en el *Banquete*, es el deseo de complementar nuestro ser con el bien que otro posee, al haber un eventual bien en todos, es posible amar a todos por igual al mismo tiempo, solucionando así los problemas del amor erótico. Sin embargo, esta solución convierte al amor en abstracto, en definitiva pasando por alto la carnalidad del sujeto, lo cual si bien supera la dificultad de ser una emoción hacia un objeto, la convierte en una emoción neutra para la democracia, porque no se refiere a ningún objeto real en particular. Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., pp. 482-500.

que las emociones basadas en evaluaciones del objeto se dan siempre que el objeto se presente real o imaginariamente, independientemente de su comportamiento, porque se fundamentan en prejuicios, más arraigados y difíciles de extirpar que la observación de hechos.

Esta categoría nos permite reclasificar otras emociones que a primera vista serían encasilladas como negativas, por ejemplo, la **envidia**. Elster, por una parte, descubre una relación entre la envidia y la compasión a partir de señalamientos de Aristóteles: la compasión implica la creencia de que “podría haber sido yo”; la envidia también.<sup>835</sup> Esto es muy importante porque en este sentido la envidia no necesariamente sería negativa. En ambos casos, hay un sentimiento de igualdad entre pares, por lo cual pueden considerarse dos emociones en cierto sentido positivas por hermanadas, aunque la envidia puede surgir ante una situación injusta, lo que la hace útil para evaluar estos casos, igual que la ira. Tanto compasión como envidia e ira se dirigen a un hecho y no necesariamente siempre al mismo objeto. Bajo esta perspectiva, la envidia no se ubicaría dentro de las emociones negativas, aunque sí a veces. En este sentido, el tratamiento que hace Rawls sobre este punto es sumamente clarificador y brinda mayor precisión a la discusión. La distinción que Rawls indica es entre *envidia general* y *envidia particular*. La *envidia general* es aquella experimentada por los menos favorecidos hacia los que se encuentran en mejor situación, en virtud de las clases de bienes que poseen estos últimos. Este tipo de envidia representa una reacción ante la injusticia, y al igual que la ira es útil en este sentido. La *envidia particular*, por su parte, es la provocada en quienes son derrotados en la búsqueda de cargos, honores y afectos de los otros, por lo tanto se envidia a los éxitos de este tipo que obtienen los rivales en este tipo de búsqueda. En este caso no se refiere a una injusticia, sino al mero deseo de lo que otro ha logrado. Este tipo de envidia no denuncia una situación injusta, sino que puede tratarse una disposición emocional inadecuada, provocada cada vez que otra persona logra lo que uno desea.<sup>836</sup> La relación de esta explicación de la envidia con el criterio de la autorreflexión está en que la envidia general surge de un razonamiento acerca de qué es lo que se me debe como ser humano y sin embargo se me niega, mientras que la envidia particular no. De hecho, la envidia particular no podría superar el test de la autorreflexión, porque veríamos claramente que si alguien obtiene algo que merece mientras yo no lo obtengo porque no he hecho nada para merecerlo, entonces

---

<sup>835</sup> Cfr. J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 96.

<sup>836</sup> Cfr. G. Pereira, “La envidia como criterio de justicia distributiva”, *Areté*, XI, 2, 2001, pp. 103-120.

debería generarse una metaemoción negativa respecto a la envidia que se siente, y el consecuente deseo de erradicarla. La envidia particular, entonces, no es negativa en sí misma, sino como síntoma de la falta de autorreflexión, con la cual tendería a erradicarse.

La **compasión**, por su parte, también se dirige a un hecho, porque nos compadecemos por algo que le ha sucedido a alguien que podría haber sido nosotros mismos, pero la persona que recibe nuestra compasión puede ser cualquiera que entre dentro de la categoría “semejante”. Si la compasión es siempre hacia el mismo objeto, sea lo que sea que le ocurre, estaríamos frente a otra emoción que se acerca a la **sobreprotección** (en el caso de alguien que actúa como tutor respecto a otro), o la **condescendencia**. La misma relación con la autorreflexión vale para este par de emociones.

La **vergüenza** tiene una relación parecida respecto a la **culpa**, desde esta clasificación<sup>837</sup>. Tanto Aristóteles en la *Ética Nicomáquea* como Elster consideran que la vergüenza es sumamente conservadora. Por eso es bueno que los jóvenes en su período de formación sientan vergüenza, porque ese sentimiento contribuye a que preserven una escala de valores que se pretende cultiven y desarrollen.<sup>838</sup> Pero la vergüenza en este caso es utilizada en un sentido convencional de Kohlberg, es decir, como una instancia en la que se está alterando el orden establecido por su grupo social, que es lo que más valora un ser humano que se encuentra en la etapa convencional de su desarrollo moral<sup>839</sup>. Por otra parte existen los que no sienten vergüenza porque no tienen

---

<sup>837</sup> Esto también es indicado por Bernard Williams, quien define a la culpa de la siguiente manera: “Lo que he hecho apunta en dirección hacia lo que le ha ocurrido a otros”, mientras que la vergüenza apunta “en dirección hacia *lo que soy*”. B. Williams, *Shame and Necessity*, California, University of California Press, 2008, p. 93.

<sup>838</sup> Aristóteles estaba pensando en una sociedad donde la regla era ciertamente el comportamiento del ciudadano adulto. Hoy día, la vergüenza de los jóvenes ante otros jóvenes hace que esta vergüenza sea en realidad una emoción negativa, porque puede provocar que tengan, por ejemplo, actitudes violentas para ganarse el respeto de sus pares. La vergüenza actúa así como emoción conservadora pero no de los valores guardados por la sociedad como un todo, sino por la tendencia de un determinado grupo, al que se quiere pertenecer y no necesariamente representa las actitudes más democráticas. Lo mismo sucede para quienes no son tan jóvenes; existen grupos sociales estructurados en torno a la delincuencia, en los cuales la vergüenza puede darse por tener un trabajo tradicional de ocho horas diarias en lugar de dedicarse a la venta de drogas, lo que es considerado “libre” en el sentido de no tener horarios fijos ni jefes, y que por lo general es más redituable. Es por eso que el argumento de Aristóteles actualmente no sería aplicable, porque en estos casos la vergüenza en realidad sería un obstáculo al diseño en su función crítico-emancipatoria (Cfr. G. Pereira, *Las voces de la igualdad*, op.cit., pp. 258-263)

<sup>839</sup> Lawrence Kohlberg presentó una teoría de desarrollo moral sobre la base de modelos de etapas, que se fundamenta en las investigaciones en psicología de Jean Piaget y la filosofía moral de Kant. Cfr. L. Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco, Harper and Row, 1981 y *The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*, San Francisco, Harper and Row, 1984. El trabajo de Kohlberg propone que el modelo kantiano de

a esta emoción incorporada, por lo tanto sólo actuarían por miedo a un castigo<sup>840</sup> (que se correspondería con la etapa preconventional de Kohlberg). Estas dos primeras etapas parecerían ser, por definición, carentes de autorreflexión. En el período posconventional, por el contrario, la persona no debería sentir vergüenza por nada de lo que hace, porque se supone que ya ha aprendido los comportamientos que se deben tener, y si rompe alguna regla es porque su juicio le dictaminó que era necesario, en determinada circunstancia, romper determinada regla, por lo tanto el excelente en ningún momento debe de sentir vergüenza.<sup>841</sup> Lo que hace alguien en la etapa posconventional es fruto de su autorreflexión, haciendo en esta palabra hincapié en el prefijo “auto”, porque las reglas que se da son autónomas y nunca heterónomas. Alguien que aplica la autorreflexión y está convencido de sus reglas impuestas autónomamente, no tendería a sentir vergüenza.

La extrapolación de estos señalamientos de Aristóteles a la teoría moral de Kohlberg se debe a la mejor comprensión a la que contribuye esta última, a la vez que, en el momento de decidir sobre una taxonomía de las emociones, esta clasificación kohlbergiana es útil para determinar cuándo la vergüenza será apropiada de fomentar, y cuándo no será ya una emoción adecuada de acuerdo a la etapa vivida por cada individuo. En palabras de Elster: “la vergüenza puede ser una etapa en el proceso de aprendizaje moral [...]. Por último, cuando el aprendizaje ha finalizado, la vergüenza no juega ningún otro papel.”<sup>842</sup> El problema con la vergüenza es que tiene que ver con la totalidad de mi persona. De hecho, indica Elster, cuando la vergüenza es tan grande que no puedo esconderme, una de las salidas es el suicidio. Porque no es una emoción que se refiera a hechos específicos erróneos que puedo reparar, sino a toda la persona. Y al abarcar la percepción de mi totalidad, la vergüenza es una emoción tan temida que

---

la acción correcta es el modelo ético universal de acuerdo al cual se puede medir la madurez moral. Sus etapas de desarrollo moral progresan según una secuencia invariable y universalizable desde el niño preconventional, pasando por el racional convencional, hasta el agente posconventional, aunque estas etapas no se dan necesariamente a lo largo de la vida, y puede haber adultos preconventionales, mientras que la etapa posconventional aparentemente se alcanza en un ínfimo porcentaje de la población mundial. En el estado preconventional el bien o el mal están determinados por las consecuencias físicas de las acciones y su valor instrumental. El sujeto convencional toma decisiones morales que conforman a la autoridad del orden social, mientras que el agente posconventional opera sobre la base de principios éticos abstractos y universalizables.

<sup>840</sup> Cfr. Aristóteles, *Ética nicomáquea*, op.cit., 1179b 7-12, p. 403.

<sup>841</sup> Cfr. Ibid, 1128b 10-33, pp. 234-235. Sin embargo, este ideal del agente moral racional independiente, autónomo y autolegisador, nos recuerda Amelie Oksenberg Rorty que es un mito de la teoría moral, ya que la conciencia moral está permanentemente en un proceso de construcción y revisión, por lo tanto sí sería posible experimentar vergüenza ante la violación de normas recientemente descubiertas, aunque el agente ya sea maduro y autónomo. Cfr. A. Oksenberg Rorty, *Mind in Action: Essays in the Philosophy of Mind*, Boston MA, Beacon Press, 1988.

<sup>842</sup> J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 98.

paraliza y cultiva la rigidez, por lo cual impide el desarrollo de la imaginación. Dice textualmente Nussbaum respecto a la vergüenza en la sociedad: “Las sociedades que usan penas vergonzantes para burlarse de los criminales refuerzan la vergüenza primitiva ante las fragilidades del ser humano. [...] En la sociedad en general, avergonzar a los otros contribuye a una rigidez impía [...]”.<sup>843</sup> Esta rigidez, además, dice, exacerba la agresividad y la tendencia persecutoria.

Estos señalamientos explícitos de Nussbaum respecto de las penas vergonzantes surgen especialmente debido a que hoy día la autora reconoce dos puntos de vista diametralmente opuestos acerca del rol que la vergüenza debería jugar en el plano legal. Para uno de esos puntos de vista el avergonzar a aquellos que de una manera u otra se diferencian de lo “normal” es un aspecto pernicioso de la costumbre social que no debería tener lugar en las prácticas legales, porque la ley debería proteger la igual dignidad de todos los ciudadanos. Un segundo punto de vista sostiene que lo que está mal en las sociedades modernas es que justamente la vergüenza no tiene un lugar lo suficientemente importante. Nussbaum claramente defiende la primera posición.<sup>844</sup>

Sin embargo, eso no impide que reconozca el valor ético positivo de la vergüenza en cierta medida y en las relaciones interpersonales, aunque no en las instituciones: “La vergüenza puede en efecto ser constructiva. La persona que está completamente libre de la vergüenza no es un buen amigo, pareja, o ciudadano, y hay instancias en las que la invitación a sentir vergüenza es algo bueno [...]”<sup>845</sup>. Esta admisión de las bondades de la vergüenza puede relacionarse con un autor que ella menciona, John Braithwaite, quien habla de un tipo de imposición de vergüenza “reintegradora” (*reintegrative*) desde la ley, como opuesta a la “vergüenza desintegradora” (*disintegrative*), que tiene como objetivo la humillación del delincuente.<sup>846</sup> La función reintegradora (a la sociedad) de este tipo de vergüenza tiene que ver con la estrecha relación entre vergüenza y culpa, que se verá a continuación.

Tras una lectura de lo que he dicho hasta aquí podría concluirse a primera vista que la vergüenza, si bien es útil en algunas de las etapas del desarrollo moral cuando el sujeto no tiene aún la capacidad de la autorreflexión, es una emoción negativa una vez

---

<sup>843</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 229.

<sup>844</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Hiding from Humanity*, op.cit., pp. 174-175. Como representantes del segundo punto de vista Nussbaum menciona a Amitai Etzioni (Cfr. A. Etzioni, *The Monochrome Society*, Princeton, Princeton University Press, 2001) y Dan M. Kahan (Cfr. D. M. Kahan, “What do Alternative Sanctions Mean?”, *University of Chicago Law Review*, 63, 1996, pp. 591-653).

<sup>845</sup> M. Nussbaum, *Hiding from Humanity*, op.cit. p. 216.

<sup>846</sup> Cfr. J. Braithwaite, *Crime, Shame and Reintegration*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

superado ese aprendizaje. Esa es a grandes rasgos mi posición. Sin embargo, no es posible obviar posiciones tan relevantes como la de la misma Nussbaum en el año 1980<sup>847</sup>, Gabriele Taylor<sup>848</sup> o Thomas F. Green<sup>849</sup>. Nussbaum, por una parte, sostiene en su ensayo sobre la vergüenza en Aristóteles que ésta es en realidad promotora de cambios en la persona. Alguien puede estar en una situación objetivamente vergonzosa sin ser verdaderamente conciente de ello: “Una de las peores características de la esclavitud es que hace que los esclavos lleguen a gustar de su condición –esa es la razón por la que el Tío Tom haya sido por tanto tiempo un paradigma de lo vergonzoso.”<sup>850</sup> Lo que rescata a alguien de esa situación objetivamente vergonzosa es la toma de conciencia de su situación, y la consecuente experiencia de la vergüenza: “Un gran mérito de la polis aristotélica es [...] su capacidad para la autocrítica perfeccionante a través de la emulación y el sentido de la vergüenza”.<sup>851</sup> Según la misma Nussbaum, entonces, la vergüenza puede cumplir un rol positivo. Más adelante, para cuando escribió *Hiding from Humanity*, seguramente su posición evolucionó hacia la visión de la vergüenza como algo predominantemente negativo, pero su posición no siempre fue así, y tampoco ha terminado por definir la vergüenza como algo terminantemente negativo. Es interesante observar que la vergüenza se vuelve positiva en tanto se aplica la autorreflexión, porque es al autoperibirse como alguien en una posición vergonzosa que el sujeto se propone cambiar. Esto es compatible, entonces, con la propuesta de que las emociones positivas son las que superan el test de la autorreflexión.

Por otra parte, para Gabriele Taylor, la vergüenza se encuentra entre las “emociones de autoevaluación” constituidas por el orgullo, la vergüenza y la culpa, que proveen al sujeto de una perspectiva sobre su estatus moral. Tengo vergüenza porque he roto una regla moral que considero válida, y esto pone a mis acciones en la mira, lo que me da ante mis propios ojos un determinado estatus moral.<sup>852</sup> Por esa razón, la vergüenza, junto con las otras dos emociones de autoevaluación, dan forma a la

---

<sup>847</sup> Me refiero al artículo de M. Nussbaum, “Shame, Separateness, and Political Unity”, op.cit.

<sup>848</sup> Cfr. G. Taylor, *Pride, Shame and Guilt*, op.cit.

<sup>849</sup> Cfr. T.F. Green, *Voices: The Educational Formation of Conscience*, Notre Dame, University of Notre Dame, 1999.

<sup>850</sup> M. Nussbaum, “Shame, Separateness, and Political Unity”, op.cit. p. 423. Se refiere a la novela *La cabaña del Tío Tom*, de la autora estadounidense Harriet Beecher Stowe, que si bien es considerada la novela que contribuyó al desenlace de la guerra civil por el retrato que hace de la esclavitud en Estados Unidos y la popularidad que el libro tuvo en ese momento, por otra parte sus personajes fueron criticados porque padecían con tal resignación su condición, que eso les impedía ponerse en situación de combatir la opresión. La sumisión del Tío Tom es lo que parte de la crítica consideró “vergonzante”.

<sup>851</sup> *Ibid.*, p. 427.

<sup>852</sup> Cfr. G. Taylor, *Pride, Shame and Guilt*, op.cit., p. 1.

conciencia moral, porque ellas toman su contenido de las normas morales vigentes que nos rigen.<sup>853</sup> Puede decirse que en este sentido son llamadores que señalan las normas morales que nos rigen, porque se suscitan sobre la base de dichas normas. En el estudio que realiza de cada emoción y cómo puede ser positiva o negativa, Victoria Camps también posiciona la vergüenza como positiva si ésta funciona como metaemoción o emoción de autoevaluación, si bien no menciona estos términos:

[...] junto a esa vergüenza que es destructiva sin paliativos, existe otra de la que puede decirse que constituye un imperativo moral, pues pone de manifiesto la adhesión de quien la siente a los valores más altos. Cuenta Camus, en *El primer hombre*, que cuando un compañero de escuela le echa en cara que su madre sea una *domestique*, se siente avergonzado, si bien inmediatamente siente “vergüenza por haber sentido vergüenza”.<sup>854</sup>

Desde esta perspectiva, la vergüenza es una vez más positiva.

Respecto al hecho, la emoción que se experimenta es, en contrapartida, la **culpa**.

La **culpa**, por su parte, surge a partir de la habilidad de imaginar el dolor del otro, que en las primeras etapas de la vida consiste en el progenitor. Esta capacidad sugiere una estrategia, que el niño en su proceso de aprendizaje utilizará cada vez más frecuentemente: borrar malas acciones con buenas acciones, acciones dañinas con acciones amorosas. Una parte crucial de esta estrategia de “reparación” es la aceptación de los límites de las exigencias de uno mismo, la aceptación de que se vive en un mundo en el que otras personas tienen demandas legítimas y en el cual los propios requerimientos no son el centro. Es decir, desde el dolor causado por la culpa de haber dañado a un ser amado, el sujeto aprende las nociones de justicia y reparación. Esto significa que la maldad puede ser utilizada como fuente del bien; por lo tanto, la perfección no es indispensable, ya que siempre se puede reparar un daño, y esto representa un gran alivio para el niño, que no tendrá que cargar con el peso de su propia maldad. De este alivio surge la moralidad con las emociones como centro, por eso puede decirse que la culpa es una emoción positiva. La culpa moral es una emoción positiva frente a la vergüenza, porque puede ser reparada e implica una sola mala acción, y no la completitud de su ser. Es una emoción con dignidad, “compatible con un optimismo acerca de las propias perspectivas”.<sup>855</sup> Según esta descripción, la culpa no es egoísta y se focaliza en el valor intrínseco de los objetos fuera del yo; pone límites al

---

<sup>853</sup> Cfr. T.F. Green, *Voices*, op.cit., p. 41; J. Howard, “Emotions of Self-Assessment and Self-Care: Cultivating an Ethical Conscience”, op.cit.

<sup>854</sup> V. Camps, *El gobierno de las emociones*, op.cit., pp. 117-118.

<sup>855</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 216.

autointerés e implica respeto por las legítimas actividades de otros. La culpa no necesariamente surge a partir de una moralidad autoritaria, sino de una moralidad imbuida en el amor, que en lugar de convertirse en una sofocante demanda de perfección, acepta a la persona en su imperfección, dando lugar al perdón y la piedad en el mundo. La culpa previene de la vergüenza por la propia imperfección, y esto determina que el sujeto sienta menos **envidia particular** y **celos**, emociones que expresan el deseo del sujeto de controlar de manera omnipotente las fuentes de su bienestar<sup>856</sup>. Cuando alguien se exige ser perfecto, es porque no autorreflexiona y no puede ver su imperfección como algo que pueda ser perdonado; probablemente ni siquiera vea las imperfecciones como acciones erróneas, sino como maldad inexorable que cubre su ser por completo. Entonces la **vergüenza**, y no la culpa, es la respuesta a este sentimiento, y esconderse es la salida. La **culpa**, por el contrario, es potencialmente creativa, conectada con la reparación y la aceptación de los límites a la agresión.<sup>857</sup> Este par de emociones se relacionan de la misma manera que los pares mencionados más arriba: la vergüenza es una evaluación del yo como objeto indeseable, lo cual no sobreviviría a una seria autorreflexión llevada a cabo por una mente sana (dejamos de lado un complejo de inferioridad exacerbado, lo cual consistiría en una patología); la culpa es la evaluación de un hecho indeseable realizado por el yo, pero como hecho tiene solución en la reparación. La culpa puede llevar a enmiendas sobre los propios actos. La vergüenza, al suicidio.

No debe olvidarse, sin embargo, la idea ya introducida de Braithwaite que acerca los conceptos de vergüenza y culpa a través de su definición de “avergonzamiento reintegrador”. Este tipo de penas vergonzantes es para delincuentes que carecen del sentido de la culpa. Supuestamente, al no sentir culpa, un castigo que no corra por la vía de una emoción desagradable como la vergüenza no sería un verdadero castigo. La prisión, por ejemplo, no significaría nada en el sentido de la rehabilitación si la persona

---

<sup>856</sup> Vale la pena aclarar que muchas veces en el lenguaje ordinario se habla de envidia cuando en realidad se trata de celos, o de una envidia inadecuada, a corregir. Veamos los siguientes ejemplos: a) Envidiar a alguien porque tiene un cuerpo atlético en realidad se referiría al objeto, y se llamarían celos; b) envidiar a alguien por los frutos de su trabajo, que yo no estoy dispuesto a hacer, es una envidia inadecuada, porque el pie de igualdad que subyace a la envidia se ha perdido, ya que no somos “iguales” en el sentido de que mi esfuerzo no es igual al del envidiado; c) la envidia por el fruto del trabajo de otro que es igual que el mío pero recibe más remuneración sí es envidia adecuada y *general*, que como ya se ha dicho es una emoción positiva porque sirve de criterio, al igual que la indignación, para señalar injusticias (Cfr. J. Rawls, *Teoría de la justicia*, Buenos Aires, FCE Argentina, 1993; T.M. Scanlon, “Rawls’ Theory of Justice”, en N. Daniels, *Reading Rawls*, Stanford University Press, 1989, pp. 169-205; G. Pereira, “La envidia como criterio de justicia distributiva”, op.cit.)

<sup>857</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., pp. 217-218.

no experimenta la emoción de la culpa. En esos casos, las penas vergonzantes presentadas por Braithwaite tendrían como objetivo despertar, a través de la vergüenza, el sentido de la culpa. Su intención es la rehabilitación, y es lo que Thom Brooks llama una legítima forma de castigo<sup>858</sup>. Este autor ilustra su punto con el ejemplo de un caso sucedido en Estados Unidos en el que el delincuente había robado bolsas de correo postal, fue atrapado, pero no experimentaba culpa. El castigo, entonces, fue obligarlo a pasar varias horas por día de pie frente a la oficina de correos con un cartel que decía “He robado correo postal. Este es mi castigo”. Supuestamente, a través de la vergüenza, el delincuente habría llegado a comprender la culpa que sería apropiado tener. De acuerdo con Braithwaite, esta es una forma de comprender la vergüenza como positiva en el ámbito legal. Nussbaum responde que no, y que lo que en realidad lleva a Braithwaite a sostener esto es una falla en su distinción entre vergüenza y culpa<sup>859</sup>. A la luz de lo ya dicho, podría agregarse que definitivamente aquí hay un problema de distinción entre las dos emociones porque cognitivamente cada una de ellas es muy diferente y no hay nada que suponga que experimentar una de ellas deba llevar a la otra<sup>860</sup>, porque la culpa se enfoca, como se ha dicho, sobre un hecho que ha producido un daño sobre otra persona, mientras que la vergüenza se focaliza sobre mi propia persona que está siendo rechazada por los otros. No necesariamente uno de estos contenidos cognitivos deba derivar en el otro, por lo que me atrevo a afirmar que en el ámbito legal, la vergüenza será siempre una emoción negativa, a menos que se trate de la educación de una persona que se encuentre en una etapa preconventional del desarrollo moral, como se ha dicho, pero esto no formaría parte de la dimensión legal, sino que tendría lugar en un espacio íntimo como por ejemplo la familia. Las posiciones de Braithwaite y Nussbaum no son entonces tan congruentes como parecían a primera vista, porque mientras que el primero impone la vergüenza desde una institución pública como el la ley y la imposición de una pena, Nussbaum señala las virtudes de la vergüenza en “la privacidad de la conciencia de cada persona”<sup>861</sup>, lo que nuevamente nos lleva a la importancia de una autorreflexión. La vergüenza experimentada en soledad muy probablemente deje de ser vergüenza porque no tiene la mirada de los

---

<sup>858</sup> Cfr. T. Brooks, “Shame On You, Shame On Me? Nussbaum on Shame Punishment”, *Journal of Applied Philosophy*, 25, 4, 2008, pp. 322-334.

<sup>859</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Hiding from Humanity*, op.cit., p. 240.

<sup>860</sup> Si bien Nussbaum reconoce muy lateralmente que la culpa puede llevar a la vergüenza y que la vergüenza a su vez puede hacer reflexionar a la persona sobre el daño infligido y por lo tanto derivar en culpa, lo hace muy superficialmente en una nota al pie. Cfr. *Ibid.*, p. 376, n. 99.

<sup>861</sup> *Ibid.*, p. 244.

otros sobre el sujeto, y se convierta en culpa si reconoce una conducta inapropiada que daña a otro. La vergüenza, entonces, cuando se le aplica la autorreflexión, deja de serlo como toda emoción negativa según mi hipótesis; pasando por la autorreflexión, la vergüenza tiene la posibilidad de transformarse en una emoción positiva como la culpa<sup>862</sup>.

La clasificación que he intentado en este capítulo es precaria, y a esta lista se podrían agregar muchos más pares de emociones. Pero para terminar esquematizaré lo dicho, en el siguiente cuadro:

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

Las emociones dirigidas a un objeto se relacionan con lo que Elster llama **“emociones de prejuicio”**<sup>863</sup>. Según Elster, los antecedentes de estas emociones son bastante variados, e incluyen creencias sobre a) acciones y las motivaciones que se esconden detrás de ellas, b) posesiones y c) rasgos de carácter. “Por decirlo de una forma más sencilla, incluyen creencias sobre lo que las personas (otros o uno mismo) hacen, tienen y son”.<sup>864</sup> Sin embargo, otras emociones como la compasión o el miedo son provocadas por acontecimientos (o, de acuerdo a nuestra taxonomía, hechos). Las emociones de prejuicio no superarían la aplicación de una seria autorreflexión, porque quedaría en evidencia que ninguna persona debería ser condenada o idolatrada por lo

<sup>862</sup> Una discusión similar en lo que refiere a la relación entre emociones positivas o negativas democráticamente hablando y la distinción entre ellas es la que se dio en el número de *The Journal of Ethics*, 10, 2006, dedicado a Martha Nussbaum, en el que John Deigh critica la concepción de vergüenza de Nussbaum según es defendida en *Hiding from Humanity*, y hace una distinción entre vergüenza y humillación, argumentando que si bien la humillación no debe ejercerse entre seres humanos, la vergüenza sí, por ejemplo en contextos de castigo. Cfr. J. Deigh, “The Politics of Disgust and Shame”, *The Journal of Ethics*, 10, 2006, pp. 383-418. A lo cual Nussbaum responde que no acepta la distinción entre vergüenza y humillación, sobre todo cuando el castigo vergonzante es severo, porque conlleva inevitablemente la humillación. Cfr. M. Nussbaum, “Replies”, *The Journal of Ethics*, 10, 2006, pp. 463-506. En este caso Nussbaum ve una asimilación entre humillación y vergüenza, mientras que en el caso anterior no admitía la asimilación entre vergüenza y culpa; ambos casos son en relación a las penas vergonzantes, a las que ella se opone consistentemente.

<sup>863</sup> Cfr. J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 101.

<sup>864</sup> *Ibid.*, p. 101.

que tiene o es, ni por lo que hace, si este verbo es extrapolado de una instancia aislada a su utilización en tiempo presente: “los pobres roban” como en el caso de la aporofobia. Las emociones que no son de prejuicio sí superarían la prueba de la autorreflexión porque cualquiera estaría de acuerdo en que un acto criminal es condenable, si bien no necesariamente la persona que lo comete, especialmente en el momento en que *no* lo comete.

Una manera alternativa o incluso complementaria de comprender la diferencia entre las emociones hacia un hecho y hacia un objeto, y su relación con la autorreflexión puede tomarse también de Elster, quien presenta la distinción entre las emociones causadas por una creencia proposicional acerca de un hecho (ejemplo: estoy enojado porque X me ha insultado) y las emociones dirigidas hacia el carácter de una persona o grupo (ejemplo: odio a X o me repugnan los vagabundos)<sup>865</sup>. Es claro que una emoción sostenida por una creencia proposicional es pasible de reflexión, porque siempre se puede pensar en si tal proposición es verdadera o no. De lo contrario, una emoción dirigida a un objeto como “odio a X” es evidente que no ha superado aún el test de la autorreflexión, porque para ello cabría preguntar qué actos o características de X me llevan a odiarlo, y es posible que tras un proceso tal el sujeto llegara a la conclusión de que no es adecuado odiar a la totalidad del objeto, sino repudiar ciertos actos o características que sí entran en la proposición. Por ejemplo, “odio a X porque ha hecho daño a mi familia”, pasando por un proceso de reflexión deriva en la conclusión de que en realidad “estoy furioso porque X ha hecho daño a mi familia”, pero que el resto de X no merece mi odio, simplemente porque es un ser humano con los defectos que todos los seres humanos tienen. De esta manera esta clasificación de las emociones puede ser abordada de esta forma que utiliza Elster, que hace la diferencia más clara, y a la vez se aplica al criterio del test de la autorreflexión.

#### **4.3. Emociones que abren o cierran las fronteras del yo**

Las emociones relacionadas a la apertura o clausura del yo tienen que ver con la delimitación de la jurisdicción, por decirlo de alguna manera, del sujeto. Así, una emoción que tanto abra como cierre las fronteras del yo puede tener que ver con los límites del cuerpo o con lo que tiene relación con los asuntos que le conciernen a un sujeto. Una emoción que abra las fronteras del yo consideraría que lo que le ocurre a otro es importante para el sujeto, de manera directamente proporcional. Por ejemplo, la

---

<sup>865</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 328-329.

gratitud reconoce que otro ha realizado algo bueno que le concierne, y por lo tanto sale de sí mismo para manifestarlo y, si es posible, retribuirle. Por eso digo que lo que ocurre a otro afecta al sujeto “de manera directamente proporcional”; quiero decir que lo bueno en otro provoca algo bueno en mí, y lo mismo para lo malo (hablaré un poco más abajo del caso de la culpa, que ilustra este último caso). Respecto a los límites del cuerpo, una emoción que abre las fronteras del yo busca el cuerpo del otro, abraza, besa, se funde en el otro en la medida de lo posible. De manera consistentemente opuesta, una emoción que cierra las fronteras del yo también considera importante lo que le sucede a otro, pero de manera inversamente proporcional. Es decir, lo bueno que le sucede al otro puede provocar, por ejemplo, envidia, que se percibe como un sentimiento desagradable; la necesidad de acercamiento corporal del otro provoca todo lo contrario a una fusión, un alejamiento, como el asco. Veamos ejemplos particulares de estos tipos de emociones para esclarecer esta clasificación.

El **asco** o la **repulsión** es claramente una emoción que involucra los límites del cuerpo: se focaliza en la perspectiva de que una sustancia problemática sea incorporada en el propio cuerpo.<sup>866</sup> El asco es aprendido socialmente, porque los niños pequeños, antes de aprender a controlar sus esfínteres, no experimentan el asco, que es enseñado intencionalmente por sus mayores, y es una emoción que puede resultar útil para evitar la contaminación de los individuos de la especie con los desechos del cuerpo. El problema es cuando el asco se dirige a personas o grupos sociales.<sup>867</sup>

Señala Nussbaum que la emoción del asco está regulada por lo que ella llama “leyes”, porque reflejan un patrón de creencias que todos los seres humanos parecemos tener en común. La primera es la ley del contagio: las cosas que han estado en contacto continúan actuando una sobre la otra indefinidamente. Otra de estas leyes es la de la

---

<sup>866</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 202.

<sup>867</sup> Un buen resumen de la posición de Nussbaum ante las diferentes dimensiones del asco es la siguiente: “Los objetos primarios del asco son los productos animales como las heces, el pus o los cadáveres. Estas cosas causan sensaciones de náusea, y se piensa que contaminan, es decir, vuelven repulsivo cualquier cosa que toquen. Si nosotros mismos los tocamos, e incluso más si los ingerimos, nos volvemos nosotros mismos repulsivos. [...] Este sentimiento es experimentado como organismos individuales que somos. Pero lo que le interesa a la profesora Nussbaum es la repulsión que alguna gente profesa sentir ante la homosexualidad, la desnudez, los judíos y la gente de raza negra. Este sentimiento se supone que excusa el asesinato de lesbianas, y justifica las leyes contra la desnudez o a favor de la exclusión de la gente de raza negra o los judíos de ciertos lugares públicos. Me parece perfectamente claro que lo que tenemos aquí es una emoción social.” W. Charlton, “Emotional Life in Three Dimensions”, *Journal of Applied Philosophy*, 25, 4, 2008, p. 295. En conclusión, el asco o la repulsión puede ser una emoción positiva para un ser humano como organismo biológico individual, ya que lo salvaguarda de la contaminación, pero es negativa como emoción aplicada a la sociedad.

similitud: si dos cosas se parecen, la acción ejercida sobre una afecta a la otra.<sup>868</sup> Estas creencias que se manifiestan en leyes, dice Nussbaum, son en un nivel irracionales. El objeto es identificado a un nivel erróneo de generalidad, y luego es conectado con objetos de los cuales es crucialmente diferente. En su origen, este mecanismo tuvo una funcionalidad. En términos de evolución, la sobregeneralización acerca de objetos a evitar sin duda sirvió para apartar a nuestros ancestros de los peligros. Pero al ser una emoción enseñada, como ya se ha señalado, también puede ser redireccionado, y lo apropiado para una educación democrática no sería erradicarlo en su totalidad, sino apartarlo de otros seres humanos, lo cual genera en parte discriminación.

En relación a la autorreflexión, parece claro que el asco hacia un objeto que ha sido sobregeneralizado, y que por lo tanto Nussbaum señala como irracional, no superaría la aplicación del test de la autorreflexión.

El asco tiene una relación estrecha con la **vergüenza**<sup>869</sup>. Convengamos en que existen aspectos de nuestra propia animalidad que queremos rechazar porque se encuentran fuera de nuestro control, y eso provoca nuestra vergüenza. El asco funciona de manera tal que proyecta las características de nuestra propia animalidad en otros seres humanos de quienes nos separamos generando fronteras que nos alejen de esos aspectos de nuestra animalidad y mortalidad. Estos vehículos del asco son típicamente personas que son diferentes, y que pueden ser evitadas como portadores del contagio de nuestra propia animalidad disimulada. De esta manera, el asco representa una amenaza a

---

<sup>868</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 204.

<sup>869</sup> Se ve aquí que por segunda vez la vergüenza es presentada como una emoción negativa; sin embargo, es interesante insistir en que ciertas posiciones presentan a la vergüenza como una emoción democrática. Recuérdese lo dicho a favor de la vergüenza en el capítulo 4.2. Pero también vale atender a que el verbo griego *elencho*, utilizado para describir el método de Sócrates para dar a luz el conocimiento, significa entre otras cosas “avergonzar”, “deshonrar”, “refutar”, “desaprobar”, “probar”, “evaluar” o “cuestionar”. H.G. Liddell & R. Scott, *A Greek English Lexicon*, Oxford, Clarendon Press, 1996, p.531. Entre las citadas acepciones, llama la atención la presencia de dos términos relacionados con la vergüenza, y la razón es que entre los objetivos de Sócrates estaba, justamente, lograr que el interlocutor se avergonzara de su ignorancia para provocar una reacción que lo impulsara hacia la búsqueda del verdadero conocimiento, aunque algunos simplemente se enojaran y huyeran. Esta interpretación, a mi parecer correcta, hace que algunos autores hablen del lugar necesario de la vergüenza en una democracia deliberativa. Cfr. C. Tarnopolsky, “Platonic Reflections on the Aesthetic Dimensions of Deliberative Democracy”, *Political Theory*, 35, 2007, pp. 288-313. Incluso Hanna Arendt argumenta que uno de los aspectos más problemáticos de las secuelas del régimen nazi era la ausencia de emociones como la vergüenza. Cfr. H. Arendt, “The Aftermath of Nazi Rule: Report from Germany,” *Commentary*, 10, 1950, p. 342. Sin embargo, de acuerdo al hilo seguido en esta tesis, tiendo a oponerme a estas interpretaciones. El método de Sócrates pudo haber sido efectivo porque apuntaba a ciudadanos que estaban, para usar terminología kohlbergiana, en una etapa de desarrollo moral preconvencional o convencional. Lo mismo puede decirse de los seguidores del régimen nazi. Pero la finalidad de una democracia deliberativa, sin embargo, es que los sujetos lleguen a cambiar sus posiciones por un interés en el otro y la cooperación en la búsqueda del conocimiento, y no la coerción de una emoción como la vergüenza, que, como bien señala Tarnopolsky, puede incluso llevar a la huida o el ocultamiento.

la idea de igual valor y dignidad de las personas, parte crucial de cualquier moral que convendría favorecer. Por ello es una emoción a considerar negativa, junto con la vergüenza, ya que ambas representan la indisposición a concebirse a uno mismo como un animal necesitado.<sup>870</sup> El asco y la vergüenza están frecuentemente relacionados con el **odio**, que busca la aniquilación del objeto amenazante. En relación a eso, es importante señalar que el asco impone un riesgo muy grande a la **compasión**, ya que no podemos sentirnos identificados con alguien que nos causa asco; muy por el contrario, como acabo de decir, se busca la eliminación del objeto, en este caso una persona. Se ha visto ya que estas emociones no superarían la aplicación de la autorreflexión, por lo cual es coherente colocarlas dentro de una misma clasificación.

La **culpa**, por su parte, toma en cuenta la existencia del otro dañado, y se preocupa por una reparación del hecho, por lo tanto es una emoción que abre las fronteras del yo, hacia el otro. La autorreflexión dirige nuestra atención hacia la injusticia y hacia la posibilidad de restablecer la justicia por medio de una compensación. La culpa, de esa manera, es una emoción positiva en el sentido de superar la prueba de la autorreflexión.

La **confianza en sí mismo** también es una emoción que surge a partir de la apertura del yo. En las primeras etapas de la vida, Winnicott se refiere a este sentimiento como la habilidad de “estar solo en presencia de su madre”, ocupándose de sus propios proyectos antes que estar todo el tiempo buscando consuelo.<sup>871</sup> Esta capacidad para estar solo no se reduce a la soledad física, sino que requiere **confianza en sí mismo y en otros**, y la **preocupación por su propia vida interior**. El desarrollo de estas emociones se da en etapas muy tempranas de la vida, y se relaciona con la certeza de que el otro siempre está allí, y es a la sombra de esta presencia protectora que el sujeto puede desarrollar todo el resto de los aspectos de su vida, independientemente.

La **curiosidad**, el **amor**<sup>872</sup> y la **gratitud** son emociones deseables en el desarrollo del niño y el adulto, pero si el niño debe aprender a ser activo e

---

<sup>870</sup> Cfr. J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., pp. 220-221.

<sup>871</sup> Ibid., pp. 207-208.

<sup>872</sup> Se dijo en una nota más arriba que el amor podía ser considerado una emoción negativa debido a que se refiere a un objeto y no a un hecho, problema que Platón y Espinosa intentaron solucionar corriendo el riesgo de convertirla en una emoción abstracta. En este caso, el amor es una emoción positiva porque claramente abre las fronteras del yo. De hecho, el amor claramente se opone a la vergüenza y el asco, porque busca exponerse y acercarse al ser amado (Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 463). De esta manera queda clara la ambivalencia de la mayoría de las emociones, y de aquí que se llegue a la conclusión de que la única emoción democrática por excelencia sin excepciones es la compasión (aunque habrá que trabajar en hacerla adecuada, como se verá más adelante).

independiente, es decir, a tener iniciativa, el mundo en el que se mueve no puede representárselo como completamente estable. Por lo tanto es necesario que, el mundo que habita, el niño deba aprehenderlo como a la vez seguro y peligroso. De hecho, el verdadero amor surge del reconocimiento de la separación entre los dos sujetos, de su independencia. Sin comprender la posibilidad de la separación, no se concibe el amor.<sup>873</sup> De allí vemos que estas emociones también provienen de una apertura de las fronteras del yo. A la vez, superan la prueba de la autorreflexión, porque todas tienen que ver con la existencia de un otro fuera del sujeto, un otro que es necesario para el desarrollo del sujeto, pero que no forma parte del sujeto, de ahí que pueda considerarse consistente, a través de la autorreflexión, el sentir gratitud, curiosidad y amor por ese otro.

En definitiva, como indicó Fairbairn<sup>874</sup>, la madurez emocional, es decir, la culminación del desarrollo emocional de una persona saludable que no ha sufrido golpes inusualmente perturbadores, se alcanza cuando la persona llega a una “dependencia madura”, en lugar de llamarla “independencia madura”, denominación que Nussbaum intenta optimizar a través de la expresión “interdependencia madura”<sup>875</sup>. Esto es así porque para esta madurez se requiere la aceptación de que los seres amados están separados del sujeto y no son instrumentos de la propia voluntad. Esta aceptación nunca se alcanza sin pasar por la ira, los celos y la envidia particular, pero la historia de la madurez consiste en que en algún punto el niño aprenderá a renunciar a los celos entre otros intentos de control, y será capaz de recurrir a la gratitud y la generosidad que habrá ciertamente desarrollado a la par y a condición del desarrollo de su culpa y la compasión, para ser capaz de establecer relaciones en pie de igualdad y reciprocidad. De esta manera, se concluye que los celos y la vergüenza son emociones necesarias como primeros pasos en el aprendizaje, pero que deberán ser desechadas una vez que se alcance el desarrollo de la culpa, la gratitud y la generosidad. Deberán ser sustituidas, también, a medida que tiene lugar el desarrollo de la autorreflexión. La ambivalencia entre estas emociones de signo positivo y negativo a la vez nunca es resuelta, y la reparación es un mecanismo que deberá ser ejercitado durante toda la vida<sup>876</sup>, y que también es pasible de ser sometido a la prueba de la autorreflexión.

---

<sup>873</sup> J. Elster, *Alquimias de la mente*, op.cit., p. 209.

<sup>874</sup> Cfr. W.R.D. Fairbairn, *Psychoanalytic Studies of the Personality*, London and New York, Tavistock/Routledge, 1952.

<sup>875</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 224.

<sup>876</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 225.

En resumen, queda evidente en todo lo dicho anteriormente la “bifurcación” en las clases de emociones que se mencionaron en el título de este apartado:

Algunas expanden las fronteras del yo, imaginando al yo como constituido en parte por fuertes apegos a cosas y personas independientes. El amor y la pena profunda ante la muerte de un ser querido son paradigmáticos de tales emociones; y, como veremos, la compasión empuja las fronteras del yo más lejos que muchas clases de amor. Algunas emociones, por otro lado, marcan claras fronteras alrededor del yo, aislándolo de la contaminación de objetos externos. El asco es paradigmático de tales emociones.<sup>877</sup>

Lo presentado en este apartado puede resumirse en el siguiente esquema (las dos listas no suponen un paralelismo):

<b>Emociones que abren las fronteras del yo y que superan la prueba de la autorreflexión</b>	<b>Emociones que cierran las fronteras del yo y no superan la prueba de la autorreflexión</b>
Compasión	Asco
Confianza en sí mismo	Posesión
Curiosidad	Celos
Gratitud	Envidia particular
Amor	Odio
Culpa	Vergüenza

De todo lo dicho, puede llegarse a la conclusión de que **la emoción democrática por excelencia es la compasión**, ya que cumple con todos los requisitos más arriba señalados: cuando es racional o *adecuada*, es decir, hacia el *hecho* ajustado a lo que intersubjetivamente se entiende como un infortunio, *expande las fronteras del yo* porque éste se ve en el otro, va hacia el otro; niega la omnipotencia y se nutre de la curiosidad por el otro.

En definitiva, podría hacerse el siguiente esquema de emociones.

	<b>Positivas o que superan la prueba de la autorreflexión</b>	<b>Negativas o que no superan la prueba de la autorreflexión</b>
<b>Adecuación</b>	Adecuadas, se corresponden a la interpretación de los hechos (por ejemplo, indignación ante una falta de respeto)	Inadecuadas, no se corresponden a la interpretación de los hechos (por ejemplo, amor por un marido golpeador)
<b>Dirección</b>	Hacia un hecho (por ejemplo, una ofensa, de quien quiera que sea)	Hacia un objeto (por ejemplo un grupo humano, los musulmanes)
<b>Límites</b>	Abren las fronteras del yo (por ejemplo, la culpa)	Cierran las fronteras del yo (por ejemplo, el asco)

<sup>877</sup> Ibid., p. 300.

Cuando la compasión es adecuada, entonces, se convierte en la emoción democrática por excelencia porque cumple con las características de direccionarse hacia un hecho (la compasión no se dirige siempre al mismo objeto sino a un hecho ocurrido al objeto) y abre las fronteras del yo, preocupándose por lo que le sucede a otro, lo cual superaría la prueba de la autorreflexión y claramente fomentaría una sociedad democrática sana, donde las necesidades legítimas de cada uno de los ciudadanos serían contempladas.

Lo que queda ahora es encargarse de que esta emoción, así como las demás emociones positivas, sean adecuadas, porque si no lo son estaríamos hablando de débiles fundamentos para la experimentación de emociones caprichosas que no podrían garantizar una sana convivencia democrática. Lo que hay que lograr ahora es encontrar un método que permita desarrollar la autorreflexión, que permitirá que cualquier emoción se vuelva una emoción positiva en el sentido de que se transforme en una emoción positiva. Como dice Nussbaum, compadecerse de un millonario al que se le ha hundido una embarcación donde traía *delicatessen* para una celebración no es adecuado si se conocen los verdaderos infortunios humanos. Es necesario, entonces, educar y entrenarse en la compasión adecuada y, junto con la autorreflexión que lo permite, apuntar a transformar las demás emociones en positivas. Sostendré más adelante que ese método, correspondiente a la narratividad de las emociones, tiene como su principal herramienta a la literatura. Pero ahora es necesario dedicarle a la compasión un capítulo propio.

#### **4.4. La compasión: la emoción democrática por excelencia**

En primer lugar, correspondería comenzar por la precisión de los términos. Dice Nussbaum que las palabras inglesas *pity* (“lástima”), *sympathy* (que significa algo entre “compasión” o “empatía”), y *empathy* (“empatía” específicamente, y que ya fue tratada en el capítulo 2.6) se suelen usar en textos y lenguaje cotidiano sin claras distinciones entre ellas o respecto a la palabra *compassion* (específicamente “compasión”), que Nussbaum se dispone a usar como la palabra que mejor describe la emoción que va a especificar. Es necesario, por lo tanto, delimitar correctamente el significado de compasión. *Pity*, por ejemplo, tiene connotaciones de condescendencia y superioridad hacia el que sufre, y esas connotaciones no deberían formar parte de la emoción

democrática por excelencia. *Empathy*, por su parte, se utiliza en la reconstrucción imaginativa de la experiencia de otra persona, sin ninguna particular evaluación de la experiencia; en ese sentido es insuficiente para explicar la compasión, porque ésta, para Nussbaum, se aplica más precisamente a la imaginación de una experiencia en la que juzgamos que la persona se encuentra en apuros, mientras que en el caso de la empatía puede tratarse de una experiencia triste o feliz; ese aspecto es indiferente. Por ejemplo, una persona malevolente puede sentir empatía con alguien a quien está haciendo daño (es decir, entender bien qué está sintiendo) y sin embargo complacerse con dicho sufrimiento. Estos puntos ya fueron mencionados en nuestra discusión sobre la empatía en el capítulo 2.6. *Sympathy* sí parece ser un equivalente a *compassion* porque implica que el sufrimiento del otro es algo malo, algo que no debería ser, con la diferencia de que *compassion* implica un sufrimiento más profundo, tanto de parte de quien sufre como de quien se compadece.<sup>878</sup>

En resumen, la compasión es una emoción profunda de comprensión y de dolor hacia otra persona que sufre, que se siente en términos de igualdad respecto a la otra persona y no con condescendencia.

Una vez aprehendido el concepto de compasión, Nussbaum se entrega al estudio de la estructura de la compasión, a través del tratamiento que de ésta hace Aristóteles en la *Retórica*, texto que ha guiado la tradición filosófica subsecuente.<sup>879</sup> La compasión, para Aristóteles, está constituida por tres elementos cognitivos: 1) una creencia o evaluación de que el sufrimiento es serio y no trivial; 2) la creencia de que la persona no merece el sufrimiento; 3) la creencia de que la persona que experimenta la compasión tiene las mismas posibilidades que el que sufre de pasar por la misma experiencia. En este último punto se refuerza el rechazo a la similitud de la compasión con la “lástima”, que ya se dijo que implicaba un sentimiento de condescendencia respecto al que sufre.

Ahora se verán estos puntos por separado, y las implicancias que tienen respecto a la educación.

- 1) La compasión, como otras emociones, tiene que ver con una cuestión de valor; implica el reconocimiento de que la situación importa para el

---

<sup>878</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 301-302. Es tal vez más clara la explicación que de *sympathy* da Adam Smith en su *Teoría de los sentimientos morales*, donde indica que la *sympathy* es una reacción espontánea que surge a partir de la identificación con las emociones de otro: nos alegramos si vemos a otro alegre, nos entristecemos si vemos a otro triste. Es una emoción de identificación, sin importar de qué emoción se trata, mientras que la compasión es exclusivamente dirigida a emociones como la tristeza o el desamparo. Tal vez por eso Nussbaum enfatiza en la compasión el sufrimiento tanto del que sufre como del que se compadece.

<sup>879</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 304-327.

florecimiento de la persona en cuestión. ¿Cuáles son estas situaciones desafortunadas que importan? Existe un núcleo de instancias independientes de la época o lugar, como la muerte, el sufrimiento corporal, el maltrato psicológico, la vejez, la enfermedad, el hambre, la soledad, como ejemplos<sup>880</sup>, pero aparte de estos sufrimientos universales, las sociedades, e incluso los individuos, pueden variar en lo que consideran un sufrimiento serio. La compasión tiene un objeto intencional, que se interpreta por la persona que siente la compasión. Esta interpretación causa que muchos juicios acerca de lo que está ocurriendo puedan ser erróneos, debido a una falta de atención, o un “mal aprendizaje social”<sup>881</sup>, o una falsa teoría sobre la vida humana. De esta manera se abre una posibilidad para la educación, porque para educar en la compasión Nussbaum parece apuntar a la necesidad de concientizar y sensibilizar a los sujetos sobre los factores que promueven el florecimiento humano y a reconocerlos en los otros sujetos.

- 2) El segundo requerimiento cognitivo de la compasión tiene que ver, como ya se dijo, con la culpa, el merecimiento. Si creemos que una persona ha llegado a una gran pena por su culpa, tendemos a culpar y reprochar, antes que tener compasión. Si sentimos compasión, es porque o bien pensamos que la persona no tiene culpa, o si la tiene, el sufrimiento parece ser desproporcionado respecto a la medida de la culpa.<sup>882</sup> Pero los conceptos de negligencia, audacia excesiva, por ejemplo, dependen en gran medida de las actitudes sociales en las que se encuentra inmersa la persona que siente la compasión o no la siente. Por ejemplo, los estadounidenses en general están menos propensos que los europeos a juzgar que la pobreza es mala suerte, ya que prevalece entre ellos la convicción de que el trabajo duro y la iniciativa son factores importantes en la determinación del éxito

---

<sup>880</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 307. Nussbaum toma estos ejemplos de Aristóteles, *Retórica*, op.cit., 1386a6-13, pp. 356-357.

<sup>881</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 310.

<sup>882</sup> Aristóteles se refiere a este tema en *Retórica*, op.cit., 1386b 1-10, p. 359. El término griego que representa lo inmerecido de la mala fortuna es *anaxios*, y es verdaderamente un concepto muy destacado en esta descripción de la compasión, que Nussbaum también busca destacar. Cfr. M. Nussbaum, “Aristotle on Emotions and Rational Persuasion”, op.cit., p. 308 y “Tragedy and Self-Sufficiency: Plato and Aristotle on Fear and Pity”, en *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, 10, 1992, pp. 107-159.

económico.<sup>883</sup> El componente cognitivo de la emoción es, entonces, sumamente maleable, y por lo tanto, educable.<sup>884</sup>

- 3) El tercer requerimiento de la compasión es el juzgar acerca de las posibilidades similares que tiene el que sufre en comparación al que se compadece.<sup>885</sup> Quien piensa que se encuentra más allá de un sufrimiento determinado, no tendrá compasión. Eso es señalado por Rousseau en *Emilio*, en su afirmación ya citada de que los reyes no sienten compasión por los campesinos porque nunca serán campesinos. Esto también se relaciona con la educación, porque el llegar a concebir mis propias posibilidades puede ser una temática abordada entre el sujeto y otros, donde el sujeto comprende su propia vulnerabilidad. A su vez, el juzgar quiénes comparten conmigo posibilidades de similares acontecimientos y sufrimientos es una cuestión de educación, ya que eso depende de mi habilidad de verme similar a los otros.

Aquí llegamos al punto donde, dice Nussbaum<sup>886</sup>, la educación que proporciona la sociedad y la familia juega un papel poderoso, y de allí provienen usualmente los errores más comunes. Los seres que probablemente alguien vea como similares a uno

---

<sup>883</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 313. Por esa razón el presidente de EEUU Franklin Roosevelt tuvo la necesidad de contratar artistas durante la Depresión, con el fin de exhibir fotografías de personas dañadas por la miseria económica que mostraran que su sufrimiento era algo realmente serio, y que no era su culpa. Ver entrevista en el Anexo.

<sup>884</sup> Es sin embargo importante indicar aquí un señalamiento de John Deigh de que este punto, el del merecimiento, no es imprescindible en algunas acepciones de compasión. En el caso del uso de compasión que Adam Smith hace de la compasión en *Teoría de los sentimientos morales*, la compasión se suscita en un primer momento como una reacción espontánea que no evalúa elementos tales como el merecimiento (aunque el sujeto hace progresivamente esta evaluación que lo lleva a la corrección de sus emociones). Como esa clase de compasión no involucra un juicio moral, Deigh diferencia entonces entre una “compasión moral” y una “compasión no moral”, siendo la primera de Nussbaum, y esta última la de Smith. Cfr. J. Deigh, “Nussbaum’s Account of Compassion”, op.cit., pp. 471-472. Nussbaum toma esta distinción muy en serio, y responde que en el caso de la compasión no moral, es importante para que sea una emoción el hecho de que siga siendo eudaimonística (en el sentido de importante para los fines del sujeto) aunque no conlleve un juicio moral, pero que si Deigh se refiere a una reacción automática, prácticamente fisiológica, no podría ser considerada una genuina emoción según ella las define. Cfr. M. Nussbaum, “Responses”, *Nussbaum’s Upheavals of Thought Book Symposium*, op.cit., p. 483. En este sentido, podría prescindirse de ese punto en la definición de la compasión, pero no podría prescindirse del hecho de que el bienestar de la persona por la que sentimos compasión debe ser parte de nuestra eudaimonia.

<sup>885</sup> Esto es expresado por Aristóteles en *Retórica*, op.cit., 1385b14 y ss., pp. 353-356. Nussbaum desarrolla en detalle la relación entre la propia vulnerabilidad y la compasión en M. Nussbaum, “Transcending Humanity”, en *Love’s Knowledge*, op.cit., pp. 365-391; “Introduction”, *Euripides’ Bacchae*, C.K. Williams (trans.), New York, Farrar, Straus and Giroux, 1990; “Non-Relative Virtues: An Aristotelian Approach”, *Midwest Studies in Philosophy*, 13, 1988, pp. 32-53. En estos textos, la autora se refiere no tanto a la falta de compasión en los humanos de cierta clase social, sino en los dioses griegos.

<sup>886</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., pp. 316 y ss.

mismo o a sus seres queridos probablemente serán aquellos que comparten un estilo de vida, aquellos quienes para la sociedad son similares. Rousseau, en consecuencia, argumenta en el *Emilio* que la familiaridad con las vicisitudes de la fortuna harán que le sea imposible que ignore al pobre, ya que sabrá que las personas alrededor del mundo pierden dinero y estatus social todo el tiempo, y lo vuelven a recobrar y así *ad eternum*. Pero sin el sentido de lo que tenemos en común con el otro, “reaccionaré con indiferencia sublime o mera curiosidad intelectual, como un extraterrestre obtuso”<sup>887</sup>.

De manera similar, Nussbaum señala que para que la compasión se presente, la persona debe considerar el sufrimiento de la otra como una parte significativa de su esquema de metas y fines. Debe tomar el problema de la otra persona tal como si afectara a su propio florecimiento humano. En efecto, debe sentirse vulnerable en la persona de otro.<sup>888</sup> Es ese *juicio eudaimonístico*, más que el juicio de las posibilidades similares, lo que parece ser un componente necesario de la educación. El reconocimiento de la propia vulnerabilidad es entonces, un “requerimiento epistemológico”<sup>889</sup>. Una sociedad ideal en la que reine la compasión será una “sociedad de ciudadanos que admitan que son necesitados y vulnerables, y que descarten las

---

<sup>887</sup> Ibid., p. 317. Esto me recuerda mi propia experiencia con el autor nigeriano Chinua Achebe y su novela *Todo se desmorona* (Cfr. Ch. Achebe, *Things Fall Apart*, Oxford, Heinemann, 1958) ambientada en la Nigeria precolonial y que tiene por protagonista a Okonkwo, un hombre joven que aspira a convertirse en un guerrero respetado por las nueve aldeas de su comunidad para recuperar así su honor, que se encuentra en entredicho por la pereza y consecuente pobreza de su padre. Al comenzar la lectura de la novela y enfrentarme con descripciones de las costumbres de la tribu de Okonkwo, como lectora me sentí alejada de ese sentimiento de pertenencia, de compenetración con la historia y sus personajes que suelo experimentar al leer una novela. El distanciamiento y la indiferencia son la consecuencia de acceder a una realidad radicalmente diferente a la nuestra; las costumbres y rituales tribales colocan al lector fuera de la novela, objetivándola como un mero observador. Este choque cultural tiende a eliminar lo que se espera al leer literatura; se espera verse reflejado en situaciones que pueden sucedernos, aun cuando nunca nos hayan ocurrido, y en tanto que las costumbre tribales están lejos de nuestra realidad posible el lector tiende a transformarse en observador, y como observador funciona de manera similar a la de un antropólogo, estudiando una cultura que le es ajena. Sin embargo, al llegar a momentos del relato donde se hacía referencia a la maternidad, al amor, la novela fue capaz de generar un puente entre los personajes y yo lectora, de manera tal que pude sentir nuestra similitud y entonces comenzar a desarrollar la compasión necesaria para seguir la obra literaria con una actitud diferente a si fuera un libro de historia universal.

<sup>888</sup> Otra línea de este tema sobre la vulnerabilidad y la compasión es discutida por Alasdair MacIntyre en *Dependent Rational Animals*, London, Duckworth, 1999, donde el autor señala cómo los grupos más vulnerables sufren no necesariamente la estigmatización directa, lo cual sí es señalado por Nussbaum en la forma de la vergüenza y el asco proyectado por los grupos dominantes y que claramente impide la compasión, sino por ser tomados como objetos de formas de preocupación o lástima (*pity*) que perpetúan las desigualdades. Para la compasión, entonces, no es la pena condescendiente o lástima lo que debe tener lugar, sino una emoción causada por la simetría en el sentido de experimentarse *tan vulnerable como el otro*. Cfr. G. Pereira, *Elements of a Critical Theory of Justice*, op.cit.

<sup>889</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 319.

demandas ostentosas de omnipotencia y completitud que han estado en el corazón de tanta miseria humana, tanto pública como privada”<sup>890</sup>

Es posible enseñar a otros a no tener compasión a través del retrato de los otros que deben ser rechazados como totalmente disimilares en clase y posibilidad.<sup>891</sup> Por otro lado, al mostrar la similitud y la igual vulnerabilidad podría enseñarse la compasión, y esto es nuestro punto de interés en la presente tesis.

A esta altura es interesante presentar la polémica entre John Deigh y Nussbaum acerca de cuáles son las condiciones para educar la compasión, es decir, qué es lo que se produce en el sujeto en el momento de experimentar la compasión. Para Deigh, es posible sentir de pronto compasión por alguien que no conocíamos y que por lo tanto no formaba parte de nuestra eudaimonia debido a que el pensamiento de que esta persona está sufriendo un mal inmerecido “está condicionado por el propio interés en la justicia y en la preservación del orden moral que el propio sentido de justicia implica.”<sup>892</sup> Nussbaum responde que le agrada esta formulación, la cual explica al menos algunos casos de extensión de la compasión a personas que no forman parte de la esfera anteriormente conocida del sujeto, porque el interés en la justicia convierte a cualquier sufrimiento en una violación a dicho objetivo<sup>893</sup>. Sin embargo, dice Nussbaum, la gente descrita por Deigh, confiable y estable, que puede establecer un compromiso abstracto con la compasión, no abunda. Para muchas más personas en el mundo, la compasión no se despierta a partir de compromisos como ése, sino a partir de un documental en la televisión o una historia vívidamente contada. La compasión que se suscita a partir de estas instancias es temporaria, pero de todas formas es compasión, y la educación puede aprovechar esta “ventana temporaria [que se abre] en la personalidad, para nutrir un interés más a largo plazo y estable [...]”<sup>894</sup> Esto lleva a Nussbaum nuevamente a defender una educación involucrada con la literatura, y no en el plano abstracto:

[...] la compasión le propone a la educación un desafío difícil de cumplir. Nos dice que necesitamos aprovechar la influencia temporal que el relato nos puede dar sobre la gente para hacer nuevas incursiones, estableciendo

---

<sup>890</sup> M. Nussbaum, *Hiding from Humanity*, op.cit., p. 17.

<sup>891</sup> La película *Europa, Europa*, dirigida por Agnieszka Holland en 1990 y rodada en Alemania, Francia y Polonia, se basa en la autobiografía de Salomón Perel, un judío que consiguió escapar del exterminio nazi haciéndose pasar por ario. En una escena, el mismo Perel es testigo, en el colegio para arios al que asiste, de cómo el maestro enseña que los alumnos podrán reconocer a un judío porque caminan como monos y tienen rostros prácticamente desfigurados de acuerdo a la descripción que se les hace. De esa manera, el judío no es visto como un ser humano, sino como una bestia y es un excelente ejemplo de cómo puede enseñarse a retirar la compasión de un determinado grupo de seres humanos.

<sup>892</sup> J. Deigh, “Nussbaum’s Account of Compassion”, op.cit., p. 468.

<sup>893</sup> Cfr. M. Nussbaum, “Responses”, *Nussbaum’s Upheavals of Thought Book Symposium*, op.cit., p. 484.

<sup>894</sup> *Ibid.*, p. 486.

un interés más estable, y nutriendo al mismo tiempo, esperemos, la preocupación más abstracta de Deigh por la equidad. Pero eso requiere un tipo de educación diferente del tipo sugerido por la formulación de Deigh por sí sola. Si la historia de Deigh fuera toda la historia, sólo tendríamos que enseñar hechos sobre la injusticia, y la compasión apropiada se seguiría automáticamente.<sup>895</sup>

En resumidas cuentas, la instrucción sobre la injusticia, que aborda el tema desde un punto de vista meramente racional, no alcanza para la educación ciudadana en las emociones adecuadas. Se requiere una vívida educación literaria.

Otro supuesto requisito para la compasión analizado por Nussbaum es el de la empatía. ¿Es necesario desarrollar empatía para tener compasión? Ya se dijo que la empatía es insuficiente para la compasión, por un lado porque la empatía puede tener que ver con cosas buenas que le suceden al otro mientras la compasión está relacionada a eventos desafortunados, y por otro lado porque la compasión implica que consideramos que esas cosas desafortunadas son indeseables, mientras la empatía no implica eso. Por el contrario, un “buen” torturador tiene empatía para saber cómo hacer sufrir a la víctima, aunque no siente compasión, porque él mismo no considera lo que hace como indeseable. Así puede decirse que la empatía no sólo es limitada, sino también neutra moralmente hablando, mientras la compasión no. Sin embargo, como señala Heinz Kohut, que Nussbaum considera “el teórico líder de la empatía dentro del psicoanálisis”<sup>896</sup>, la empatía es una guía valiosa para responder informada y apropiadamente a través de la acción; con “apropiadamente” no se refiere al sentido ético, sino en el sentido de congruente con los fines de la persona, sean tanto benéficos como maléficos.<sup>897</sup> La empatía, entonces, es un requisito previo de la compasión, porque implica un reconocimiento de la humanidad en el otro si bien es en cierta medida neutra. Para reconocer esta humanidad en el otro diferente es necesario entrenar la mirada, y en ese sentido la educación tiene un papel importantísimo.

Es cierto, dice Nussbaum, que la compasión sola no es suficiente para llegar a un estado de justicia, porque las preguntas claves serían ¿por quién debo sentir compasión para ser verdaderamente justo? y ¿hasta qué punto? es decir, ¿cuánta compasión? Por eso es necesario combinar, en la tarea educativa, la compasión con una teoría normativa

---

<sup>895</sup> Ibid., p. 486.

<sup>896</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 331.

<sup>897</sup> Cfr. H. Kohut, “Introspection, Empathy, and the Semicircle of Mental Health”, in *The Search for the Self: Selected Writings of Heinz Kohut: 1978-1981*, P.H. Orstein (ed.), Madison, CT, International Universities Press, 1981, pp. 537-567.

plausible de preocupación apropiada, de las desgracias verdaderamente importantes y de los merecimientos y las responsabilidades.<sup>898</sup>

La compasión puede ser bloqueada de varias maneras: por las aquí llamadas “emociones negativas” (la vergüenza, la envidia particular y el asco, a lo que me referiré un poco más abajo), y por otro lado las instituciones sociales, que marcan distinciones sociales como la clase, el rango, la religión, la raza, etnia, y género. Las instituciones sociales construyen la forma que tomará la compasión, porque a partir de ellas se define quiénes están incluidos y quiénes merecen tal o cual tratamiento, de acuerdo a lo cual Tocqueville señaló que había mayores posibilidades de generar compasión en Estados Unidos que en cualquier otra nación que él hubiera visto, debido a sus instituciones. Ciertamente, las jerarquías de grupos dentro de las instituciones impiden la visión de otros como iguales y por lo tanto entorpecen el desarrollo de la compasión.<sup>899</sup>

Veamos cómo las emociones negativas según fueron definidas en esta tesis actúan como un obstáculo a la compasión. Para empezar, la **vergüenza** actúa como una barrera a la compasión ya que la persona focalizada en su vergüenza sufre de una atención paralizante hacia sí misma que no permite que los demás tengan realidad para él. La **envidia particular**, por otra parte, es similar a la vergüenza en que proviene de una aspiración a la omnipotencia, pero para esta emoción los demás tienen realidad, aunque esa realidad le resulta amenazante. Al no querer rivales en el control del mundo, es que se rehúsan a la empatía y el reconocimiento de posibilidades similares, y esto impide la compasión. El **asco** cumple como ya se ha dicho con una función de marcar distancia respecto a nuestra propia animalidad y mortalidad, y tiende a manifestarse hacia personas o grupos que representan lo que es rechazado en uno mismo.<sup>900</sup> En el caso del asco hacia la homosexualidad, por ejemplo, dice Nussbaum que es la idea del semen y las heces mezclándose dentro del cuerpo lo que es rechazado por los hombres heterosexuales, para quienes la impenetrabilidad es una frontera sagrada contra esa idea rechazable que tiene mucho que ver con los fluidos de nuestro cuerpo humano que compartimos con los animales. La presencia de un homosexual en la proximidad representa la posibilidad de la pérdida de esa higiene celosamente cuidada, por eso el asco es en realidad un asco hacia la posibilidad de convertirse en receptáculo de dichos productos animales. Dice explícitamente: “La visión de un hombre homosexual es

---

<sup>898</sup> Cfr. *Upheavals of Thought*, op.cit., pp. 341-342.

<sup>899</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 342-343.

<sup>900</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 344-347.

considerada contaminante porque dice ‘Tú puedes ser penetrado’. Y esto significa que tú puedes estar hecho de heces y semen y sangre, no de limpia carne plástica o metálica. (Y esto significa: pronto estarás muerto)”<sup>901</sup>. Esta repulsión, ese afán por mantener alejado el objeto del asco es evidentemente un antídoto contra la compasión. Por eso, respecto a las posibilidades educativas para promover la compasión y apartar las emociones negativas, entonces, es necesario educar sujetos “capaces de vivir con su humanidad”<sup>902</sup>, acercándolos, familiarizándolos con sus propios cuerpos, posibilidades y límites como humanos.

¿Es la **venganza** una emoción negativa en el sentido de que se opone al desarrollo de la compasión? En realidad, señala Nussbaum, el desarrollo de la compasión limita el desarrollo de la venganza. Al acercar círculos de personas lejanas al yo a través del conocimiento de éstas por medio de, por ejemplo, la literatura, como una buena educación en la compasión debe hacer, nuestra inclinación hacia la venganza debería disminuir, porque veríamos al daño infligido en ellos como un daño a nosotros mismos, ya que somos capaces de verlos como parte de nuestra eudaimonia.<sup>903</sup> Podría responderse a Nussbaum que basta con ver la tragedia *Medea* para comprender que su afirmación suena pueril<sup>904</sup>. De cualquier manera, es posible rescatar en este sentido lo que la autora señala de la introducción de la compasión en el sistema legal: la compasión conoce la significación del daño y exige del sistema legal un reconocimiento apropiado del significado de ese daño, que pudo haber sido el causante de un delito.<sup>905</sup> De esa manera, la compasión actuaría en el sistema legal como un suavizante de la pena, que nunca llegaría a ser demasiado dura.

En este sentido la compasión actúa de la mano de la misericordia (*mercy*), aunque se diferencia de ésta en que la misericordia presupone que el ha obrado mal lo ha hecho y merece un castigo, mientras que la compasión presupone que el daño que ha hecho no es su culpa<sup>906</sup>. La conexión entre ambas es que se focalizan en obstáculos al florecimiento humano. En el caso de la misericordia dice “sí, tú cometiste una ofensa”

---

<sup>901</sup> Ibid., p. 349. Es una interpretación peculiar, que también logra explicar por qué es la homosexualidad masculina (la que tiene que ver con la penetración) la que causa particular asco a los hombres, y no la femenina.

<sup>902</sup> Ibid., p. 350.

<sup>903</sup> Cfr. Ibid., p. 395.

<sup>904</sup> En dicha tragedia, Medea es capaz de matar a sus propios hijos con el fin de vengarse de su marido.

<sup>905</sup> Cfr. Ibid., p. 397.

<sup>906</sup> Este es el caso del *hamartia* o error trágico de la tragedia griega, el cual consiste en un error que el protagonista comete creyendo en realidad estar realizando una acción buena. Cfr. M. Nussbaum, “Aristotle”, en *Ancient Writers*, T. J. Luce (ed.), New York, Scribner's, 1984, pp. 377-416.

pero, al igual que la compasión, admite que puede que hubiera aspectos en tus características sociales, familiares y congénitas que hacen que tu falta no sea completamente tu culpa.<sup>907</sup> Para llegar a esto, es necesaria una actitud narrativa hacia la historia del que ha obrado mal, en el caso del sistema legal una historia del delincuente, que es muy similar a la percepción compasiva<sup>908</sup>. De esa manera, la misericordia, que los estoicos presentaron como una virtud pero la diferenciaron tajantemente de la compasión, no se opone sustancialmente a ésta.

En conclusión, la compasión se convierte en un motivo social de valor sólo si está equipada con una teoría adecuada del valor de los bienes básicos, con un adecuado entendimiento de la agencia y la culpa, con un recuento adecuadamente amplio de las personas que deberían ser el objeto de preocupación, cercanos tanto como lejanos. La compasión brinda a la moral un sentido de lo que es esencial en la vida y de la conexión con otros, sin lo cual la moral sería peligrosamente vacía. Necesita ser educada en las condiciones presentadas más arriba, tales como una teoría de los bienes básicos y un entendimiento de la agencia y la culpa, pero sin ella incluso la benevolencia presentada por Kant carecería de la energía necesaria. Es cierto que por sí sola, sin la aplicación de los límites que puede ponerle la razón, la compasión podría resultar poco confiable, pero con esos límites representa un aliado ineludible de las relaciones morales con los demás, como por ejemplo del respeto. Pero la compasión en los individuos no es suficiente para fomentar un *ethos* democrático. Es necesario llevar la compasión hacia las instituciones, que no sólo actuarán de manera más justa, sino que servirán de ejemplo para el comportamiento individual.

Dicho esto, la compasión se convierte en la emoción más importante en la taxonomía que he intentado desarrollar.

#### **4.4.1. La compasión en las instituciones**

La pregunta acerca de la promoción de la compasión en la racionalidad pública se focaliza principalmente en la forma de cultivar la compasión apropiada en una democracia liberal, y qué tanto es viable confiar en una motivación tan falible como una emoción. Para empezar a responder esto, Nussbaum ubica el contexto donde aspira a insertar la compasión, y éste es una forma de liberalismo político, concepción política que intenta alcanzar un consenso en los puntos básicos en los que es posible llegar a un

---

<sup>907</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 397.

<sup>908</sup> Esto también es propuesto específicamente en M. Nussbaum, *Sex and Social Justice*, New York, Oxford University Press, 1999.

acuerdo entre las partes, que tienden a ser ciudadanos de diferentes tipos, con el fin de respetar los espacios dentro de los cuales los ciudadanos elaboran y persiguen sus diferentes y razonables concepciones del bien. Nussbaum toma como referencia el liberalismo presentado por John Rawls, específicamente en su *Teoría de la justicia*. ¿Por qué debería una concepción de ese tipo lidiar con las emociones?, se pregunta. La respuesta es, lisa y llanamente, que cualquier concepción política necesita preocuparse por las motivaciones de sus ciudadanos, tanto para asegurar que la concepción política es viable, como para asegurar que tiene alguna chance de permanecer estable. Es decir, la emoción, vista como motivación humana, es insoslayable en una teoría de la justicia si se busca hacerla viable a lo largo del tiempo, porque lo que la mantendrá en pie será la motivación de los miembros de la sociedad.<sup>909</sup> Como una concepción de justicia como la de Rawls presupone un acuerdo básico entre los ciudadanos, la compasión, como emoción motivante, debe de ser considerada la emoción más importante, ya que es la que nos empuja hacia el otro, a entenderlo como un igual, respetarlo y colaborar con él. La relación entre la compasión y las instituciones sociales, entonces, debería moverse en los dos sentidos: los individuos compasivos son capaces de construir instituciones que encarnan lo que ellos imaginan, pero las instituciones, a su vez, influyen en el desarrollo de los individuos.<sup>910</sup> Las instituciones enseñan a los ciudadanos concepciones de lo que son los bienes básicos necesarios, la responsabilidad y lo que verdaderamente importa, incluyendo la compasión, tanto en la justicia como en las políticas sociales, porque las prácticas originadas por las instituciones generan costumbre, un modo de ver la realidad que se vuelve usual, “lo normal”. De esta manera, las instituciones pueden promover, desalentar o dar forma de muchas maneras a las emociones que impiden la compasión apropiada, como la vergüenza, la envidia particular y el asco. Las instituciones generan un *ethos*, por lo tanto mucho de la tarea de la educación tiene lugar de esa manera, a través de las instituciones, pero para llegar a tener esas instituciones es necesario pasar por una educación que genere legisladores con determinada sensibilidad, y esta educación se da en las aulas.

Dije en la Introducción que de acuerdo a las concepciones más influyentes sobre la justicia, las instituciones de una sociedad aspiran a garantizar el tratamiento

---

<sup>909</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., pp. 401-402. Esta complementariedad de la justicia y la compasión no es un descubrimiento de Nussbaum; es también presentada por otros autores como Adela Cortina en su *Ética de la razón cordial*, op.cit., y Victoria Camps en *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa Calpe, 1990.

<sup>910</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 405.

igualitario de sus miembros, lo que principalmente se traduce a través de instancias de positivación jurídica, pero que esto no es suficiente porque para asegurar que alguien pueda llevar adelante su proyecto vital, también es necesario que se tome en cuenta ciertas formas de relaciones humanas, mediadas por el amor y el cuidado, en las que la persona adquiere seguridad en sí misma como para poder llevar adelante un plan de vida.<sup>911</sup> Por esa razón, estas relaciones interpersonales deberían ser aseguradas de alguna forma y protegidas contra las circunstancias que las podrían afectar.<sup>912</sup> Señalé también que el problema radicaba en que estas relaciones interpersonales involucran aspectos que exceden lo que tradicionalmente ha sido considerado el objeto de la justicia. De aquí podía inferirse que el derecho, por tratarse de la instancia en la que el Estado sí puede intervenir directamente, parecería ser la menos problemática, porque suele interpretarse que en estos aspectos la función del Estado consiste simplemente en aprobar leyes y hacerlas cumplir.

Los señalamientos de Nussbaum con los que he comenzado este apartado complementan esta visión, porque llaman la atención sobre el hecho de que en el ámbito del derecho las emociones también cumplen un rol fundamental. El papel del Estado no consistirá, en esta esfera, “simplemente” en aprobar y hacer cumplir leyes, sino en formar, dentro del conjunto de todos los ciudadanos, a los presentes y futuros legisladores, porque la ley deberá también ser un vehículo por el cual cada ciudadano se sienta considerado, comprendido como un ser humano con sus circunstancias particulares, y respetado. Por eso este aspecto es tan importante en esta tesis que pretende contribuir a una teoría crítica de la justicia.

Como la educación en las aulas será la responsable de generar los ciudadanos autores de instituciones compasivas, Nussbaum presenta como ideal la educación en la compasión trágica, es decir, principalmente a través de la presentación de literatura trágica para comprender el sufrimiento de los sujetos. Volvemos así a la presentación de la literatura como principal herramienta, como ya se ha dicho, ahora por medio de ejemplos más precisos<sup>913</sup>.

La compasión trágica no trata a los sujetos sólo como víctimas, sino que además son agentes dignos a quienes les pueden suceder circunstancias que los afectan en sus

---

<sup>911</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 207-208.

<sup>912</sup> Nussbaum también señala esto en *Women and Human Development*, op.cit., pp. 281-283. De acuerdo a lo que Nussbaum señala allí, la justicia podría apelar a una incidencia indirecta, por ejemplo a través de campañas públicas, o el diseño de programas educativos.

<sup>913</sup> Esto es convergente al requisito de que las emociones democráticas deberían ser las de un espectador juicioso, y no como vividas en carne propia. Ver capítulo 2.5.2.

bienes básicos. Es la capacidad para la agencia la que hace a la victimización trágica, por lo tanto la compasión no significa que estemos tratando como víctimas totalmente indefensas a los objetos de nuestra compasión, sino que los reconocemos como agentes que podrán salir adelante, pero que están atravesando un mal momento. Las diferentes formas de apoyo social brindadas por los programas bienestaristas reciben a menudo duras críticas, y ésta puede ser la respuesta a dárseles.<sup>914</sup> La tragedia coopera en esta visión de la compasión como aplicada a un sujeto digno y agente, pero que es víctima circunstancial en determinado momento. Ejemplo de esto es la tragedia *Filoctetes*<sup>915</sup>, donde vemos el sufrimiento de éste en su soledad y enfermedad, cosas que él no provocó sobre sí mismo. A la vez, lo vemos capaz de todo tipo de actividades que realiza para enfrentar su situación, demostrando ser un digno agente de su vida. Al observarlo, somos capaces de ver, a la misma vez, todo lo que no es capaz de hacer debido a la desgracia que lo acucia y de la que no es responsable, pero todo lo que dignamente hace para enfrentarla. De esta manera el espectador es capaz de ver la relación, totalmente viable, entre agencia y victimización.<sup>916</sup>

Sin embargo, un problema de las tragedias es que en general parecen presentar esta relación como demasiado sencilla, porque se focalizan en héroes que tienen y retienen el buen carácter y su buena intencionalidad al atravesar su infortunio. Es sabido, sin embargo, que la desgracia puede llegar temprano en la vida, afectando la capacidad de las personas de hacer planes y formar sus aspiraciones, es decir, afectando su capacidad para ser bueno. Esto es lo que pasa con la pobreza endémica. No se trata de héroes bien formados que pasan por una circunstancia en la que se convierten en víctimas. Son sujetos que han sido víctimas desde un momento muy temprano de sus vidas, y eso los ha afectado en su lista de capacidades.<sup>917</sup>

---

<sup>914</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 406.

<sup>915</sup> Obra de Sófocles, *Filoctetes* narra un episodio de la Guerra de Troya en el cual Ulises, para vencer a los troyanos, desembarca en la isla de Lemnos en la compañía de Neoptólemo, hijo de Aquiles, y ordena a éste una misión, la de sustraer de las manos de Filoctetes, antiguo guerrero de los atidas, las armas de Heracles a él confiadas. Filoctetes ya es viejo y había sido abandonado en aquella isla por el propio Ulises, años antes, a causa de una enfermedad incurable que adquirió al ser picado por una serpiente; todavía experimenta el rencor de haber sido olvidado en la soledad y el sufrimiento de los dolores físicos que siente. A principio, Neoptólemo se rechaza a cumplir el plan de Ulises, pero acaba cediendo debido a su deseo de gloria. Aproximándose a Filoctetes utilizando la amistad de éste con su padre Aquiles, Neoptólemo consigue quitarle las armas de Heracles y parte con Ulises, pero acaba por arrepentirse y vuelve para devolverlas. Un estudio pormenorizado de esta obra y la importancia del carácter en los personajes trágicos se encuentra en M. Nussbaum, "Consequences and Character in Sophocles' *Philoctetes*", *Philosophy and Literature*, 1, 1976-77, pp. 25-53.

<sup>916</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 408.

<sup>917</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 410.

Para contrarrestar esta falta, dice Nussbaum que la novela moderna, a partir de Dickens, es una buena herramienta. Nussbaum se refiere por ejemplo a la novela de Richard Wright, *Hijo nativo*, que muestra cómo las aspiraciones y las emociones son afectadas por la deprivación económica y la exclusión social en la figura del protagonista, un joven negro llamado Bigger:

La tragedia sofocleana imagina un adulto, con un carácter ya formado, y luego imagina al mundo haciendo lo peor. Pero como la novela de Wright sugiere, podemos empujar la perspectiva trágica hacia una época más temprana y ver a un niño, no malo por naturaleza, golpeado por el estigma, la desigualdad, y la pobreza, fuerzas que tiran abajo su aspiración y deforman su esperanza. Sería realmente condescendiente tratar a todos los criminales con tales orígenes como inocentes por insania. Por otra parte, parece correcto que la sociedad reconozca su propia responsabilidad al crear la personalidad de un criminal como Bigger, por medio de una respuesta compasiva ante su personalidad alarmante y amenazante.<sup>918</sup>

En definitiva: las instituciones educan, porque éstas forman el sentido común de lo que poco a poco será considerado aceptable en una sociedad determinada. Sin embargo, es importante señalar que una sociedad compasiva puede ser igualmente una sociedad injusta, basada en una compasión inapropiada por las pérdidas de los ricos y una marcada severidad sobre las incapacidades de los excluidos<sup>919</sup>. Por eso es necesario definir qué es lo que hay que educar, y qué características debe adoptar la compasión, es decir, convertirla en una emoción “adecuada”, ya que por sí sola podría aplicarse ampliamente a objetos que no necesariamente apuntarían a conformar una sociedad más democrática.

Con esto en mente, Nussbaum define las tres áreas en las que el juicio que guía hacia la compasión adecuada puede resultar erróneo: a) la gravedad del problema, b) la atribución de culpa y c) la medida en que el problema debe importar. Para eso se necesita una teoría ética razonable que fundamente la compasión en esas tres áreas de la formación del juicio, siempre dentro de una democracia liberal constitucional, lo que implica una variedad de concepciones del bien.<sup>920</sup>

---

<sup>918</sup> Ibid., p. 412.

<sup>919</sup> En este momento se discute en el Parlamento uruguayo la posibilidad de bajar la edad de imputabilidad penal desde los tradicionales dieciocho años a los dieciséis. El fundamento es que gran parte de los delitos son cometidos por menores de dieciocho años. Esta medida, de ser aprobada, pondría en evidencia un Estado poco compasivo, muy lejos de ser justo, que poco toma en cuenta su responsabilidad en educar niños que puedan llevar adelante un sano y digno plan de vida, cayendo en cambio con severidad sobre su carencia de capacidades. Sin embargo, la campaña a favor de la aprobación de esta modificación de la ley enfatiza la compasión a ser sentida por las víctimas de los delitos. Sirve esto como un buen ejemplo del uso de la compasión de un modo sesgado.

<sup>920</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., pp. 414-415.

La primera cuestión, a), corresponde a determinar qué es un problema real y grave. En una sociedad plural liberal, donde se dan tantos estilos de vida diferentes, se debe estar advertido contra la presentación de una visión del bien comprehensiva, sea en lo religioso o en lo secular. Por el contrario se debe tomar en cuenta que habrá diferentes concepciones del bien, y por lo tanto la sociedad en cuestión deberá definir entre dichas concepciones la convergencia de ciertos bienes básicos que a cierto nivel específico debe estar disponibles para todos los ciudadanos. Ese criterio, esa lista de los bienes básicos impostergables es presentado por Nussbaum a través de su lista de capacidades o, en otras palabras, “oportunidades de funcionamiento”<sup>921</sup>. Dichas capacidades serán las que permitirán que una persona realice el plan de vida por el que haya optado, sea cual sea. De esa manera Nussbaum pretende fijar un piso sobre el cual construir los diferentes modos de vida, de manera que la compasión apropiada se dará cuando se vea vulnerada alguna de las capacidades de la lista.<sup>922</sup> Ese es el criterio novedoso que ella presenta para definir si un tipo de compasión es adecuada o no y merece la atención de las instituciones.

En el ámbito del derecho, entonces, cuando las instituciones toman en cuenta esta lista de capacidades como base para determinar cuáles son los sufrimientos atendibles, estas mismas instituciones promueven en la sociedad la idea de lo que constituye un sufrimiento serio y lo que no, porque va forjándose una especie de sentido común de las carencias atendibles y las que no. De esta manera, indirectamente el derecho actúa a su vez como elemento educativo, marcando el debido umbral de la indignación.<sup>923</sup> Incluso señala Nussbaum que el Estado puede sugerir a través de las instituciones que algunas pérdidas no son importantes. Así, un sistema de impuestos progresivos por ejemplo, alienta a los ciudadanos a no quejarse si no tienen los bienes lujosos que podrían tener si no se aplicara el impuesto. Un impuesto sobre bienes lujosos cumple con el mismo propósito.<sup>924</sup> De la misma manera, como sucedió en Uruguay, la prohibición de fumar en sitios públicos cerrados concientiza acerca de lo dañino del hábito de fumar sobre todo para los fumadores pasivos, a la vez que sugiere que la pérdida de la oportunidad de fumar en un restaurante no es de gravedad. Al comienzo de la prohibición en Uruguay, en el año 2006, muchas eran las quejas de

---

<sup>921</sup> Ibid., p. 416.

<sup>922</sup> Ver Anexo (“Lista de capacidades humanas centrales”)

<sup>923</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 418 y G. Pereira, *Las voces de la igualdad*, op.cit., pp. 231-242.

<sup>924</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 419.

fumadores que sentían su libertad coartada. Pasados unos meses, el hábito se había formado y ya nadie se quejaba, y hoy día es impensable la posibilidad de volver a permitir fumar en espacios públicos cerrados. El derecho logró, de esa forma, señalar que dicho impedimento no era la pérdida de un derecho básico.

La noción de “lo inmerecido”, referida en b), también puede ser formada por las leyes y las instituciones.<sup>925</sup> El derecho civil y el penal contemplan los posibles agravantes y atenuantes que dan forma al sentido común acerca de la responsabilidad de los sujetos. El asesinato de un marido golpeador por parte de su mujer es contemplado bajo la luz de varios atenuantes, lo que ilustra sobre los derechos violentados de la mujer, que no deben ser ignorados.

Por otra parte, leyes prohibiendo epítetos relacionados a la discriminación de ciertos grupos humanos y las leyes de cupos según las cuales ciertos porcentajes de los puestos de trabajo del Estado sean destinados a determinados grupos sociales (mujeres, grupos étnicos, minusválidos, entre otros) también hacen pensar en las dificultades de estas personas para afrontar la discriminación y conseguir puestos de trabajo. Muchos son de la opinión de que las leyes por sí solas no “educan”, es decir, no producen cambios sustantivos en la percepción de los grupos discriminados. Justamente eso es lo que señala Umberto Eco acerca de llamar invidentes a los ciegos: “De esta manera, hasta se puede discriminar a un ciego, con tal de que se tenga la delicadeza de llamarlo ‘invidente’ [...]”<sup>926</sup>. A este tipo de posiciones responde Nussbaum lo siguiente, poniendo como ejemplo el momento histórico de la independencia de India:

[...] el desdén que los hindúes de clase alta habían aprendido a sentir por los previamente llamados “intocables” no podía ser contrarrestado sólo por la igualdad formal. Años de desprecio habitual requerían medidas más severas. Los esquemas de acción afirmativa elaborados para estas castas los propulsaron a la vida económica y política de formas que no dependieron al comienzo de la compasión o de la buena voluntad de los otros; más tarde, habiéndose establecido en esas nuevas posiciones sociales, pudieron más fácilmente convertirse en objeto de una compasión ampliada.<sup>927</sup>

Lo mismo sucede con el tratamiento de los intelectualmente minusválidos. En Uruguay, actualmente los niños con síndrome de Down son ayudados económicamente por el Estado para que puedan asistir a colegios privados que hayan capacitado a sus maestros en el tratamiento de estos niños, integrados a grupos de niños sin dificultades

---

<sup>925</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 419-420.

<sup>926</sup> Cfr. U. Eco, “Las migraciones, la tolerancia y lo intolerable”, en *Cinco ensayos morales*, Barcelona, DeBolsillo, 2004, p. 126.

<sup>927</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., pp. 421-422.

particulares. De esta manera, el niño con síndrome de Down, no sólo se beneficia del tratamiento igualitario que potencia sus capacidades, sino que sus compañeros tienen la chance de estar en contacto con un niño de esas características y se da una modificación en la percepción de lo que ese síndrome representa. Mi hijo, por ejemplo, comparte desde su etapa preescolar (hace aproximadamente cinco años) su grupo con un niño con síndrome de Down. El trato que le dedican sus compañeros a este niño es el mismo que se imparten entre los demás, y no lo consideran como alguien “diferente” o “discapacitado”, por lo cual la compasión hacia él se da de forma natural. De esta manera, las ayudas desde el Estado acercaron a niños que en el pasado eran tratados de manera especial, excluyéndolos en consecuencia de la trama normal de las actividades de la sociedad. Como dice Nussbaum, la compasión se alcanza entonces, pero esa compasión no es espontánea, sino que es conformada por las estructuras sociales y legales.<sup>928</sup>

Por otro lado, de la misma manera que las instituciones dan forma a los contenidos cognitivos de la compasión, también son capaces de dar forma a las emociones que han sido identificadas en esta tesis como “negativas”, o de acuerdo con Nussbaum, “poderosos impedimentos a la compasión”: la envidia particular, la vergüenza y el asco. El asco, por ejemplo, está sustentado por las leyes que condenan la homosexualidad. La vergüenza, por su parte, es promovida por la característica que toman los castigos a los delitos (la muerte por apedreamiento, por ejemplo, como castigo al adulterio en algunos países islámicos); por el contrario, los programas de servicio social público de cuidado a los ancianos desfavorecen la vergüenza ante la vejez, mostrándola como una edad en la que la sociedad rinde tributo a la larga vida que alguien ha tenido y que termina naturalmente y de forma esperable en una etapa de necesidad y dependencia, en lugar de tratarlo como un estorbo.<sup>929</sup>

Muchas veces, la redacción de las leyes propicia una interpretación a favor de las emociones que cierran las fronteras del yo. Por ejemplo, señala Nussbaum que un estatuto del estado de Georgia permite la pena de muerte si el delito es “escandalosamente o lascivamente vil, horrendo e inhumano”.<sup>930</sup> Esta descripción del delito, si bien no menciona explícitamente la palabra “asco”, invita al jurado a que lo experimente. Además, la descripción vaga, abierta, da lugar a que la categoría así

---

<sup>928</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 422.

<sup>929</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 423-425.

<sup>930</sup> *Ibid.*, p. 448.

descripta se pueda llenar arbitrariamente con cualquier acción que el prejuicio de turno considere “lasciva” o “escandalosa”. Adicionalmente, estos adjetivos colocan al criminal fuera de los límites del “nosotros”, favoreciendo las emociones que cierran las fronteras del yo.<sup>931</sup> Es necesario tener en claro, entonces, que la redacción de las leyes también contribuye en forma positiva o negativa a la compasión.

Para terminar este apartado, es oportuno mencionar que a la par del rol educativo de las instituciones, los líderes políticos también pueden servir como modelos educativos. Nussbaum pone como ejemplo a Abraham Lincoln; lo que los líderes políticos dicen o hacen contribuye a la formación de actitudes y opiniones públicas que también dan forma a los límites de la compasión, en muchos casos extendiéndolos.<sup>932</sup>

#### **4.4.2. Educación de la compasión en la vida privada**

Si bien las relaciones interpersonales que dan a la persona la seguridad requerida para llevar adelante un plan de vida no pueden garantizarse a través de acciones directas desde el Estado porque entran en ellas pautas de evaluación de los roles sociales que escapan del alcance de las instituciones, éstas sí pueden contribuir indirectamente a ello, y en esta tarea la educación de las emociones cumple una especial función<sup>933</sup>. La narratividad de las emociones, uno de los elementos que ya se dijo propicia la educación de éstas, no sólo permite su educabilidad porque tiene su fundamento en la razón al involucrar la comprensión de conceptos, formulación de juicios y evolución de estos juicios a lo largo de un determinado lapso de tiempo, sino que habilita a formular el método narrativo de Nussbaum<sup>934</sup>, que consiste en la aplicación de la narración al descubrimiento de las razones que llevan a una persona a desarrollar determinadas emociones. Esto último tiene una especial utilidad a la hora de pensar en asegurar lo requerido tanto en el ámbito de la vida privada como por las pautas valorativas que prevalecen en una sociedad acerca de una vida exitosa, y remover autocomprensiones generadas por instancias de negación del reconocimiento. De esta manera es posible

---

<sup>931</sup> Por eso es importante que las narraciones que se utilicen como educación de las emociones contribuyan a una visión del *Némesis* –o enemigo del protagonista– como “uno de nosotros” y no como un monstruo caricaturizado, que evidentemente quedará siempre fuera de la órbita de nuestra compasión, por la falta de similitud, por la carencia de la sensación de que “podría haber sido yo”. Ver parte 5 de esta tesis, sobre la clasificación de relatos.

<sup>932</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 435-438.

<sup>933</sup> Cfr. A. Honneth, “Love and Morality: On the Moral Content of Emotional Ties”, *op.cit.*

<sup>934</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Women and Human Development*, *op.cit.* Allí Nussbaum nombra explícitamente a este “método” que utiliza a lo largo de toda su obra.

pensar en una intervención desde las instituciones, especialmente las educativas, que incida en la vida privada, transformando autocomprensiones.

Dentro de esas autocomprensiones, la compasión, junto con la noción de igualdad que la subyace, el saber discernir quién la merece y por qué circunstancias, juega un rol fundamental. Por eso será importante prestar atención a la forma en que en especial esta emoción puede ser educada.

Como ya ha sido mencionado, las narraciones tienen mucho que ver con el desarrollo de la compasión, y éstas pueden y deben tener un espacio determinado en la educación pública. La educación pública debe cultivar la habilidad de imaginar las experiencias de los otros y de participar en sus sufrimientos. Esto significa darles a las humanidades y las artes un espacio más amplio en la educación, desde los niveles elementales en adelante. Dice Nussbaum que no hay nada trivial en decir esto: poco a poco, las humanidades y las artes han sido dejadas de lado en la educación a diferentes niveles.<sup>935</sup> Sin las humanidades en la educación, se limita el desarrollo emocional de la ciudadanía, favoreciendo el hecho de que los ciudadanos encuentren difícil la conexión con otros seres humanos con un sentido de lo que es significativo para la vida del otro. Ya desde las historias escritas para niños, canciones de cuna y rimas, se produce una ejercitación de la imaginación en relación al mundo interior del otro. De hecho, los niños aprenden a entrar dentro de los pensamientos y sentimientos de los protagonistas, a sentir y pensar como ellos, comprenderlos, generar empatía y compasión. Justamente el narcisismo surge de una negación a la atribución de realidad a los otros, lo cual en la recepción de narraciones se ejercita, generalmente con un natural apego hacia los personajes, que desarrolla la compasión. De la misma manera que los griegos cultivaban la ciudadanía a través de la tragedia, hoy día lo mismo puede llevarse a cabo a través de las humanidades, especialmente la literatura, que muestra el sufrimiento humano de una manera íntima a la vez que distanciada, como sólo la literatura puede hacerlo. Esto mismo es lo que reclamaba para la educación Rousseau en su *Emilio*:

El objetivo no es hacer del alumno un enfermero o hermano de caridad, ni afligirlo con constantes muestras de dolor y sufrimiento, ni hacerlo marchar de enfermo en enfermo, de hospital en hospital, ni de las huelgas a las cárceles. Debe emocionarse y no endurecerse ante la visión de las miserias humanas... Por lo tanto, permite que tu alumno conozca el destino del

---

<sup>935</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 426. También cfr. M. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, 2010.

hombre y las miserias de sus congéneres, pero no le permitas que las vea demasiado frecuentemente.<sup>936</sup>

Lo que se necesita, en definitiva, es “ejercitar los músculos de la imaginación”<sup>937</sup>, y para Nussbaum la forma de literatura que puede hacerlo de mejor manera es la novela realista. En este sentido no soy de la misma opinión, porque pienso que otro tipo de literatura que no ilustra necesariamente el mundo tal cual es (*El país de las últimas cosas* de Paul Auster, por ejemplo, llega a ilustrar mucho mejor acerca de la pobreza que si se tratara de una temática realista<sup>938</sup>), pero es verdad que obras literarias que muestren a los “otros” como los inválidos, los miembros de minorías étnicas o sexuales son verdaderamente útiles para comprenderlos y desarrollar compasión. Un ejemplo paradigmático para entender el funcionamiento de la mente autista es la novela de Haddon *El curioso incidente del perro a medianoche*<sup>939</sup>, que ninguna explicación científica acerca del autismo es capaz de transmitir.

Así resume Nussbaum el sentido de la educación para la compasión:

En breve, una educación para la ciudadanía compasiva debería también ser una educación multicultural. Nuestro alumno debe aprender a apreciar la diversidad de circunstancias en las cuales los seres humanos luchan por florecer; esto no significa sólo aprender algunos hechos sobre clases, razas, nacionalidades, orientaciones sexuales distintas a las propias, sino ser empujado hacia esas vidas a través de la imaginación, convirtiéndose en partícipe de esas luchas. Un ingrediente en esta educación será ciertamente el estudio de la historia política, social y económica; pero otro ingrediente igualmente importante será el contacto con obras de literatura y otras artes que involucren al espectador en la significación de los eventos para la historia de los individuos humanos.<sup>940</sup>

Esta es, en pocas palabras, la manera de abrir los horizontes para propiciar el reconocimiento en las esferas donde no siempre puede acceder el derecho es las narraciones, tanto en las aulas como también en los medios de comunicación<sup>941</sup>. En estos últimos, especialmente, advierte Nussbaum de la posibilidad del cultivo de emociones negativas como el asco, o la deshumanización.

\* \* \*

---

<sup>936</sup> J.J. Rousseau, *Émile*, op.cit., p. 231.

<sup>937</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 431.

<sup>938</sup> Ver Anexo, “La indigencia en Auster”.

<sup>939</sup> Cfr. M. Haddon, *El curioso incidente del perro a medianoche*, Barcelona, Salamandra, 2004.

<sup>940</sup> M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., p. 432.

<sup>941</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 433-435.

No todas las emociones son iguales. Por eso he aventurado una suerte de taxonomía en esta parte de la tesis. A través de este análisis se llega a otra ventaja de la teoría cognitiva que Nussbaum sostiene como base de las emociones: la teoría cognitiva permite mostrar por qué no todas las emociones son iguales. Las teorías no cognitivas típicamente hablan de emoción o pasión como si fueran la misma cosa, que arrastra al sujeto irracionalmente hacia un lado y hacia otro. Una teoría cognitiva, por el contrario, puede preguntarse por el contenido específico de una emoción determinada, y en base a eso preguntarse qué tan confiable es, qué tan evitable y qué tan pervertible. La teoría cognitiva nos dice que antes de decidir sobre lo positivo o negativo de una emoción, se debe conocer el juicio que la sustenta, porque ninguna emoción es confiable de por sí. Incluso la compasión puede ser inadecuada, como se vio, por lo tanto es importante conocer los juicios que dan lugar a una emoción determinada, o asegurarse de que sean los juicios adecuados los que sustentan las emociones de los ciudadanos. De cualquier manera, si bien no hay emociones que sean a priori moralmente buenas o malas, sí hay emociones que tienden a favorecer o desfavorecer la deliberación racional. Estas son, por ejemplo, la compasión adecuada y el asco, respectivamente.<sup>942</sup>

A esta enumeración de emociones hacía falta munirla de un criterio que le permitiera permanecer abierta a la clasificación de otras emociones; que no fuera simplemente una lista cerrada de emociones, sino un conjunto de características contra la que pudiera ser posible contrastar eventualmente cualquier emoción que se brindara al análisis. De ese esfuerzo sale la taxonomía de esta parte 4, la conclusión de que la compasión es la emoción democrática por excelencia, de acuerdo con Nussbaum pero adicionándole el requisito de que sea adecuada, y los ámbitos en los que debería desarrollarse (público y privado).

También se ha adelantado, varias veces a lo largo de esta tesis, que la literatura es la herramienta más idónea para la educación de tales emociones. Esa es la posición que Nussbaum destaca a lo largo de su obra, si bien no se detiene en un criterio para discernir entre literatura capaz de cumplir con ese papel, y literatura que no lo es. Ese hueco en la teoría de Nussbaum es lo que me propongo llenar en la siguiente parte de la tesis.

---

<sup>942</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 453-454.

## **5. Esbozo de un criterio para discernir entre obras literarias aplicables o no a la educación de las emociones para el desarrollo de un ethos democrático**

Si bien Nussbaum no desarrolla esta temática explícitamente, el criterio de las obras a elegir para fomentar emociones positivas también es un tema que le preocupa, como se hace evidente en la siguiente cita:

[...] como la literatura desempeña un papel vital en la educación orientada a formar ciudadanos del mundo, tiene sentido preguntar de qué manera puede cumplir con esta función, y de la mejor forma posible; qué tipo de obras literarias y qué formas de enseñarlas deberían fomentar nuestras instituciones académicas para promover una visión informada y receptiva del otro, de quien es diferente a uno. Cuando formulamos esta pregunta, descubrimos que las metas de la ciudadanía universal se difunden mejor por medio de una educación literaria que agrega nuevas obras al muy conocido “canon” de la literatura occidental, y que trata los textos corrientes dentro de un espíritu deliberante y crítico.<sup>943</sup>

En *El cultivo de la humanidad*, Martha Nussbaum refiere a un esbozo de un criterio para determinar qué tipo de literatura promovería las emociones que facilitan la convivencia cívica. Como ya se vio, la autora trata a Walt Whitman y su insistencia en dar cabida a las voces de los excluidos, y para ella esto sugiere una consideración adicional:

[...] para que pueda desempeñar su función cívica, a la literatura se le debe permitir, es más, se le debe invitar a que nos perturbe. Si podemos simpatizar fácilmente con un personaje, la invitación a hacerlo tendría escaso valor moral; además, la experiencia puede degenerar con toda facilidad en autocomplacencia ante nuestras propias tendencias compasivas.<sup>944</sup>

Es decir, de poca utilidad serán las obras que refuercen nuestras tendencias egocéntricas, sino que será necesario, como se dijo un párrafo más arriba, abrir el canon a obras que nos perturben, que rompan nuestro horizonte de expectativas. ¿Qué significa romper con nuestro horizonte de expectativas?

En ese proceso en el que se aspira a la horizontalidad entre los seres humanos, la hermenéutica, ya tratada en el capítulo 3.3, es el camino metodológico por excelencia porque implica una participación en la comprensión del objeto, en este caso otros seres humanos, antes que una mera observación. Por eso debe hablarse de una *fusión de*

---

<sup>943</sup> M. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad*, op.cit., p. 121.

<sup>944</sup> *Ibid.*, p. 132.

*horizontes*, mencionada también en 3.3. La fusión de horizontes consiste, a grandes rasgos, en la mutua modificación de ambos extremos de una relación de mutua comprensión, donde cada uno de los participantes de esta relación se ve modificado por el encuentro con el otro: el que comprende ya no es el mismo que era antes de comprender, pero lo comprendido tampoco ha quedado intacto, sino que para ser comprendido ha tenido que penetrar el horizonte del intérprete, y de esa manera ya no constituye lo que era antes del proceso de interpretación.

Ya dije que la fusión de horizontes es tomada por Taylor de Gadamer, quien se inspira a su vez en la “estructura previa del comprender” heideggeriana.<sup>945</sup> Es así que los prejuicios para Gadamer tienen un valor de condiciones de posibilidad del conocimiento:

El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. Tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta enseguida un sentido del todo. Naturalmente que el sentido sólo se manifiesta porque ya uno lee el texto desde determinadas expectativas relacionadas a su vez con algún sentido determinado.<sup>946</sup>

De esta manera, el prejuicio deja de ser considerado un obstáculo, porque por definición la comprensión

[...] no presupone ni “neutralidad” frente a las cosas ni tampoco autocancelación, sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios. Lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga así la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas.<sup>947</sup>

El acto de comprensión se define así por la fusión del propio horizonte con el del otro. Una de las formas paradigmáticas de explicitar la fusión de horizontes se ha realizado a través del estudio de la función social de la literatura, especialmente desarrollada por uno de los discípulos del propio Gadamer, Hans Robert Jauss. El concepto de *función social de la literatura* presente en la “tesis VII” de Jauss, es coextensivo con el concepto de fusión de horizontes. En dicha tesis sostiene que:

La función social de la literatura se hace manifiesta en su genuina posibilidad allí donde la experiencia literaria del lector entra en el horizonte

---

<sup>945</sup> Cfr. M. Heidegger, *El ser y el tiempo*, op.cit.

<sup>946</sup> H.G. Gadamer, *Verdad y método I*, op.cit., p. 333.

<sup>947</sup> *Ibid.*, pp. 335-336.

de expectativas de la práctica de su vida, preforma su comprensión del mundo y repercute de ese modo en sus formas de comportamiento social.<sup>948</sup>

En esta tesis jaussiana radica lo distintivo de la función social de la literatura. Jauss sostiene que la interpretación de la literatura como *mimesis* deja escapar su función de *creación social* al marginar la pregunta acerca de cómo la literatura contribuye a moldear la imagen de la sociedad que está en su origen<sup>949</sup>.

Como continuador de la hermenéutica gadameriana, Jauss piensa que su concepto de *horizonte de expectativa* es la respuesta a la búsqueda de ese vínculo. En este concepto se incorpora la noción de experiencia negativa que toma tanto de Popper como de Buck y que básicamente consiste en una frustración de la expectativa del intérprete. El resultado positivo de la experiencia negativa es una toma de conciencia de sí mismo, y aquello de lo que nos volvemos conscientes son las razones que hasta ese momento han conducido la experiencia y que no han sido, en tanto que motivos conductores, sometidas a cuestionamientos. De este modo, la experiencia negativa tiene, en primer lugar, el carácter autorreflexivo de una experiencia de sí misma que libera al sujeto para acceder a un modo de experiencia cualitativamente nuevo.

Aplicado esto específicamente a la literatura, puede decirse que el receptor no tiene que tropezar con un nuevo obstáculo antes de poder acceder a una nueva experiencia de la realidad. La experiencia literaria puede liberarlo de los prejuicios y constricciones de su vida real, forzándolo a renovar su percepción de las cosas. Las narraciones anticipan posibilidades aún no realizadas y amplían los límites de comportamiento social, porque el receptor se sumerge en situaciones infinitamente posibles que bien podría nunca encontrar en la vida real. De esta manera, se da la “frustración de la expectativa” a través de la ruptura del horizonte de expectativa postulado por Jauss, sin necesidad de pasar realmente por las situaciones experimentadas por medio del relato, lo que muy pocas veces sería posible, y así las narraciones expanden las posibilidades de aprendizaje social.

Mencionar las situaciones experimentadas a través de una obra literaria o narración sin necesidad de vivirlas nos lleva naturalmente a preguntarnos acerca del tema de la referencia. La ficción tiene como particularidad la modificación del carácter de la referencia puesto que, a diferencia de lo que ocurre con el discurso ordinario en el que siempre es posible apelar a la ostensión, en el texto literario, al ser una ficción, no

---

<sup>948</sup> H.R. Jauss, *La historia de la literatura como provocación*, Barcelona, Península, 2000, p. 189.

<sup>949</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 190.

hay situación que lo permita, lo que habilita la posibilidad de que quede suprimida toda referencia a la realidad. Por lo tanto, la literatura asume como su función el atentar contra el mundo, contra su referencia. Dice Ricoeur:

La función de la mayor parte de nuestra literatura parece ser la de destruir el mundo. Esto vale para la literatura de ficción –cuento, novela breve, novela, teatro-, pero también para toda la literatura que se puede considerar poética, donde el lenguaje es glorificado por él mismo a expensas de la función referencial del discurso ordinario.<sup>950</sup>

Sin embargo, esto no impide que el discurso se conecte con la realidad, sólo que no a través de la referencia, que es anulada por la ficción, sino a través de la introducción del mundo de la vida, que es todo aquello que la literatura no puede dejar de tener en común con el mundo real, porque es desde ese mundo real que la literatura se escribe. Es justamente esta originalidad en la forma de referir la que plantea el problema hermenéutico básico, ya que interpretar consiste en la explicitación de este mundo de la vida accesible desde el texto, que Ricoeur denomina *el mundo del texto*. Esta explicitación del mundo a través de la actividad interpretativa se realiza en términos de fusión de horizontes, por lo que el intérprete proyecta su propio horizonte en la interpretación de la obra, es modificado por el contacto con la obra y termina teniendo lugar la creación social de la literatura postulada por Jauss.

Entre las posibles obras en las que se da una positiva fusión de horizontes y su respectiva ruptura del horizonte de expectativas, Nussbaum está interesada en la novela realista, porque además de utilizar un lenguaje literario convencional, que le permite colocarse dentro de la clasificación de “literatura”, es capaz de mostrar una temática radical donde los excluidos hablen su propio lenguaje, un lenguaje cotidiano que no es literario y que utilizado por sí solo podría parecernos grosero. Así menciona al distinguido Premio Booker de Ficción en Gran Bretaña, que en 1994 se otorgó a James Kelman por su novela *How Late It Was How Late* (Qué tarde era qué tarde), una novela sobre la vida de la clase trabajadora en Glasgow, Escocia. La novela utiliza en todo momento el dialecto de la clase trabajadora escocesa, y el premio que recibió provocó una cierta polémica, ya que muchos críticos literarios objetaron que se concediera un premio de prestigio a una obra que utilizaba palabras obscenas en variadas ocasiones. Pero Kelman en entrevistas defendió su proyecto de una manera similar a la que lo

---

<sup>950</sup> P. Ricoeur, *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 107.

habría hecho Whitman. Las voces de la clase trabajadora, alegaba, por lo general han sido excluidas de la literatura inglesa, y si bien algunos autores como Dickens han incluido su temática en sus novelas, al menos su forma de hablar tuvo que ser adecuada al lenguaje estándar. Esto es una forma de hacer esta clase invisible.<sup>951</sup>

Entonces, como dice Nussbaum,

Una función fundamental del arte es desafiar la sabiduría y los valores convencionales. Una de las maneras en que las obras llevan a cabo esta empresa socrática es pedir que nos enfrentemos a –y que por un momento seamos– aquellos a quienes habitualmente no nos gustaría conocer. Lo ofensivo no constituye en sí un signo de mérito literario; sin embargo, lo ofensivo de una obra puede ser parte de su valor cívico. La inclusión de obras nuevas y perturbadoras en el currículo se debe evaluar a la luz de estas ideas. Cuando sopesamos tales obras, deberíamos recordar que es difícil saber por anticipado, o rápidamente, qué obras no convencionales, o partes de alguna de ellas, perdurarán en su capacidad de iluminar la situación de un grupo, y cuáles son meramente escandalosas.<sup>952</sup>

El problema de estas afirmaciones es, como Nussbaum misma señala, la falta de un criterio. Es verdad que las obras por sí mismas son capaces de demostrar cuáles son reveladoras de nuevas formas de ver al otro y cuáles simplemente reproducen un estereotipo o, lo que es peor, son ofensivas gratuitamente. Pero si vamos a aplicar las obras a la educación, debemos contar con un criterio para seleccionarlas, y esto no se soluciona con la conciencia de que “es difícil saber por anticipado”. Debemos construir este criterio, tarea que Nussbaum evade.

Sin embargo, Nussbaum sí reconoce ciertos problemas de la empatía, que ya fueron mencionados en el capítulo 2.6. Dice: “Para producir estudiantes verdaderamente socráticos debemos alentarlos a leer con espíritu crítico; no sólo a identificarse empáticamente y experimentar emociones, sino también a formular preguntas críticas sobre esa experiencia.”<sup>953</sup> De hecho, algunos relatos, en lugar de fomentar los valores cívicos, refuerzan lo peor de nosotros. Wayne Booth en su obra *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*<sup>954</sup>, nos dice que algunas novelas fomentan un cinismo barato sobre los seres humanos y nos llevan a ver a nuestros conciudadanos con desdén. Otras nos sugieren cultivar formas sensacionalistas triviales de placer y de emoción que degradan la dignidad humana. Pero hay algunas que muestran lo que se podría llamar respeto ante

---

<sup>951</sup> Cfr. M. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad*, op.cit., pp. 132-133.

<sup>952</sup> Ibid., p. 133.

<sup>953</sup> Ibid., p. 134.

<sup>954</sup> Cfr. W. Booth, *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*, Berkeley, University of California Press, 1988.

el alma, por la forma en que el texto retrata la variedad de fines y motivos humanos y también por las interacciones que muestra entre los personajes.<sup>955</sup> A diferencia de Brecht, que alegaba en contra de la entrega a la empatía, Booth cree que esta actitud crítica no es incompatible con la inmersión en la obra; la inmersión precede a una evaluación crítica que idealmente debería llevarse a cabo en conversaciones con otros, para complementar las diferentes percepciones y dilucidar las conclusiones en conjunto. Para eso, dice Booth que el escenario paradigmático es el aula.<sup>956</sup> En ese sentido, Nussbaum reconoce que “las obras literarias no están libres de los prejuicios y puntos ciegos que son endémicos de la mayor parte de la vida política. Una novela que ve la experiencia de las mujeres de clase media con gran afinidad puede (como las novelas de Virginia Woolf) hacer invisible a la gente de la clase trabajadora.”<sup>957</sup> Y siendo conciente de esto, no plantea un criterio, sino la posición de que no es la obra lo importante, sino la lectura que se haga de ella:

[...] deberían ir de la mano la lectura empática y la lectura crítica, en la medida en que nos preguntemos cómo se está distribuyendo y enfocando nuestra simpatía. Aprendemos algo sobre el texto cuando formulamos estas preguntas críticas: captamos su estructura interna con una nueva agudeza, y hacemos más precisa nuestra relación con él.<sup>958</sup>

El problema es que esto no es un criterio, porque parece dejar el manejo de las obras en manos de los docentes que guiarán la lectura crítica, pero, ¿con qué criterio se seleccionarían a los docentes?

A continuación me propongo esbozar un incipiente criterio que podría guiar la selección, si bien no de docentes, sí de los relatos literarios a tratar y el enfoque desde el cual trabajar con ellos.

## 5.1. Relatos emancipatorios y conservadores

Estamos sumergidos en un mundo de narraciones. Éstas no sólo se encuentran en los libros, sino también en el teatro, el cine y la televisión, y en la magia de los relatos orales contados en la cotidianeidad. Las narraciones compiten con todos los demás discursos y siempre salen ganadoras. No existe conferencia que no pueda sazonar el interés de sus asistentes con la introducción de una anécdota. Esto es así porque son nuestras propias vidas lo que entra en juego en estos relatos, por eso nos involucran no

---

<sup>955</sup> Cfr. M. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad*, op.cit., p. 135.

<sup>956</sup> Cfr. W. Booth, *The Company We Keep*, op.cit.

<sup>957</sup> M. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad*, op.cit., p. 136.

<sup>958</sup> *Ibid.*, p. 136.

sólo con la razón, sino con todas nuestras emociones y pasiones. Ese es el poder de las narraciones, y también su peligro. Si bien es verdad que estamos sumergidos en una cultura de narraciones, no todas hacen uso del poder emancipatorio con el que cuentan, sino que, en su mayoría, sobre todo las narraciones que dan su nombre a la expresión *interview society* o “sociedad de la entrevista”<sup>959</sup> (como son ejemplo los *reality shows* y las anécdotas buscadas por los *paparazzi*) hacen una utilización del relato que es capaz de fomentar lo peor de los seres humanos. A estos últimos llamaré relatos “conservadores”, donde el Otro, interpretado a través de los personajes, no ofrece una imagen que permita conocerlo desde su carácter único, valioso y digno de reconocimiento, sino que está al servicio de un preconceito al que se acomoda para perpetuar una idea conservadora de él, que nada aporta sino que afirma el prejuicio<sup>960</sup>. Es relevante aclarar que ese “otro” también puede ser el mismo receptor de la obra literaria, y la interpretación ofrecida por el relato conservador puede ser una imagen de sí mismo ya preconcebida, un “autoestereotipo” que solidifique tanto la imagen que se tiene de sí mismo como las acciones que se corresponden con dicha imagen. Ya he hablado de esto en el apartado 2.5.1, cuando presenté el concepto de relatos manipuladores según Noel Carroll. Un relato manipulador es, sin lugar a dudas, “conservador”, aun cuando su manipulación apunte a una ideología revolucionaria, es un relato que apunta a “conservar algo” que ya ha sido elegido antes por el autor. Es, utilizando la palabra elegida por Adela Cortina, “indoctrinación”<sup>961</sup>. Por su parte, un relato emancipatorio ofrecerá al receptor una visión novedosa y veraz de los personajes que despierte en el receptor la curiosidad por conocer esos aspectos antes no explorados, y que terminen por modificar favorablemente una autocomprensión o comprensión del otro. De ahí que un relato emancipatorio deba permitir que el lector llegue a sus propias conclusiones a partir de la apreciación de la obra.

Un relato conservador, entonces llevaría a secundar las emociones negativas según fueron definidas en la parte 4, mientras que un relato emancipador promovería emociones positivas que contribuirían al reconocimiento. Es necesario explicitar un criterio que permita diferenciar un tipo de literatura de otra. Ésa es una ardua tarea que

---

<sup>959</sup> Z. Bauman, *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002, p. 92.

<sup>960</sup> Victoria Camps tematiza este tipo de relatos de la siguiente manera: “Ninguna de las tiranías que el mercado establece con la televisión, como la espectacularización, el reclamo de la audiencia, la superficialidad, la negatividad de la noticia, nada de ello ayuda al cultivo de una empatía sana y con visión de justicia, sino que todo contribuye a convertir el dolor ajeno en espectáculo, mercancía o propaganda.” V. Camps, *El gobierno de las emociones*, op.cit., p. 148.

<sup>961</sup> A. Cortina, *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid, Tecnos, 1993, p. 217.

siempre estará incompleta, debido a que la infinidad de relatos que circulan por el mundo hace que un posible criterio siempre deba estar ajustándose en el preciso momento de su aplicación. Sin embargo, pueden adelantarse algunos señalamientos que aporten alguna luz sobre este asunto.

En primer lugar, es claro que estamos en el terreno de la educación ciudadana, y que en una disciplina tal el criterio no puede venir desde un afán de inductación. Según bien señala Adela Cortina, la educación en una auténtica democracia sólo es posible desde un tipo de conciencia moral que ha accedido al nivel posconvencional del que habla Kohlberg<sup>962</sup>, que es lo que permite que se discrimine entre principios morales sustantivos que pueden regular a todos los ciudadanos, como por ejemplo la libertad de expresión, y principios morales que tienen que ver con una concepción de vida buena, y por lo tanto no son universalizables. Por lo tanto, la ética relacionada con la educación moral debe ser una ética formal o procedimental, que prepare al ciudadano para la discriminación entre los principios arriba mencionados, y el criterio para diferenciar relatos conservadores de emancipatorios debe tomar en cuenta estas características de la ética que nos guía. Si existieran dichos principios morales compartidos referentes a una vida buena, es decir, si todos compartieran un mismo modo de concebir la vida buena, entonces la educación moral tendría que consistir en inculcarlos a las generaciones jóvenes, en otras palabras, inductarlos. Pero en una sociedad pluralista, donde los ciudadanos van a estar en contacto con otros ciudadanos de diferentes ideales de vida buena, la educación moral debe apuntar a desarrollar personas dialógicas, capaces de respetar los mínimos de justicia y los valores necesarios para la convivencia, y capaces también de participar en la sociedad.<sup>963</sup>

Es por razones similares que la clasificación de emociones realizada en la parte 4 no pudo consistir en una clasificación sustantiva, con una lista de emociones a inculcar. Antes que eso, era relevante diseñar una lista de características en la cual insertar emociones que se acomodaran de acuerdo al contexto en el que surgieran. De allí nacieron tres categorías para clasificar emociones, y como se ha visto a grandes rasgos, si bien el odio puede considerarse siempre una emoción negativa, la envidia puede ser positiva o negativa dependiendo de su objeto, mientras que la compasión también, dependiendo de su objeto puede definirse de otra manera, como condescendencia. Entre esas tres categorías se observó también que tal vez la más importante es la primera

---

<sup>962</sup> Cfr. L. Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development*, op.cit.

<sup>963</sup> Cfr. A. Cortina, *Ética aplicada y democracia radical*, op.cit., pp. 217-218.

tratada, la adecuación. Pero ¿qué es la adecuación si no se circunscribe a un contexto? Por eso puede decirse que de alguna manera esta clasificación de emociones es también procedimental, una clasificación que prepara a quien la confronta para evaluar emociones dentro de su contexto particular y así abrirse dialógicamente a la interpretación de otros diferentes que seguramente compartirán con el sujeto la sociedad pluralista en la que vive, y brindarles el reconocimiento debido, aunque no el que no les corresponde.

Ya dije que esta tarea estará siempre incompleta, siempre en construcción, al igual que el justo medio aristotélico no tiene un sitio prefijado en el *continuum* entre extremos. Por eso el camino a la interpretación adecuada es el diálogo. El criterio no es objetivo, no está en un lugar donde alguien que buscara lo suficiente pudiera encontrarlo. Sólo a través de la discusión con otros puede llegarse a develar la interpretación correcta. He hablado en varias partes de esta tesis de la importancia del lenguaje para la autorreflexión, ¿pero bajo qué condiciones debería llevarse esa discusión? El diálogo debería reproducir, tanto como sea posible, la situación ideal de habla. La ética del discurso es la que presenta estas condiciones, asumiendo un indiscutible punto de partida y dilucidando las condiciones para que tenga sentido. Y ese punto de partida es el hecho de que realizamos acciones comunicativas. Una acción comunicativa es, como lo expresa Cortina, “aquella en la que hablante y oyente tienen sus proyectos personales, pero para coordinarlos buscan a través del lenguaje el entendimiento mutuo, como medio ineludible”<sup>964</sup>. Es decir, cuando argumentamos públicamente, pero también incluso en el caso de un pensamiento solitario, presuponemos siempre las condiciones normativas de posibilidad de un discurso argumentativo ideal como la única condición imaginable para la realización de nuestras pretensiones normativas de validez.<sup>965</sup> Esto significa que todo aquel que argumenta, está desde siempre ateniéndose a unas reglas implícitas del discurso; de otra manera no tendría esperanzas de hacerse entender, y por lo tanto no tendría caso el argumentar. Son las reglas implícitas en ese discurso argumentativo lo que conforma ese punto de partida para la situación ideal de habla. Si el diálogo es el camino en la búsqueda de un criterio para determinar cuáles interpretaciones de los miembros de una sociedad son adecuadas y por lo tanto cuáles emociones son adecuadas desarrollar respecto a ellos,

---

<sup>964</sup> A. Cortina, *Ética de la razón cordial*, op.cit., p. 178.

<sup>965</sup> Cfr. K.O. Apel, *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Barcelona, Paidós, 1991, p. 154.

las reglas del discurso que favorecen una situación ideal de habla son las que determinarán que se llegue a cumplir exitosamente con la tarea.

Por eso es posible sostener que, en esta tarea de acompañar a los ciudadanos en su desarrollo como personas capaces de justificar sus posiciones ofreciendo y aceptando razones para justificar sus posiciones, es la ética del discurso la que postula las condiciones para que ese diálogo al que se aspira tenga sentido. Será, pues, la aplicación del principio procedimental de la ética discursiva lo que puede servir como fundamento para la búsqueda del criterio para discernir entre obras literarias que permitan o no un adecuado acercamiento al otro y por lo tanto propicien emociones positivas democráticamente hablando. El principio incluye requerimientos como que todos los seres capaces de comunicación lingüística deben ser reconocidos como personas, y que no se renuncie a ningún interlocutor y a ninguno de sus aportes virtuales a la discusión.<sup>966</sup>

Cortina interpreta que en la formulación de este principio se reconstruyen desde una perspectiva dialógica dos conceptos ya clásicos en la ética occidental: los conceptos de *persona* y de *igualdad*. La persona es definida ahora como interlocutor válido, a la vez que la idea de igualdad se vuelve comunicativa, en el sentido de que ningún interlocutor válido puede ser excluido a priori de la argumentación cuando ésta versa sobre normas que le afectan.<sup>967</sup> Es entonces uno de los deberes morales de toda persona asegurarse de que el diálogo en el que se compromete cumpla con las condiciones para que todos los participantes lleguen a ser más que potenciales interlocutores, y lo sean plenamente en acto, para que puedan ser personas plenas en calidad de iguales.

Tanto Apel como Habermas coinciden en que la misión de la ética es la de fundamentar la dimensión normativa de lo moral, y que esa fundamentación se encuentra en la capacidad dialógica de todos los seres humanos, pero además Apel distingue dos partes en la ética: la parte A, que se ocupa de la fundamentación racional de la corrección de normas, y la parte B, preocupada por diseñar el marco racional de principios que permiten aplicar en la vida cotidiana el principio descubierto en la parte A. Tomando en cuenta sólo la parte A, el principio ético podría ser exigido en cualquier tiempo y lugar, porque es abstracto. Sin embargo, muy pocas veces se dan todas las

---

<sup>966</sup> Cfr. K.O. Apel, *La transformación de la filosofía*, Vol. 2, Madrid, Taurus, 1985, pp. 380-381.

<sup>967</sup> Cfr. A. Cortina, "El estatuto de la ética aplicada. Hermenéutica crítica de las actividades humanas", *Isegoría*, 13, 1996, pp. 119-134.

condiciones de aplicabilidad de la parte A en la realidad, por lo cual es necesaria la aplicación de la racionalidad estratégica para aplicar el principio a diferentes contextos.

Pero esto, según Cortina, es insuficiente. Es cierto que el discurso debe entenderse como una búsqueda cooperativa de lo justo, enmarcada en normas presupuestas que son las reglas del discurso. Pero no es suficiente explicar la comunicación por medio de la argumentación meramente a través de la capacidad de seguir las reglas del discurso, porque “quien entra en comunicación con otro ha aceptado un conjunto de dimensiones mucho más rico del que se resume en la capacidad de argumentar siguiendo reglas; la sintonía requerida para la comunicación contiene muchas más dimensiones que la capacidad argumentativa.”<sup>968</sup> Aquí entra el tema de la *motivación* para actuar moralmente. Por eso Cortina postula una parte C de la ética discursiva, donde para tomar decisiones moralmente correctas es preciso tener en cuenta:

- La *actividad* de la que nos ocupamos (médica, económica, ecológica) y la *meta* por la que esa actividad cobra su sentido. [...]
- Los *valores, principios y actitudes* que es menester desarrollar para alcanzar la meta propia, el bien interno a esa praxis.
- Los valores y principios peculiares, estrechamente unidos a los anteriores, que surgen de la modulación del *principio ético dialógico* en esa actividad concreta.
- Los datos de la situación, que debe ser descrita del modo más completo posible.<sup>969</sup>

Según esto, para que se involucren los interlocutores hace falta mucho más que la capacidad para reconocer la lógica interna de un argumento, sino una predisposición a reconocer los buenos argumentos porque se los considera *valiosos*, y para ello es necesaria la capacidad de *estimar valores*, además de la capacidad de *reconocer al otro en su alteridad*, capacidad que brota de un *sentido de la compasión*.

En el ámbito de la educación, adonde nuestra búsqueda del criterio para reconocer un relato emancipatorio nos ha guiado, no sería entonces suficiente entrenar a los estudiantes en lo procedimental, para que sepan seguir las reglas del discurso, sino que también es necesario, entonces, que se los entrene en esa “degustación en valores” de que habla Cortina, en el desarrollo de la compasión que los impulse a reconocer al otro y no a negarlo en sus diferencias.

---

<sup>968</sup> A. Cortina, *Ética de la razón cordial*, op.cit., p. 195.

<sup>969</sup> A. Cortina, *Ética aplicada y democracia radical*, op.cit., p. 175.

Puede decirse a esta altura que el criterio que nos servirá de fundamento para diferenciar un relato emancipatorio de otro que no lo es estará constituido por rasgos de un relato que apunten al desarrollo de estas capacidades requeridas por la parte C de la ética del discurso.

## 5.2. El criterio

Utilizando los elementos de la hermenéutica crítica que Adela Cortina presenta en la parte C de la ética discursiva, podrían hacerse las siguientes preguntas acerca del relato para diferenciar una narración emancipatoria de otra que no lo es:

- ¿Ilustra el relato sobre la *actividad* central de la que se ocupa y la *meta* por la que esa actividad cobra su sentido? Es decir, si se trata de una novela romántica, ¿somos capaces de reconstruir, a través del relato, las condiciones en que el amor romántico se da en el tiempo y espacio en que la novela está ubicada?<sup>970</sup>
- ¿Se conocen por medio del relato los *valores, principios y actitudes* que es menester desarrollar para alcanzar la meta propia, el bien interno a esa praxis ilustrada en el relato? En otras palabras, para seguir con el ejemplo del punto anterior, si es posible a través del relato comprender a qué se refiere cuando se habla de un “buen amante”, un “hombre caballeroso” o “un buen partido” en el marco del relato específico, sea explícita o implícitamente.
- ¿Se cumple en el relato el *principio ético dialógico*? ¿Es el receptor capaz de escuchar las voces de todos los personajes involucrados?<sup>971</sup> ¿O existen entre dichos personajes los “malos” o los “incapaces” sin que podamos comprender en qué consiste su maldad o incapacidad porque no escuchamos su voz interior?<sup>972</sup>

Estos puntos, el conocer los detalles y perspectivas de un tema a tratar, y el que haya diálogo entre los diferentes personajes, dejando ver todos los puntos de vista, determinan que el relato no sea manipulador, puesto que no deja deliberadamente elementos fuera, lo que coartaría la formación de opiniones o las emociones experimentadas por el receptor. Por eso estos elementos tomados de la parte C de la

---

<sup>970</sup> Recuerda esto al criterio de Nussbaum de las emociones que son “buenas guías”, basándose en el espectador juicioso de Smith. La primera condición para que una emoción sea una “buena guía” es que debe ante todo estar informada por una visión verdadera de lo que sucede; en otras palabras, la verdadera importancia del caso no debe aparecer distorsionada en el juicio de quien experimenta la emoción. Ver apartado 2.5.2. Ver también entrevista a Nussbaum en el Anexo.

<sup>971</sup> Vale decir que en muchos casos los interlocutores válidos pueden ser silenciados, pero si ese silencio se explicita como una falta, esa ausencia podría ser interpretada como una interlocución a través de la cual muchas situaciones de falta de participación en la comunidad son denunciadas.

<sup>972</sup> Me baso para la formulación de estas preguntas en las mismas características de la parte C presentadas más arriba, y que pueden leerse en Cortina A., *Ética aplicada y democracia radical*, op.cit., p. 175.

ética discursiva me parecen una buena guía para determinar si un relato es o no manipulador, que equivaldría a decir conservador o reproductivo, porque pone al receptor en una línea de interpretación basada en los mismos prejuicios del autor, y se hace muy difícil apartarse de esa línea si el receptor pretende seguir apreciando la obra.

Me parece apropiado utilizar como ejemplo para ilustrar estas consideraciones a la novela *A sangre fría* de Truman Capote. *A sangre fría* narra el asesinato de los cuatro miembros de una familia de un pequeño pueblo de Estados Unidos, en su propia casa mientras dormían, sin ningún móvil aparente. Como típica novela de periodismo de investigación, la obra nos acerca a las víctimas y a los asesinos sobre la base de entrevistas que el autor realizó durante seis años en que siguió de cerca la investigación y habló con los habitantes del pueblo. De ahí que en la novela se mezclen opiniones de los personajes del pueblo, entrevistas a policías encargados del caso y amigos íntimos de la familia. Cuando los asesinos fueron arrestados, Capote también se acercó a ellos para obtener sus testimonios, e incluso entabló amistad con ellos.

Apliquemos el criterio presentado anteriormente, ahora a esta novela: 1) ¿Ilustra el relato sobre la actividad central de la que se ocupa y la meta por la que esa actividad cobra su sentido? Debemos preguntarnos en primer lugar cuál es la actividad sobre la que nos ilustra. Al parecer, la novela se ocupa de la justicia, de la investigación policíaca y la eventual pena de muerte. Podemos ver en la obra con precisión los pormenores del crimen, la actuación de la policía y el sufrimiento de la familia y el pueblo, que parecerían justificar la pena de muerte, cuya meta es el restablecimiento de la justicia. No hay posibles interpretaciones superficiales basadas en escasa información, porque todos los detalles de la investigación son cubiertos: al leer la novela conocemos de cerca a los miembros del Departamento de Investigaciones de Kansas, incluso el despacho del sheriff, las ruedas de prensa acerca de los avances de las investigaciones del caso, la frustración de la policía al no poder solucionar el crimen, más tarde, los procedimientos que terminarían en la ejecución de la pena de muerte. No hay detalles librados al azar en la interpretación que el lector vaya a hacer del procedimiento policial, lo cual da lugar, sin siquiera decirlo, a que el lector piense que la pena de muerte no es un verdadero resarcimiento; no se logra la venganza, que es la resolución lógica a la que aparentemente apunta la pena de muerte. El mismo Hickock, uno de los asesinos, lo dice, comprendiéndolo: “Y bueno, ¿qué se puede decir sobre la pena de muerte? Yo no estoy en contra. Se trata de una venganza, ¿y qué tiene de malo la venganza? Es muy importante. Si yo fuera pariente de los Clutter [...] no podría

descansar en paz hasta ver a los responsables colgando de la horca.”<sup>973</sup> Pero finalmente, en el momento de la ejecución, Hickock “le preguntó al guardián que tenía más cerca, en un susurro, si no había ningún miembro de la familia Clutter presente. Al contestarle que no, el prisionero pareció contrariado, como si pensara que el protocolo de aquel ritual de venganza no hubiera sido observado.”<sup>974</sup> Se dan todos los pormenores de la práctica de la pena de muerte; hasta se incluyen las expectativas de los mismos condenados, de tal manera que el lector tiene la posibilidad de sentirse implicado en la práctica, como miembro de la sociedad y como criminal, para que saque sus propias conclusiones. La conclusión que se tiende a sacar, en esta parte que acabo de citar, es acerca de la inutilidad de la pena de muerte, ya que se presenta como una venganza de la que eventualmente no disfrutaban los verdaderamente involucrados. Se pone de esta manera en tela de juicio la meta por la que esa actividad cobra su sentido, dando así lugar a la reflexión.

2) ¿Se conocen por medio del relato los valores, principios y actitudes que es menester desarrollar para alcanzar la meta propia, el bien interno a esa praxis ilustrada en el relato? Definitivamente sí; en la novela se pueden ver los valores que mueven al policía encargado de la investigación, el agente Alvin Dewey, quien “se sentía obsesionado en descubrir al autor del delito como si se tratara de una cuestión personal”<sup>975</sup>. También en la actitud que el agente infunde en sus compañeros: “Hay que proseguir hasta que conozcamos a los Clutter mejor de lo que ellos mismos llegaron jamás a conocerse. Hasta que veamos un punto de contacto entre lo que encontramos aquella mañana de domingo y algo que sucedió quizá cinco años atrás”<sup>976</sup>, para citar algunos ejemplos, junto con, claro está, el estado de ánimo de todo el pueblo que presionaba en la búsqueda de resolución del crimen. Todo eso se presenta como necesario para tener las energías suficientes para proseguir con la investigación de un caso que aparentemente apuntaba a quedar irresoluto.

3) ¿Se cumple en el relato el principio ético dialógico? ¿Es el receptor capaz de escuchar las voces de todos los personajes involucrados? En esta novela, las voces de todos (víctimas, victimarios, justicieros) se dejan oír. Nadie es desechado en su capacidad de interlocutor válido. El narrador, sin juzgar a ninguno, hace suyas las voces de todos los protagonistas: desde los allegados a la familia, la gente del pueblo, la

---

<sup>973</sup> T. Capote, *A sangre fría*, Barcelona, RBA Editores, 1993, p. 309.

<sup>974</sup> *Ibid.*, p. 311.

<sup>975</sup> *Ibid.*, p. 79.

<sup>976</sup> *Ibid.*, p. 102.

policía e incluso los criminales, que llegamos a conocer íntimamente, en los detalles de incluso su vida familiar en la niñez. Ninguno es descartado a priori como interlocutor, y podría decirse que la lectura de esta novela puede resultar instructiva para más de un juez, en la comprensión de los delincuentes como personas que también cuentan con una vida, frustraciones y sufrimientos que les han llevado a las circunstancias del delito.

La novela se titula de esa manera en una especie de dualidad donde “a sangre fría” puede referirse al crimen, o también por otro lado a la ejecución de la pena de muerte, que se lleva a cabo de una manera puramente racional, sin un dejo de la natural pasión de la venganza, que sería más comprensible, si fuera hecho “a sangre caliente”. Pero nada de esto es explicitado, sino que surge de la misma descripción de los hechos. Es decir, no puede decirse que sea una narración manipuladora, porque no compele al lector a interpretar “a sangre fría” de esta manera presentada por nosotros en este párrafo, sino que queda abierta a ambas interpretaciones.

Puede decirse, entonces, que *A sangre fría* es un relato que propicia la anteriormente mencionada fusión de horizontes, alentando la emancipación del lector de sus propios prejuicios (en el sentido negativo del término) porque penetra en los pormenores de los puntos de vista de los personajes, como sujetos con vida propia y no como simples estereotipos; en otras palabras involucra empatía, no utiliza esa empatía con intenciones manipuladoras, y cumple con los requisitos de la parte C de la ética discursiva, según el criterio presentado más arriba. Esta novela genera, ciertamente, emociones positivas adecuadas a cada contexto (por ejemplo misericordia por los criminales e indignación junto con los familiares); estas emociones no se dirigen siempre al mismo objeto sino a los hechos (por ejemplo, cuando entendemos las causas que llevan al crimen dejamos de ver a los asesinos como perversos y podemos generar la misericordia mencionada antes) y como receptores estamos en un permanente ejercicio de apertura hacia el otro, hacia cada personaje que se nos presenta, ya que el autor no pretende cerrarnos a la comprensión de ninguna de las dos partes, víctimas y victimarios, sino que nos presenta aspectos que los justifican, no nos predisponen hacia ellos y provocan nuestra legítima y, por qué no, amorosa curiosidad.

Resumiendo y retornando sobre todo lo dicho en este capítulo, se puede volver a presentar nuestro criterio de relato emancipatorio incluyendo los siguientes elementos:

- 1) Los receptores no son obligados a concluir una respuesta determinada en virtud de la intriga o trama, so pena de no encontrar sentido a la obra literaria en cuestión. En otras palabras, más de una interpretación es posible.

2) El relato ilustra sobre el tema del que se ocupa y la meta por la que ese tema cobra su sentido.

3) Se conocen por medio del relato los valores, principios y actitudes que es menester desarrollar para alcanzar el bien interno al tema ilustrado en el relato.

4) Se cumple en el relato con el principio ético dialógico según el cual todos los involucrados deben ser incluidos como interlocutores válidos.

Claro está, todos estos criterios arriba mencionados son aplicables de acuerdo a la recepción de la época. Una obra literaria puede cumplir con los requisitos de emancipación en una época, y convertirse en conservadora en otra, cuando los marcos de referencia sociales y artísticos han cambiado. En definitiva, este criterio es sólo tentativo, y está sujeto a los casos específicos en cuanto a sociedad, tema y recepción.

## **Conclusiones**

Recordemos la novela *Todo se desmorona* de Chinua Achebe con cuya mención comencé la introducción a esta tesis doctoral. Recordemos que la génesis de lo que me inspiró a definir sus objetivos estuvo en los cambios a nivel de mis propias emociones que experimenté durante su lectura; la curiosidad por explicar las alteraciones que percibía en mí misma. Esa curiosidad se tradujo en uno de los objetivos de este trabajo, según fueron presentados en la introducción, que ha sido encontrar una clave que permitiera explicar, y eventualmente habilitar intencionalmente, la educación de las emociones. Habiendo atravesado ya toda la investigación, queda una sensación de perplejidad ante la casualidad, si es posible hablar de casualidad o azar, de que lo que me provocó esta indagación fue una suerte de autorreflexión, de mirada hacia dentro de mí misma, mientras que la respuesta a la que he llegado ha sido, justamente, la autorreflexión, una mirada atenta hacia lo que sucede en el corazón de las emociones de cada individuo. Repasemos entonces cómo se llegó a esa respuesta.

Dije en la introducción que la realización de una eticidad democrática, elemento crucial de una teoría crítica de la justicia, requiere desarrollar un trasfondo valorativo igualitario. Ese trasfondo valorativo responde a la necesidad de ampliar los dominios de la justicia, que tradicionalmente tiene por objeto a las instituciones de la sociedad, a través de las cuales se busca asegurar el tratamiento igualitario de todos los ciudadanos. Si bien esto es imprescindible para garantizar que alguien pueda llevar adelante su proyecto vital, no es suficiente. Si ese tratamiento igualitario significa que los ciudadanos no sean meros receptores de justicia, sino que también sean actores o agentes de justicia, es necesario que se tome en cuenta la estructura motivacional de las personas, constituida por la autoconfianza que se adquiere y desarrolla en las relaciones humanas de la vida íntima, el autorrespeto que se obtiene en las relaciones en las que un ciudadano es tratado como igual ante la ley, y en la autoestima que se logra al sentir que la contribución que uno hace a la vida de la sociedad es valorada, como ha desarrollado explícitamente Axel Honneth en su teoría de la lucha por el reconocimiento, pero también puede reconstruirse a partir de la obra de Martha Nussbaum, como se ha visto.

Esta estructura motivacional se constituye, entonces, a través de relaciones interpersonales en las que son determinantes a) el tratamiento igualitario propio de la justicia y b) el tratamiento diferencial característico del reconocimiento. Estas

relaciones, a su vez, son claramente mediadas por las emociones, por lo que estas últimas son un factor que contribuye especialmente a la constitución y desarrollo de la capacidad de las personas para tomar parte en la vida de la sociedad, justificando sus posiciones, efectuando reclamos o simplemente disintiendo. El considerar, entonces, a las emociones como una herramienta para garantizar la condición de agentes de justicia, de tal manera que contribuya a transformar nuestras sociedades erradicando injusticias intolerables, agrega una dimensión que ha sido sólo marginalmente tratada o no suficientemente considerada en las discusiones sobre la justicia. En consecuencia, mi intención en este trabajo ha sido la de contribuir a la realización de la justicia garantizando la estructura motivacional de los ciudadanos a través de la educación de las emociones.

Esta tarea no ha sido sencilla. En primer lugar, porque para responder a la pregunta acerca de cómo se puede educar las emociones, era necesario abordar una definición de éstas, y tanto el estado actual de la cuestión como una breve reseña histórica presentaban a esta tarea como inabarcable. Diferentes tradiciones filosóficas han definido a lo largo de la historia a las emociones como predominantemente fisiológicas o como cognitivas, con todos los matices posibles en el *continuum* entre esos dos extremos. Con el desarrollo de la psicología y la neurociencia, la cantidad de posiciones dentro de cada vertiente se ha multiplicado. Esto demandó que el desarrollo de la temática de esta tesis, con el fin de hacerla de alguna manera abarcable, se fundamentara en la teoría de las emociones de una autora en particular, la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, que se complementó con otras perspectivas, para lograr desde allí una visión óptima de las condiciones que posibilitan la educación de las emociones.

La elección del aspecto “educable” de las emociones como el ángulo fundamental desde el cual yo podía contribuir a una teoría crítica de la justicia tampoco ha estado exenta de dificultades. Porque así como era necesario definir las emociones para comenzar a trabajar con ellas, también se requería definir el término “educabilidad”. Y la dificultad surgió al percatarme de que la mayor parte de los documentos accesibles tratan sobre la educabilidad de los niños, de los hablantes de un determinado idioma, de las personas con discapacidades, etc., haciendo referencia a la educabilidad de un sujeto tomado en su totalidad, al que va a enseñársele. En el caso de la presente tesis, la educabilidad tenía que ver, no con el sujeto en su totalidad, sino con un particular elemento constitutivo del sujeto: las emociones. La pregunta no se trataba

entonces de si un sujeto determinado era posible de ser enseñado, sino si las emociones como elemento constitutivo de ese sujeto podían ser moldeadas, educadas, *en* dicho sujeto. Eventualmente me sumergí en la definición que de educabilidad dio quien acuñó el término, J.F. Herbart, lo que puso en evidencia un elemento que confirmaría la posibilidad de educar las emociones: la racionalidad.

Puede decirse que estos problemas, que derivaron en estos abordajes, dieron como resultado sus propias soluciones, que explicaré a continuación. Esto permitió que el principal objetivo de esta tesis (vislumbrar un dispositivo que explicara la posibilidad de la educación de las emociones y permitiera eventualmente su planificación) se fuera alcanzando a lo largo del desarrollo de cada una de las cinco partes y diecinueve capítulos en los que ha quedado dividido y subdividido este estudio.

Es así que durante la primera parte de esta tesis doctoral, titulada “Estado de la cuestión”, comencé por definir el término educabilidad, ya planteado como una de las dificultades del abordaje del tema, y sus condiciones de posibilidad. La investigación permitió rastrear la definición hasta su origen y reveló que el término fue acuñado por J. F. Herbart, quien sucedió a Kant en su cátedra sobre pedagogía en la Universidad de Königsberg. Esto sugiere que las raíces de la pedagogía de Herbart se encuentran en Kant, lo que permitió perseguir a la noción de educabilidad hasta su conexión intrínseca con la racionalidad, que es lo que posibilita que las emociones sean educables, y por lo tanto deberá ser tomado en cuenta en cualquier diseño de políticas educativas con ese fin. Esto, sin embargo, fue meramente una primera presentación de ese elemento que más adelante en la investigación fue refinado para dar lugar a más detalles en el diseño de una metodología con ese objetivo. En segundo lugar llevé adelante la revisión de una selección de autores representantes de una historia que es posible reconstruir de la noción de educabilidad en las emociones. A partir de la relación entre educabilidad y racionalidad, la pregunta de esa parte de la tesis se focalizó en la posibilidad de que las emociones fueran moldeables a través de la razón. Esto dependía, entre otras cosas, de la idea que los diferentes autores tuvieran de ellas, como meramente fisiológicas (por ejemplo, concebidas como procesos químicos), o cognitivas y por ende capaces de ser moldeadas por la razón. Antes de comenzar dicha revisión, habría sido natural suponer que los autores que negaban la racionalidad de las emociones evidentemente tenderían a argumentar en contra de su educabilidad. Sin embargo, se vio que eso no es así, de una manera que refuerza la hipótesis. La reseña histórica llevó a concluir que los diferentes autores que en la historia de la filosofía trataron el tema de las emociones e

implícitamente su educabilidad podían ser clasificados en cuatro grupos: quienes consideran a las emociones como a) íntegramente cognitivas, b) predominantemente cognitivas con una importante intervención de aspectos fisiológicos, c) predominantemente fisiológicas con un importante componente cognitivo y d) íntegramente fisiológicas. Dentro de esta diferenciación categorial se vio que es posible postular que el concepto de autorreflexión entendido como la capacidad de distanciarse de los propios fines, preferencias y deseos, generando voliciones de segundo orden, se encuentra presente en las cuatro vertientes en el momento de referirse a la posibilidad del control, encauce o educación de las emociones. Justamente lo que se descubrió en esta revisión histórica fue que, sea cual sea la forma que las diferentes vertientes que consideran las emociones como cognitivas o fisiológicas conciben para educarlas, el primer requisito para lograrlo es desarrollar una autoconciencia de la emoción que se está teniendo y una idea de la emoción que se quisiera tener. Esto implica un proceso de autorreflexión que conlleva la formación de deseos de segundo orden respecto a las emociones que se experimentan; dicho proceso se da en el plano de la racionalidad, porque se necesita una deliberación racional para poder contrastar más de una emoción y decidir por cuál me inclino. Entonces, si bien las emociones para, por ejemplo, William James son fisiológicas y sólo pueden ser modificadas por medio de una disposición determinada del cuerpo, ya la decisión de disponer mi cuerpo de una manera para provocar o favorecer fisiológicamente una determinada emoción está precedido por una suerte de deliberación racional que me indica que deseo tener determinada emoción que no tengo. Esta autorreflexión lleva al desarrollo de metaemociones, que son el motor que promueve el cambio o alienta a continuar con una determinada emoción, y en ese sentido parece ser lo que unifica todas las vertientes de pensamiento sobre las emociones, y lo que permitiría su educación.

Esta misma clasificación fue aplicada a los autores que constituyen el estado actual de la cuestión. En esa revisión, se intentó corroborar que los principales exponentes de una u otra vertiente también daban lugar a la conclusión extraída del análisis de los autores de la reseña histórica: que la autorreflexión es lo que las cuatro vertientes tienen en común. Esto se pudo confirmar desde el llamado Programa de Expresión Facial que propone de manera similar a William James el control emocional a través del control de las expresiones faciales, pasando por los recursos de afrontamiento postulados por Richard Lazarus, hasta la mismísima Martha Nussbaum, que si bien no plantea la autorreflexión explícitamente, sí presenta a las emociones

como íntegramente cognitivas, lo que se hace evidente ante su expresión por medio de la metáfora “accidentes geológicos del pensamiento” tomada de Marcel Proust. Tal vez uno de los autores que no son tan ampliamente conocidos pero que significaron un descubrimiento importante para mis objetivos sea Joel Marks, quien al presentar a las emociones como una conjunción entre creencia y deseo, deja el camino abierto para una mejor justificación de la asimilación de la metaemoción con los deseos de segundo orden y de allí la autorreflexión: si las emociones tienen como componente constitutivo al deseo, en cuya justificación el autor es muy convincente, entonces no hay dificultad alguna en identificar deseo de segundo orden (deseo acerca de un deseo) con metaemoción (emoción acerca de una emoción).

La siguiente parte de la tesis, titulada “La propuesta de Martha Nussbaum”, desarrolló la teoría de las emociones de esta autora. La elección de la autora tuvo lugar, como se explicó en la introducción, por su posición dentro de la clasificación mencionada de las diferentes teorías de las emociones. Su teoría de las emociones queda claramente circunscripta dentro de la categoría que entiende las emociones como cognitivas. Pero, a diferencia de las críticas que suele hacerse a las teorías cognitivistas de las emociones en relación a la imposibilidad de que todas las emociones tengan el potencial de ser expresadas en forma proposicional, la teoría de Nussbaum enfatiza la posibilidad de que la significación moral y psicológica de las emociones puede ser explicitada, no necesariamente en forma proposicional, sino a través del arte. Esta explicitación por medio del arte puede darse particularmente a través de la literatura, en la que la conexión entre la forma y el contenido hace posible la expresión de un mensaje complejo, que es innegablemente cognitivo, pero sin necesidad de una rigurosa explicitación de un vocabulario, ya que en la literatura pueden entrar en juego, por ejemplo, sensaciones y metáforas. En este sentido Martha Nussbaum es entre todos la autora que se encuentra más cerca de mi interés originario que había sido explicar mi propia experiencia en relación con la educación de mis propias emociones por medio de la literatura, en particular la novela de Achebe que provocó la cascada de interrogantes que desembocó en la realización de esta tesis. Para Nussbaum, las emociones son reconocimientos de la importancia de procesos que son esenciales para nuestra vida buena y que sin embargo están fuera de nuestro control. A la luz de esta definición, las emociones se caracterizan por dos elementos clave: ponen de manifiesto a) la eudaimonia del sujeto, y b) su vulnerabilidad. Las emociones son desde esta perspectiva la manera que tenemos de reconocer lo que es importante en nuestra vida, lo que las

convierte en íntegramente cognitivas, porque esa jerarquización no está en absoluto predeterminada biológicamente. Por otra parte, la inclusión del carácter narrativo de las emociones presentado por Nussbaum permite colocar a la narrativa como el instrumento que da lugar a la posibilidad de una reconstrucción del origen de una emoción y de esa manera hace posible que una emoción sea modificada si la narración revela que, por ejemplo, el dato que le da origen no se adecua a la emoción que se ha suscitado. En consecuencia, la narración, que no sólo se encuentra en la literatura sino también en otras formas de arte, se convierte en una herramienta manejable tanto en psicoterapia como en el aula, siendo esta última uno de mis principales intereses por las posibilidades que abre para una investigación futura en educación.

La redacción de esta parte de la tesis llevó a una nueva cascada de interrogantes: ¿estaría Martha Nussbaum de acuerdo en ser incluida en la vertiente que considera a las emociones “íntegramente cognitivas”? ¿Podrían todas las emociones, quizás, ser expresadas en contenidos proposicionales? ¿Pueden serlo, desde el punto de vista de Nussbaum? ¿Cuál es el rol de los sentimientos (en el sentido de expresiones fisiológicas de las emociones) en la emoción? ¿Sería adecuado decir que la teoría de las emociones de Nussbaum es complementable desde la noción de autorreflexión? ¿Estaría de acuerdo Nussbaum en que es el carácter narrativo de las emociones lo que permite su educación? Está claro en Nussbaum que las emociones ponen de manifiesto la eudaimonia de una persona; ¿las emociones también pueden en sí mismas ser parte de la eudaimonia de un sujeto? Estas preguntas tomaron cuerpo en la entrevista que pude realizarle en su despacho en la Universidad de Chicago en octubre de 2011, en una breve estancia de investigación que realicé allí y que fue financiada por la Universidad de la República. Esa, tal vez, fue una de las instancias más importantes de la elaboración de esta tesis, porque además de lo útil de la experiencia porque me permitió vivir un trocito de vida académica en una universidad norteamericana, además de conocer a Martha Nussbaum en persona, pude corroborar qué tanto tenía mi propuesta de original, y qué tanto continuaba a la de Martha Nussbaum. Esta entrevista ha sido citada en momentos estratégicos a lo largo de la tesis, como se habrá podido apreciar. Está incluida en su totalidad y traducida al castellano en uno de los Anexos, y sus aportes más importantes son los siguientes:

- a) Me permitió definir con más precisión la noción de cognición a la que tanto Nussbaum como yo misma en la clasificación que he desarrollado nos atenemos: es una noción muy amplia, que incluye a

los animales, y que no implica necesariamente una formulación proposicional, sino que se basta con una predicación, la combinación de “el pensamiento de un objeto con el pensamiento de lo bueno y lo malo”, que también llama “percepción valorativa”<sup>977</sup>. En ese sentido, las dificultades de lo cognitivo en relación a los animales (¿pueden los animales tener emociones si éstas son cognitivas?) se esclarecen, porque los animales sí son capaces de cogniciones si éstas son entendidas como predicación. El lenguaje pierde su lugar privilegiado en la expresión de lo cognitivo por medio de esta interpretación, y de esa manera se da lugar a toda forma de arte en la educación de las emociones, como también explicita Nussbaum cuando habla acerca de la función educativa de la danza.<sup>978</sup>

- b) Evidenció cuál era uno de los objetivos más importantes de esta tesis, que hasta el momento no había estado tan claramente articulado: encontrar un dispositivo a explicitar en el diseño de un programa de educación de las emociones. Si bien Nussbaum no rechaza la idea de la autorreflexión como el elemento que permite la educación de las emociones, es claro que ella no está interesada en la explicitación de una metodología, y por esa razón no se siente cómoda cuando se le pregunta por definiciones absolutas. Esto se ve cuando, ante mi pregunta sobre si estaría de acuerdo en que la reflexión autoconsciente es necesaria para la educación de las emociones, responde que ella cree que es a menudo importante, pero que muchas veces la educación se logra a través de, por ejemplo, festivales públicos<sup>979</sup> que ella compara con la antigua tragedia y comedia griegas en el sentido de que tiran abajo las barreras y provocan experiencias comunitarias, y aclara, “en parte debido a que no son reflexivos”<sup>980</sup>. Por eso cree que la reflexión no es por sí misma suficiente para explicar el fenómeno de la educación de las emociones. De esa manera Nussbaum relativiza la potencialidad de la autorreflexión y deja a mi propuesta de un insumo para un programa de educación en una total indeterminación. Esto

---

<sup>977</sup> Ver Anexo.

<sup>978</sup> Ver Anexo.

<sup>979</sup> Ver ejemplos de estos festivales en Anexo.

<sup>980</sup> Ver Anexo.

señala una brecha importante entre las dos propuestas: Nussbaum está menos interesada que yo en la aplicabilidad concreta en el ámbito educativo, en particular el aula, por eso se siente libre de explorar distintas posibilidades de educación de las emociones, sin necesariamente pronunciarse por una. Mi intención ulterior es conectar esta investigación con la aplicabilidad concreta en el aula, y estoy convencida de que a través de la autorreflexión he alcanzado una conclusión importante.

- c) En la misma línea de distanciamiento entre la posición de Nussbaum y la de esta tesis, mi pregunta acerca del espectador juicioso como un criterio para discernir entre emociones incluíbles en la racionalidad pública y emociones que no, en el sentido de que sean las emociones de alguien que observa compasivamente pero no se involucra personalmente, es respondida nuevamente con una relativización del espectador juicioso como criterio, poniéndolo como uno entre otras posibilidades. Eso provocó que yo desistiera de mis intenciones originarias de incluir al espectador juicioso en la clasificación de emociones de la parte 4 de esta tesis, que finalmente sólo concentré en la autorreflexión. De cualquier manera, lo que se vislumbra en esta dialéctica entre mis preguntas y sus respuestas es mi clara ansiedad por objetivizar los productos de esta investigación en cuestiones de aplicabilidad, mientras que Nussbaum se concentra en la teoría; teoría basada en ejemplos de la vida cotidiana, pero teoría al fin, porque no pretende en absoluto prescribir metodologías.

La tercera parte de la tesis, “Nussbaum en diálogo: afirmando y complementando posiciones” trata, justamente, de afirmar y complementar los elementos de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum que contribuyan a una propuesta sobre la educabilidad de las emociones, desde mi propio afán recién señalado de conectar esta investigación con cuestiones de aplicabilidad. Evidentemente la propuesta de Nussbaum es el punto de partida para la proyección de la investigación, ya que si bien ella se focaliza en el rol de las narraciones en el desarrollo de las capacidades propias de un ciudadano, no explicita una metodología que permita dicho desarrollo desde las narraciones. Propuse entonces que es el concepto de autorreflexión

el posibilitador de ello. Este concepto, que surgió en primera instancia intuitivamente de la observación, en las diferentes vertientes de estudio de las emociones, de la posibilidad de su educación a partir de una deliberación racional acerca de qué emociones el sujeto desearía tener, llevó al desarrollo del concepto a partir de autores como Frankfurt y Taylor, que identifican a la autorreflexión con la formación de voliciones de segundo orden, si bien discuten entre ellos acerca de la posible fortaleza o debilidad de la autorreflexión. El concepto pasó luego por la asimilación del deseo de segundo orden respecto a una emoción con el concepto de metaemoción, lo que llevó a tratar las emociones morales en Christine Korsgaard como metaemociones a desarrollar en el despertar de la autorreflexión acerca de nuestros actos y las emociones como sus motivos. De allí se llegó hasta Robert Solomon, para quien la felicidad misma es una metaemoción abarcadora de todas las demás. Reconstruir el rol que juega la autorreflexión en el programa de Nussbaum permitió corroborar el papel de las narraciones como una significativa herramienta para la educabilidad de las emociones, fundamentándolo desde otro ángulo que le da una mayor potencia, porque las narraciones no sólo serán útiles porque tienen una estructura narrativa similar a la que tiene el desarrollo de las emociones, sino porque proveen de un texto capaz de chocar con nuestros horizontes de expectativas y así disparar un proceso de autorreflexión.

En segundo lugar, lo estudiado acerca de Nussbaum necesitaba un complemento desde la perspectiva de racionalidad desde la cual ella ve a las emociones. Se vio en el apartado 2.1.1 que Nussbaum sostiene que las emociones son racionales, oponiéndose a la concepción de éstas como fuerzas ciegas. También, sin embargo, Nussbaum admite que las emociones pueden llegar a ser irracionales si no se adecuan a las creencias que las provocan. Pero la autora no desarrolla este punto. En ese sentido fue útil tomar el análisis que realiza Jon Elster acerca de la irracionalidad o, un término que más se adapta a los fines de esta tesis, la *inadecuación* de las emociones a las circunstancias en las que se suscitan. Elster no sólo explica los mecanismos que dan lugar a las emociones inadecuadas, sino que también hace una lista de las más comunes emociones de este tipo. Tener como norte la educación de las emociones para adecuarlas a las circunstancias disipa el proceso de muchísimas dudas que podrían surgir desde el mismísimo comienzo de la tarea, porque es una categoría formal, propedéutica y que por el momento no se compromete con una lista determinada de emociones. Ante la pregunta acerca de qué emociones educar, que ya podría convertir a la totalidad de la tarea en sospechosa por posiblemente depender de una concepción comprehensiva, la

respuesta a favor de adecuarlas a las circunstancias para en primera instancia tener ciudadanos más felices que puedan compartir emociones verdaderamente racionales con los otros es un buen comienzo, al menos más intuitivo y por lo tanto con un menor trasfondo de fundamentación. De esta etapa propedéutica de la educación de las emociones se habló, justamente, en el capítulo que busca delinear una lista de emociones a educar. Adicionalmente, quedó en evidencia que esa búsqueda de la adecuación de las emociones a través de la reflexión sólo puede hacerse en conjunto con otros significantes porque ¿quién va a prescribir qué es lo adecuado? Sólo el diálogo, se concluyó, es capaz de llevarnos a su definición.

En tercer lugar, en vistas de lo dicho anteriormente respecto a que a) las emociones pueden educarse al enfrentarse a un texto que confrontará nuestro horizonte de expectativas provocando así una autorreflexión, y que b) es necesario trabajar con la adecuación de las emociones, lo cual c) sólo puede hacerse en contacto con otros sujetos que a través de la discusión entrarán en nuestro horizonte ético, queda en evidencia que hemos excedido la posición de Nussbaum y estamos trabajando ya a un nivel que exige una reconstrucción de su teoría. Es evidente el interés de Nussbaum por el desarrollo de la reciprocidad y por el papel de los otros en la conformación de nuestras emociones, por ejemplo, a través de su trabajo sobre Winnicott, pero lo cierto es que más allá de eso la autora no desarrolla este aspecto, que sin embargo es crucial desde otra perspectiva como la tradición del reconocimiento. Esta necesidad de reconstrucción de la teoría de Nussbaum desde un punto de vista alternativo justifica el tercer capítulo de la parte 3 de la tesis, que se encargó de una reseña más o menos comprehensiva de algunos de los autores más relevantes que aportan a la comprensión de la importancia de las emociones en relación al reconocimiento recíproco. Ese capítulo, entre otras cosas, afirma la necesidad del trabajo con otros teniendo a la educación de las emociones como fin, a través de dos herramientas principales que se complementan mutuamente: el diálogo y el lenguaje.

Esta complementación de la teoría de las emociones de Nussbaum llevó a una definición de los objetivos de una educación de las emociones, que permiten acercarse un poco más a mi finalidad de aplicabilidad.

Estos objetivos son:

- a) el desarrollo de la autorreflexión o la metaemoción antes que cualquier emoción concreta;

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

Esta lista de objetivos ya es un aporte importante para un programa real de educación emocional, que se convierte en una de las mayores contribuciones de esta tesis.

Con el título “¿Cuáles emociones para la educación cívica?” se encabezaba la cuarta parte de la tesis. Antes de esa parte me había concentrado en la educación de las emociones en general, sin determinar si las emociones a educar se corresponderían a una maximización de la felicidad personal o al proyecto de una buena sociedad democrática, y también sin preocuparme por nombrar algunas emociones como más o menos positivas para uno u otro fin. Tras haber logrado, en la parte 3, definir que la autorreflexión es lo que lleva al desarrollo de las emociones positivas o convenientes, la parte 4 es ya un momento adecuado para discutir esa pregunta que había sido postergada. Acerca de la felicidad en la vida privada, cada uno es dueño de determinarla y de eso en todo caso se encargará la psicología clínica. La finalidad de esta tesis, que es contribuir a asegurar el desarrollo de un trasfondo valorativo igualitario y democrático que garantice el logro del reconocimiento recíproco, tiene un interés particular en el proyecto de la buena sociedad democrática. Por eso las emociones que interesan definir y tener como norte son las que permitirán el desarrollo de ese tipo de sociedad. Con ese fin, se hacía necesario determinar un criterio que guiara un programa de educación de emociones para la democracia, que señalara cuáles son las emociones a educar. La parte 3 tuvo como conclusión que no es necesario definir una lista de “emociones democráticas” sino una actitud reflexiva hacia cualquier emoción que experimentemos, es decir, una autorreflexión en relación a las propias emociones que, al generarse un deseo o repulsión hacia alguna de ellas, da lugar a una metaemoción. Pero el criterio de que sea la autorreflexión el objetivo principal de una educación emocional desemboca también en la posibilidad de hacer una clasificación de las emociones como más o menos susceptibles de superar el test de la autorreflexión, lo que en última

instancia significaría que son más o menos positivas para la vida en democracia. Porque algunos tipos de emociones parecerían difíciles de sostener si se les aplicase la autorreflexión; seguramente generarían intrínsecamente una metaemoción negativa. Esto sería así no por la emoción en sí misma, sino por ciertas características, que enumeré en esa parte de la tesis.

Dichas características están constituidas desde tres dimensiones: la adecuación de la emoción a las creencias del sujeto, la dirección hacia un hecho y no caprichosamente hacia un objeto, y los límites de la emoción en el sentido de que abran o cierren las fronteras del yo, tomando como límite el cuerpo del sujeto o los asuntos que le conciernen personalmente. Dentro de esta clasificación se manejaron ejemplos de emociones que no se consideraron como infalibles, ya que pueden variar dependiendo de las sociedades, los tiempos, o las etapas de desarrollo moral. Lo importante es que el sujeto esté formado para poder ejercer su autorreflexión sobre sus propias emociones. Esta clasificación de lo que constituye una emoción que ha pasado el test de la autorreflexión sirve de guía para un programa de educación emocional. Pone en claro que no es necesario diseñar un programa donde figuren emociones específicas entre sus objetivos, sino la discusión acerca de cuánto una emoción se acerca en determinada circunstancia a la adecuación, en qué medida está dirigida a un objeto o un hecho, y en qué medida se abre o cierra a los otros. Esta clasificación es lo suficientemente abierta como para albergar variadas emociones que el diseñador del programa puede haber llegado a olvidar o ignorar, abierta a la creatividad de los educadores, pero limita su discrecionalidad a estas categorías, y en eso pretende radicar su utilidad.

Se concluyó así que la compasión, cuando es adecuada (porque también podría dirigirse a circunstancias que no tendrían que ver con el verdadero infortunio humano), se convierte en la emoción democrática por excelencia porque cumple con las características de direccionarse hacia un hecho (ya que no se dirige siempre al mismo objeto sino a un hecho ocurrido al objeto) y abre las fronteras del yo, preocupándose por lo que le sucede a otro, lo cual superaría la prueba de la autorreflexión y claramente fomentaría una sociedad democrática sana, donde las necesidades legítimas de cada uno de los ciudadanos serían contempladas. Por esta razón se dedicó un apartado al desarrollo de la compasión en las instituciones, lo que requiere una educación en la compasión de los funcionarios públicos y una cuidadosa redacción de las leyes, reglamentos y formularios a disposición de los ciudadanos que son considerados sujetos

de derecho.<sup>981</sup> Por otra parte también se dedicó un apartado al desarrollo de la compasión en la vida privada, donde las instituciones tienen una menor competencia, pero destacando la importancia del cultivo de las humanidades y las artes que favorecen la reflexión y la degustación de diferentes valores y situaciones humanas que despiertan la sensibilidad.

La última parte del trabajo se concentró en el “esbozo de un criterio para discernir entre obras literarias aplicables o no a la educación de las emociones para el desarrollo de una ética democrática”. La necesidad de incluir esta parte se fundamenta en que la literatura se planteó en la tercera parte de la tesis como una herramienta fundamental para generar la autorreflexión que llevará a la educación de las emociones, pero, como la misma Nussbaum admite, las obras literarias no están libres de los prejuicios que reproducen la discriminación y el odio. Sin embargo, a pesar de ser consciente de esto, Nussbaum no plantea un criterio. Por lo tanto, en esta última parte de la tesis el objetivo fue bosquejar un incipiente criterio que podría guiar la selección de los relatos literarios a tratar y el enfoque desde el cual trabajar con ellos. Para diseñar ese criterio explicité en primera instancia las diferencias entre relatos conservadores, que definí como relatos en los que “el otro, interpretado a través de los personajes, no ofrece una imagen que permita conocerlo desde su carácter único, valioso y digno de reconocimiento, sino que está al servicio de un preconceito al que se acomoda para perpetuar una idea conservadora de él, que nada aporta sino que afirma el prejuicio” y relatos emancipatorios, que ofrecen “al receptor una visión novedosa y veraz de los personajes que despierte en el receptor la curiosidad por conocer esos aspectos antes no explorados, y que terminen por modificar favorablemente una auto-comprensión o comprensión del otro. De ahí que un relato emancipatorio deba permitir que el lector

---

<sup>981</sup> En el momento de redacción de estas conclusiones, llega a mis manos la información de que el Ministerio de Desarrollo Social (Mides) de Uruguay ha iniciado un ciclo de charlas de capacitación y formación para sus funcionarios, con el fin de sensibilizarlos en las “desigualdades injustas –intolerables– por razones de género, orientación sexual, generación y etnia/raza, entre otras” (A. Scagliola, “Dignidad y derechos”, en *Hablando de derechos. Charlas de formación en derechos humanos*, Montevideo, Ministerio de Desarrollo Social, 2011-2012, p. 7). Se fundamenta en que “para la construcción de política social desde esta nueva perspectiva es necesario sensibilizarnos y educarnos en igualdad y no discriminación; esto exige de un gran esfuerzo de revisión de las prácticas y políticas estatales. Corresponde preguntarse en qué medida y de qué manera las propias prácticas del Estado reproducen pautas sistémicas de discriminación, y así tomar medidas correctivas a partir de las respuestas generadas.” (P. Gainza, “Presentación”, en *Hablando de derechos*, op.cit., pp. 9-10). A esto me refiero cuando hablo de una cuidadosa redacción de documentos estatales, y este ciclo de charlas está tan en sintonía con este tema, que incluso se incluyen fragmentos de novelas en la serie de publicaciones de las charlas para acercar a los funcionarios en formación a ciertas realidades sociales de grupos estigmatizados. Cfr. H. Modzelewski, “Literatura, instrumento de apertura a la alteridad. La realidad trans”, *Hablando de derechos. Charlas de formación en derechos humanos, III*, Montevideo, Mides, 2012.

llegue a sus propias conclusiones a partir de la apreciación de la obra”. Ese criterio permite, al igual que el diseñado en la parte 4 de la tesis, limitar el margen de discrecionalidad con el que trabajarán los docentes que lleven a cabo un programa de educación emocional como el que se sugiere en esta tesis. Con el fin de diferenciar entre estas dos clases de relatos, propuse utilizar los elementos de la hermenéutica crítica que Adela Cortina presenta en su parte C de la ética discursiva, como clave a partir de la cual evaluar un relato determinado sobre el que se proponga trabajar. Tomando en cuenta todo lo discutido en esa última parte, el criterio de relato emancipatorio incluye los siguientes elementos: a) los receptores no son obligados a concluir una respuesta determinada en virtud de la intriga o trama, porque más de una interpretación es posible; b) el relato ilustra adecuadamente sobre el tema del que se ocupa; c) se conocen por medio del relato los valores, principios y actitudes que es menester desarrollar para alcanzar el bien interno al tema ilustrado en el relato; d) se cumple en el relato con el principio ético dialógico según el cual todos los involucrados deben ser incluidos como interlocutores válidos. Se aclaró que estos criterios son aplicables de acuerdo a la recepción de una determinada época. Porque una obra literaria puede cumplir con los requisitos de emancipación en una época, y convertirse en conservadora en otra, cuando los marcos de referencia sociales y artísticos han cambiado, de manera que este criterio es sólo tentativo, y está sujeto a los casos específicos en lo que respecta a la sociedad, el tema y la recepción. Esta clasificación de relatos y el criterio que permite discriminar entre ellos es otro aporte original de esta tesis al marco procedimental que precede al diseño de un programa de educación emocional.

De esta manera, a partir del planteo de la necesidad de la inclusión de la educación de las emociones en una teoría crítica de la justicia, he procurado a lo largo de esta tesis responder a las preguntas que preceden a cualquier propuesta de aplicación:

- ¿Qué significa decir que las emociones son educables?
- ¿Se puede encontrar un elemento que permita su educabilidad sin comprometerse con vertientes específicas que defiendan diferentes concepciones de lo que son las emociones?
- ¿Qué significa que sea la autorreflexión lo que permite su educación?
- ¿Cuáles deberían ser los objetivos de una educación emocional?
- ¿Qué características deberían tener las emociones a propiciar para un programa de educación ciudadana?

- ¿Qué tipo de texto literario sería apropiado para un programa de educación emocional con fines democráticos?

Ante la variedad prácticamente infinita de respuestas en toda la literatura disponible acerca de las emociones, he elegido responder estas preguntas a partir de Martha Nussbaum en primera instancia, para reformular su teoría desde la complementación con otros autores, lo que me llevó a concluir, en los tres últimas partes de esta tesis, los aportes que a mi entender son los más importantes para esta temática.

En definitiva, he pretendido descubrir algunos medios y condiciones para asegurar las esferas del reconocimiento donde no es posible promulgar leyes para garantizarlas. Esta es una tarea optimista, que me motiva personalmente en particular porque me da respuestas a preguntas que hace mucho abrigo. En un relato inédito que escribí hace casi veinte años, un personaje adulto observaba a una niña que intentaba llamar la atención del chico más atractivo, lo cual era en vano porque ni su físico ni su personalidad coincidían con el canon de la seducción. El observador culminaba la descripción del infructífero esfuerzo con la siguiente reflexión: “Se preguntaba por qué existen los partidos políticos que se embanderan contra la desigualdad social, y no alguno que lleve en su boca el grito de los oprimidos de otro tipo, los que no pueden ser felices ni siquiera con sus necesidades económicas cubiertas, niños que tienen juguetes aun más lindos que los demás y que no pueden, en su desesperado intento, obtener la atención de quien aman. No existen esas fuerzas políticas, quizás porque de la misma manera no existe fuerza humana capaz de salvarlos, ni decretos que les regalen besos, ni leyes que les atribuyan admiración, ni normas que les hagan acreedores de poemas de amor. Por eso es tal vez la injusticia más grande, para la cual no existe limosna ni lucha armada capaz de redimirlos.”

Con estas investigaciones en emociones y Teoría crítica, muchos años después, he llegado a vislumbrar la posibilidad de que las sociedades, desde la educación, sean capaces de hacer algo por esa clase de sufrimiento social.

## Anexo

### Lista de capacidades humanas centrales

1. **Vida.** Ser capaz de vivir una vida completa, no morir prematuramente.
2. **Salud.** Ser capaz de tener buena salud, incluso salud reproductiva; ser capaz de estar bien alimentado, ser capaz de tener adecuada vivienda.
3. **Integridad física.** Ser capaz de moverse libremente, de estar seguro ante ataques de otros, incluyendo violencia sexual en adultos y niños, y violencia doméstica; ser capaz de tener oportunidades de satisfacción sexual.
4. **Sentidos, imaginación y pensamiento.** Ser capaz de usar los sentidos; ser capaz de imaginar, de pensar, y de usar la razón. Todo esto en una forma “verdaderamente humana”, es decir, cultivada e informada por una adecuada educación que no se reduzca a la alfabetización y al entrenamiento matemático y científico básico. Ser capaz de usar la imaginación y el pensamiento en conexión con la experimentación y producción de obras de propia expresión y eventos de propia elección (religiosos, literarios, musicales, etc.) Ser capaz de usar nuestra propia mente en formas protegidas por la libertad de expresión en lo que hace a manifestaciones políticas y artísticas, y a la libertad de cultos. Ser capaz de buscar un significado al sentido de la vida. Ser capaz de evitar el dolor innecesario y de tener experiencias placenteras.
5. **Emociones.** Ser capaz de experimentar apego a cosas y personas fuera de nosotros mismos; en general, amar, llorar la muerte de alguien, extrañar y sentir gratitud.
6. **Razonamiento práctico.** Ser capaz de formar una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de nuestra vida.
7. **Afiliación**
  - A. Ser capaz de vivir por y con otros, de reconocer y mostrar consideración por otros seres humanos, de tomar parte en interacciones sociales y familiares. Ser capaz de imaginar la situación del otro y tener compasión por tal situación. Tener la capacidad para la justicia y la amistad.
  - B. Tener las bases sociales del autorrespeto; ser capaz de ser tratado como un ser digno cuyo valor es igual al de los otros. Esto implica una mínima protección contra la discriminación basada en la raza, el sexo, la orientación sexual, la religión, la casta, la etnia o la nacionalidad. Ser capaz de trabajar como un ser humano ejerciendo la razón práctica y participando en relaciones significativas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores.
8. **Otras especies.** Ser capaz de sentir consideración por y en relación con animales, plantas y la naturaleza.
9. **Juego.** Ser capaz de humor, de juego, y de disfrutar actividades recreativas.
10. **Control sobre el propio entorno.**

**A. Político.** Ser capaz de participar efectivamente en las elecciones que gobiernan nuestra propia vida; tener derecho a la participación política, a la protección de la libertad de expresión y asociación.

**B. Material.** Ser capaz de tener propiedades no sólo formalmente sino en términos de oportunidades reales; tener derechos de propiedad bajo iguales bases que otros; tener el derecho a buscar empleo bajo iguales bases que otros.<sup>982</sup>

---

<sup>982</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Women and Human Development*, op.cit., pp. 78-80.

## **Ilustración sobre metaemociones en psicología**

Los siguientes ítems de cuestionario fueron seleccionados de H. Mitmansgruber, T. Beck, S. Höfer y G. Schüßler, “When you don’t like what you feel: Experiential avoidance, mindfulness and meta-emotion in emotion regulation”, *Personality and Individual Differences* 46, 2009, p. 450.

Según indican los autores, un número de estudiantes que asistían a un curso de habilidades comunicativas en la Medical University Innsbruck en 2005 accedieron a participar en un estudio sobre metaemociones, completando un cuestionario. La mayor parte de las preguntas debían ser contestadas marcando “completamente falso en mi caso” o “completamente verdadero en mi caso”. No es mi intención hablar sobre los objetivos ni resultados de este estudio, sino mostrar lo que en psicología se consideran “metaemociones”. Nótese que si bien algunas de las opciones a marcar parecen similares, se diferencian por matices en adjetivos y/o adverbios (por ejemplo, “repetidamente” o “a veces” y “estúpido” o “inapropiado”).

### **1. Metaenojo**

- Repetidamente me enojo con mis reacciones emocionales.
- A veces llego a ponerme furioso con mi propia forma de reaccionar emocionalmente.
- Repetidamente me irrito con mis estúpidas reacciones emocionales.

### **2. Metacompasión**

- Cuando estoy triste o ansioso, me complazco con algo bueno para que las cosas me sean más fáciles.
- Cuando me siento estresado y experimento emociones negativas, me trato a mí mismo con compasión.
- Cuando experimento emociones negativas fuertes, me consuelo y aliento a mí mismo.
- En situaciones de estrés, intento tratarme a mí mismo de la misma manera cuidadosa en la que trataría a personas allegadas que pasaran por situaciones similares.

### **3. Metainterés**

- Aprendo de mis sentimientos.
- Las emociones negativas me brindan información interesante sobre mí mismo.
- Muchas veces me pasa que mis pensamientos y emociones me fascinan.
- Mis pensamientos y sentimientos son una fuente incesante de información sobre mí mismo.

- Me ocurre con frecuencia que descubro nuevas formas de experiencias en mí mismo.

#### ***4. Metadesprecio; metaverguenza***

- Cuando me siento culpable porque he cometido un error, soy verdaderamente implacable conmigo mismo.
- Cuando estoy avergonzado de mis reacciones emocionales, apenas puedo pensar en otra cosa.
- Cuando no cumplo con mis propias expectativas, no me humillo a mí mismo (formulación inversa)

#### ***5. Metacontrol estricto***

- Cuando veo que mis emociones son inapropiadas, me vuelvo muy estricto conmigo mismo.
- Me exijo mucho para lograr ganar control sobre mis sentimientos.
- Repetidamente hago mucho esfuerzo para componerme emocionalmente si algo me ha deprimido.

#### ***6. Metasupresión***

- No puedo luchar contra las emociones fuertes.
- Lucho duramente contra mis emociones.

## La indigencia en Auster

El siguiente análisis de fragmentos de novelas de Paul Auster constituye un apartado del artículo “Ética, literatura y educación ciudadana para un mundo global”, publicado en *Isegoría* y escrito en coautoría con Gustavo Pereira.<sup>983</sup>

Como forma de ilustrar el hecho de que la propia vulnerabilidad es lo que genera un fuerte sentimiento de empatía con los diferentes personajes de una novela y a su vez lo que propicia el reconocimiento, presentaremos un ejemplo a partir de la compasión que produce la indigencia.

Paul Auster en *El Palacio de la Luna* y en *El país de las últimas cosas* nos acerca a la indigencia que encontramos a diario en nuestras ciudades, y que en virtud del acostumbramiento que produce el contacto casi permanente con esa realidad, suele propiciar cierta insensibilidad. Las ciudades de América Latina, cada vez más golpeadas por la desigualdad, son en aumento habitadas por seres que mendigan en las esquinas, revuelven la basura y se acurrucan en portales para pasar la noche. Ya nadie se acerca a ellos, ya ni siquiera se los mira con fastidio o pena, como podía ocurrir en el pasado. Forman parte de nuestro paisaje citadino y justamente el proceso de integrarlos al entorno como un objeto más es lo que nos vuelve insensibles, indiferentes ante lo que esta gente puede llegar a sentir respecto al estilo de vida que llevan. Se llega a creer que viven de esa manera por elección, o al menos que están tan acostumbrados a ello que ya no les molesta. Esta actitud impasible lleva a su consecuencia más peligrosa, el conservadurismo, la justificación del estado de cosas a través de algo así como una necesidad natural, en definitiva a la cancelación de toda posibilidad de cambiar estas situaciones.

Pero veamos cómo ilumina Auster esta realidad. Su personaje en *El Palacio de la Luna*, Marco Fogg, se deja caer en la indigencia por la desidia que lo domina una vez que su único familiar, el tío que le servía de referente, fallece. Si bien no es muy clara la causa por la cual un joven universitario se niega a salir a buscar una manera de ganarse la vida, y eso hace un poco más difícil la empatía total con el personaje, al focalizarnos en los eventos que van marcando su caída el lector llega a comprender varias instancias que da por sentado en la vida real.

---

<sup>983</sup> G. Pereira y H. Modzelewski, “Ética, literatura y educación ciudadana para un mundo global”, op.cit.

El alimentarse de los residuos es uno de los incidentes más atroces que las grandes ciudades han incorporado con insensibilidad. Auster nos recuerda que el vagabundo que lo hace es un ser humano que al igual que el lector siente asco y vergüenza al comer de la basura, y en virtud de ello reproduce en el lector tales sentimientos.

Tardé un tiempo en adaptarme, pero una vez que acepté la idea de llevarme a la boca algo que ya había tocado la boca de otro, encontré un sinfín de comida a mi alrededor. [...] Para combatir mis remilgos empecé a ponerles nombres graciosos a los cubos de basura. Les llamaba restaurantes cilíndricos, cenas de la suerte, paquetes de asistencia municipal, cualquier cosa que me evitara decir lo que realmente eran.<sup>984</sup>

La humanidad vuelve a situarse en el vagabundo de la novela, que pasa de ser Marco Fogg a cualquier vagabundo que se nos cruza en la calle. Una vergüenza subrepticia se apodera del lector, y lo lleva a comprender que la condición de vagabundo no significa la aceptación de ese estilo de vida como algo normal, y sobre todo que es un estado de cosas que si pudiera cambiar lo haría.

Pero esta vergüenza que siente el protagonista se extiende a otro aspecto sumamente significativo de la indigencia y que es el del propio aseo. Una mañana en que la lluvia lo había empapado, Marco decidió entrar a la sala de lectura de la biblioteca pública confiando en que el calor que hacía allí dentro contribuyera a secarle la ropa. Esto ocurrió tal como él lo había esperado, aunque con una consecuencia desagradable que no había previsto: la ropa comenzó a oler, con ese olor característico de la suciedad.

Era como si todos los pliegues y arrugas de las prendas hubiesen decidido de repente contarle sus secretos al mundo. Esto no me había sucedido nunca antes y me horrorizó descubrir que un olor tan nocivo pudiera venir de mi persona. [...] Seguí hojeando las páginas de la *Encyclopaedia Britannica*, con la esperanza de que nadie lo notara, pero estos ruegos no fueron escuchados. Un anciano sentado frente a mí alzó la cabeza de su periódico y comenzó a olfatear el aire, luego me miró, con cara de asco. Por un momento estuve tentado de levantarme de un salto y reprenderle por su grosería, pero comprendí que me faltaba la energía necesaria. Antes de darle la oportunidad de decir nada, me puse en pie y me fui.<sup>985</sup>

El lector, puesto junto con el narrador en el lugar de la persona que hiede, comprende con compasión que el mal olor de un vagabundo no es una ofensa hacia los

---

<sup>984</sup> P. Auster, *El Palacio de la Luna*, Anagrama, Barcelona, 1996, p. 71.

<sup>985</sup> *Ibid.*, p. 78-79.

demás miembros de la sociedad por parte del indigente, sino que es experimentado como una vergüenza de la que es difícil librarse si no se tiene un hogar decoroso donde quitarse la ropa, darse una ducha, vestirse con ropa limpia, lavar la que estaba sucia, esperar a que esté seca. Pensándolo así, una misión tan sencilla como mantenerse higienizado es bastante compleja si no se tiene un techo estable ni dinero para comprar más mudas de ropa. La posible acusación de desidia desaparece de la mente del lector al comprender la dificultad de realizar hechos cotidianos tan simples si se carece de posesiones que tantas veces se dan por sentadas. Estas posesiones de hecho no vienen con el individuo, sino que requieren dinero y, en consecuencia, una cierta adaptación al sistema social en el que se vive, adaptación de la que algunos individuos bien pueden carecer.

En *El país de las últimas cosas* también se tematizan aspectos de la vida de personas viviendo bajo la línea de pobreza, pero a diferencia de *El Palacio de la Luna* no nos encontramos ante una novela realista, y ésta tal vez sea su diferencia más significativa. Mientras que *El Palacio de la Luna* está ambientada en una Nueva York contemporánea y fácilmente rastreable a través de los lugares mencionados, *El país de las últimas cosas* retrata una ciudad en los confines del mundo, atemporal, aislada del resto de las naciones, que no tiene nombre ni ubicación en el mapa, a donde raramente llegan visitantes y de la cual nadie puede escapar. El lector encuentra dificultosa la identificación con esta realidad, ya que es muy poco probable que alguien se encuentre en una situación de ese tipo.

Sin embargo, el personaje se nos hace más cercano que Marco Fogg, ya que mientras Marco caía en la indigencia por una especie de desidia que el lector promedio calificaría de perezosa e inaceptable, Anna, quien escribe la larga carta en la que consiste el relato, es una joven completamente normal de una sociedad occidental opulenta, con las características e inquietudes que cualquier joven real de esa edad seguramente tiene. Esta mayor cercanía de Anna es lo que vuelve más violenta la situación de marginación que ella debe padecer en el país sin nombre, y junto con ella somos capaces de vivir con sorpresa y repulsión el proceso descendente ante el cual nada puede hacer. Ella llega a esa ciudad buscando a su hermano del que ha perdido el rastro y se encuentra envuelta en la decadencia de esa sociedad. A través de los ojos de Anna, el lector comprende la importancia de ciertos detalles de la vida de una persona que se dedica a la recolección de basura, a los que con seguridad antes jamás habría

prestado atención y que por su propia cuenta nunca habría comprendido si no fuese guiado por la mano del novelista. Pormenores como el siguiente:

El instrumento preferido para transportar la basura es el carro de supermercado, similar a aquellos que tenemos allí, en casa. [...] Un vehículo más grande resultaría demasiado pesado para transportar cuando se llenara y uno más pequeño requeriría demasiados viajes al depósito. [...] Como consecuencia, estos carros tienen una gran demanda y el primer objetivo de un recogedor de basura es conseguir uno. [...] incluso si logras conseguir el carro, debes procurar mantenerlo en buen estado, las calles estropean muchísimo el equipo y hay que tener especial cuidado con las ruedas.<sup>986</sup>

Un nuevo mundo se abre ante los ojos del lector. Un mundo que, si bien desagradable e improbable por lo general para quien tiene acceso al libro donde estos hechos se relatan, al estar contados por alguien que podría compartir el mismo universo de posibilidades que el lector es que provocan la compasión, se siente como si la carta de Anna fuera escrita para él mismo. A partir de ese momento, el proceso iniciado es prácticamente irreversible: difícilmente podrá el lector sensible mirar a una persona sumida en la pobreza juntando basura en algún precario vehículo rodado, sin recordar a Anna y pensar en la dificultad que conseguir o construir aquel carro debe de haber implicado, sin pensar que la vida de ese mísero individuo depende de ese vehículo y en la tragedia que significaría algo tan básico como perder una rueda.

---

<sup>986</sup> Auster P., *El país de las últimas cosas*, Anagrama, Barcelona, 1994, p. 44-45.

## Entrevista a Martha Nussbaum. Chicago, octubre de 2011

HELENA MODZELEWSKI: El desarrollo de un ethos democrático e igualitario que garantice el reconocimiento mutuo es indispensable para asegurar la autonomía de los sujetos, y por lo tanto es crucial para garantizar la ciudadanía. Por eso en mi tesis afirmo que con el fin de promover el desarrollo de dicho ethos, la educación de las emociones se vuelve una herramienta sumamente útil. ¿Usted estaría de acuerdo con esto?

MARTHA NUSSBAUM: Sí, pero aquí hay dos proyectos. Por una parte está el fomento de la cultura política de una buena sociedad. El otro proyecto es acerca de la vida personal. Por supuesto que ambos pueden superponerse, o al menos eso se espera. Un buen resultado sería tener un consenso superpuesto de la clase que recomienda Rawls, y por el cual he abogado en mi reciente artículo en *Philosophy and Public Affairs*.<sup>987</sup> Pero creo que ya que la mayoría de los autores a los que tú te refieres en el estado de la cuestión de tu tesis no hacen la distinción entre lo político y lo comprensivo en absoluto, y operan con la idea general de las emociones como parte de la vida, te convendría empezar con eso y luego preguntar qué subclasificación de emociones podría llegar a utilizarse en una democracia pluralista moderna. Es un tema de sustracción antes de que adición, en el sentido de que habría sólo una cierta subclasificación de lo que trata la psicología que se podría utilizar en una sociedad pluralista. Ahora bien, yo estoy tratando esa temática en cierta medida en mi trabajo en curso<sup>988</sup>, y también lo hago en *El ocultamiento de lo humano*. Allí también comienzo con una investigación psicológica que no hace esa distinción, pero luego pregunto, “¿Qué tanto de lo que he discutido en relación a las pasiones y temas afines podríamos usar en la política?”. Eso te da una idea bastante clara de cómo encarar ese problema.

HM: Me he encontrado con pocas investigaciones acerca de cuáles emociones específicas promueven el ejercicio de la ciudadanía. Es decir, ¿qué emociones se requieren para qué clase de ciudadanos? La mayoría de los estudios, tanto psicológicos como filosóficos, históricos y presentes, apuntan a la empatía como la “emoción” a desarrollar. Sin embargo, usted no define empatía como una emoción.

MN: Antes que nada, allí hay una cuestión de definición. Yo defino empatía como imaginación participativa, y como tal es una posible preparación para la emoción de la compasión, pero no es en sí misma una emoción y no es en sí misma predeciblemente buena siquiera; podría ser buena, pero podría ser mala. Por ejemplo, un torturador podría utilizar la empatía para entender mejor cómo torturar a alguien. Batson define la empatía de forma diferente; creo que su definición es de alguna manera confusa, porque él define empatía en la forma en que la mayoría define compasión. La mayoría de los psicólogos definen empatía en la forma en que yo lo hago, como una clase de actitud imaginativa y participativa, pero en la medida en que tengas el cuidado de señalar que los autores que tratas le dan a la palabra diferentes significados, no debería haber un problema. Creo que la distinción entre empatía, como yo la defino, y la emoción de la compasión es un tema muy importante. Tengo un nuevo libro sobre la intolerancia

---

<sup>987</sup> Cfr. M. Nussbaum, “Perfectionist Liberalism and Political Liberalism”, *Philosophy and Public Affairs*, 39, 1, 2011, pp. 3-45.

<sup>988</sup> Se refiere a M. Nussbaum, *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*, Harvard University Press, 2013.

religiosa<sup>989</sup>, donde digo que el cultivo de la imaginación participativa es algo extremadamente provechoso. Es provechoso no sólo a causa de su conexión con la compasión, sino a causa de su conexión con la superación del miedo irracional. Pero en realidad no veo por qué tú querías focalizarte sólo en la empatía; entiendo que quieres focalizarte en la ira, el miedo, la envidia, el asco; creo que son todas emociones importantes en el momento de pensar en la democracia. Y pienso que no hay ninguna, con la posible excepción del asco, de la que pueda decirse que es por completo buena o por completo mala. El asco es raramente útil; es solamente útil en el sentido del asco primario que nos aleja del peligro, pero el asco hacia personas o grupos sociales es la mayor parte de las veces poco útil porque se basa en un conjunto de actitudes cognitivas particularmente engañosas, y eso es lo que desarrollo en ese libro. Aparte de ese caso, creo que todas las emociones tienen instancias malas y buenas. La compasión también, porque frecuentemente la compasión es engañosa; sentimos compasión por los miembros de nuestro grupo a la vez que sentimos temor de los miembros de otro grupo, por lo tanto es peor que si no tuviéramos emoción alguna, porque sin emoción alguna al menos podríamos ver la igualdad de todas las personas, mientras que la compasión y el temor las invisten de diferente valor. Por lo tanto pienso que todas las emociones necesitan un cultivo apropiado. Con un cultivo apropiado habría incluso algo muy útil en la ira cuando contribuye a levantarnos contra la injusticia. En lo que tiene que ver con el miedo, ahora sabemos a partir de las investigaciones de LeDoux entre otros autores que el miedo tiene un aspecto particularmente primitivo y es menos dócil frente a la persuasión racional. Sin embargo, creo que con frecuencia es muy valioso; en el libro sobre la intolerancia religiosa, comienzo un capítulo diciendo “sin miedo, estaríamos todos muertos”. Pero el miedo es también particularmente resbaladizo y debería preocuparnos particularmente. Por esa razón debemos conocerlo, y la democracia tiene que asegurarse de que temamos las cosas correctas y no las incorrectas. En el capítulo acerca del miedo pongo ejemplos de cómo los políticos engendran y desarrollan el miedo apropiado; uno de los ejemplos que uso es el caso de un huracán que se acercaba a la costa este de Estados Unidos, donde la gente no se estaba preparando para ese fenómeno; por eso el Alcalde Bloomberg en Nueva York montó una campaña para despertar en la gente miedo al huracán. Él decía públicamente: “No se queden donde están; este fenómeno es realmente peligroso; escóndanse, evítenlo”, y como resultado no hubo víctimas mortales. Ese es un caso positivo. Pero por supuesto que hay muchos casos negativos. Yo utilizo el ejemplo de la campaña suiza contra los minaretes<sup>990</sup>, donde la propaganda que se circulaba asociaba los minaretes con misiles, oscuros, que hacían pensar en los musulmanes llevando adelante una invasión militar. Hubo una especie de deslizamiento de lo religioso a lo militar. Por lo tanto, puede hablarse de buenos y malos ejemplos.

HM: ¿Se considera usted uno de los pensadores que entiende a las emociones como “íntegramente cognitivas” de acuerdo a la clasificación introducida en mi tesis? En otras palabras, ¿estaría usted de acuerdo en que todas las emociones pueden eventualmente

---

<sup>989</sup> Se refiere a M. Nussbaum, *The New Religious Intolerance. Overcoming the Politics of Fear in an Anxious Age*, Harvard University Press, 2012.

<sup>990</sup> Se refiere a la campaña lanzada por los partidos conservadores de Suiza en 2009 a favor de la prohibición de la construcción de minaretes en ese país. La imagen escogida para persuadir a los votantes por el sí en el referéndum fue la de siete minaretes con aspecto de misiles surgiendo de la bandera suiza, que simbolizaban la islamización del país. Como complemento informativo, cabe decir que la iniciativa, votada en un referendun popular, fue aprobada por más del 50% de los votantes y en la mayoría de los cantones. La propaganda resultó ciertamente efectiva.

ser traducidas a contenidos proposicionales que podrían, si bien no necesariamente, provocar cambios fisiológicos?

MN: La cuestión acerca de lo cognitivo es que también es definido de formas diferentes. Yo tengo esta definición de la cognición que es, como tú dices, muy inclusiva y que no se limita a proposiciones porque mi intención es dar lugar a la inteligencia de los animales, que no usan el lenguaje. Si tomamos a las proposiciones –que por supuesto tienen diferentes definiciones también– es decir, si entendemos por cognición algo lingüístico, entonces los animales por supuesto no la tendrían. Pero los animales tienen algo que se asemeja a la predicación: combinan el pensamiento de un objeto con el pensamiento de lo bueno y lo malo, y para mí eso es todo lo que se necesita para una cognición. Diría que todos los animales, incluso descendiendo hasta las ratas –bueno, no debería decir “descendiendo” porque no creo que sea así– son capaces de cognición. Hay razones científicas sobre la base de experimentación para creer que es así. Son criaturas altamente inteligentes viéndoselas con su entorno, descifrando qué es bueno y qué es malo, por lo tanto lo que se requiere es asegurarnos de referirnos en términos apropiados al nivel de cognición del que es capaz cada criatura, lo cual también varía muchísimo. Cuando pensamos en los elefantes y los chimpancés, ese nivel de cognición será bastante sofisticado; cuando pensamos en los ratones o ratas lo será menos. Lo que sabemos ahora es que incluso los ratones y las ratas reconocen a los miembros de su propio grupo, los distinguen de los miembros de otros grupos y tienen algo que se asemeja a una emoción compasiva. En los elefantes, las emociones que exhiben evidencian una gran sofisticación. Y no inverosímilmente la novelista Barbara Gowdy ha escrito una muy buena novela desde el punto de vista de los elefantes<sup>991</sup>, intentando retratar el mundo tal como lo ven los elefantes. Entonces creo que la cognición existe en muchas variedades y lo que me interesa es una noción muy inclusiva que permita imputarles emociones a los animales desde los ratones hasta los elefantes, porque eso es importante para explicar sus comportamientos. Mi lugar en esta taxonomía es complicado, a menos que tú dejes bien claro que la cognición para mí incluye una clase de valoración, de percepción valorativa.

HM: ¿Y podemos decir que según esta perspectiva todas las emociones pueden eventualmente ser expresadas a través de contenidos proposicionales?

MN: No. Porque pienso que la expresión de algunas de ellas en forma proposicional las modificaría. Por supuesto que se puede escribir una novela; Barbara Gowdy lo hizo. Y tradujo las emociones de los elefantes a su novela. Pero se entiende que es una metáfora. Y Daniel Stern escribió un libro acerca de las emociones de un bebé de un año de edad, pero también es una traducción poética y metafórica<sup>992</sup>. Y cuando los adultos a través del psicoanálisis intentan recuperar las emociones de su temprana infancia, es una traducción también. Implica expresarlas en un lenguaje diferente, y por lo tanto modificarlas. Por eso, una vez más, podrías responder afirmativamente a esta pregunta siempre y cuando dejes absolutamente claro que estamos hablando de una traducción. Y también quiero aclarar que el lenguaje no es central ni siquiera cuando tratamos con pensamientos muy sofisticados. Porque creo que la música es igualmente sofisticada y no es simplemente una forma de lenguaje, es un medio simbólico en sí mismo. Pienso que cuando traducimos una sinfonía a un programa verbal, como lo hizo Mahler, también la estamos modificando. Hay dos ejes: el eje de la sofisticación y el eje

---

<sup>991</sup> Cfr. B. Gowdy, *The White Bone: A Novel*, New York, Picador, 2000.

<sup>992</sup> Cfr. D. Stern, *Diary of a baby: What your child sees, feels, and experiences*, New York, Basic Books, 1990.

de la modalidad, lo que significa que hay un simbolismo visual, un simbolismo lingüístico, un simbolismo musical y sin duda otros también. En el caso de los animales también, probablemente, tengamos esos ejes, sólo que no entendemos cómo funcionan y necesitamos investigar mucho más para contribuir a nuestro conocimiento acerca de los animales. Acerca de los humanos, ya sabemos que expresamos las emociones en diferentes formas simbólicas y que el lenguaje no tiene un lugar privilegiado en absoluto; de eso se trata el capítulo de *Upheavals of Thought* que trata sobre la música. Es como si yo dijera: “Miren, en lo que todo el mundo está equivocado es en creer que la norma de expresión es el lenguaje”.

HM: ¿Y son los sentimientos o los cambios fisiológicos elementos constitutivos de las emociones?

MN: Bueno, ahora que hemos definido “cognitivo”, no veo ninguna razón para entender a cualquier sentimiento no cognitivo como tan central para una emoción en particular que sea necesario incluirlo en su definición. Y tengo dos razones diferentes para ello. Primero, está la cuestión de la plasticidad, tanto dentro de la misma persona como entre diferentes personas. Si tratamos de pensar “¿Cuál es el sentimiento que debemos incluir en la definición de la ira? ¿Deberá ser la ebullición de la sangre?” Bueno, algunas personas no experimentan eso en conexión con la ira. En el caso de la pena profunda por la muerte de un ser querido, pueden tenerse sentimientos de depresión en un momento, sentimientos de gran energía en otro momento, entonces debemos contar con esa plasticidad incluso dentro de una misma persona a lo largo del tiempo. Pero luego el segundo problema es el de lo no consciente. Tú te refieres a Elster y su argumento de las protoemociones, pero yo creo que las emociones de gran sofisticación también son frecuentemente no conscientes, al igual que muchos otros pensamientos, no sólo los pensamientos de las emociones. Yo doy ese ejemplo de mi creencia de que la Suprema Corte está en California<sup>993</sup>; esa es una creencia que se me fijó en la infancia, y no pienso en ella, si lo hiciera inmediatamente la rechazaría. Y la he ciertamente rechazado muchas veces cuando se vuelve consciente, pero continúa guiando mis pensamientos erróneamente. Por eso los pensamientos emocionales son frecuentemente no conscientes, no tanto por la represión, sino porque están en el trasfondo. ¿Y qué ocurre con el miedo a la muerte? Yo creo que el miedo es el candidato más firme para un sentimiento específico que se podría incluir en su definición porque todo el mundo te diría que el temblor es ese sentimiento; pero todos tenemos miedo a la muerte durante la mayor parte de nuestra vigilia, y no estamos temblando. La razón es que si lo hiciéramos, probablemente sería demasiado paralizante, por eso no nos focalizamos en ese miedo, pero pienso que lo tenemos en nuestro comportamiento, motivando nuestras acciones; sin apelar a este miedo no consciente no podríamos explicar muchas de las cosas que hacemos los adultos para preservarnos. Es entonces necesario atribuirnos un cierto constante miedo a la muerte, pero sin un sentimiento. Los autores cognitivistas evidentemente se conforman con esto, pero es un no cognitivista, Stocker, quien al parecer ve realmente la fuerza de este señalamiento para los no cognitivistas. Pero entonces lo que hace para solucionarlo es hablar de “afecto inconsciente”. ¿Qué es eso? Yo no lo sé. Si el afecto significa sentir, entonces no puede ser inconsciente; no sé a lo que se refiere Stocker. Esas son mis razones para no querer incluir sentimientos o estados corporales en las definiciones de las emociones, pero eso no quiere decir que no crea que los sentimientos estén allí la mayor parte del tiempo. Sí que están allí, y a veces son más importantes que otras. Con la compasión probablemente el sentimiento es menos importante; la compasión es más una forma de ver que un sentimiento. En el

---

<sup>993</sup> Cfr. M. Nussbaum, *Upheavals of Thought*, op.cit., pp. 35-36.

miedo, ya ves, el temblor es importante, pero no todo el tiempo. Esa es la razón por la cual no incluyo sentimientos en la definición de emoción.

HM: ¿Estaría usted de acuerdo conmigo en que la reflexión autoconsciente o los deseos de segundo orden (en palabras de Harry Frankfurt) son la clave para la educación de las emociones? En *Upheavals of Thought* usted dice que la autoconciencia reflexiva no es necesaria para experimentar emociones. ¿Pero estaría usted de acuerdo en que es necesaria para educarlas?

MN: En lo que tiene que ver con la reflexión autoconsciente, yo creo que es a menudo importante pero no estoy segura de con cuánta flexibilidad cuentas entre los diferentes tipos de reflexión autoconsciente. Mencionas a Frankfurt, que se trata de una concepción un tanto racionalista demás. Pero luego habría algo como lo de Proust, para quien la reflexión es cuando miras atrás al curso de tu vida y te distancias, por lo tanto estas concepciones ya son diferentes. Luego no creo que necesitemos mucho de eso para desarrollar emociones. ¿Qué ocurre con el proceso psicoanalítico? No es como el de Proust, no es tan desprendido; está más a medio camino, pero de cualquier manera seguimos pensando en nuestras emociones mientras tratamos de darles un sentido. Y por último, ¿qué ocurre con las cosas que suceden todo el tiempo en la crianza de los niños, en la amistad, modos de hablar de las emociones y criticar algunas clases de ellas que no involucran este paso atrás generalizado? Creo que con el amor y la amistad estamos todo el tiempo educándonos unos a otros; no es el proceso de una objetividad generalizada, de un desapego, sino que hay un cierto desapego de alguna experiencia en particular, pero estamos a la vez en el medio de otras emociones. El Memorial de los veteranos de Vietnam es una forma extremadamente poderosa de provocar, destilar y cristalizar emociones, y en lugar de intentar estimular un desapego en general, estimula antes que nada una experiencia comunitaria poderosa de pena profunda por los caídos, y a la vez estimula la reflexión. ¿Has estado allí? Es una gran pared de granito, en la cual están escritos los nombres de las personas que murieron en la guerra y el visitante desciende por una pendiente, es como entrar en el valle de sombras de la muerte y, como brilla, uno ve su propia cara reflejada en el granito, entonces se suscita una pena poderosa pero también está ese momento de reflexión: ¿Yo estuve allí? ¿Qué estaba haciendo yo durante la guerra? ¿Qué pensaba de ella? Creo que es la alternancia de la emoción espontánea y la reflexión lo que lo hace tan poderoso. Si hubiera sólo un espejo en blanco, digamos, no lo lograría; es la combinación de verse confrontado con una forma particular de pena profunda, a la vez que se ve a los padres y amigos de las personas que murieron allí que colocan florcitas y fotografías. Es una experiencia de duelo comunitario conjuntamente con una cierta clase de invitación a la reflexión. Es una brillante muestra de cómo se puede provocar un cierto movimiento democrático tras el terrible bloqueo que tuvimos en relación a esa guerra. También pienso que a veces es útil conseguir que la gente no piense en absoluto. En Chicago está el Millenium Park, donde hay lo que yo llamo un festival cómico, que involucra ver algo gracioso, divertido; allí hay enormes pantallas que exhiben caras, gigantes caras de habitantes de Chicago de diferentes razas y edades, y sus cejas y bocas se mueven en cámara lenta, por lo tanto es muy gracioso. Entonces al final del período correspondiente a una determinada cara, ya que éstas cambian cada cinco minutos, de la boca de la cara en cuestión sale un chorro de agua, y los espectadores saben que eso va a ocurrir y se paran a esperar a que irrumpa el agua y eso es algo extremadamente divertido. Y luego está la Habichuela (the Bean), la escultura en acero inoxidable, ciertamente muy hermosa porque refleja las nubes y el cielo y los edificios, y también es muy graciosa porque uno puede ver su propio cuerpo distorsionado por el espejo de acero. Lo que hacen estas

cosas, que ningún parque del viejo estilo podría haber hecho desde su majestuosidad e imponencia, es que consiguen que los espectadores simplemente salten juntos bajo un chorro de agua, y eso es lo que una ciudad necesita, gente de todas las edades, razas y demás chapoteando alrededor de un estanque riendo, y eso no es reflexión aunque tampoco es ajeno a la reflexión, pero es algo más. Lo que estos festivales hacen, yo lo comparo con la antigua tragedia griega y los festivales cómicos: tiran abajo las barreras y provocan experiencias comunitarias, en parte debido a que no son reflexivos. Entonces pienso que se necesita una más amplia gama de categorías, porque a veces lo que falla es que la gente no reflexiona lo suficiente, estoy de acuerdo, pero a veces lo que falla es que no ríen lo suficiente o no lloran lo suficiente. Entonces esta es mi reserva en relación a la autorreflexión. Creo que la reflexión no es por sí misma suficiente para explicar el fenómeno de la educación de las emociones.

HM: He estado buscando alguna especie de dispositivo para la educación que se pueda encontrar en todas las clases de teorías de las emociones y he encontrado que la autorreflexión podría funcionar de esa manera. Al conectar todas las teorías, me dí cuenta de que la autorreflexión en la forma de deseo de segundo orden parece estar detrás de todas ellas, incluso la de William James. Por ejemplo, James dice que si alguien no quiere estar triste, debe colocar su cuerpo en una disposición que lo pondrá contento. Independientemente de si esto funciona o no, he notado que está el deseo de segundo orden para indicarle a alguien que está triste, que no quiere estar triste y que quiere provocar una emoción diferente en sí mismo. A eso llamo autorreflexión.

MN: Sí, entiendo lo que quieres decir, pero quizás la misma persona no sabe realmente lo que quiere. Tal vez el político que propuso el parque que he mencionado no sabía qué era lo que quería. Si hubiera sabido lo que quería provocar, tal vez no habría funcionado. Si se le dijera a la gente: “Vamos a hacer que se ríen con el fin de superar las barreras raciales en la ciudad de Chicago”, probablemente no se reirían. Si es demasiado autoconsciente, lo sofoca. Tenemos la Biblioteca Pública de Chicago, que tiene un programa llamado “Un libro, un Chicago”, según el cual el encargado de la biblioteca elige un libro y entonces niños y adultos reunidos en diferentes grupos de lectura en distintos puntos de la ciudad leen y hablan sobre el mismo libro. Ahora bien, si los lectores supieran por qué el encargado eligió el libro que eligió, probablemente eso habría provocado un corto circuito y evitado que se tomaran tantas enseñanzas como de hecho se toman de esa lectura. Porque la intención de tomar un libro es que se sienta algo. El primero elegido fue *To Kill a Mockingbird* (“Matar a un ruiseñor”), de Harper Lee. Es una novela muy potente acerca del odio racial en el sur de Estados Unidos. La intención es que la gente revise temáticas que son dolorosas, y luego hable de ellas. Si se supone que va a funcionar de esa manera, entonces debe de haber un aspecto que al lector se le haga doloroso. Pero no se debería elegir algo tan doloroso que aleje a los lectores del grupo de lectura. Por esa razón es interesante que hayan elegido *To Kill a Mockingbird*, que está ambientado en el sur, en lugar de *Native Son* (“Hijo nativo”), de Richard Wright, ambientado en Chicago. El objetivo de estos grupos de lectura no es lograr que todos los lectores reflexionen todo el tiempo. ¿Cuál es el objetivo? Permitirles sentir y dejar que sus pensamientos los lleven a donde sea. Entonces pienso que la reflexión autoconsciente está sobreestimada. También creo que su ausencia es indeseable; Sócrates tenía razón. Lo que es deseable es crear ocasiones en que la gente reflexione, pero también ocasiones en que no sean tan autoconscientes, aunque la reflexión pueda ser parte de un plan más amplio. El arte puede ser una de esas ocasiones. Por ejemplo, Franklin Roosevelt fue un maestro en este sentido. Él sabía lograr que la gente reflexionara acerca de la economía estadounidense porque podía

explicar las cosas con gran claridad, pero también utilizaba a las artes para provocar experiencias de reconocimiento y conexión que no eran intelectuales. Contrató artistas durante la Depresión, y exhibió fotografías muy potentes de personas dañadas por la miseria económica, fotografías que él claramente seleccionó. No aceptó cualquier cosa que los artistas trajeran; él claramente quería mostrar a las personas pobres como dignas, no como gente a la que se tenga desprecio. Quería mostrar su sufrimiento como algo realmente serio, y que no era su culpa. Como dijo Aristóteles, para experimentar compasión hay que creer que es algo serio, que no es culpa del afectado, y que es algo que le podría suceder a uno mismo. Entonces yo creo que lo que Roosevelt logró fue que la gente no sólo intelectualizara la miseria económica. A través de esas fotografías, a través de novelas, la gente tuvo una conexión emocional muy fuerte con personas en otras clases sociales, una conexión que usualmente no se tiene. El intelecto por sí solo puede resultar distante.

HM: Sí, pero, para utilizar el mismo ejemplo, si el observador de las fotografías pensara: “Yo solía sentir repulsión por esta gente, pero ahora me compadezco de ellos y me avergüenzo de mi repulsión, ya no quiero sentir eso”, ¿no sería una actitud reflexiva?

MN: Sí, pero no sería correcto creer que se necesita reflexión en cada momento del proceso. Pienso que es sólo una parte del proceso. Ni siquiera estoy segura de cuán importante es que se haga explícita. A veces puede ser importante, pero supón que alguien no pudiera jamás articular esa idea de esa manera en que tú la dices, y simplemente llegara a sentir compasión por las personas de otras clases sociales, ¿no sería eso suficiente?

HM: Lo mismo ocurre con la cognición. Detrás de cada emoción hay una especie de cognición, pero no estamos todo el tiempo conscientes de eso.

MN: Claro, si utilizamos la palabra cognición en su sentido más amplio. Porque la cognición sin consciencia sigue siendo cognición, pero la reflexión sin consciencia no es reflexión.

HM: Definitivamente.

MN: Mira a Proust. Proust sabe muy bien que la reflexión es incompatible con el amor. Primero vive tu vida de amor y luego siéntate a reflexionar sobre ella. De eso se trata lo que quiero decir. Si eres un político tomando medidas que eduquen la emoción cívica, vas a necesitar algunas cosas que impliquen la reflexión, y otras cosas que traten de derribar las barreras emocionales que construimos entre nosotros mismos y otras personas.

HM: En mi tesis estoy muy interesada en desarrollar una lista de emociones positivas y negativas desde el punto de vista de la democracia. Por lo tanto, he incluido su trabajo sobre el espectador juicioso de Adam Smith como un posible criterio para discriminar entre emociones positivas y negativas. Según ese criterio, las emociones que se expresan como una cuestión personal en la esfera pública no serían positivas. Por el contrario, las emociones como las experimentadas por un lector o espectador (preocupado, pero no dispuesto a morir por lo que está presenciando) parecerían ser positivas desde el punto de vista de la democracia. Tomemos por ejemplo las emociones que conducen a condenar a alguien a muerte. Yo veo la pena de muerte como una represalia excesiva, como si todo el Estado estuviera íntimamente involucrado, sin distanciarse de los hechos. Me parece que revela una falta total de interés en la vida del acusado, en los hechos que lo llevaron a cometer tal delito. Desde el criterio del

espectador juicioso de Smith, como yo lo veo, la pena capital no sería moralmente aceptable. ¿Diría usted que ésta es una interpretación correcta de la forma en que usted presenta al espectador juicioso?

MN: Sí, pero eso es diferente de la autoconciencia reflexiva. Como yo entiendo al espectador juicioso, es como un amigo preocupado pero que no es particularmente reflexivo; no sesgado, pero muy inmerso en la situación, así que creo que deberías poner en claro lo que tú piensas que es el espectador juicioso. De todos modos, estoy de acuerdo en que es útil para pensar sobre estos asuntos públicos. Sin embargo, sobre la pena capital, creo que no es un buen ejemplo. La razón es ésta: hay muchos argumentos diferentes sobre lo equivocado de la pena capital, algunos de los cuales se podrían ver desde ese punto de vista y otros no. Está la cuestión de la disuasión, y el argumento a favor es que a menudo disuade, pero no hay pruebas concluyentes de ello. Pero los argumentos que tú estás pensando –que es excesivo, que viola la dignidad humana- por desgracia gente muy buena y sensible se coloca tanto en contra como a favor. Kant es un gran defensor de la pena capital, y también lo fue Séneca, y ambos están interesados en la dignidad humana. Ellos piensan que la pena capital realmente se requiere con el fin de mostrar respeto por la dignidad humana. Así que si utilizas este ejemplo, tendrás que vértelas con esos autores, y es probable que no quieras hacer eso. Toma un ejemplo más sencillo; no tomes la pena capital porque es un asunto demasiado complicado. También está la cuestión de la igualdad: la pena capital ha mostrado un sesgo en términos de raza y clase, y ése es un argumento en contra que debería convencer hasta a Kant. En resumen, si quieres entrar en esa temática tendrás que decir cuál es la justificación para el castigo, y nunca vas a llegar al final del problema.

HM: Entonces usted estaría de acuerdo en que el espectador juicioso de Smith podría ser utilizado como criterio, aunque no está de acuerdo con mi ejemplo.

MN: Creo que el espectador juicioso es sólo una clase de criterio que no excluye a otros.

HM: ¿Habla usted explícitamente de reflexión en alguna parte de su obra?

MN: Creo que he hablado de esto sobre todo en *Love's Knowledge*, donde hago explícita la importancia de un comentario filosófico sobre la literatura. ¿Por qué no sólo tomamos las novelas, las leemos y olvidamos el comentario filosófico? Bueno, es que un cierto nivel de comentario reflexivo y crítica es importante, y eso es lo que quiero decir cuando hablo de eso. Y en este nuevo libro *The new religious intolerance*, hablo de Sócrates, y por qué Sócrates era importante. Allí hablo de cómo nuestros argumentos son a menudo egoístas, y cuando no reflexionamos, ya que nuestro interés en nosotros mismos es tan fuerte, muchas veces nos convertimos a nosotros mismos en casos particulares especiales. Y ésta es la conexión que encuentro entre Sócrates y Kant. Porque Sócrates denunció todo tipo de inconsistencias, entre las que se encontraba el colocarse a sí mismo en primer lugar. Kant también se concentró en ese tipo de inconsistencia, y es principalmente por eso que necesitamos la reflexión. Porque él dice en el comienzo de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, que tal vez nuestra comprensión ética es sólida, pero es propensa a esta deformidad y podemos llegar a forjar una excepción para nosotros mismos. Creo que esa es una de las razones por las que necesitamos la reflexión, para corregir esa tendencia. Y, de hecho, algunas de las emociones tienen el mismo problema. Batson en su nuevo libro<sup>994</sup> informa de un

---

<sup>994</sup> Cfr. D. Batson, *Altruism in Humans*, Oxford University Press, 2011.

montón de experimentos que muestran que cuando no tenemos más que compasión, tendemos a poner a la gente en primer lugar porque los conocemos. Un ejemplo que da es el siguiente: si la gente conoce el principio de donación justa de órganos y luego se les cuenta una historia vívida de una persona que necesita un órgano, colocan a esa persona en el primer lugar de la lista a pesar de que saben que va en contra del principio. Así que está claro que tenemos que equilibrar la compasión, que es importante, con un nivel de distanciamiento reflexivo, si queremos conseguir algo como la equidad.

HM: ¿Diría usted que es el carácter narrativo de las emociones lo que permite su educación? En Uruguay, he trabajado en un taller de narración con mujeres sin techo, con el fin de lograr que reconstruyeran la historia de las emociones que las llevaron a su condición de personas sin techo. Este "método narrativo" fue inspirado por algo similar que usted presentó en *Women and Human Development*.

MN: Cualquier proceso de toma de conciencia necesita una comprensión de cómo alguien llegó a su posición actual con el fin de trabajar en sus emociones presentes. Y por supuesto, tendría que ser la narración de un cierto tipo, pero tendría que incluir temas sociales y políticos, no sólo las cuestiones de la familia. A veces las novelas cubren todo eso, aunque no siempre. Me encantan las novelas, ya que por lo general se incluye lo social y lo político. Sin embargo, algunos autores lo dejan fuera, así que tenemos que tener claro lo que la narrativa debe tratar. La toma de conciencia feminista se ha basado fundamentalmente en el arte. Yo diría una vez más que también podría ser la danza. Muy a menudo, cuando alguien trata con personas que no saben leer ni escribir, por ejemplo en la India, existen grupos de concientización que piden a la gente que cuenten su historia, pero les piden que lo hagan a través del baile o por medio de las artes visuales, y hacen dibujos de los lugares de donde vienen, su pueblo, entre otras cosas. La música también es muy potente. Creo que la forma americana de la narrativa ha tendido a ser sobre todo verbal, en parte debido a que puede confiar en un alto nivel de alfabetización, pero a veces algunas personas no experimentan las cosas tan plenamente cuando no están involucradas con sus cuerpos, bailando entre otras cosas. Así que yo diría, sí, la narrativa, pero la narrativa no tiene por qué ser verbal, sino que puede ser visual, musical o de otro tipo.

HM: Entonces el carácter narrativo de la emoción puede encontrarse en diferentes formas.

MN: Sí. Rabindranath Tagore en su escuela utilizaba la danza por encima de todo, porque pensaba que la danza liberaría a las mujeres. Que si se les pidiera que hablaran, no se sentirían más libres; si se les dijera "sólo muévase libremente", no lo harían; pero si se les decía que "hay que saltar a través del salón con la coreografía siguiente", eso las liberaría a experimentarse de un modo totalmente diferente. Y así lo hicieron. La madre de Amartya Sen fue una de esas mujeres y ella me habló mucho acerca de cuán audaz era eso; era muy revolucionario. Pero era una danza narrativa, era un drama bailado. Él escribió la música, hizo la coreografía, y luego puso a las estudiantes en esos roles. Así es como él enseñaba. Por eso creo que la danza generalmente se descuida y que debería ser incluida.

HM: En su teoría, las emociones revelan la concepción de *eudaimonia* de una persona, es decir, son el efecto de la existencia de la *eudaimonia* de alguien. ¿Diría también que las emociones pueden constituir la *eudaimonia* de alguien?

MN: Sí, eso depende de si la persona piensa que las emociones son valiosas por sí mismas o instrumentalmente. Depende de la emoción. Se podría decir que la ira ante la

injusticia racial es valiosa instrumentalmente cuando uno está tratando de catalizar un movimiento, pero si no existiera ese problema esa emoción no sería deseable. Pero a veces la emoción es muy valiosa como parte constitutiva de la *eudaimonia* de alguien, sin duda.

## **Bibliografía de Martha Nussbaum**

- “‘By Words, Not Arms’: Lucretius on Anger and Aggression”, *The Poetics of Therapy*, *Apeiron*, 23, 1990, pp. 41-90.
- “‘Don’t Smile So Much’: Philosophy and Women in the 1970s”, en *Singing in the Fire: Stories of Women in Philosophy*, Linda Martin Alcoff (ed.), Lanham, Rowman and Littlefield, 2003, pp. 93-108.
- “‘Equal Respect for Conscience’: Roger Williams on the Moral Basis of Civil Peace”, *The Harvard Review of Philosophy*, 15, 2007, pp. 4-20.
- “‘Faint With Secret Knowledge’: Love and Vision in Murdoch’s *The Black Prince*”, *Poetics Today*, 25, 2004, pp. 689-710.
- “‘Finely Aware and Richly Responsible’: Moral Attention and the Moral Task of Literature”, *Journal of Philosophy*, 82, 1985, pp. 516-29.
- “‘Secret Sewers of Vice’: Disgust, Bodies, and the Law”, en *The Passions of Law*, Susan A. Bandes (ed.), New York, New York University Press, 1999, pp. 19-62.
- “‘This Story Isn’t True’: Poetry, Goodness, and Understanding in Plato’s *Phaedrus*”, en *Plato on Beauty, Wisdom, and the Arts*, J. Moravcsik y P. Temko (eds.), American Philosophical Quarterly Monograph Series, Totowa, 1982, pp. 79-124.
- “‘Where the Dark Feelings Hold Sway’: Running to Music”, en *Running and Philosophy*, Michael W. Austin (ed.), Malden, MA, Blackwell, 2007, pp. 181-192.
- “Adaptive Preferences and Women’s Options”, Symposium on Amartya Sen’s Philosophy, *Economics and Philosophy*, 17, 2001, pp. 67-88.
- “Analytic Love and Human Vulnerability: A Comment on Lawrence Friedman’s ‘Is there a Special Psychoanalytic Love?’”, *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 53, 2005, pp. 377-384.
- “Aristotelian Social Democracy”, en Douglass R. Bruce, Mara Gerald M., y Richardson Henry S., *Liberalism and the Good*, New York/London, Routledge, 1990.
- “Aristotelian Social Democracy”, en *Liberalism and the Good*, R. B. Douglass, G. Mara, and H. Richardson (eds.), New York, Routledge, 1990, pp. 203-252.
- “Aristotle on Emotions and Rational Persuasion”, en *Essays on Aristotle’s Rhetoric*, ed. A. Oksenberg Rorty, Berkeley, University of California Press, 1996, pp. 303-323.
- “Aristotle on Human Nature and the Foundations of Ethics”, en *World, Mind, and Ethics: Essays on the Philosophy of Bernard Williams*, J. E. G. Altham and Ross Harrison (eds.), Cambridge University Press, 1995, pp. 86-131.
- “Aristotle, Feminism, and Needs for Functioning”, *Texas Law Review*. 70, 1992, pp. 1019-1028.
- “Aristotle, Politics, and Human Capabilities: A Response to Antony, Arneson, Charlesworth, and Mulga”, *Ethics*, 111, October 2000, pp. 102-140.
- “Aristotle”, en *Ancient Writers*, T. J. Luce (ed.), New York, Scribner’s, 1984, pp. 377-416.

- “Augustine and Dante on the Ascent of Love”, en *The Augustinian Tradition*, Gareth B. Matthews (ed.), Berkeley and Los Angeles, University of California Press, 1999, pp. 61-90.
- “Beatrice’s ‘Dante’: Loving the Individual?”, en *Virtue, Love, and Form*, *Apeiron* special issue 1993-4, published 1994, Irwin and Nussbaum (eds.), pp. 161-178.
- “Being Human”, *The New Statesman*, June 1, 2010.
- “Beyond ‘Compassion and Humanity’: Justice for Non-Human Animals”, en *Animal Rights: Current Debates and New Directions*, Cass R. Sunstein and Martha C. Nussbaum (eds.), New York, Oxford University Press, 2004, pp. 299-320.
- “Beyond Obsession and Disgust: Lucretius’ Genealogy of Love”, *Apeiron*, 22, 1989, pp. 1-59.
- “Beyond Toleration to Equal Respect”, *Seminar*, Issue on India 2007, January 2008, pp. 100-104.
- “Books and the Arts. Representative Women”, *The Nation*, October 25, 2010, pp. 27-31.
- “Can Patriotism be Compassionate?”, *Nation*, 273, 20, 12/17/2001, pp. 11-13.
- “Capabilities and Constitutional Law: ‘Perception’ Against Lofty Formalism”, (a shortened and revised version of Supreme Court Foreword), *Journal of Human Development and Capabilities*, 10, 2009, pp. 341-358.
- “Care, Dependency, and Social Justice: A Challenge to Conventional Ideas of the Social Contract”, en *Living Longer: Ageing, Development and Social Protection*, Peter Lloyd-Sherlock (ed.), London, Zed Books, 2004, pp. 275-299.
- “Carr, Before and After: Power and Sex in *Carr v. Allison Gas Turbine Division, General Motors Corp*”, *The University of Chicago Law Review*, 74, 2007, pp. 1831-1844.
- “Character”, “Tragedy”, “Literature and Ethics”, en *The Encyclopedia of Ethics*, L. Becker (ed.), New York, Garland Publishing, 1992.
- “Comparing Virtues”, *Journal of Religious Ethics*, 1993, pp. 345-367.
- “Compassion and Terror”, *Daedalus*, Winter 2003, pp. 10-26.
- “Compassion: Human and Animal”, en *Ethics and Humanity: Themes from the Philosophy of Jonathan Glover*, N. Ann Davis, Richard Keshen, and Jeff McMahan (eds.), New York, Oxford University Press, 2010, pp. 202-226.
- “Compassion: the basic social emotion”, *Social Philosophy and Policy*, 13, 1, Winter 1996, pp. 27-58.
- “Consequences and Character in Sophocles’ *Philoctetes*”, *Philosophy and Literature*, 1, 1976-7, pp. 25-53.
- “Constitutions and Capabilities: ‘Perception’ Against Lofty Formalism”, Supreme Court Foreword, *Harvard Law Review*, 121, 2007, pp. 4-97.
- “Cosmopolitan Emotions?”, under title “Growing into the Moment”, *The Philadelphia Inquirer*, Sunday, September 16, 2001, C15; en castellano “Sentimientos sin fronteras” en *Diario de la Guerra* (Argentina), Setiembre 30, 2001.
- “Cultivating Humanity and World Citizenship”, *Future Forum*, 2007, pp. 37-40.

- “Cultivating Humanity in Legal Education”, *University of Chicago Law Review*, 70, 2003, pp. 265-279.
- “Danger to Human Dignity: the Revival of Disgust and Shame in the Law”, *The Chronicle of Higher Education*, August 6, 2004, pp. 6-9.
- “Deliberation and Insight: *Bloch v Frischholz* and the ‘Chicago School’ of Judicial Behavior”, *The University of Chicago Law Review*, 77, 2010, pp. 1139-1164.
- “Democracy's Wake-Up Call”, *Times Higher Education Supplement*, Oct. 3, 1997, p. 18.
- “Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education”, *Journal of Human Development*, 7, 2006, pp. 385-395.
- “Education for Profit, Education for Freedom,” *American Constitution Society blog*, August 12, 2010, URL <http://www.acslaw.org/node/16682> .
- “El futuro del liberalismo feminista”, *Areté*, XIII, 1, 2001, pp. 59-102.
- “Eleatic Conventionalism and Philolaus on the Conditions of Thought”, *Harvard Studies in Classical Philology*, 83, 1979, pp. 63-108.
- “Emotions and Social Norms”, en *Culture, Thought, and Development*, Larry P. Nucci, Geoffrey B. Saxe, y Elliot Turiel (eds.), Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum, 2000, pp. 41-63.
- “Emotions as Judgments of Value and Importance” en *Relativism, Suffering, and Beyond: Essays in Memory of Bimal K. Matilal*, P. Bilimoria y J. N. Mohanty (eds.), Delhi, Oxford University Press, 1997, pp. 231-251.
- “Emotions as Judgments of Value: a Philosophical Dialogue”, *Comparative Criticism*, fall 1998, pp. 1-30.
- “Emotions as Judgments of Value”, *Yale Journal of Criticism*, 5, 1992, pp. 201-212.
- “Equality and Love at the End of *The Marriage of Figaro*: Forging Democratic Emotions”, *Journal of Human Development and Capabilities*, 11, 2010, pp. 397-424.
- “Equity and Mercy”, *Philosophy and Public Affairs*, 22, 1993, pp. 83-125.
- “Exactly and Responsibly: A Defense of Ethical Criticism”, *Philosophy and Literature*, 22, 1998, pp. 364-386.
- “Fears for Democracy in India”, *The Chronicle of Higher Education*, 53, 37, May 18, 2007, pp. 6-9.
- “Fictions of the Soul”, *Philosophy and Literature*, 7, 1983, pp. 145-161.
- “Flawed Crystals: James’s *The Golden Bowl* and Literature as Moral Philosophy”, *New Literary History*, 15, 1983, pp. 25-50.
- “Greek Tragedy and Practical Conflict”, *Ethics*, 95, 1985, pp. 233-267.
- “*Hiding From Humanity*: Replies to Charlton, Haldane, Archard, and Brooks”, en symposium on *Hiding From Humanity*, *Journal of Applied Philosophy*, 25, 2008, pp. 335-349.
- “Historical Conceptions of the Humanities and Their Relationship to Society”, in *Applying The Humanities*, D. Callahan, A. Caplan y B. Jennings (eds.), New York, 1985, pp. 3-28.

- “Human Functioning and Social Justice: In Defense of Aristotelian Essentialism”, *Political Theory*, 20, 1992, pp. 202-246.
- “Human Functioning and Social Justice”, en *Political Theory*, 20, 2, May 1992.
- “Human Rights and Human Capabilities”, *Harvard Human Rights Journal*, 20, 2007, pp. 21-24.
- “Humanities and Human Capabilities”, *Liberal Education*, Summer 2001, pp. 38-45.
- “Humanities and Human Development”, Symposium “A Beginning in the Humanities”, in honor of the 300<sup>th</sup> Birthday of Yale University, *Journal of Aesthetic Education*, 36, 2002, pp. 39-48.
- “Humanities, Past and Future”, en *Research Universities and the Future of the Academic Disciplines*, Proceedings from the Centennial Meeting of the Association of American Universities, University of Chicago, October 16, 2000, Hugo Sonnenschein (ed.), New York, Association of American Universities, 2001, pp. 63-75.
- “Inscribing the Face: Shame, Stigma, and Punishment”, en *Political Exclusion and Domination: Nomos*, XLVI, Melissa S. Williams y Stephen Macedo (eds.), New York, New York University Press, 2005, pp. 259-302.
- “Introduction”, *Euripides' Bacchae*, C.K. Williams (trans.), New York, Farrar, Straus and Giroux, 1990.
- “Introduction”, Routledge Classics edition of D. W. Winnicott, *The Family and Individual Development*, New York, Routledge, 2006, pp. xiii-xxi.
- “Invisibility and Recognition: Democracy and the Political Role of the Artist”, *Nexus*, 19, 1997, pp. 37-49.
- “Invisibility and Recognition: Sophocles' *Philoctetes* and Ellison's *Invisible Man*”, *Philosophy and Literature*, 23, 1999, pp. 257-283.
- “Kant and Stoic Cosmopolitanism”, *Journal of Political Philosophy*, 5, 1997, pp. 1-25.
- “Law and Literature: Reply to Amnon Reichman”, *Journal of Legal Education*, 56, 2006, pp. 320-329.
- “Lawyer for Humanity: Theory and Practice in Ancient Political Thought”, *Nomos*, 37, 1995, pp. 181-215.
- “Literature and Ethical Theory: Allies or Adversaries?”, *Yale Journal of Ethics*, 9, 2000, pp. 5-16.
- “Long-Term Care and Social Justice: A Challenge to Conventional Views of the Social Contract”, en *Ethical Choices in Long-Term Care: What Does Justice Require?*, World Health Organization, Geneva, WHO, 2002, pp. 31-65.
- “Love and the Individual: Romantic Rightness and Platonic Aspiration”, en *Reconstructing Individualism*, T. Heller et al. (eds.), Stanford, 1986, pp. 253-277.
- “Love and Vision: Iris Murdoch on Eros and the Individual”, en *Iris Murdoch and the Search for Human Goodness*, ed. Maria Antonaccio y William Schweiker (eds.), Chicago, University of Chicago Press, 1996, pp. 29-53.

- “Love, Care, and Women's Dignity: The Family as a Privileged Community”, in *Diversity and Community: A Critical Reader*, Philip Alperson (ed.), Oxford, B. H. Blackwell, 2002, pp. 209-230.
- “Love, Literature, and Human Universals: Comments on the Papers”, in *Martha C. Nussbaum: Ethics and Political Philosophy*, colloquium in Münster 2000, Angela Kallhof (ed.), Münster/Hamburg/London, LitVerlag, pp. 129-152.
- “Love, Particular and General” (an introduction to *Julius Caesar*), *Bill*, the program magazine of Chicago Shakespeare Theater, winter 2002/3, pp. 4-5.
- “Love's Knowledge”, en *Perspectives on Self Deception*, B. McLaughlin y A. Rorty (eds.), Berkeley, 1988, pp. 487-514.
- “Love”, *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, vol. 5, 1998.
- “Moral Expertise? Constitutional Narrative and Philosophical Argument”, *Metaphilosophy*, 33, 5, 2002, pp. 502-520.
- “Morality and the Emotions”, *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, vol. 6, 1998.
- “Mortal Immortals: Lucretius on Death and the Voice of Nature”, *Philosophy and Phenomenological Research*, 50, 1989, pp. 303-351.
- “Narcissism and Objectification”, en *Carceral Notebooks*, Bernard Harcourt (ed.), 2, 2006, pp. 59-64.
- “Narrative Emotions: Beckett's Genealogy of Love”, *Ethics*, 98, 1988, pp. 225-254.
- “Narratives of Hierarchy: *Loving v. Virginia* and the Literary Imagination”, *Quinnipiac Law Review*, 17, 1997, pp. 337-355.
- “Nature, Function, and Capability: Aristotle on Political Distribution”, en *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, Supplementary Volume I, 1988, pp. 145-184.
- “Non-Relative Virtues: An Aristotelian Approach”, en Nussbaum M. y Sen A., *The Quality of Life*, Oxford, Oxford University Press, 1993.
- “Non-Relative Virtues: An Aristotelian Approach”, *Midwest Studies in Philosophy*, 13, 1988, pp. 32-53.
- “On Equal Conditions: Constitutions as Protectors of the Vulnerable”, en *Will Secular India Survive?*, Mushirul Hasan and Hasan Saroor (eds.), New Delhi, imprintOne, 2004, pp. 22-49.
- “Patriotism and Cosmopolitanism”, *The Boston Review* fall 1994. Traducción castellana: “Patriotismo y cosmopolitismo”, en M. Nussbaum, *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*, Barcelona, Paidós, 1999.
- “Patriotismo y cosmopolitismo”, en M. Nussbaum, *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*, Barcelona, Paidós, 1999.
- “People as Fictions: Proust and the Ladder of Love”, (a version of the Proust chapter of *Upheavals of Thought*), in *Erotikon: Essays on Eros, Ancient and Modern*, Shadi Bartsch and Thomas Bartscherer (eds.), Chicago, University of Chicago Press, 2004, pp. 223-240.

- “Perception and Revolution: *The Princess Casamassima* and the Political Imagination”, en *Meaning and Method*, a volume in honor of Hilary Putnam, G. Boolos (ed.), Cambridge, 1990, pp. 327-354.
- “Perceptive Equilibrium”, en *The Future of Literary Theory*, R. Cohen (ed.), New York, 1989, pp. 58-85.
- “Perfectionist Liberalism and Political Liberalism”, *Philosophy and Public Affairs*, 39, 1, 2011, pp. 3-45.
- “Philosophical Norms and Political Attachments: Cicero and Seneca”, en *Body and Soul in Ancient Philosophy*, Dorothea Frede y Bukhard Reis (eds.), Berlin/New York, Walter de Gruyter, 2009, pp. 425-444.
- “Philosophy and Literature”, *The Cambridge Companion to Greek and Roman Philosophy*, David Sedley (ed.), Cambridge/New York, Cambridge University Press, 2003, pp. 211-241.
- “Pity and Mercy: Nietzsche's Stoicism”, en *Nietzsche: Genealogy, Morality*, R. Schacht (ed.), Berkeley, University of California Press, 1994, pp. 139-167.
- “Plato on Commensurability and Desire”, *Proceedings of the Aristotelian Society*, Supplementary Volume 58, 1984, pp. 55-80.
- “Platonic Love and Colorado Law: The Relevance of Ancient Greek Norms to Modern Sexual Controversies”, *Virginia Law Review*, 80, 1994, pp. 1515-1651.
- “Poetic Justice: A Response to Nancy Sherman”, *Internationale Zeitschrift für Philosophie*, 2, fall 1994, pp. 201-203, pp. 220-238.
- “Poetry and the Passions: Two Stoic Views”, in *Passions and Perceptions*, J. Brunschwig and M. Nussbaum (eds.), Cambridge, CUP, 1993, pp. 97-149.
- “Poets as Judges: Judicial Rhetoric and the Literary Imagination”, *University of Chicago Law Review*, 62, 1995, pp. 1477-1519.
- “Political Animals: Luck, Love, and Dignity”, *Metaphilosophy*, 29, 1998, pp. 273-287.
- “Political Soul-Making and the Imminent Demise of Liberal Education”, *Journal of Social Philosophy*, 37, 2006, pp. 301-313.
- “Poor education, Poor Democracy”, *Washington Post Political Bookworm*, August 13, 2010, URL [http://voices.washingtonpost.com/political-bookworm/2010/08/poor\\_education\\_poor\\_democracy.html](http://voices.washingtonpost.com/political-bookworm/2010/08/poor_education_poor_democracy.html).
- “Précis” and “Responses”, *Nussbaum's Upheavals of Thought Book Symposium, Philosophy and Phenomenological Research* 68, 2, 2004, pp. 443-449, pp. 473-486.
- “Radical Evil in the Lockean State: The Neglect of the Political Emotions”, *Journal of Moral Philosophy*, 3, 2006, pp. 159-178.
- “Rawls's *Political Liberalism*. A Reassessment”, *Ratio Juris*, 24, 1, 2011, pp. 1-24.
- “Reinventing the Civil Religion: Comte, Mill, Tagore”, *Victorian Studies*, 54, 1, 2011, pp. 7-34.
- “Replies”, special issue on Martha Nussbaum, *The Journal of Ethics*, 10, 2006, pp. 463-506.

- “Reply” to papers on *The Fragility of Goodness, Philosophical Investigations*, 16, 1993, pp. 46-86.
- “Reply” to six articles on *The Fragility of Goodness, Soundings*, 72, 1990, pp. 725-781.
- “Serpents in the Soul: A Reading of Seneca's *Medea*”, en *Pursuits of Reason: Essays in Honor of Stanley Cavell*, T. Cohen, P. Guyer y H. Putnam (eds.), Lubbock, Texas Tech University Press, 1993, pp. 307-344.
- “Shame, Separateness, and Political Unity: Aristotle's Criticism of Plato”, en A. Oksenberg Rorty (ed.), *Essays on Aristotle's Ethics*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1980, pp. 395-435.
- “Skeptic Purgatives: Therapeutic Arguments in Ancient Skepticism”, *Journal of the History of Philosophy*, 29, 1991, pp. 1-33.
- “Skepticism about Practical Reason in Literature and the Law”, *Harvard Law Review*, 107, 1994, pp. 714-744.
- “Skills for Life: Why Cuts in Humanities Teaching Pose a Threat to Democracy Itself”, *Times Literary Supplement*, April 30, 2010, pp. 13-15.
- “Stoic Laughter: A Reading of Seneca's *Apocolocyntosis*”, en *Seneca and the Self*, Shadi Bartsch y David Wray (eds.), Cambridge, Cambridge University Press, 2009, pp. 84-112.
- “Tagore, Dewey, and the Imminent Demise of Liberal Education”, *Oxford Handbook of Philosophy of Education*, H. Siegel (ed.), New York, Oxford University Press, 2009, pp. 35-51.
- “Teaching Humanity”, *Newsweek International*, special global education issue, August 21/28, 2006, p. 69.
- “Teaching Patriotism: Love and Critical Freedom”, *University Of Chicago Law Review*, Winter 2012, 79, 1, pp. 213-250.
- “The ‘Common Explanation’ of Animal Motion”, en *Zweifelhaftes im Corpus Aristotelicum*, P. Moraux y J. Wiesner (eds.), Berlin, 1983, pp. 111-156.
- “The ‘Morality of Pity’: Sophocles' *Philoctetes* and the European Stoics”, en *Mind and Modality: Studies in the History of Philosophy in Honour of Simo Knuutila*, Leiden, Brill, 2006, pp. 3-18.
- “The ‘Morality of Pity’: Sophocles' *Philoctetes*”, en *Rethinking Tragedy*, Rita Felski (ed.), Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2008, pp. 148-169.
- “The Ascent of Love: Plato, Spinoza, Proust”, *New Literary History*, 25, 1994, pp. 925-949.
- “The Comic Soul: Or, This Phallus that Is Not One”, in *The Soul of Tragedy: Essays on Athenian Drama*, Victoria Pedrick y Steven M. Oberhelman (eds.), Chicago, University of Chicago Press, 2005, pp. 155-180.
- “The Costs of Tragedy: Some Moral Limits of Cost-Benefit Analysis”, *Journal of Legal Studies*, 29, 2000, pp. 1005-1036.
- “The Death of Pity: Orwell and American Political Life,” en *On Nineteen Eighty-Four: Orwell and Our Future*, A. Gleason, J. Goldsmith y M. Nussbaum, Princeton (eds.), Princeton University Press, 2005, pp. 279-299.

- “The Discernment of Perception: An Aristotelian Model of Public and Private Rationality”, *Proceedings of the Boston Area Colloquium for Ancient Philosophy*, 1, 1985, pp. 151-201.
- “The Feminist Critique of Liberalism”, en *Women's Voices, Women's Rights: Oxford Amnesty Lectures 1996*, Alison Jeffries (ed.), Boulder Co., Westview, 1999.
- “The Good as Discipline, the Good as Freedom”, en *Ethics of Consumption: The Good Life, Justice, and Global Stewardship*, David A. Crocker y Toby Linden (eds.), Lanham, Rowman and Littlefield, 1998, pp. 312-341.
- “The Liberal Arts are not Elitist,” *Chronicle of Higher Education*, March 5, 2010, p. A88.
- “The Literary Imagination in Public Life”, *New Literary History*, 22, 1991, pp. 878-910. Versión castellana: “La imaginación literaria en la vida pública”, *Isegoría*, 11, 1995, pp. 42-80.
- “The Mourner’s Hope: Grief and the Foundations of Justice,” *Boston Review*, 33, Nov-Dec 2008, pp. 18-20.
- “The *Oedipus Rex* and the Ancient Unconscious”, en *Freud and Forbidden Knowledge*, P. Rudnytsky y E. H. Spitz (eds.), New York, New York University Press, 1993, pp. 42-71.
- “The Speech of Alcibiades: A Reading of Plato’s *Symposium*”, *Philosophy and Literature*, 3, 1978-9, pp. 131-172.
- “The Stoics on the Extirpation of the Passions”, *Apeiron*, 20, 1987, pp. 129-177.
- “The Transfiguration of Everyday Life”, *Metaphilosophy*, 25, 1994, pp. 238-261.
- “The Transfigurations of Intoxication: Nietzsche, Schopenhauer, and Dionysus”, *Arion*, 2, 1991, pp. 75-111.
- “The Window: Knowledge of Other Minds in Virginia Woolf's *To the Lighthouse*”, *New Literary History*, 26, 1995, pp. 731-753.
- “Therapeutic Arguments and Structures of Desire”, *Differences*, 2, 1990, pp. 46-66.
- “Therapeutic Arguments: Epicurus and Aristotle”, en *The Norms of Nature*, M. Schofield y G. Striker (eds.), Cambridge, 1986, pp. 31-74.
- “Tolerance, Compassion, and Mercy” (traducción al hebreo), en I. Menuchin (ed.), *Can Tolerance Prevail?* (título en hebreo), Jerusalem, Hebrew University Magnes Press, 2005, pp. 156-175.
- “Toleration, Compassion, and Mercy”, en *Narrative, Self, and Social Practice*, Uffe Juul Jensen y Cheryl F. Mattingly (eds.), Aarhus, Philosophia Press, 2009, pp. 37-54.
- “Toward a Globally Sensitive Patriotism,” *Daedalus*, Summer 2008, pp. 78-93.
- “Tragedy and Justice: Bernard Williams Remembered”, *The Boston Review*, 28, Oct/Nov 2003, pp. 35-39.
- “Tragedy and Self-Sufficiency: Plato and Aristotle on Fear and Pity”, en *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, 10, 1992, pp. 107-159.

- “Tragedy and Self-sufficiency: Plato and Aristotle on fear and pity”, en A. Oksenberg Rorty (ed.), *Essays on Aristotle’s Poetics*, Princeton, Princeton University Press, 1992, pp. 261-290.
- “Tragic Conflicts”, *Radcliffe Quarterly*, March 1989.
- “Valuing Values: A Case for Reasoned Commitment”, *Yale Journal of Law and Humanities*, 6, 1994, pp. 197-217.
- “Victims and Agents”, *The Boston Review*, 23, Feb-March 1998, pp. 21-24.
- “Virtue Ethics: A Misleading Category?”, *The Journal of Ethics*, 3, 1999, pp. 163-201.
- “What Makes Life Good? Measurements of economic growth fail to capture many facets of well-being”, *The Nation*, May 2, 2011, pp. 18-24.
- “When she was good. Iris Murdoch: A life”, *The New Republic*, Dec.2001/Jan., 2002.
- “Winnicott on the Surprises of the Self”, en *The Messy Self*, special issue of *The Massachusetts Review*, Jennifer Rosner (ed.), 47, 2006, pp. 375-393.
- “Women and Equality: The Capabilities Approach”, *International Labour Review*, 138, 1999, pp. 227-245.
- “Women and Theories of Global Justice: Our Need for New Paradigms,” en *The Ethics of Assistance: Morality and the Distant Needy*, Deen Chatterjee (ed.), New York/Cambridge, Cambridge University Press, 2004, pp. 147-176.
- “Women’s Capabilities and Social Justice”, *Journal of Human Development*, 1, 2, 2000, pp. 217-245.
- “Wuthering Heights: The Romantic Ascent”, *Philosophy and Literature*, 20, 1996, pp. 362-382.
- Aristotle’s De Motu Animalium*, Princeton, Princeton University Press, 1978.
- Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 2011.
- Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, 1997. Traducción al castellano: *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Madrid, Paidós, 2005.
- For Love of Country: A Debate on Patriotism and Cosmopolitanism* (lead essay, with responses), Beacon Press, 1996.
- From Disgust to Humanity: Sexual Orientation and Constitutional Law*, New York, Oxford University Press, 2010.
- Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 2006. Traducción al castellano: *Las fronteras de la justicia*, Barcelona, Paidós, 2006.
- Hiding From Humanity: Disgust, Shame, and the Law*, Princeton, Princeton University Press, 2004.
- Liberty of Conscience: In Defense of America’s Tradition of Religious Equality*, New York, Basic Books, 2008.

- Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*, Oxford University Press, 1990. Traducción al castellano: *El Conocimiento del amor*, Madrid, A. Machado, 2006.
- Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton University Press, 2010.
- Poetic Justice: The Literary Imagination and Public Life* (The Alexander Rosenthal Lectures, 1991), Beacon Press, 1995. Traducción al castellano: *Justicia Poética*, Barcelona, Andrés Bello, 1997.
- Political Emotions: Why Love Matters for Justice*, Harvard University Press, 2013.
- Seneca, Anger, Mercy, Revenge*, Robert A. Kaster and Martha C. Nussbaum (trads.), en *The Complete Works of Lucius Annaeus Seneca*, Elizabeth Asmis, Shadi Bartsch y Martha C. Nussbaum (eds.). Chicago, The University of Chicago Press, 2010.
- Sex and Social Justice*, New York, Oxford University Press, 1999.
- The Clash Within: Democracy, Religious Violence, and India's Future*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 2007.
- The Ethics and Politics of Compassion and Capabilities* (con Joseph Chan, Joe Lau, and Ci Jiwei), The Hochelaga Lectures 2005, Hong Kong, Faculty of Law, The University of Hong Kong, 2007.
- The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge University Press, 1986. Traducción al castellano: *La fragilidad del bien*, Madrid, Visor, 1995.
- The New Religious Intolerance. Overcoming the Politics of Fear in an Anxious Age*, Harvard University Press, 2012.
- The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*, Princeton University Press, 1994. Traducción al castellano: *La Terapia del deseo: Teoría y práctica en la ética helenística*, Barcelona/Buenos Aires/México, Paidós, 2003.
- Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, 2005.
- Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge University Press, New York, 2000.
- Con Boman Y., Gustavsson B., “A Discussion with Martha Nussbaum on Education for Citizenship in an Era of Global Connection”, *Studies in Philosophy and Education*, 21, 2002, pp. 305–311.
- Con Dan Kahan, “Two Conceptions of Emotion in Criminal Law”, *Columbia Law Review*, 96, 1996, pp. 269-374.
- Con Dan Kahan, “Emotions Weigh on the Scales of Justice: Perspectives on the Smith Trial”, *Los Angeles Times*, July 25, 1995, p. 9.

## ***Bibliografía general***

- Achebe Chinua, *Things Fall Apart*, Oxford, Heinemann, 1958.
- Adalbjarnardóttir Sigrún, “Promoting children’s social growth in the schools: An intervention study”, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 1993, pp. 461–484.
- Albrecht Karl, *Social Intelligence: The New Science of Success*, San Francisco, Jossey-Bass, 2006.
- Alcott L. M., *Aquellas mujercitas*, Bilbao, Editorial Fher, 1970.
- Apel Karl-Otto, *La transformación de la filosofía*, Vol. 2, Madrid, Taurus, 1985.
- \_\_\_\_\_ *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Arendt Hanna, “The Aftermath of Nazi Rule: Report from Germany,” *Commentary*, 10, 1950.
- Aristóteles, *Ética nicomáquea. Ética eudemia*, Madrid, Gredos, 1993.
- \_\_\_\_\_ *Poética*, Caracas, Monte Ávila, 1991.
- \_\_\_\_\_ *Política*, Madrid, Alianza, 1991.
- \_\_\_\_\_ *Retórica*, Madrid, Gredos, 1999.
- Arnold Magda B., *Emotion and personality*, New York, Columbia University Press, 1960.
- Auster Paul, *El país de las últimas cosas*, Anagrama, Barcelona, 1994.
- \_\_\_\_\_ *El Palacio de la Luna*, Anagrama, Barcelona, 1996.
- Averill James R., “Emotions in Relation to Systems of Behavior”, en N.L. Stein, B.Leventhal y T.Trabasso (comps.), *Psychological and Biological Approaches to Emotion*, Hillsdale N.J., Lawrence Erlbaum, 1990.
- \_\_\_\_\_ “Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion”, *American Psychologist*, 38, 1983, pp. 1145-1160.
- Bacon Francis, *The Works of Francis Bacon*, Londres, Longman, 1875, vol. IV.
- Batson Daniel, *Altruism in Humans*, Oxford University Press, 2011.
- Bauman Zigmunt, *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002.
- Becker Gary S., *A Treatise on the Family*, Cambridge Massachusetts, Harvard University Press, 1991.
- Bedford Errol, “Emotions”, *Proceedings of the Aristotelian Society New Series*, 57, 1956 - 1957, pp. 281-304.
- Benhabib Seyla, *Situating the Self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*, New York, Routledge, 1992.
- Benjamin Walter, *Tentativas sobre Brecht*, Madrid, Taurus, 1999.
- Ben Ze’ev Aaron, “Are envy, anger, and resentment moral emotions?”, *Philosophical Explorations*, 5, 2, 2001, pp. 148–154.

- \_\_\_\_\_ “Emotions Are Not Mere Judgements”, *Philosophy and Phenomenological Research*, 68, 2, *Upheavals of Thought Book Symposium*, March 2004, pp. 450-457.
- \_\_\_\_\_ *The Subtlety of Emotions*, Cambridge, MA, MIT Press, 2000.
- Berkowitz Leonard, “Do we have to believe we are angry with someone in order to display “angry” aggression toward that person?”, en L. Berkowitz (comp.), *Cognitive Theories in Social Psychology: Papers from Advances in Experimental Social Psychology*, Nueva York, Academic Press, 1978.
- \_\_\_\_\_ “Towards a general theory of anger and emotional aggression: Implications of the cognitive-neoassociationistic perspective for the analysis of anger and other emotions”, in R.S. Wyer & T.K. Srull (eds.), *Perspective on anger and emotion. Advances in social cognition*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, Vol. 6, 1993, pp. 1-46.
- Boler Megan, *Feeling Power: Emotions and education*, New York, Routledge, 1999.
- Boltanski Luc, *El amor y la justicia como competencias*, Buenos Aires, Amorrortu, 2000.
- Booth Wayne, *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*, Berkeley, University of California Press, 1988.
- Braithwaite John, *Crime, Shame and Reintegration*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- Brecht Bertolt, *Brecht on Theatre. The Development of an Aesthetic*, J. Willett (ed. y trad.), New York, Hill and Wang, 1992.
- Briggs Jean L., *Never in Anger: Portrait of an Eskimo Family*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1970.
- Brooks Thom, “Shame On You, Shame On Me? Nussbaum on Shame Punishment”, *Journal of Applied Philosophy*, 25, 4, 2008, pp. 322-334.
- Budd Malcolm, *Values of Art*, London, Allen Lane, 1995.
- Burstin Verónica y Modzelewski Helena, “Narraciones como factor educativo de mujeres marginadas: un caso experimental local” en A. Cortina y G. Pereira (eds.), *Pobreza y libertad. Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen*, Madrid, Tecnos, 2009, pp. 95-113.
- Callan Eamonn, *Creating citizens: Political education and liberal democracy*, Oxford, Oxford University Press, 1997.
- Camps Victoria, *El gobierno de las emociones*, Barcelona, Herder, 2011.
- \_\_\_\_\_ *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa Calpe, 1990.
- Camus Albert, *El extranjero*, Buenos Aires, Emecé, 1976.
- Cannon Walter, “The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory”, *American Journal of Psychology*, 39, 1927, pp. 106-124.
- \_\_\_\_\_ *Bodily Changes in Pain, Hunger, Fear and Rage*, New York, Appleton, 1929.
- Capote Truman, *A sangre fría*, Barcelona, RBA Editores, 1993.
- Carr David y Steutel Jan, “Virtue ethics and the virtue approach to moral education”, en D. Carr, & J. Steutel (eds.), *Virtue ethics and moral education*, London, Routledge, 1999, pp. 3-18.

- Carr David, "On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion", *Journal of Moral Education*, 34, 2, 2005, pp. 137-151.
- Carroll Noel, "Film, Rhetoric and Ideology" en N. Carroll, *Theorizing the Moving Image*, Cambridge University Press, 1996, p. 275-289.
- \_\_\_\_\_ *A Philosophy of Mass Art*, Oxford, Clarendon Press, 1998.
- Carstairs G. Morris, *The Twice Born: A Study of a Community of High-Caste Hindus*, Bloomington, Indiana University Press, 1967.
- Casacuberta David, *Qué es una emoción*, Barcelona, Crítica, 2000.
- Chalmers Jennifer B. y Townsend Michael A.R., "The effects of training in social perspective taking on socially maladjusted girls", *Child Development*, 61, 1990, pp. 178-190.
- Charlton William, "Emotional Life in Three Dimensions", *Journal of Applied Philosophy*, 25, 4, 2008, pp. 291-300.
- Clore Gerald L., "Why emotions are never unconscious", in P. Ekman & R.J. Davidson (eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions*, New York, Oxford University Press, 1994, pp. 285-290.
- \_\_\_\_\_ "Why emotions require cognition", in P. Ekman & R.J. Davidson (eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions*, New York, Oxford University Press, 1994, pp. 181-191.
- Cohen Jonathan (ed.), *Caring classrooms/intelligent school: The social emotional education of young children*, New York, Teachers College Press, 2001.
- \_\_\_\_\_ (ed.), *Educating minds and hearts: Social and emotional learning and the passage into adolescence*, New York, Teachers College Press, 1999.
- Conill Jesús, "La Tradición del Republicanismo Aristocrático", en J. Conill y D. Crocker (eds.), *Republicanismo y educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?*, Granada, Comares, 2003, pp. 57-72.
- \_\_\_\_\_ *El enigma del animal fantástico*, Madrid, Tecnos, 1991.
- \_\_\_\_\_ *Ética hermenéutica*, Madrid, Tecnos, 2006.
- \_\_\_\_\_ *Horizontes de economía ética*, Madrid, Tecnos, 2004.
- Cortina Adela, "El estatuto de la ética aplicada. Hermenéutica crítica de las actividades humanas", *Isegoría*, 13, 1996, pp. 119-134.
- \_\_\_\_\_ "Ética del desarrollo: un camino hacia la paz", *Sistema*, 192, 2006, pp. 3-18.
- \_\_\_\_\_ *Ciudadanos del mundo*, Madrid, Alianza, 1997.
- \_\_\_\_\_ *Estudio preliminar a la Metafísica de las Costumbres*, en I. Kant, *La metafísica de las costumbres*, Madrid, Tecnos, 1989.
- \_\_\_\_\_ *Ética aplicada y democracia radical*, Madrid, Tecnos, 1993.
- \_\_\_\_\_ *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*, Oviedo, Nobel, 2007.
- \_\_\_\_\_ *Ética sin moral*, Madrid, Tecnos, 1995.

- \_\_\_\_\_. *Neuroética y neuropolítica. Sugerencias para la educación moral*, Madrid, Tecnos, 2011.
- Costa Paul T. y McCrae Robert R, “Four Ways Five Factors are Basic”, *Personality and Individual Differences*, 13, 1992, pp. 653-665.
- \_\_\_\_\_. “Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 1980, pp. 668-678.
- \_\_\_\_\_. “Normal Personality Assessment in Clinical Practice: The NEO Personality Inventory”, *Psychological Assessment*, 4, 1992, pp. 5-13.
- Damasio Antonio, *El error de Descartes*, Barcelona, Crítica, 2008.
- \_\_\_\_\_. *La sensación de lo que ocurre*, Barcelona, Debate, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Y el cerebro creó al hombre*, Barcelona, Destino, 2010.
- Darwin Charles, *The Expression of Emotions in Animals and Man*, New York, Appleton, 1873. Traducción al castellano Madrid, Alianza, 1984.
- De Rougemont Denis, *Love in the Western World*, New York, Schocken Books, 1983.
- De Sousa Ronald, “Moral emotions”, *Ethical Theory and Moral Practice*, 4, 2001, pp. 109–126
- \_\_\_\_\_. *The Rationality of Emotion*, Cambridge, MA, MIT Press, 1987.
- Deigh John, “Cognitivism in the Theory of Emotions,” *Ethics*, 104, 1994, pp. 824–54.
- \_\_\_\_\_. “Nussbaum’s Account of Compassion”, *Philosophy and Phenomenological Research*, 68, 2, *Upheavals of Thought Book Symposium*, March 2004, pp. 465-472.
- \_\_\_\_\_. “The Politics of Disgust and Shame”, *The Journal of Ethics*, 10, 2006, pp. 383-418.
- Depue Richard A., “A neurobiological framework for the structure of personality and emotion: Implications for personality disorders”, en J.F. Clarkin y M.F. Lenzenweger (comps.), *Major Theories of Personality Disorder*, Nueva York, Guilford, 1996.
- Descartes René, “Tratado de las pasiones humanas”, *Obras escogidas*, Buenos Aires, Schafire, 1965, pp. 125-197.
- Diab Fernanda, “Razón pública, tolerancia y neutralidad”, *Actio*, 7, 2005, pp. 87-116.
- Diener Ed, Larsen Randy J., Levine Steven y Emmons Robert A., “Intensity and frequency: Dimensions underlying positive and negative affect”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1985, pp. 1253-1265.
- Dixon Thomas, *From Passions to Emotions. The Creation of a Secular Psychological Category*, Cambridge University Press, 2003.
- Draeger John, “Must We Care About Racial Injustice?” *Journal of Social Philosophy* 39, 1, 2008, pp. 62–76.
- Eco Umberto, “Las migraciones, la tolerancia y lo intolerable”, en *Cinco ensayos morales*, Barcelona, DeBolsillo, 2004, pp. 113-138.

- Eisenberg Nancy y Strayer Janet, "Critical issues in the study of empathy", en N. Eisenberg & J. Strayer, *Empathy and its Development*, Cambridge University Press, 1987, pp. 3-13.
- Ekman Paul y Davidson Richard, *The Nature of Emotion*, Oxford University Press, 1994.
- Ekman Paul, "An argument for basic emotions", *Cognition and Emotion*, 6, 3-4, 1992, pp. 169-200.
- \_\_\_\_\_, "Cross-Cultural Studies of Facial Expression", en P. Ekman (ed.), *Darwin and Facial Expression*, New York, Academic Press, 1973, pp. 169-222.
- \_\_\_\_\_, "Expression and the nature of emotions", en K. Scherer y P. Ekman (eds.), *Approaches to emotions*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1984, pp. 319-344.
- \_\_\_\_\_, "Facial Expression and Emotion", *American Psychologist*, 48, 1993, pp. 384-392.
- \_\_\_\_\_, "Strong evidence for universals in facial expressions: A reply to Russell's mistaken critique", *Psychological Bulletin*, 115, 1994, pp. 268-287.
- \_\_\_\_\_, "Universality of emotional expression? A personal history of the dispute", en C. Darwin, *The expression of the emotions in man and animals*, New York, Oxford University Press, 3° edition, 1998, pp. 363-393.
- Ekman Paul, Levenson Robert y Friesen Wallace, "Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions", *Science*, 221, 1983, pp. 1208-1210.
- Elias Maurice J., Zins Joseph E., Weissberg Roger P., Frey Karin S., Greenberg Mark T., Haynes Norris M., Kessler Rachael, Schwab-Stone Mary E., Shriver Timothy P., *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*, Alexandria, ASCD, 1997.
- Elster Jon, *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona, Paidós, 2002.
- \_\_\_\_\_, *Sobre las pasiones. Emoción, adicción y conducta humana*, Barcelona, Paidós, 2001.
- \_\_\_\_\_, *Solomonic Judgements*, Cambridge University Press, 1989.
- \_\_\_\_\_, *Sour Grapes. Studies in the Subversion of Rationality*, Cambridge, CUP, 1983.
- Etzioni Amitai, *The Monochrome Society*, Princeton, Princeton University Press, 2001.
- Fairbairn Ronald, *Psychoanalytic Studies of the Personality*, London and New York, Tavistock/Routledge, 1952.
- Fascioli Ana, "Alcances de la intersubjetividad en el enfoque de las capacidades", *Sistema*, 221, 2011, pp. 63-85.
- \_\_\_\_\_, *Humillación y reconocimiento. Una aproximación a la Teoría crítica de Axel Honneth*, Montevideo, Ediciones de la Biblioteca Nacional, 2011.
- Feshbach Norma & Roe Kiki, "Empathy in six and seven year olds", *Child Development*, 39, 1968, pp. 133-145.
- Festinger Leon, *Teoría de la disonancia cognoscitiva*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1975.

- Fleitas Martín, “Personalidad dañada y preferencias adaptativas. Una expansión de la racionalidad desde el enfoque del reconocimiento de Axel Honneth”, en *Justicia, democracia e política*, A. Bavaresco, G. Pereira y M. Gross Villanova (orgs.), Porto Alegre, EDIPUCRS, 2012, pp. 221-234.
- Forst Rainer, *Contexts of Justice*, Berkeley, University of California Press, 2002.
- \_\_\_\_\_*Toleration in conflict: Past and Present*, Cambridge, Cambridge University Press, 2012.
- Fortenbaugh William W., *Aristotle on Emotion*, London, Duckworth, 1975.
- Frank Robert, *Passions within Reason*, New York, Norton, 1988.
- Frankfurt Harry, “La importancia de lo que nos preocupa”, en H. Frankfurt, *La importancia de lo que nos preocupa. Ensayos filosóficos*, Buenos Aires, Katz, 2006, pp. 119-138.
- \_\_\_\_\_*“La libertad de la voluntad y el concepto de persona”*, en H. Frankfurt, *La importancia de lo que nos preocupa. Ensayos filosóficos*, Buenos Aires, Katz, 2006, pp. 25-46.
- Freire Paulo, *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires, Tierra Nueva, 1975.
- \_\_\_\_\_*La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo Veintiuno, 1997.
- Frijda Nico, “Comment on Oatley and Johnson-Laird’s ‘Towards a Cognitive Theory of Emotions’”, *Cognition and Emotion*, 1, 1987, pp. 51-58.
- \_\_\_\_\_*“Expression, emotion, neither, or both”*, *Cognition and Emotion*, 9, 1995, pp. 617-635.
- \_\_\_\_\_*“Passions: Emotion and socially consequential behavior”*, en R.D. Kavanaugh, B. Zimmerberg y S. Fein (comps.), *Emotions. Interdisciplinary Perspectives*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum, 1996.
- \_\_\_\_\_*“The laws of emotion”*, *American Psychologist*, 43, 1988, pp. 349-358, trad. cast. “Las leyes de la emoción”, en M.D. Avia y M.L. Sánchez Bernardos (comps.), *La Personalidad. Aspectos Cognitivos y Sociales*, Madrid, Pirámide, 1995.
- \_\_\_\_\_*“The place of appraisal in emotion”*, *Cognition and Emotion*, 7, 1993, pp. 357-387.
- \_\_\_\_\_*The emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- Fry Roger, *Vision and Design*, New York, Brentano, 1921.
- Gadamer Hans-Georg, *Verdad y método I*, Salamanca, Sígueme, 2003.
- Gainza Patricia, “Presentación”, en *Hablando de derechos. Charlas de formación en derechos humanos*, Montevideo, Ministerio de Desarrollo Social, 2011-2012.
- García Marzá Domingo, *Ética empresarial. Del diálogo a la confianza*, Madrid, Trotta, 2004.
- Gardner Howard, *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983.
- Gazzaniga Michael S., *El cerero ético*, Barcelona, Paidós, 2006.

- Gerrans Philip, "Delusional Misidentification as Subpersonal Disintegration", *Monist*, October 1999, 82, 4, pp. 590-609.
- Gibbs John, *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*, Thousand Oaks, Sage, 2003.
- Goldie Peter, *The Emotions: A Philosophical Exploration*, Oxford, Clarendon Press, 2000.
- Goleman Daniel, *La inteligencia emocional*, Vergara, Buenos Aires, 2000.
- \_\_\_\_\_, *Social Intelligence: The New Science of Human Relationship*, New York, Bantam Books, 2006.
- Gottman John M. *Meta-emotion: How Families Communicate Emotionally*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 1997.
- Gowdy Barbara, *The White Bone: A Novel*, New York, Picador, 2000.
- Graver Margaret, *Stoicism and Emotion*, The University of Chicago Press, 2007.
- Gray Jeffrey A., "Brain systems that mediate both emotion and cognition", *Cognition and Emotion*, 4, 3, 1990, pp. 269-288.
- \_\_\_\_\_, "Framework for a taxonomy of psychiatric disorder", en S.H.M. Van Goozen, N.E. Van de Poll y J.A. Sergeant, *Emotions: Essays on Emotion Theory*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 1994.
- \_\_\_\_\_, *The Physiology of Fear and Stress*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Green Thomas F., *Voices: The Educational Formation of Conscience*, Notre Dame, University of Notre Dame, 1999.
- Greene Maxine, *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*, San Francisco, Jossey-Bass, 1995.
- Greenspan Patricia, *Emotions and Reasons. An Inquiry into Emotional Justification*, London, Routledge, 1989.
- Grondin Jean, *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Barcelona, Herder, 1999.
- Gross Daniel, *The Secret History of Emotion. From Aristotle's Rhetoric to Modern Brain Science*, The University of Chicago Press, 2006.
- Grossman David C., Neckerman Holly J., Koepsell Thomas D., Liu Ping-Yu, Asher Kenneth N., Beland Kathy, Frey Karin, Rivara Frederick P., "Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school: A randomized controlled trial", *Journal of the American Medical Association*, 277, 1997, pp. 1605-1611.
- Gurney Edmund, "What is an emotion?", *Mind*, 9, 35, July 1884, pp. 421-426.
- Habermas Jürgen, *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1991.
- \_\_\_\_\_, *Teoría de la acción comunicativa I*, Madrid, Taurus, 1989.
- Haddon Mark, *El curioso incidente del perro a medianoche*, Barcelona, Salamandra, 2004.

- Haldane John, "Recognising Humanity", *Journal of Applied Philosophy*, 25, 4, 2008, pp. 301-313.
- Hamilton William D., "The evolution of altruistic behaviour", *American Naturalist*, 97, 1964, pp. 354-356.
- \_\_\_\_\_ "The genetical evolution of social behaviour", *Journal of Theoretical Biology*, 7, 1964, pp. 1-52.
- Hand Michael, "Religious upbringing reconsidered", *Journal of Philosophy of Education*, 36, 2002, pp. 545-557.
- Hardisson Rumeu Ana, "La Criatura de Frankenstein y la lucha por el reconocimiento", *Isegoría*, 26, 2002, pp. 251-256.
- Hegel Georg W.F., *Fenomenología del Espíritu*, Fondo de Cultura Económica, México, 1987.
- Heidegger Martin, *El ser y el tiempo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1991.
- Heider Fritz, *The psychology of interpersonal relations*, New York, Wiley, 1958.
- Herbart Johann Friedrich, *Bosquejo para un curso de pedagogía*, Madrid, Ediciones de La Lectura, 19-- (sin fecha).
- Herman Barbara, *The Practice of Moral Judgment*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1993.
- Hobbes Thomas, *De cive*, London, Blackmask Online, 2000, descargado el 26/7/12 desde <http://www.munseys.com/diskone/decivedex.htm>
- \_\_\_\_\_ *Leviatán*, Barcelona, Altaya, 1994.
- Hoffman Martin, "Is altruism a part of human nature?" *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1981, pp. 121-137.
- Honneth Axel, "Love and Morality: On the Moral Content of Emotional Ties", en *Disrespect. The Normative Foundations of Critical Theory*, Cambridge, Polity Press, 2007, pp. 163-180.
- \_\_\_\_\_ *La lucha por el reconocimiento*, Barcelona, Crítica, 1997.
- Howard Jason, "Emotions of Self-Assessment and Self-Care: Cultivating an Ethical Conscience", *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 19, 4, 2009, pp. 24-32.
- Hume David, *Investigación sobre los principios de la moral*, Madrid, Alianza, 1993.
- \_\_\_\_\_ *Tratado de la naturaleza humana*, Félix Duque (ed.), Madrid, Tecnos, 1992.
- Humphrey Nicholas, *A History of the Mind. Evolution and the Birth of Consciousness*, New York, Simon and Schuster, 1992.
- Izard Carroll E., "Emotions and facial expressions: A perspective from Differential Emotions Theory", en J.A. Russell y J.M. Fernández-Dols, *The Psychology of Facial Expression*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- \_\_\_\_\_ *Human Emotions*, Nueva York, Plenum Press, 1977.
- \_\_\_\_\_ *The face of emotion*. New York, Appleton-Century, Crofts, 1971.
- James William, "What is an Emotion?", *Mind*, 9, 34, 1884, pp. 188-205.

- \_\_\_\_\_. *The principles of psychology* (Vol. 2). New York, Oxford University Press, 1950.
- Jauss Hans Robert, *La historia de la literatura como provocación*, Barcelona, Península, 2000.
- Kahan Dan M., “What do Alternative Sanctions Mean?” *University of Chicago Law Review*, 63, 1996, pp. 591-653.
- Kakar Sudhir, *The Inner World: A Psychoanalytic Study of Childhood and Society in India*, Delhi, Oxford University Press, 1978.
- Kane Robert, *A Contemporary Introduction to Free Will*, Oxford University Press, Nueva York, 2005.
- \_\_\_\_\_. *The Significance of Free Will*, Oxford University Press, 1996.
- Kant Immanuel, *Crítica de la razón práctica*, Buenos Aires, La Página, 2003.
- \_\_\_\_\_. *La fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Espasa-Calpe, 1981.
- \_\_\_\_\_. *La metafísica de las costumbres*, Madrid, Tecnos, 1989.
- Kenny Anthony, *Action, Emotion and Will*, New York, Routledge, 2003.
- Kilpatrick William, *Why Johnny can't tell right from wrong*, New York, Simon & Schuster, 1992.
- Kohlberg Lawrence, *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco, Harper and Row, 1981.
- \_\_\_\_\_. *The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages*, San Francisco, Harper and Row, 1984.
- Kohut Heinz, “Introspection, Empathy, and the Semicircle of Mental Health”, en *The Search for the Self: Selected Writings of Heinz Kohut: 1978-1981*, P.H. Orstein (ed.), Madison, CT, International Universities Press, 1981, pp. 537-567.
- Korsgaard Christine, *Las fuentes de la normatividad*, México, Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, 2000.
- Krause Sharon R., *Civil Passions. Moral Sentiment and Democratic Deliberation*, Princeton University Press, 2008.
- Kristjánsson Kristján, “Can we teach justified anger?”, *Journal of Philosophy of Education*, 39, 4, 2005, pp. 671-689.
- Kurtz Stanley N., *All the Mothers Are One: Hindu India and the Cultural Reshaping of Psychoanalysis*, New York, Columbia University Press, 1992.
- Lafont Cristina, *Lenguaje y apertura del mundo. El giro lingüístico de la hermenéutica de Heidegger*, Madrid, Alianza, 1997.
- Lakoff George, *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*, Madrid, Editorial Complutense, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Puntos de reflexión*, Barcelona, Península, 2008.
- Lange Carl G., “The mechanism of the emotions”, en Rand Benjamin (ed.), *The Classical Psychologists*, Boston, Houghton Mifflin, 1912, pp. 672-684,

- traducción de B. Rand tomada de C. G. Lange, *Ueber Gemüthsbewegungen. Eine psycho-physiologische Studie*, 1887, 3, 8.
- Larsen Randy J. y Ketelaar Timothy, "Personality and susceptibility to positive and negative emotional states", *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 1991, pp. 132-140.
- Lazarus Richard S. y Folkman Susan, *Stress, appraisal, and coping*, New York, Springer, 1984.
- Lazarus Richard S. y Smith Craig A., "Knowledge and appraisal in the cognition-emotion Relationship", *Cognition and Emotion*, 2, 4, 1988, pp. 281-300.
- Lazarus Richard S., "On the primacy of cognition", *American Psychologist*, 39, 1984, pp.124-129.
- \_\_\_\_\_ "Vexing research problems inherent in cognitive-mediational theories of Emotion - and some solutions", *Psychological Inquiry*, 6, 1995, pp. 183-196.
- \_\_\_\_\_ *Emotion and Adaptation*, New York, Oxford University Press, 1991.
- \_\_\_\_\_ *Psychological stress and the coping process*, Mc Graw Hill, New York, 1966.
- LeDoux Joseph, "Emotion, Memory and the Brain", *Scientific American*, 270, 1994, pp. 50-57.
- \_\_\_\_\_ "Emotional Memory Systems in the Brain", *Behavioural Brain Research*, 58, 1993, pp. 69-79.
- \_\_\_\_\_ *The emotional brain. The mysterious underpinnings of emotional life*, New York, Simon & Schuster, 1996.
- Lee Vernon, *The Beautiful. An Introduction to Psychological Aesthetics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1913.
- Leeper Robert W., "A motivational theory of emotions to replace 'emotions as disorganized response'", *Psychological Review*, 55, 1948, pp. 5-21.
- Leventhal Howard y Scherer Klaus, "The relationship of emotion to cognition: A functional approach to a semantic controversy", *Cognition and Emotion*, 1, 1987, pp. 3-28.
- Lewis Clive S., *The Allegory of Love*, Oxford University Press, 1936.
- Liao S.M., "The idea of a duty to love", *Journal of Value Inquiry*, 40, 1, 2006, pp. 1-22.
- Lickona Thomas, *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*, New York, Bantam, 1992.
- Liddell Henry G. & Scott Robert, *A Greek English Lexicon*, Oxford, Clarendon Press, 1996.
- Lipman Matthew, *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1998.
- Lipps Theodore, *Los fundamentos de la Estética: la contemplación estética y las artes plásticas*. Madrid, Daniel Jorro, 1924.
- Loewenstein George, "A visceral theory of addiction", en J. Elster y O. J. Skog (comps.), *Getting Hooked: Rationality and the Addictions*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

- \_\_\_\_\_ “Out of control: visceral influences on behaviour”, *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 65, pp. 272-292.
- Lutz Catherine, *Unnatural Emotions: Everyday Sentiments on a Micronesian Atoll and Their Challenge to Western Theory*, Chicago, University of Chicago Press, 1988.
- Lyons William, *Emotion*, Cambridge, CUP, 1980; trad. cast. *Emoción*, Barcelona, Anthropos, 1993.
- Macedo Stephen, *Liberal Virtues: Citizenship, virtue and community*, Oxford, Oxford University Press, 1990.
- MacIntyre Alasdair, *Dependent Rational Animals*, London, Duckworth, 1999.
- \_\_\_\_\_ *Three Rival Versions of Modern Enquiry: Encyclopaedia, genealogy, and tradition*, London, Duckworth, 1990.
- MacLean Paul D., *The triune brain in evolution: Role in paleocerebral functions*, New York, Plenum Press, 1990.
- Marcus George E., *The sentimental citizen. Emotion in democratic politics*, The Pennsylvania State University, 2002.
- Marina José Antonio y López Penas Marisa, *Diccionario de los sentimientos*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Marina José Antonio, *El laberinto sentimental*, Barcelona, Anagrama, 1996.
- Marks Joel “Dispassion and the Ethical Life”, en Joel Marks y Roger T. Ames (eds.), *Emotions in Asian Thought. A Dialogue in Comparative Philosophy*, State University of New York, 1995, pp. 139-160.
- \_\_\_\_\_ “A Theory of Emotion,” *Philosophical Studies*, 42, 2, 1982, pp. 227–242.
- Mauss Marcel, *Essai sur le Don*, París, PUF, 1950.
- Maxwell Bruce y Reichenbach Roland, “Educating moral emotions: a praxiological analysis”, *Studies in Philosophy and Education*, 26, 2007, pp. 147-163.
- \_\_\_\_\_ “Imitation, imagination and re-appraisal: educating the moral emotions”, *Journal of Moral Education*, 34, 2, 2005, pp. 291–307.
- McLaughlin Terence y Halstead Mark, “Education in character, virtue”, en M. Halstead, T. McLaughlin (eds.), *Education in morality*, London, Routledge, 1999, pp. 132–163.
- McMahon Susan D., Washburn Jason, Felix Erika D., Yakin Jeanne, Childrey Gary, “Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children”, *Applied and Preventive Psychology*, 9, 2000, pp. 271–281.
- Mead George, *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviourist*, Chicago, University of Chicago Press, 1934.
- Mitmansgruber Horst, Beck Thomas N., Höfer Stefan, Schübler Gerhard, “When you don’t like what you feel: Experiential avoidance, mindfulness and meta-emotion in emotion regulation”, *Personality and Individual Differences*, 46, 2009, pp. 448–453.

- Mitmansgruber Horst, Beck Thomas N. y Schüßler Gerhard, “Mindful helpers: Experiential avoidance, meta-emotion, and well-being in paramedics”, *Journal of Research in Personality*, 42, 2008, pp. 1358–1363.
- Modzelewski Helena, “Literatura, instrumento de apertura a la alteridad. La realidad trans”, *Hablando de derechos. Charlas de formación en derechos humanos, III*, Montevideo, Mides, 2012.
- Morgado Ignacio, *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*, Barcelona, Ariel, 2007.
- Morgan Jeffrey, “Religious Upbringing, Religious Diversity and the Child’s Right to an Open Future”, *Studies in Philosophy and Education*, 24, 5, 2005, pp. 367–387.
- Mouffe Chantal, “The limits of John Rawls’s pluralism”, *Politics, Philosophy & Economics*, 2005, 4, 2, pp. 221–231.
- \_\_\_\_\_, *On the political*, New York, Routledge, 2005.
- Murphy Jeffrey G., “Response to Neu, Zipursky, and Steiker”, *Criminal Justice Ethics*, 27, 2, 2008, pp. 55-63.
- Neu Jerome, “A Tear is an Intellectual thing”, *Representations*, 19, 1987, pp. 35-61.
- \_\_\_\_\_, “Rehabilitating Resentment and Choosing What We Feel”, *Criminal Justice Ethics*, 27, 2, 2008, pp. 31-37.
- \_\_\_\_\_, *Emotion, Thought and therapy: a Study of Hume and Spinoza and the Relationship of Philosophical Theories of the Emotions to Psychological Theories of Therapy*, London, Routledge and Kegan Paul, 1977.
- \_\_\_\_\_, *A Tear is an Intellectual Thing: the Meaning of Emotions*, Oxford, New York, Oxford University Press, 2000.
- Nisbett Richard y Cohen Dov, *Culture of Honor: The Psychology of Violence in the South*, Boulder, Colo., Westview Press, 1996.
- Noddings Nel, “Thinking, feeling and moral imagination”, en P. French, & H. K. Wettstein (eds.), *Midwest Studies in Philosophy*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, Vol. 22, 1998, pp. 134–145.
- Nowak Martin y Sigmund Karl, “Shrewd investments”, *Science*, 288, 5467, 2000, pp. 819-820.
- Oatley Keith y Johnson-Laird Philip, “Towards a cognitive theory of emotion”, *Cognition and Emotion*, 1, 1987, pp. 29-50.
- Oatley Keith, *Best Laid Schemes: The Psychology of Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.
- Oksenberg Rorty Amelie, *Mind in Action: Essays in the Philosophy of Mind*, Boston MA, Beacon Press, 1988.
- Ortega y Gasset José, “El tema de nuestro tiempo”, en J. Ortega y Gasset, *Obras Completas III*, Madrid, Revista de Occidente, 7ª edición 1966, pp. 143-203.
- Ortony Andrew, Clore Gerald L. y Collins Allan, *The Cognitive Structure of the Emotions*, Cambridge University Press, 1988 (trad. cast.: *La estructura cognitiva de las emociones*, Madrid, Siglo XXI, 1996).

- Panksepp Jaak, "Emotions as Natural Kinds within the Mammalian Brain", M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of emotions*, New York, The Guilford Press, 2000, pp. 137-156.
- \_\_\_\_\_*Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*, New York, Oxford University Press, 1998.
- Pereira Gustavo y Modzelewski Helena, "Ética, literatura y educación ciudadana para un mundo global", *Isegoría*, 34, 2006, pp. 111-128.
- Pereira Gustavo y Vigorito Andrea, *Preferencias adaptativas como bloqueo de la autonomía y su relevancia para el diseño de políticas sociales. Informe de investigación*, Montevideo, CSIC-UdelaR-Fin de Siglo, 2010.
- Pereira Gustavo, "Fundamentación universalista de una lista de capacidades requerida por la justicia global", *Diánoia*, LI, 57, 2006, pp. 79-102.
- \_\_\_\_\_"La envidia como criterio de justicia distributiva", *Areté*, XI, 2, 2001, pp. 103-120.
- \_\_\_\_\_*Elements of a Critical Theory of Justice*, New York, Palgrave-Macmillan, 2013.
- \_\_\_\_\_*Las voces de la igualdad. Bases para una teoría crítica de la justicia*, Barcelona, Proteus, 2010.
- Peterson Thomas E., "The Art of Language Teaching as Interdisciplinary Paradigm", *Educational Philosophy and Theory*, 40, 7, 2008, pp. 900-918.
- Platón, "Gorgias", en *Diálogos II*, Madrid, Gredos, 1992, pp. 7-146.
- \_\_\_\_\_"Protágoras", *Diálogos I*, Madrid, Gredos, 1993, pp. 487-589.
- \_\_\_\_\_*República*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1975.
- Posner Richard, *Sex and Reason*, Cambridge Massachusetts, Harvard University Press, 1992.
- \_\_\_\_\_*The Economics of Justice*, Cambridge Massachusetts, Harvard University Press, 1981.
- Putnam Hilary, "A Note on Progress", *Erkenntnis*, 11, 1977, pp. 1-4.
- Rawls John, *Teoría de la justicia*, Buenos Aires, FCE Argentina, 1993.
- Reyes Morel Agustín, "Comunidades de significación como capacidades colectivas", en A. Cortina y G. Pereira, *Pobreza y libertad. Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen*, Madrid, Tecnos, 2009, pp. 33-56.
- \_\_\_\_\_"Indiferencia, preocupación y autorreflexión: El carácter de la voluntad en la autonomía personal", *Actio*, 13, 2011, pp. 47-60, URL <http://www.fhuce.edu.uy/public/actio/>
- Ricoeur Paul, *Caminos del Reconocimiento*, Madrid, Trotta, 2005.
- \_\_\_\_\_*Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- \_\_\_\_\_*Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI, 1996.

- Rizzolatti Giacomo y Sinigaglia Corrado, *Las neuronas espejo*, Barcelona, Paidós, 2006.
- Rodríguez Sutil Carlos, “Emoción y cognición. James, más de cien años después”, *Anuario de Psicología*, 29, 3, 1998, pp. 3-23.
- Rousseau Jean Jacques, *El Contrato Social*, Buenos Aires, Aguilar, 1968.
- \_\_\_\_\_*Emilio o la educación*, R. Viñas (trad.), Buenos Aires, Ediciones elaleph.com, 2000, descargado el 26/7/12 desde <http://escritoriocentros.educ.ar/datos/recursos/libros/emilio.pdf>
- Rozin Paul y Fallon April, “A Perspective on Disgust”, *Psychological Review*, 94, 1987, pp. 23-41.
- Russell Bertrand, *A History of Western Philosophy*, London, George Allen & Unwin Ltd, 1946.
- Said Edward, *Orientalismo*, Madrid, Libertarias Prodhufi, 1990.
- Salovey Peter y Mayer John D., “What is emotional intelligence?”, en P. Salovey & D.J. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*, New York, Basic Books, 1997, pp. 3-31.
- Salovey Peter, Bedell Brian T., Detweiler Jerusha B. y Mayer John D., “Current Directions in Emotional Intelligence Research”, en M. Lewis & J.M. Haviland-Jones, *Handbook of Emotions*, New York, The Guilford Press, 2<sup>nd</sup> Edition, 2000, pp. 504-520.
- Salovey Peter, y Mayer John D., “Emotional Intelligence”, *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 1990, pp. 185-211.
- Sánchez Palencia Ángel, “Catarsis en la Poética de Aristóteles”, *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 13, Madrid, Servicio de Publicaciones, UCM, 1996, pp. 127-147.
- Sartre Jean-Paul, *Bosquejo de una teoría de las emociones*, Madrid, Alianza, 2007.
- Scagliola Andrés, “Dignidad y derechos”, en *Hablando de derechos. Charlas de formación en derechos humanos*, Montevideo, Ministerio de Desarrollo Social, 2011-2012.
- Scanlon Thomas M., “Rawls’ Theory of Justice”, en N. Daniels, *Reading Rawls*, Standford University Press, 1989, pp. 169-205.
- Schachter Stanley & Singer Jerome, “Cognitive, Social al Psychological Determinants of Emotional States”, *Psychological Review*, 69, 1962, pp. 379-399.
- Schachter Stanley, “Second thoughts on biological and sociological explanations of behavior”, en Berkowitz Leonard (comp.), *Cognitive Theories in Social Psychology: Papers from Advances in Experimental Social Psychology*, New York, Academic Press, 1978.
- Schaffer Laurance F., Gilmer Beverly y Schoen Max, *Psychology*, New York, Harper, 1940.
- Schwarz Norbert y Clore Gerald L., “Mood, misattribution, and judgments of well-being: Informative and directive functions of affective states”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1983, pp. 513-523.

- Schwarz Norbert, "Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states", en E.T. Higgins & R.M. Sorrentino (eds.), *Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior*, Vol. 2, New York, Guilford Press, 1990, pp. 527-561.
- Seligman Martin, *Helplessness: On Depression, Development, and Death*, New York, W.H. Freeman, 1975.
- Sen Amartya, "Utilitarianism and Welfarism", *The Journal of Philosophy*, 76, 9, 1979, pp. 463-489.
- \_\_\_\_\_*Development as freedom*, Oxford, OUP, 1999.
- Séneca, *De la ira*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999.
- Sherman Nancy, "It is no little thing to make mine eyes to sweat compassion": APA comments of Martha Nussbaum's *Upheavals of Thought, Philosophy and Phenomenological Research*, 68, 2, *Upheavals of Thought Book Symposium*, March 2004, pp. 458-464.
- \_\_\_\_\_"The place of emotions Kantian morality", en O. Flanagan, & A. O. Rorty (eds.), *Identity, character and morality*, Cambridge, MIT Press, 1990, pp. 149-179.
- \_\_\_\_\_*Making a Necessity of Virtue: Aristotle and Kant on virtue*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Sloman Steve A., "The empirical case for two systems of reasoning", *Psychological Bulletin*, 119, 1996, pp. 3-22.
- Smith Adam, *The Theory of Moral Sentiments*, Boston, Wells and Lilly, 1817.
- Smith Craig A., Haynes Kelly N., Lazarus Richard S. y Pope Lois K., "In search of the 'Hot' cognitions: attributions, appraisals, and their relation to emotion", *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1993, pp. 916-929.
- Solomon Robert, "Emotions and Choice," en *Explaining Emotions*, Amélie Rorty (ed.), Los Angeles, University of California Press, 1980, pp. 251-81.
- \_\_\_\_\_"Emotions, Cognition, Affect: On Jerry Neu's *A Tear is an Intellectual Thing*", *Philosophical Studies*, 108, 2002, pp. 133-142.
- \_\_\_\_\_"The logic of emotion", *Noûs*, 11, 1977, pp. 41-49.
- \_\_\_\_\_"The Philosophy of Emotions", en M. Lewis & J. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions*, The Guilford Press, New York, 2000, pp. 3-15.
- \_\_\_\_\_*Ética emocional. Una teoría de los sentimientos*. Barcelona, Paidós, 2007.
- \_\_\_\_\_*Not Passion's Slave. Emotions and Choice*, New York, Oxford University Press, 2003.
- \_\_\_\_\_*The Passions: Emotions and the Meaning of Life*, Indianapolis, Hackett Publishing Company, 1993.
- \_\_\_\_\_*The Passions: The Myth and Nature of Human Emotions*, New York, Doubleday, 1984.
- \_\_\_\_\_*The Passions*, Garden City, New York, Anchor, 1976.
- Spacks Patricia M., *Boredom*, Chicago, University of Chicago Press, 1995.
- Spinoza, *Ética*, México, UNAM, 1977.

- Stein Nancy, Trabasso Tom y Liwag Maria, “A Goal Appraisal Theory of Emotional Understanding: Implications for Development and Learning”, M. Lewis y J. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions*, 2<sup>nd</sup> Edition, New York, The Guildford Press, 2000, pp. 436-457.
- Stern Daniel, *Diary of a baby: What your child sees, feels, and experiences*, New York, Basic Books, 1990.
- Steutel Jan y Spiecker Ben, “Cultivating sentimental dispositions through Aristotelian habituation”, *Journal of Philosophy of Education*, 38, 4, 2004, pp. 531–549.
- Stocker Michael, Hegeman Elizabeth, *Valuing Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- Strawson Peter F., *Libertad y resentimiento*, Barcelona, Paidós, 1995.
- Strayer Janet, “Affective and cognitive perspectives on empathy”, en N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *Empathy and its development*, Cambridge University Press, 1987, pp. 218-244.
- Tan Ed S., “Emotion, Art, and the Humanities”, en M. Lewis & J. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions*, The Guilford Press, New York, 2000, pp. 116-134.
- Tarnopolsky Christina, “Platonic Reflections on the Aesthetic Dimensions of Deliberative Democracy”, *Political Theory*, 35, 2007, pp. 288-313.
- Taylor Charles, “What is Human Agency?”, en T. Mischel, *The Self. Psychological and Philosophical Issues*, Oxford, Basil Blackwell, 1977, pp. 103-135.
- \_\_\_\_\_*El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*, México, FCE, 1993.
- \_\_\_\_\_*Fuentes del Yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós, 1996
- \_\_\_\_\_*La ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Taylor Gabriele, *Pride, Shame and Guilt: Emotions of Self-Assessment*, New York, Claredon Press, 1985.
- Thayer Robert E., *The Biopsychology of Mood and Arousal*, Nueva York, Oxford University Press, 1989.
- Thiebaut Carlos, *De la tolerancia*, Madrid, Visor, 1999.
- Thorndike Edward, “Intelligence and its use”, *Harper’s Monthly Magazine*, 140, 1920, pp. 227-35.
- Titchener Edward, *Experimental Psychology of the Thought Processes*, New York, Macmillan, 1909.
- Tomkins Silvan S., *Affect, imagery, and consciousness: Vol. 1. The positive affects*, New York, Springer Verlag, 1962.
- Trivers Robert L., “Parental investment and sexual selection”, en B. Campbell (comp.), *Sexual Selection and the Descent of Man*, Chicago, Aldine Press, 1972, pp. 136-179.
- \_\_\_\_\_*“Parent-offspring conflict”*, *American Zoologist*, 14, 1974, pp. 249-264.
- Turner Terence, “Desire, Emotion, and Value: Theoretical and Ethnographic Perspectives on the Role of Emotion in Social Action”, Paper presented at the

- Fourth Congress of the International Society for Activity Theory and Cultural Research*, Aarhus, Denmark, June 1998.
- Vargas Guillén Germán, *Filosofía, Pedagogía, Tecnología*, Bogotá, Editorial San Pablo, 2006.
- Verducci Susan, “A moral method? Thoughts on cultivating empathy through method acting”, *Journal of Moral Education*, 29, 1, 2000, pp. 87–99.
- Vetlesen Arne J., *Perception, Empathy, and Judgment: An Inquiry into the Preconditions of Moral Performance*, University Park, Penn State University Press, 1994.
- Vico Giambattista, *On Humanistic Education (Six Inaugural Orations, 1699–1707)*, New York, Cornell University Press, 1993.
- Waghid Yusef, “Education, Responsibility and Democratic Justice: Cultivating friendship to alleviate some of the injustices on the African continent”, *Educational Philosophy and Theory*, 39, 2, 2007, pp. 182-196.
- Wasserman David & Liao S. Matthew, “Issues in the Pharmacological Induction of Emotions”, *Journal of Applied Philosophy*, 25, 3, 2008, pp. 178-192.
- Watson John B., “A Schematic Outline of Emotions”, *Psychological Review*, 26, 1919, pp. 165-196.
- Webster-Stratton Carolyn, *How to promote children’s social and emotional competence*, London, Sage, 1999.
- Wechsler David, *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*, Baltimore, Williams and Wilkins, 1958.
- Weiner Bernard, “A cognitive (attributional)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help giving”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1980, pp. 186-200.
- \_\_\_\_\_, “An attributional theory of achievement motivation and emotion”, *Psychological Review*, 92, 1985, 548-573.
- \_\_\_\_\_, *An attributional theory of motivation and emotion*, New York, Springer, 1986.
- Wells Adrian y Cartwright-Hatton Samantha, “Short form of the metacognitions questionnaire: Properties of the MCQ-30”, *Behaviour Research and Therapy*, 42, 2004, pp. 385–396.
- Williams Bernard, *Shame and Necessity*, California, University of California Press, 2008.
- Woodworth Robert S., *Psychology*, New York, Holt, 1940.
- Yanal Robert J., “The paradox of emotion and fiction”, *Pacific Philosophical Quarterly*, 75, 1994, pp. 54-75.
- Zajonc Robert B., “Feeling and thinking: Preferences need no inferences”, *American Psychologist*, 35, 1980, pp. 151–175.
- \_\_\_\_\_, “On the Primacy of Affect”, *American Psychologist*, 39, 1984, pp. 117-123.
- Zuckerman Marvin, *Psychobiology of Personality*, Nueva York, Cambridge University Press, 1991.