

El tratamiento de las emociones en la teoría de la educación de Richard Stanley Peters y la tradición anglosajona del siglo XX

The treatment of emotions in Richard Stanley Peters' theory of education and 20th century Anglo-Saxon tradition

Miriam Prieto Egidio

mprieto@cesdonbosco.com

Centro de Estudios Superiores Don Bosco (España)

Data de recepció de l'original: febrer de 2013

Data d'acceptació: abril de 2013

RESUM

L'article proposa recuperar els treballs que R. S. Peters va desenvolupar en el marc de la filosofia analítica durant els anys 60 i 70 del segle XX per considerar la seva pertinència vers l'actual anàlisi educativa de les emocions. Les emocions en l'actualitat són un tema central en l'educació, en part a causa de les contribucions de la intel·ligència emocional i les versions educatives sobre l'aprenentatge social i emocional (SEL i SEAL). Si bé aquestes propostes han rebut, en general, una bona acollida, des de la tradició anglosaxona han sorgit els darrers anys algunes veus crítiques que, des de la filosofia de l'educació, posen en qüestió el seu rigor conceptual i assenyalen la falta de consideració del caràcter moral de l'experiència afectiva. Les anàlisis de Peters permeten abordar les dues mancances de l'actual tractament educatiu de les emocions: la definició precisa del fenomen, un aspecte que Peters aborda a través de la dicotomia

activitat-passivitat; i la relació de les emocions amb la moral, que Peters reflectia a través de la diferenciació entre emoció i motiu. El desenvolupament de l'article tractarà de mostrar la vigència d'aquestes distincions. Per això, les contribucions de Peters es presenten relacionades amb alguns treballs actuals sobre l'educació de les emocions, especialment els de David Carr, qui també reclama la importància de considerar les emocions en relació amb les dimensions cognitiva i moral. L'article finalitza emfasitzant la necessitat d'integrar els nous pressuposts en l'educació de les emocions amb les anàlisis que, des de mitjan segle XX, es fan del fenomen emocional.

PARAULES CLAU: educació de les emocions, David Carr, Richard S. Peters, història de l'educació, desenvolupament moral, desenvolupament cognitiu.

ABSTRACT

The article proposes to retrieve the work that R. S. Peters developed in the field of analytical philosophy during the 60s and 70s in the 20th century in order to consider their relevance in the current educational analysis of emotions. Emotions are nowadays a central issue in education, partly due to the contributions of Emotional Intelligence and the educational versions regarding social and emotional learning (SEL and SEAL). Although these proposals have been, on the whole, warmly received, some critical voices have arisen from Anglo-Saxon tradition in recent years which, from the Philosophy of Education, question their conceptual rigour and point out the lack of consideration of the moral character of affective experience. The analyses of Peters enable us to approach the two shortcomings in the current educational treatment of emotions: the precise definition of the phenomenon, an aspect which Peters deals with through the activity-passivity dichotomy; and the relationship of emotions with what is moral, which Peters reflected by differentiating between emotion and motive. The development of the article aims to reveal the validity of these distinctions. In order to do this, the contributions of Peters are presented in relation to some current studies on emotional education, especially the ones by David Carr, who also stresses the importance of considering emotions in relation to cognitive and moral dimensions. The article ends by emphasizing the need to integrate the new postulations regarding emotional education with the analyses which, since the middle of the 20th century, have been conducted on the emotional phenomenon.

KEY WORDS: emotional education, David Carr, Richard S. Peters, history of education, moral development, cognitive development.

RESUMEN

El presente artículo propone retomar los trabajos que R. S. Peters desarrolló en los años 60 y 70 desde la filosofía analítica para considerar la pertinencia de su recuperación para el análisis de las emociones en educación. Las emociones son en la actualidad un tema central, en parte debido a las contribuciones de la Inteligencia Emocional y sus versiones educativas sobre el aprendizaje social y emocional (SEL y SEAL). Si bien estas propuestas han recibido una buena acogida generalizada, en el seno de la tradición anglosajona han surgido en los últimos años algunas voces críticas que, desde la Filosofía de la Educación, ponen en cuestión su rigor conceptual y señalan su falta de consideración del carácter moral de la experiencia afectiva. Los análisis de Peters permiten abordar las dos carencias esenciales del actual tratamiento educativo de las emociones: la definición precisa del fenómeno, aspecto que Peters aborda a través de la dicotomía actividad-pasividad; y la relación de las emociones con la moral, que en Peters queda reflejada en la distinción entre emociones y motivos. El desarrollo del artículo tratará de mostrar la vigencia de estas distinciones. Para ello, las contribuciones de Peters se presentan relacionadas con trabajos actuales sobre la educación de las emociones, especialmente aquéllos de David Carr, quien también reclama la importancia de considerar las emociones en su relación con las dimensiones cognitiva y moral, pero aborda su estudio desde una perspectiva sintética. El artículo finaliza haciendo hincapié en la necesidad de integrar los nuevos presupuestos en la educación de las emociones con los análisis que desde mediados del siglo XX se vienen haciendo del fenómeno emocional.

PALABRAS CLAVE: educación de las emociones, David Carr, Richard S. Peters, historia de la educación, desarrollo moral, desarrollo cognitivo.

I. INTRODUCCIÓN

Richard Stanley Peters, desde la Cátedra de Filosofía de la Educación que en 1962 comenzó a ocupar en el London Institute of Education, inició y llevó a cabo una transformación de la Filosofía de la Educación mediante la identificación, por un lado, de los ámbitos de la filosofía que podían contribuir al planteamiento y resolución de problemas educativos y, por otro, de las áreas de la filosofía que podían contribuir a la demarcación de las líneas de

acción que debía seguir la educación.¹ Peters, junto con otros autores como Paul Hirst y Robert Dearden, iniciaron esta empresa a lo largo de las décadas de los 60 y 70 del pasado siglo desde el seno de la filosofía analítica. Este enfoque les permitió realizar un trabajo exhaustivo centrado en el análisis, la argumentación y la crítica, y enfocado a resolver cuestiones como la función lógica y retórica del lenguaje en los debates educativos, evitar las tautologías o circularidad en el uso del lenguaje, atender a la normatividad que se oculta en términos aparentemente inocuos, observar el salto existente entre la evidencia de las correlaciones y las relaciones causales; es decir, enfocado a basar la argumentación educativa en el rigor y la precisión.² Y es precisamente de la falta de rigor y precisión de lo que adolece el tratamiento de las emociones derivado de las propuestas de la Inteligencia Emocional.

A estas contribuciones a la Filosofía de la Educación en general hay que añadir, en lo que respecta a la formación de la afectividad, que R. S. Peters llevó a cabo en los años 60 y 70 del siglo xx, entre otros muchos, diversos estudios acerca de las emociones. Peters fue uno de los primeros filósofos de la educación que desarrolló un cuerpo de trabajo en torno a las emociones, atendiendo a sus relaciones tanto con la razón como con la moral, de ahí su carácter profundo. Por otro lado, cuando la psicología positivista aún no había monopolizado el tratamiento educativo de las emociones, Peters tomó en consideración las contribuciones procedentes de otras corrientes del campo de la psicología –especialmente los trabajos de Piaget, Kohlberg y Freud–, en ello radica su carácter holístico. Por el carácter al mismo tiempo profundo y holístico de sus trabajos, se considera que algunas de las nociones y conceptos que Peters introdujo pueden servir para recuperar e iluminar un actual, riguroso y preciso, tratamiento educativo de las emociones.

Este artículo trata, por tanto, de reclamar algunos conceptos y distinciones del enfoque de Richard Peters con el objetivo de recuperar su contribución a nuestra actual concepción educativa de las emociones. Para ello el análisis destacará dos distinciones que este autor introdujo en diferentes trabajos desarrollados entre los años 60 y los 80: la pasividad-actividad de las emociones y la distinción entre emociones y motivos, ya que se considera que estas distinciones marcan los límites de la naturaleza cognitiva y moral de las emociones.

¹ BÁRCENA, Fernando y GIL CANTERO, Fernando. «La Filosofía de la Educación en el Reino Unido», p. 232, AA.VV. *La Filosofía de la Educación en Europa*, pág. 229-246. Madrid: Dykinson, 1992.

² OANCEA, Alis y BRIDGES, David. «Philosophy of Education in the UK: the historical and contemporary tradition», *Oxford Review of Education*, 35, 5 (2009), pág. 553-568.

Debido a la falta de consideración de estas dimensiones (cognitiva y moral) en la actual concepción de las emociones, y puesto que el trabajo de Peters ahonda precisamente en ellas, el análisis se ha estructurado atendiendo a la relación de las emociones con la vida de la razón y la vida moral, con el fin de clarificar su tratamiento educativo desde ambas perspectivas. Sus contribuciones se reinterpretan a la luz de los postulados de David Carr, quien en la actualidad aborda el fenómeno emocional desde una perspectiva sintética en sus relaciones con la cognición y la moral. A los análisis de Peters y Carr se añaden aportaciones de autores del ámbito anglosajón que, en el transcurso del tiempo entre los trabajos de ambos autores, han contestado o matizado los postulados de Peters.

La educación de las emociones ha adquirido progresiva relevancia en las últimas décadas. Tras un largo periodo de olvido e incluso rechazo, las emociones son en la actualidad un creciente foco de interés en el interior de las disciplinas que tratan de entender y explicar el comportamiento humano, ya sea la psicología, la neurociencia, la antropología, la filosofía y la educación. En el caso de esta última disciplina, el actual interés es consecuencia, fundamentalmente, del influjo de la psicología. Corrientes como el llamado Aprendizaje Social y Emocional (SEL) y los Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje (SEAL), ambas derivadas de la Inteligencia Emocional (EI) y de la psicología positiva, lideran actualmente la consideración tanto de la educación emocional como de la educación moral.³

Estas corrientes cuentan en la actualidad de una acogida generalizada a nivel internacional. En el caso de España, no existen en la actualidad otras corrientes que permitan contrastar o completar los presupuestos de la Inteligencia Emocional. Ello puede deberse a que no existe una tradición de pensamiento y análisis de las emociones en el seno de la educación, ya que su tratamiento educativo es reciente y se ha producido en muchos casos precisamente como

³ Según Daniel Goleman, la inteligencia emocional abarca cinco competencias: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlarlas, la capacidad de motivarse uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones. La inteligencia emocional incluye la capacidad de reconocer un sentimiento en el momento en que aparece, el control de los sentimientos y su adecuación al momento y la situación así como su subordinación a un objetivo, la empatía y el arte de gobernar las relaciones para el liderazgo y la eficacia interpersonal. Para una ampliación ver: GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1997. Una muestra del impacto que la terminología derivada de la Inteligencia Emocional ha tenido en el ámbito educativo a nivel internacional puede encontrarse en: Informe Fundación Marcelino Botín. *Educación emocional y social: análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 2008.

consecuencia del calado de las teorías de la Inteligencia Emocional.⁴ En el ámbito de la Filosofía de la Educación española, la educación de las emociones no ha sido un tema central y son pocos los trabajos que en las últimas décadas se han dedicado a su estudio. En ellos no se encuentra una línea clara, sino la coexistencia de dos vertientes: una continuadora de los postulados de la Inteligencia Emocional, y otra que defiende la necesidad de tomar en consideración las dimensiones racional y moral en su tratamiento educativo. Un reflejo de la primera corriente puede encontrarse en la obra *Filosofía de la Educación hoy*, publicada inicialmente en 1989 como resultado del trabajo realizado por un grupo de expertos en tres Congresos Internacionales y nueve Seminarios de Filosofía de la Educación. Esta obra recababa diez temas básicos en esta área de conocimiento (Ciencia, Comunicación, Cultura, Educación, Educación Moral, Filosofía, Libertad y Libertades, Manipulación, Persona y Personalidad, y Valores y Fines). Esta obra se reeditaba en 1998, reestructurada «con la elaboración de *veintiún temas* inomitibles en una *Filosofía de la Educación hoy*».⁵ Uno de estos temas versaba sobre *La educación emocional*.⁶ Tomando como marco, entre otras, las aportaciones de la teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman, las autoras de este capítulo destacan la necesidad de realizar un estudio sistematizado sobre las emociones y sobre cada emoción, básico para la elaboración de programas de desarrollo emocional. Defendían que estos programas han de prestar especial atención a las emociones motivadoras para los alumnos, de forma que favorezcan la integración de los propios sentimientos en su experiencia así como la comunicación de lo que sienten a los demás.

El principal objetivo de la educación emocional es conseguir que el alumno canalice y exprese sus emociones y sentimientos abiertamente, inhibiendo aquellos que son negativos para la configuración de su self. En la medida en que esto se consiga, el pedagogo está contribuyendo a afianzar su autoconcepto, su autoestima y su autoconfianza.⁷

⁴ Para una revisión del tratamiento que han recibido las emociones en la Teoría de la Educación española, ver: PRIETO, Miriam. «La vida afectiva en la Teoría de la Educación. El tratamiento de las emociones en el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación», *Teoría de la Educación*, 23, 1 (2011), pág. 107-129.

⁵ Presentación de Rafael GIL COLOMER a la obra AA.VV. *Filosofía de la Educación hoy*, pág. 8. Madrid: Dykinson, 1998.

⁶ GARCÍA LÓPEZ, Rafaela y CANDELA PÉREZ, Isabel. «La educación emocional», *Filosofía de la educación hoy*. Op. Cit., pág. 245-263.

⁷ *Ibidem*, pág. 261.

Las autoras finalizaban su exposición proponiendo cinco elementos fundamentales a los que ha de atender un programa de educación emocional, coincidentes con los elementos básicos de la Inteligencia Emocional de Goleman: conocimiento de las propias emociones, capacidad de controlar las emociones, etc.

Un ejemplo de la segunda vertiente se encuentra en la obra *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*, publicada en 2005 por un grupo de autores pertenecientes a diversas universidades, tanto nacionales como extranjeras. En el prólogo el profesor José Antonio Ibáñez-Martín destaca la necesidad de crear una escuela como equivalente moral del hogar. Señala el fracaso de la educación moral intelectualista, y reclama la necesidad de cultivar los sentimientos, especialmente los espirituales, en la educación.⁸ A esta introducción sigue un capítulo en el que el mismo autor de la introducción lleva a cabo un análisis del papel de los sentimientos y las razones en la educación cívica. En él Ibáñez Martín defiende la importancia de educar los sentimientos y alcanzar «una 'libertad emocional', pues se trata de enseñar a pensar a partir de las emociones, se trata de conseguir que estén a nuestro servicio y no de ser esclavizados por ellas».⁹ En esta misma obra las profesoras Aurora Bernal y Concepción Naval defienden la necesidad de recuperar un análisis moral de las emociones, criticando a los enfoques tanto intelectualistas como emotivistas su falta de ajuste a la realidad, y defendiendo la necesidad de llevar a cabo una educación de las emociones que no deje a las personas «a la espontaneidad de sus afectos»¹⁰ y no fomente una naturalidad ingenua, aceptando el papel crucial de las emociones en el comportamiento y la vida social.

Desde el pensamiento anglosajón, que sí cuenta con una trayectoria en el análisis educativo de las emociones, algunos autores¹¹ han comenzado a denunciar en los últimos años que el auge de las corrientes psicológicas positivistas en la educación de las emociones está conduciendo a un tratamiento

⁸ Prólogo de Jose Antonio IBÁÑEZ-MARTÍN. AA.VV. *Cultivar los sentimientos. Propuestas desde la Filosofía de la Educación*, pág. 9-10. Madrid: Dykinson, 2005.

⁹ IBÁÑEZ-MARTÍN, José Antonio. «Sentimientos y razones en la educación cívica», p. 16. AA.VV. *Cultivar los sentimientos*. Op. Cit. pág., 13-30.

¹⁰ BERNAL, Aurora y NAVAL, Concepción. «Los afectos: pista para ser libre», p. 80. AA.VV. *Cultivar los sentimientos*. Op. Cit., pág. 77-103.

¹¹ CARR, David. «Feelings in Moral Conflict and the Hazards of Emotional Intelligence», *Ethical Theory and Moral Practice*, 5(2002), pág.3-21; KRISTJÁNSSON, Kristian. «Emotion education without ontological commitment?», *Studies in Philosophy and Education*, 29(2010), pág. 259-174; SUISSA, Judith. «Lessons from a New Science? On Teaching happiness in Schools», *Journal of Philosophy of Education* 42(2008), pág. 575-590.

simplista y reduccionista de la experiencia afectiva. Este reduccionismo se debe al olvido de las dimensiones cognitiva y moral tanto en la aproximación de los investigadores o teóricos de las corrientes derivadas de la Inteligencia emocional, como en el propio análisis de las emociones, en cuyo tratamiento no se tiene en cuenta su relación con estas dos dimensiones.

Las críticas emitidas en contra de la Inteligencia Emocional y su tratamiento educativo hacen referencia, por tanto, fundamentalmente a dos aspectos: el propio concepto de inteligencia emocional, que podríamos denominar como análisis racional, y sus repercusiones en las acciones que los individuos emprenden, que denominaríamos análisis moral. En lo que respecta al primer aspecto, David Carr¹² ha resaltado la obscuridad y confusión que la noción «inteligencia emocional» entraña. En algunas ocasiones, arguye, parece que el término refiera a una dimensión no-cognitiva que da forma a nuestra sensibilidad hacia los sentimientos de otros. En otros contextos el término parece referir a las emociones como una forma particular de conocimiento. Finalmente, otras veces parece aludir a los mecanismos que hacen posible el control racional de las dimensiones no racionales. Esta crítica pone de manifiesto la confusión existente en el marco de la Inteligencia emocional, así como la necesidad de clarificar la terminología y los procesos a los que los términos hacen referencia en aras de una mayor precisión y efectividad educativa.

Una segunda línea de crítica hace referencia a la reducción a la que estos enfoques someten a la educación moral, convirtiéndola en una cuestión de mero control, autorregulación, espontaneidad¹³ y en una lista prefabricada de técnicas y capacidades.¹⁴ En esta línea de argumentación, K. Kristjánsson ha afirmado que:

Los psicólogos positivistas entienden (o al menos entendían, antes de la reciente recuperación de las virtudes) la vida moralmente buena en términos de adaptabilidad biocultural, autoestima, separación entre el conflicto interno y externo y emociones agradables. Los filósofos de la educación –al menos los de tradición aristotélica– la entienden en un sentido diferente, en términos de *eudaimonía*, respeto, búsqueda de la verdad y madurez emocional compuesta de una mezcla de placer y dolor.¹⁵

¹² CARR, David. Op. Cit.

¹³ KRISTJÁNSSON, Kristian. Op. Cit., pág.273.

¹⁴ SUISSA, Judith. Op. Cit., pág. 582.

¹⁵ KRISTJÁNSSON, Kristian. Op. Cit., pág. 273.

El triunfo de las perspectivas de la psicología positivista supone, afirman estos autores, una reducción de la educación a la simple terapia psicológica. Esta reducción conlleva «un decline en lo que consideramos que los niños y jóvenes son capaces de hacer, refractado por el prisma de lo que los que elaboran las políticas y la industria del bienestar emocional piensan que necesitan... El colapso de la creencia en el potencial humano es palpable».¹⁶ La narrativa del bienestar impregna toda comprensión de la identidad, impidiéndonos pensar sobre nosotros mismos más allá de la dicotomía sentirse bien/sentirse mal. A este respecto Judith Suissa ha defendido recientemente que la vida emocional es una experiencia compleja, desordenada, algunas veces incomprendible e indescriptible. Esta complejidad no es sólo un problema a resolver, sino un indicador de quiénes y cómo somos los seres humanos. Aprender a ser humanos desde nuestra experiencia emocional no es sólo una cuestión de establecer orden en este aparente desorden, sino de comprender la complejidad que nos constituye, ya que «sin la apreciación de la complejidad y el desorden de vivir una vida humana, ¿cómo podemos esperar comprender el significado de las emociones y los valores en nuestras vidas, o empezar a hacer nuestras propias elecciones morales?».¹⁷

La experiencia afectiva requiere, por tanto, no sólo de una resolución, tal y como plantean las corrientes derivadas de la Inteligencia Emocional, sino de una comprensión profunda y holística basada en un análisis detallado de su composición, conformación y consecuencias. Sin embargo, ya se ha comentado anteriormente la ausencia de referentes en la tradición española para llevar a cabo este fin. Es por ello que se propone aquí retomar los trabajos desarrollados en el seno de la tradición anglosajona en relación con la educación de las emociones. Tradición dentro de la cual destacan en la actualidad los trabajos de David Carr sobre las emociones, quien ha desarrollado su pensamiento fundamentalmente en el marco de la educación moral. Sus trabajos, sin embargo, han de ser completados con, como él mismo demanda, un análisis que permita la aclaración y delimitación conceptual de la experiencia emocional. Los trabajos de Peters no sólo completan el análisis moral de Carr; también permiten responder desde el tratamiento histórico de las emociones a su demanda de aclaración conceptual.

¹⁶ ECCLESTONE, Kathryn y HAYES, Dennis. *The dangerous rise of therapeutic education*. London: Routledge, 2009.

¹⁷ SUISSA, Judith. Op. Cit., pág. 13.

2. LAS EMOCIONES Y LA VIDA DE LA RAZÓN

El pensamiento de Richard Stanley Peters, así como de sus contemporáneos P. Hirst y R. Dearden, se caracterizó por la defensa de la autonomía¹⁸ y la fe en la verdad y la razón, y la práctica del autocontrol.¹⁹ Su manera de entender las emociones no puede comprenderse al margen de esta visión autónoma del individuo y del papel de la deliberación racional en la toma de decisiones que conduzcan a tal fin. Él mismo afirmó que:

El contraste no es entre la razón, que se dice caracteriza el comportamiento normal racional, y las pasiones, las cuales son una fuerza no-cognitiva que trastornan a la razón. El contraste es más bien entre experiencias de alto grado, en las cuales determinados objetos son deseados y se toman los medios realistas necesarios para obtenerlos, y experiencias de bajo nivel, en las cuales el comportamiento es influenciado por deseos y aversiones estructurados bajo clasificaciones primitivas siguiendo algún impreciso principio de congruencia afectiva.²⁰

Para Peters, la racionalidad residía en la capacidad para imponer planes y reglas al comportamiento, así como en la capacidad de trascender lo particular con el fin de elaborar generalizaciones:

En el uso de la razón, particularidades sobre el tiempo, el lugar y la identidad son irrelevantes para la determinación de lo que es verdad, correcto, o lo que ha de hacerse. En la ciencia, que es un caso paradigmático de la razón, se apela a la ley universal, la cual, en principio, nadie puede testar. Nada depende de la identidad del individuo que lo enuncia.²¹

¹⁸ WHITE, John. «Five critical stances towards liberal philosophy of education in Britain», *Journal of Philosophy of Education*, 37, 1 (2003), pág. 147-184.

¹⁹ ELLIOT, Ray. «Richard Peters: a philosopher in the older style». Paul Hirst; Patricia White (ed.). *Philosophy of Education. Major themes in the analytic tradition*. London: Routledge, 1998. Volumen 1, pág. 41-68.

²⁰ PETERS, Richard. «Reason and passion», p. 164. Richard Peters, (ed.). *Psychology and ethical development*. Oxford: Alden Press, 1974.

²¹ *Ibidem*, pág. 153.

¿Qué papel desempeñan las emociones en este esquema de pensamiento? Siguiendo a Peters, las emociones no pueden ser entendidas como algo totalmente ajeno a la razón. Sin embargo, tampoco pueden entenderse como entidades racionales. Para entender esta aparente contradicción, es necesario introducir tres conceptos implicados en la relación de las emociones con la vida de la razón: evaluaciones, no-razonabilidad e irracionalidad.

En primer lugar, las emociones no pueden considerarse totalmente ajenas a la razón porque están relacionadas con un cierto tipo de cognición denominado evaluación. «Todas las emociones tienen en común el hecho de que conllevan evaluaciones que son consecuencia de condiciones externas que nos afectan, que hemos provocado o sufrido. [...] Las emociones se diferencian unas de otras por la evaluación que se extrae de una situación u objeto». ²² Las emociones son, por tanto, formas de cognición, y es su dimensión cognitiva la que hace de ellas un objeto de la educación.

Debido a su, al menos en parte, composición cognitiva, las emociones pueden ser tanto irracionales como no-razonables, del mismo modo que pueden serlo los pensamientos. El término «irracional» es empleado en aquéllos casos en los que una persona se abstiene de tomar el curso de acción considerado como el único que se ajusta a sus fines o a las reglas que esa persona acepta. Por el contrario, la «no-razonabilidad» refiere a aquéllas situaciones en las que la persona tiene razones para hacer lo que hace, pero sus razones son débiles o no totalmente ajustadas a la situación. ²³ Las emociones pueden ser por tanto irracionales o no-razonables. «Si no hay absolutamente nada en la situación que dé a una persona razones para pensar que otra persona va tras algo a lo que esa la primera piensa que tiene derecho, entonces sus celos son irracionales. Pero si hay algunas razones, pero éstas no son buenas, entonces sus celos son no-razonables». ²⁴ A pesar de que con esta distinción Peters reconoce alguna relación de las emociones con algún tipo de racionalidad, rechaza la composición racional de las emociones en dos sentidos. En primer lugar, establece que: «Se da el punto obvio de que lo que denominamos emociones son buenos ejemplos de estados pasivos; pero podemos calificarlos como razonables e irracionales. Esto sugiere que, en determinadas ocasiones, podemos al menos hablar de ellos

²² PETERS, Richard Stanley. «The education of the emotions», pág.180. HIRST, Paul y WHITE, Patricia. Op. Cit., pág. 179-194.

²³ PETERS, Richard. «Reason and passion». Op. Cit., pág.159.

²⁴ *Ibid*, pág. 160.

como razonables, si no racionales».²⁵ Supongamos que, mediante un perfecto proceso de inferencia, descubrimos que un amigo nos ha engañado. Nuestro sentimiento de profunda indignación ante este hecho sería perfectamente justificado si realmente nuestro amigo nos hubiese engañado y si nuestra respuesta ante este hecho fuese adecuada y se correspondiese con nuestra forma de entender la situación. La reacción a la que nos condujese el enfado podría entonces considerarse perfectamente razonable. Con este ejemplo, Peters advierte de la importancia de tener estándares de propiedad cuando se emplean los términos no-razonable e irracional en la esfera de las emociones. Estos estándares pueden estar relacionados con juicios de propiedad de las emociones. Podemos considerar una reacción emocional, por ejemplo de celos, inapropiada si no hay nada en la situación que indique que alguien ha amenazado lo que otra persona considera que le corresponde por derecho.

Sin embargo, las emociones pueden considerarse totalmente irracionales y no-razonables, siempre y en toda situación. Ésta ha sido la posición de algunos filósofos quienes, a juicio de Peters, han defendido la no-razonabilidad de las emociones basándose en la consideración de que éstas hacen que nuestros juicios se sustenten en criterios ajenos y no propios. Éste sería el caso de alguien que defiende que enamorarse es irracional porque nos hace depender de otra persona. Peters afirma, por el contrario, que su concepción de las emociones no apunta en esta dirección, y que éstas no serían tanto irracionales como a-razonables.²⁶ El autor se refiere aquí a los casos en los que la emoción es tan débil que no puede ser considerada como una pasión —en el sentido en el que los filósofos han usado tradicionalmente el término— ya que no poseen la fuerza suficiente como para movernos. Tal sería el caso de alguien que disfruta de mirar a los animales: este gusto no le mueve a emprender ninguna acción más allá del mero deleite de la observación, por lo que no puede considerarse razonable o su contrario. Estos tipos de emociones no pueden considerarse pasiones, sino «sólo una de esas cosas a las que los seres humanos están sujetos», de ahí su carácter a-razional. Peters concluye que, aunque las emociones no son necesariamente ni irracionales ni no-razonables, tienden a serlo. De hecho, para Peters las emociones son la más potente de fuente de irracionalidad, ya que nuestra capacidad de analizar las situaciones de manera lógica y argumental se ve muchas veces entorpecida por evaluaciones irrelevantes que

²⁵ *Ibid.*, pág. 160.

²⁶ *Ibid.*, pág. 161.

están conceptualmente conectadas con nuestras emociones. «Hay por tanto una relación mucho más estrecha entre ser irracional y las emociones que entre las emociones y no ser razonable».²⁷

Para comprender la resistencia de Peters a calificar las emociones como racionales es importante tener en cuenta la estrecha relación entre su concepción de las emociones y la de la vida de la razón. Para él la racionalidad tiene que ver con la independencia, la actividad y el seguimiento de reglas; es decir, con la autonomía. De ello se sigue que algo que nos sucede, a lo cual estamos sujetos y sobre lo que no tenemos capacidad de decisión, no puede ser considerado racional, incluso aunque pueda ser razonable. Sólo hay un grupo de emociones que pueden ser consideradas racionales: aquéllas que Peters denomina *pasiones racionales*, las emociones que considera altamente humanas y aquéllas que, desde su perspectiva, la educación debe contribuir a desarrollar, como el amor al sistema, el amor a la claridad, el odio a las contradicciones e inconsistencias, y el conjunto de pasiones asociadas con el recurso a la autoridad, la revelación y la tradición.

Peters publicó este trabajo en otra obra, una compilación de trabajos sobre la razón editado por Peters, Hirst y Dearden bajo el título *Educación y desarrollo de la razón*.²⁸ En la obra, en la misma línea que Peters acerca de la razonabilidad de las emociones, se situó Marx Black, quien partía de la siguiente noción de razonabilidad de las acciones: «en una situación en la cual no es seguro qué acción tomar, una acción es razonable si hay suficiente razón para llevarla a cabo y no existe otra mejor para escoger una de las alternativas».²⁹ Para poder aplicar esta definición a la experiencia afectiva, Black afirmaba que sería necesario formularla de una manera diferente, sustituyendo el concepto de conducción a un fin por la conveniencia, si bien podría permanecer la idea eje de razón justificable. Reconocía sin embargo una traba mayor a la hora de aplicar esta definición a los sentimientos: la creencia general de que las emociones no están bajo nuestro control. Rebatía esta afirmación, arguyendo que «un hombre acosado por temores cobardes puede ser capaz de actuar bravamente». Estos argumentos le llevaron a concluir que la valoración del

²⁷ Íbid, pág. 162.

²⁸ DEARDEN, Robert; PETERS, Richard Stanley y HIRST, Paul. *Educación y desarrollo de la razón*. Madrid: Narcea, 1982. La versión original en inglés se publicó en 1972: DEARDEN, Robert; PETERS, Richard Stanley y HIRST, Paul. *Education and the development of reason*. London: Routledge, 1972.

²⁹ BLACK, Marx. «Razonabilidad», p. 199. Robert DEARDEN; Richard PETERS y Paul HIRST, 1982. Op. Cit., pág. 189-200.

sentimiento puede llevar de la inmediatez sin freno a un veredicto más frío en el futuro. «Hume dijo que la razón era la esclava de las pasiones, pero el deseo de ser razonable puede en sí mismo ser una «pasión» capaz de contender con otras pasiones y algunas veces hasta dominarlas».³⁰

En esta obra también Roy Edgley exploró la relación entre razón y pasión, mediante la crítica a la distinción entre práctica y teoría. Afirmó que esta distinción se basa en otra previa: acciones frente a proposiciones, y no frente a creencias. Edgley defendía la existencia de una estrecha relación entre las creencias y las pasiones, así como el papel de las pasiones en el campo práctico, no porque las acciones muevan más que las razones, sino porque el hacer algo es un acto de voluntad libre. Las pasiones, que pertenecen al campo de la acción, pueden bien basarse en las creencias, que pertenecen al ámbito teórico, por lo que tal distinción no existe en realidad³¹. G. Pitcher se sumó a esta línea de análisis entre la cognición y la emoción criticando el aislamiento al que generalmente se somete a las emociones al considerarlas como simples sentires o sensaciones, desvinculándolas de su componente cognitivo³².

Ya en el inicio del siglo XXI David Carr ha abordado las emociones desde una concepción más amplia de la racionalidad. Carr ha defendido que el ser humano no es sólo aquel que discurre sobre las cuestiones más elevadas mientras reduce las cuestiones cotidianas al hábito y el seguimiento de reglas pre-establecidas, como Peters defendió.³³ La vida de la razón consiste también en enfrentar situaciones y situarnos nosotros mismos en ellas a través de las elecciones personales, desde las cotidianas a las cruciales. Algunas de estas situaciones ponen en cuestión las reglas y hábitos que habíamos adquirido o a los que nos habíamos acogido, tornando lo que inicialmente parecía razonable e incluso racional en no-razonable e irracional, y viceversa. La racionalidad requiere consistencia, pero requiere también cambio y adaptabilidad, respuesta a la innovación y a lo inesperado. La racionalidad no reside sólo en la variabilidad de los movimientos que cuentan como variables dependientes, rasgo que Peters señala como la razón por la cual no podemos dar explicaciones suficientes para una acción en términos de causalidad,³⁴ sino también en los objetivos y los valores que establecemos como fines esenciales de la vida humana.

³⁰ Íbidem, pág. 200.

³¹ EDGLEY, Roy. «La razón práctica», pág. 293. En DEARDEN, Robert, Op. Cit., pág. 285-299.

³² PITCHER, George. «La emoción». En Robert Dearden, Op. Cit., pág. 343-360.

³³ PETERS, Richard. *Moral development and moral education*. Londres: Allen & Unwin, 1981.

³⁴ PETERS, Richard. *The concept of motivation*. London: Routledge, 1958.

El rasgo principal de la vida de la razón no es la trascendencia del aquí y el ahora, sino la capacidad para elegir, decidir y actuar aquí y ahora. Y lo que nos sitúa aquí y ahora no es sólo el uso objetivo del método lógico, sino el uso de nuestra racionalidad, la cual se sitúa en el cuerpo. Los seres humanos estamos sujetos al mundo a través del cuerpo. No somos capaces de tener un pensamiento independiente, tampoco podemos tener un sentimiento independiente. Pensamos, sentimos y actuamos sujetos al mundo. La racionalidad, la cual se compone de racionalidades individuales, no puede pensarse sin esta sujeción, y su actividad no puede desarrollarse sin este marco. «Lo que en primer lugar distingue a los animales racionales humanos de las bestias no racionales es la posesión de fuentes específicas, no sólo para una descripción y explicación trascendental del mundo de la experiencia, sino para una articulación y expresión más fina y ajustada del rango de posibles sentimientos humanos y reacciones sensoriales al mundo».³⁵

Y esta articulación más nítida es posible gracias a nuestra condición de seres racionales, lo que significa, siguiendo el sentido griego del término, el lenguaje. Pero el lenguaje no es sólo una construcción activa, sino que llega a nosotros a través del influjo de la cultura y de los otros que nos rodean. Tampoco es una construcción fija y lineal, ya que implica cambios en los significados, términos polisémicos, dependencia del contexto, etc. Por lo tanto el ser humano racional no es sólo el agente lógico que sigue reglas, sino también el agente que tiene conflictos internos no sólo entre opciones racionales e irracionales, sino entre alternativas racionales y irracionales, incluidos los pensamientos, emociones y valores que están implicados en las antinomias lógicas, las ambivalencias emocionales y los conflictos morales.

Considerando esta concepción más reciente de la racionalidad, ¿qué puede aportar la concepción de Peters, si es que puede aportar algo, a la comprensión de la experiencia emocional? Peters introdujo en la filosofía educativa la idea de que las emociones tienen una dimensión cognitiva; son, como se ha descrito anteriormente, un tipo de evaluaciones. Estas evaluaciones nos aportan información sobre la situación a la que nos enfrentamos y nos permiten tomar en consideración rasgos o dimensiones de la realidad que no pueden ser mostradas a través del uso de la lógica. La irracionalidad no viene sólo de la mano de las emociones, sino de cualquier proceso cognitivo que implique la falta de información pro-

³⁵ CARR, David. Op. Cit., pág. 12.

cedente del mundo y de nuestra experiencia en él.³⁶ Siguiendo a Peters, estas evaluaciones se basan en creencias. Los celos, por ejemplo, se basan en la creencia de que algo o alguien nos pertenecen y que esta posesión se ve amenazada por otra persona. Pero, tal y como ha añadido Carr, las emociones no operan como las creencias. Las emociones están basadas en lo que nos hace sentir placer o dolor, lo que hace referencia a nuestros deseos y anhelos; las creencias están gobernadas por principios epistemológicos como, por ejemplo, el principio de no contradicción. La dimensión cognitiva de las emociones las abre al influjo educativo, ya que algo que es racional o razonable puede ser objeto de educación, mientras algo que escapa a nuestra racionalidad y a lo que simplemente estamos sujetos, como un acto reflejo, no es objeto de educación.³⁷

Peters señaló que una de las principales tareas de la educación de las emociones sería, por tanto, la construcción e identificación de creencias verdaderas. Pero esta tarea, incluso siendo fundamental para la educación, no sólo de las emociones sino en general, ya que refiere a la relación del niño con las cosas tal y como son, no es suficiente. Algunas emociones, o emociones de elevada intensidad, son difíciles de eliminar mediante el empleo de la razón, como mostró M. Warnock en su artículo de crítica a «La educación de las emociones» de Peters. «Está claro que los sentimientos y las creencias en las que éstos parecen estar basados, tienen una vida independiente. Cambiar las unas no implica necesariamente cambiar los otros».³⁸ La distinción de Peters, si bien necesaria, no es suficiente para explicar la relación entre las emociones y la dimensión cognitiva.

Relacionada con esta primera contribución, Peters introdujo otra noción que el triunfo de la psicología positivista y las teorías cognitivistas sobre la emoción han hecho caer en el olvido. Según Peters, la a-racionalidad de las emociones proviene de su carácter pasivo, su condición de afecciones en lugar de elecciones activas. Como se ha dicho anteriormente, los seres humanos nos vemos afectados por la vida y el mundo exterior más allá de nuestras intenciones. Esta afectación no toma sólo la forma de emociones, sino también de percepciones, creencias, evaluaciones y pensamientos, y no siempre que se produce un comportamiento irracional éste es debido al influjo de una emoción.³⁹

³⁶ GRIFFITHS, Morwenna. «Emotions and Education», *Journal of Philosophy of Education*, 18, 2(1984), pág. 223-231.

³⁷ CARR, David. Op. Cit., pág. 6.

³⁸ WARNOCK, Mary. «The education of the emotions», p. 218. Paul Hirst, Patricia White (ed.) *Philosophy of Education. Major themes in the analytic tradition*. London: Routledge, 1984. Volumen II.

³⁹ PETERS, Richard. «Reason and passion», pág. 160.

En las últimas décadas del siglo xx se fraguó la aceptación general de los presupuestos e interpretaciones defendidos por las teorías cognitivistas de la emoción.⁴⁰ En ellas, los rasgos activos de las emociones han sido con frecuencia sobreestimados y sobrerrepresentados, y, como consecuencia, las emociones han sido sobremanera racionalizadas como «actitudes propositivas, incluso hasta el punto de negar que el elemento subjetivo, pasivo o experiencial pudiera desempeñar cualquier papel constitutivo en su identificación».⁴¹ De alguna manera Peters sí tomó en consideración este elemento al señalar la pasividad de las emociones. Los seres humanos podemos adquirir y desarrollar una determinada tendencia a la hora de interpretar y responder a los acontecimientos, y esta tendencia se compone también de elementos afectivos; sin embargo, no elegimos enamorarnos, enfadarnos o sentirnos compadecidos, o al menos lo elegimos sólo de manera parcial. Incluso la persona más virtuosa, alguien que haya cultivado los más elevados valores morales y lo que se ha denominado las emociones morales, es susceptible de sentir odio hacia alguien que le ha causado un profundo dolor, y puede descubrirse a sí mismo sintiendo el deseo de herir o ver herida a esa persona. Afirmar que nuestras emociones y sentimientos son parte de nuestra identidad no conlleva afirmar que nuestra identidad pueda ser reducida a ellos. Nuestra identidad, quiénes somos, es una descripción compleja que no puede ser reducida a la forma en la que operamos en el mundo, ya que también incluye la manera en la que somos afectados por él.

Al inicio del apartado, a través de la exposición del pensamiento de Peters y de algunos de sus contemporáneos, se ha mostrado que la actual defensa del carácter cognitivo de las emociones se hallaba ya presente en los análisis de la filosofía (analítica) de la educación. La vigencia del trabajo de Peters en la actualidad radica no sólo en el reconocimiento de este carácter activo de las emociones, sino también en la consideración simultánea de su carácter pasivo, como experiencias a las que también estamos sujetos. Es esta dualidad la que en la actualidad lleva a las corrientes cognitivistas a resaltar la función analítica de la cognición en su composición, y a las corrientes derivadas de la Inteligencia Emocional a resaltar la importancia del reconocimiento y el control. Y es también esta dualidad la que impide a ambas llegar a una total resolución de la experiencia emocional. Las emociones se componen en parte de creencias,

⁴⁰ WARNOCK, Mary. Op. Cit., pág. 214.

⁴¹ CARR, David. Op. Cit., pág. 13.

pero no son sólo creencias. Se manifiestan en la forma de una evaluación, pero tampoco son sólo evaluaciones. Todas ellas son partes de una misma racionalidad, pero no son todas lo mismo. Hay algo más, falta aún considerar otros elementos compositivos de la experiencia emocional, y debido a esta ausencia no podemos hablar de una descripción exhaustiva de la experiencia emocional, y mucho menos de su comprensión plena.

3. LAS EMOCIONES Y LA VIDA MORAL

«¿Cuál es el estatus moral de un hombre que puede razonar de manera abstracta sobre reglas pero que no se preocupa por las personas que se ven afectadas por su observancia o ruptura de esas reglas? ¿Cómo llegamos los seres humanos a preocuparnos en este sentido?», se preguntó Peters.⁴² Y a esta pregunta respondía con una nueva pregunta: «¿No es la capacidad de amar tan importante como la capacidad de razonar en la formación de la moralidad?». ⁴³ La respuesta afirmativa a esta pregunta condujo a Peters a afirmar que la educación de las emociones es una cuestión moral. Ello se debe a su íntima conexión con las virtudes y los vicios (tales como la benevolencia, la envidia o la piedad), con los principios morales (como el respeto por las personas y la consideración de sus intereses) y con nociones más generales como la vergüenza, la culpabilidad o el remordimiento.⁴⁴

Peters otorgó a las emociones un papel destacado en el desarrollo moral, especialmente durante las primeras etapas del desarrollo cuando, de acuerdo con la escuela Piagetiana, los niños no son capaces de actuar de acuerdo con la preocupación por los otros como principio, pero sí son capaces de atender a esta preocupación como un sentimiento.⁴⁵ Siguiendo esto, y de acuerdo con la distinción de Peters entre motivos y emociones, podría afirmarse que las emociones en estas primeras etapas del desarrollo pueden funcionar como motivos. Los principios y las razones deben sin lugar a dudas llegar más tarde para dar forma a esta preocupación por los otros, transformando estos primeros sentimientos en pasiones racionales y motivos reales, es decir, en las razones por las cuales actuamos. En el caso de sujetos racionales maduros,

⁴² PETERS, Richard. *Reason and compassion*. London: Routledge, 1973, pág. 26.

⁴³ Íbidem, pág. 26

⁴⁴ PETERS, Richard. «The education of the emotions». Op. Cit., pág. 192.

⁴⁵ PETERS, Richard. «Reason and compassion». Op. Cit., pág. 43.

Peters defendió que las emociones no han de ser los motivos de sus acciones, situando la diferencia entre unas y otros en la dicotomía pasividad-actividad: los motivos están relacionados con las cosas que hacemos, y las emociones con las cosas que nos suceden. Las emociones, por lo tanto, no son ni han de ser los motivos de nuestras acciones, ya que no son elecciones racionales de un sujeto moral autónomo.⁴⁶

En relación con esta distinción, David Carr defendió hace algunos años que podemos tener diferentes emociones, incluso encontradas, en un mismo momento. Podemos sentir odio y amor hacia la misma persona al mismo tiempo, y para ilustrar esta situación Carr se sirve del problema de Jimena:⁴⁷ Jimena está profundamente enamorada del Cid hasta que éste mata accidentalmente al también amado padre de Jimena. A partir de este momento, Jimena ama y al mismo tiempo odia al Cid. Por lo tanto desde un punto de vista lógico, así como psicológico, no es contradictorio afirmar sentimientos contrarios a la vez. Pero si Jimena no queda paralizada, deberá adoptar un curso de acción que le situará más allá de su ambivalencia emocional.

Y es aquí, en esta necesidad de adoptar un curso de acción, donde la distinción de Peters entre emociones y motivos puede iluminar la actual reflexión acerca de las emociones en su relación con la moral, es decir, en torno a cuándo podemos considerar las emociones como razones justificadas para emprender acciones. Las emociones pueden ser, pero no son necesariamente, razones para la acción, teniendo en cuenta que emociones y motivos son fenómenos diferentes. Esta distinción conduce a la pregunta: ¿Cuándo una emoción cuenta como un motivo? Y esta pregunta se plantea en dos sentidos: ¿Cuándo una emoción nos mueve a actuar? El miedo puede paralizar o activar nuestros mecanismos de defensa y empujarnos a correr. ¿En qué situaciones nos lleva a emprender la huida y en cuáles nos impide movernos? ¿Por qué? Junto a esto, una segunda acepción de las emociones como motivo plantea la cuestión de en qué circunstancias consideramos apropiado moralmente que las emociones sean razones para nuestras acciones. ¿Cuándo nuestras emociones son razones justificadas para actuar? ¿Cuándo y cómo una emoción deviene un motivo justificado para actuar? ¿Podemos considerar el odio de Jimena como

⁴⁶ PETERS, Richard. «Motivation, emotions and the conceptual schemes of common sense». Richard PETERS, (ed.) *Psychology and ethical development*. Oxford: Alden Press, 1974.

⁴⁷ CARR, David. «Virtue, Mixed Emotions and Moral Ambivalence», *Philosophy* 84 (2009), pág. 31-46.

un motivo justificado para romper la relación con la persona que ha asesinado a su padre? ¿Justifica su amor el olvido o perdón por el asesinato de su padre?

Peters respondió a esta cuestión defendiendo que aquellas emociones que pueden contar como motivos son las llamadas «pasiones racionales, debido a su carácter activo, como son el amor, el respeto, la benevolencia, el sentido de la justicia y la búsqueda de la verdad».⁴⁸ Todos estos conceptos pertenecen a lo que Peters consideró como los niveles más elevados de la vida de la razón. Y aunque defendió que todos ellos son principios últimos que pueden ser mostrados a través de argumentos trascendentales, al denominarlas pasiones racionales Peters les reconoció un carácter afectivo que las diferencia de los principios racionales. Y estas pasiones racionales surgen de las emociones, como indica Peters cuando afirma que:

Retorcerse de compasión, echar humo de indignación moral o morir de vergüenza puede ser más deseable que ser incapaz de experimentar dichos sentimientos. Pero seguramente es más deseable todavía que estas evaluaciones funcionen como motivos para hacer aquello que sea apropiado. Esto es particularmente importante en el contexto de lidiar con tendencias a actuar que surgen de motivos indeseables como la envidia, el odio o la lujuria. Una vaga tendencia a decir 'no' a uno mismo surgida del sentimiento de culpabilidad o vergüenza, desconectada de cualquier disposición para actuar de manera apropiada, es singularmente inefectiva. De más valor son las tendencias a actuar que surgen de sentimientos positivos como el respeto, la benevolencia y el sentido de la justicia.⁴⁹

¿Cuáles son las emociones implicadas en la formación de estas pasiones racionales? Para Peters, las pasiones racionales se componen de emociones positivas. Aquí recurrió a la distinción clásica entre emociones positivas, como la alegría o la sorpresa, y negativas, como la envidia, los celos o la tristeza. En el campo de la educación esta distinción ha llevado con frecuencia al rechazo de las segundas y la promoción de las primeras.

A esta distinción ha respondido recientemente David Carr afirmando que la vida moral no se basa sólo en la posibilidad de emprender acciones buenas, sino también en la posibilidad de hacer el mal; la moral reside en la elección

⁴⁸ PETERS, Richard. «The education of the emotions». Op. Cit.,pág. 191.

⁴⁹ *Ibidem*, pág. 192.

no sólo entre el bien y el mal, sino entre dos bienes que entran en conflicto, o incluso entre dos males. «No hay conflicto moral en aquellos casos en los que está claro lo que tenemos que hacer y en los que lo único que necesitamos es la voluntad de hacerlo. A este respecto, los verdaderos conflictos morales son aquéllos en los que se enfrentan principios morales e imperativos en los cuales, haga lo que haga, uno incurre siempre en una pérdida moral». ⁵⁰ Si algunas emociones son consideradas negativas en el sentido de que nos conducen a sentir lo que es moralmente malo, como podría ser el caso de la envidia, los celos o la venganza, entonces no hay razón educativa para tratar de eliminar estas emociones en los educandos, ya que están estrechamente ligadas a nuestra relación humana con el mal, y quedaría con ella anulada la posibilidad del bien como una elección del sujeto.

Carr destaca que la vida moral se desarrolla en el seno de la complejidad que conforma la vida humana, en la que encontramos la antinomia lógica, el conflicto moral y la ambivalencia emocional. No se fragua sólo en las situaciones en las que los valores y principios morales se logran, sino también en aquéllas en las que son cuestionados, arriesgados y elegidos. «Lejos de impedir el desarrollo de la virtud, la ambivalencia emocional y el conflicto personal nos proporcionan un rico sustrato psicológico y moral». ⁵¹ Esto no quiere decir que la posibilidad del mal resida sólo en las emociones que pueden conducirnos al mal. En este aspecto coincidía Peters, quien afirmó que si analizamos casos de fallo moral como los de los psicópatas, éstos revelan que esas personas adolecen no sólo de la falta de preocupación por los otros, sino también de razonamiento. ⁵²

Lo que la vinculación de las emociones con la moral resalta es que, incluso si algunas emociones, o cualquier emoción en determinadas circunstancias, puede conducirnos a realizar actos malévolos, éstas no pueden ser rechazadas desde una perspectiva educativa, ya que su eliminación supondría la reducción de la experiencia emocional de los educandos, por un lado, pero también, por otro, la reducción de su experiencia moral. Por otro lado, la clasificación moral de las emociones es una tarea muy compleja, ya que la mayoría de las emociones, como por ejemplo la compasión o la ira, no pueden ser consideradas como buenas o malas sin tomar en cuenta la situación en la que emer-

⁵⁰ CARR, David. «Virtue, Mixed Emotions and Moral Ambivalence». Op. Cit., pág. 41.

⁵¹ *Ibidem*, pág. 46.

⁵² PETERS, Richard. «Reason and compassion». Op. Cit., pág. 42.

gen y las consecuencias que de ellas se derivan. A esta postura se ha sumado recientemente Patricia White, quien ha defendido el valor moral del enfado y su necesidad de articulación educativa,⁵³ advirtiendo del peligro del rechazo educativo de emociones que pueden ser esenciales para el desarrollo moral de los educandos.

De la distinción que introdujo Peters entre *emociones* y *motivos* se derivan importantes implicaciones para la educación moral. Las emociones pueden ser un elemento importante de los valores y los principios, pueden estar estrechamente ligadas a ellos, pero no son ni unos ni otros. Es decir que, siguiendo el ejemplo de Peters mostrado en la sección anterior, el enfado que puede sentir una persona ante la traición de un amigo en quien confiaba puede ser razonable, y al mismo tiempo no ser un motivo justificado para emprender un mal contra él. Esta acción puede ser explicable desde consideraciones lógicas y aun así no ser una acción que pueda considerarse como buena. John White se sumó a esta distinción al defender que la educación moral no puede ser reducida a la educación emocional.⁵⁴ La educación moral no puede limitarse a enseñar a los estudiantes cómo sentir emociones «apropiadas» como la compasión, el amor o la alegría, y cómo controlar emociones «negativas» como el odio, la envidia o los celos, ya que las emociones no necesariamente conducen a valores como la honestidad o la justicia. Ello no significa que la educación moral no pretenda algún tipo de conexión con la experiencia emocional: para J. White resultaría extraño educar en valores como la honestidad, la confianza y la justicia sin esperar que los educandos sintiesen placer y satisfacción en la realización de estos valores.⁵⁵ Significa sencillamente que la educación de las emociones, si bien siendo condición necesaria, no es suficiente para la formación de sujetos moralmente comprometidos con las cosas, las personas y los valores.

Para Peters educar supone la iniciación en lo que se considera valioso, por ello la educación de las emociones requiere de un compromiso moral. Y esta dimensión moral no es objeto de estudio de los psicólogos. Esto niega el papel de los psicólogos en la construcción del conocimiento sobre las emociones. Según Peters, corresponde al ámbito de la Psicología elaborar pruebas

⁵³ WHITE, Patricia. «Making Political Anger Possible: A Task for Civic Education», *Journal of Philosophy of Education*, 46, 1(2012), pág. 1-13.

⁵⁴ WHITE, John. «The education of the emotions», *Journal of Philosophy of Education*, 18, 2 (1984), pág. 233-244.

⁵⁵ *Ibidem*, pág. 200.

sobre lo que es empíricamente posible en el ámbito de la afectividad, ya que el deber que marca la dimensión moral de la educación no puede hacerse sin el poder. «El deber implica el poder. Es innecesario decir a las personas que no deben sentir de una determinada manera si, en general, los seres humanos no pueden evitar el hallarse sometidos a tales sentimientos».⁵⁶ Por otro lado, corresponderá también a los psicólogos de la educación la tarea de hacer recomendaciones a los teóricos en lo que a la salud mental se refiere:

Pueden afirmar, por ejemplo, que la ausencia de una capacidad para el amor o la constante presencia de un sentimiento de amenaza o inseguridad pueden tener una influencia absolutamente penetrante en la vida de una persona. Por ello, sea lo que fuere lo que hagamos en la educación de los niños, debemos tener un cuidado especial en el desarrollo de la mencionada capacidad y en evitar la presencia de ese sentimiento de amenaza o inseguridad.⁵⁷

Las emociones pueden ser un tipo de evaluaciones o percepciones, así como motivos, pero no son un tipo de actos. Pueden ser juzgadas a la luz de los valores o principios, pero no pueden ser consideradas principios ni valores. Las emociones no son actos en la misma medida en que los pensamientos no lo son. Es porque somos seres complejos, conformados por contradicciones y ambivalencias y no sólo por seres lineales y causales, por lo que nuestro comportamiento no puede ser reducido a las emociones.

4. CONCLUSIÓN

Los argumentos presentados a lo largo del artículo muestran que las emociones son en parte evaluaciones, en parte juicios morales. Pero con estas asignaciones la experiencia emocional no queda explicada en su totalidad; falta aún algún componente que no se ha logrado identificar. Y es esta dificultad para comprender la experiencia emocional lo que hace que aclarar la finalidad de la educación de las emociones sea una tarea compleja y aún pendiente. Sin embargo, esta dificultad no queda resuelta recurriendo a la capacidad de reco-

⁵⁶ PETERS, Richard. «The education of the emotions». Op. Cit.,pág. 180.

⁵⁷ *Ibidem*, pág. 180.

nocer y controlar las propias emociones y las ajenas, sino simplemente evadida, ya que la propia composición y comprensión de las emociones permanece aún sin definir. Por ello, si queremos aceptar nuestra responsabilidad en la formación de los educandos, hemos de tratar de ahondar en esa comprensión.

Las contribuciones de la filosofía analítica, y concretamente el pensamiento de R. S. Peters, han sido criticadas por reducir la educación de las emociones a una mera cuestión de control y canalización de la pasividad y desarrollo de evaluaciones apropiadas⁵⁸. J. White ha criticado el tono kantiano de los análisis de Peters, en los que prima la concepción del ser humano como el que está destinado a realizar su naturaleza racional. También M. Warnock critica el exceso de cognitivismo de Peters. Frente a esto, White apuesta por una corriente alternativa que comenzaba a surgir cuando escribió su artículo de crítica a la educación de las emociones de Peters, y que hoy estaría representada por los trabajos de David Carr. Una corriente que no entiende al ser humano sólo en términos de linealidad, establecimiento y cumplimiento de reglas y gradaciones en la vida de la razón, sino también en términos de complejidad, contradicción y afección. Sin embargo, aceptar una nueva descripción o comprensión de las formas de ser humano por considerarla más acertada o más cercana a nuestra experiencia, no implica necesariamente rechazar todo lo derivado de las concepciones anteriores. Es por ello que este artículo ha tratado de mostrar las contribuciones de los trabajos de Peters a la actual reflexión en torno a la educación de las emociones.

En un momento cómo el presente en el que priman las interpretaciones cognitivas en las que la emoción parece ser el resultado de un compendio de procesos cognitivos (intencionalidad, evaluaciones y creencias), y en el que la educación de las emociones se limita a soluciones limitadas a los extremos de la total aceptación o el control más exhaustivo, un análisis detallado de los conceptos y fenómenos implicados en la experiencia emocional puede iluminar nuestra reflexión, comprensión, y también nuestras prácticas educativas.

La dicotomía de Peters entre las emociones como fenómenos activos-pasivos puede ayudarnos a comprendernos como sujetos activos que llevan a cabo juicios, decisiones y acciones autónomas, y también y al mismo tiempo como sujetos pacientes, es decir, como seres afectados por el mundo y dependientes de los otros. Este reconocimiento no nos da repuestas acerca de la fiabilidad de las emociones en nuestro constante enfrentamiento a situaciones en las

⁵⁸ WHITE, John. «The education of the emotions». Op. Cit.,pág. 195; WARNOCK, Mary. Op. Cit.,pág. 214.

que tenemos que decidir y emprender un curso de acción, aspecto que queda también señalado en la distinción entre emociones y motivos. Pero sí puede ayudarnos a comprender lo que nos pasa en esas situaciones de ambivalencia emocional y conflicto moral que describe Carr, y a aceptar que no son experiencias extra-humanas, sino que en ellas consiste precisamente vivir una vida humana, a no rechazarlas como algo externo a nosotros mismos y a vivirlas como una expresión más de quién somos.

Finalmente, el hecho de no estar de acuerdo con la resolución particular de una problemática no implica necesariamente que el planteamiento de la cuestión sea también rechazable. En el caso de los trabajos que Peters realizó a lo largo de los años 60 y 70, no estar de acuerdo con su defensa del control de las pasiones o con su noción de las pasiones racionales no significa que su planteamiento de la problemática, las dicotomías actividad-pasividad y emoción-motivo, no recojala esencia de la tensión que plantean las emociones. Que en la actualidad tratemos de resolver estas dicotomías desde maneras de concebir la racionalidad y la moralidad diferentes no significa que estas dicotomías carezcan de vigencia en el presente; muy al contrario, a lo largo de las páginas anteriores se ha tratado de mostrar que son precisamente esas tensiones las que quedan aún por resolver. Precisamente por la necesidad de seguir ahondando en ellas, los trabajos de Peters son vigentes no sólo por su contenido, sino por su forma de proceder, y se han presentado sobre todo como una invitación a examinar con detenimiento los términos, nociones y presupuestos implicados en la descripción del fenómeno emocional.