

Educar emociones desde la familia: un caso experimental en Uruguay

Educating emotions within the family: an experimental case in Uruguay

*Helena Modzelewski, Deborah Techera y
Jacqueline Fernández**

RESUMEN

La educación democrática se propone la formación de ciudadanos autónomos, lo cual debería incluir una educación emocional. Confiar esta tarea completamente a la escuela implica desestimar a la familia como ámbito educativo. La Comunidad de indagación (CI), metodología que apunta al pensamiento crítico, tiene además potencial para trabajar sobre las emociones que están en la base de las disposiciones sociales. Nuestro objetivo fue introducir la CI en la familia a través de la capacitación de un grupo de Maestros Comunitarios, que en Uruguay visitan hogares vulnerables siguiendo el progreso de los alumnos. Exponemos los fundamentos y resultados de esa experiencia.

Palabras clave: educación democrática, educación emocional, familia, autonomía, extensión universitaria, comunidades de aprendizaje, comunidad de indagación.

ABSTRACT

Democratic education seeks the formation of autonomous citizens, which should include an emotional education. Completely entrusting this task to schools involves underestimating the family as an educative agent. The Community of Inquiry (CI), which is a methodology that aims at critical thinking, also has the potential to work on the emotions that are the basis of social coexistence. Our goal was to introduce the CI in families by training of a group of Community Teachers who visit vulnerable households in Uruguay to follow the progress of students. We present the foundations and results of the experience.

Key words: democratic education, emotional education, family, autonomy, university extension, learning communities, community of inquiry.

INTRODUCCIÓN

Todo estado democrático tiene a la educación como una de sus mayores preocupaciones. Pero la educación resulta funcional a cualquier forma de democracia y, por ende, es importante adaptar el tipo de educación al tipo de democracia que pretendemos. Si apuntamos a un tipo de democracia fuerte, según es definida

* Universidad de la República, Uruguay; helen_mod@hotmail.com.



por Barber (1984), como una donde los ciudadanos se gobiernan a sí mismos a través de la participación en la toma de decisiones que les conciernen, en lugar de delegar esa responsabilidad en representantes, la educación debe ser lo más comprehensiva posible, abarcando aspectos del ser humano que normalmente quedan fuera de la concepción tradicional de esta. En tal concepción abarcativa de educación, la aspiración de que la escuela haga todo el trabajo de formación del ciudadano deja de lado el ámbito educativo más importante de la vida de las personas: la familia. Es de sentido común el hecho de que los referentes adultos de la familia (sean padre, madre, abuelo o tutor) son los primeros educadores morales de los niños. Este tipo de relación involucra un aspecto emocional muy importante porque puede hacer que el sujeto en su desarrollo aprenda a sentirse digno o indigno de amor y respeto (Honneth, 1997; Nussbaum, 2005), percepción que puede permanecer con la persona durante el resto de su vida. Por otra parte, hay evidencia de que el modo en el que los referentes adultos permanentes enseñan a los niños a respetar su autoridad es uno de los cimientos para el crecimiento moral futuro (Damon, 1990; Herman, 2008; Kochanska *et al.*, 2005). De aquí que prestar atención a las familias además de a las escuelas sea un tema de extrema importancia en la construcción de ciudadanía.

En Uruguay, desde 2005 se lleva a cabo el Programa de Maestros Comunitarios. Estos maestros visitan los hogares con la finalidad de seguir los procesos de los niños de cerca, y así prevenir la deserción escolar. Es una iniciativa novedosa propuesta por el Consejo de Educación Primaria de Uruguay y el Ministerio de Desarrollo Social (Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2012). Consideramos que dicho programa tiene un gran potencial para trabajar con la educación emocional en la familia y que este objetivo requiere fortalecer las herramientas pedagógicas para involucrar a los padres en esta relación educativa.

Nuestro equipo de investigación ha estado trabajando sobre la Comunidad de indagación, metodología avanzada por Dewey a partir de Peirce y más adelante desarrollada por Matthew Lipman para trabajar en el aula;¹ nuestro objetivo ha sido ampliarla

¹ El programa desarrollado por Lipman a partir de la metodología de la Comunidad de indagación es el conocido como Filosofía para niños; será referido en más detalle más adelante.

explícitamente hacia la educación emocional. Esta metodología, que se propone educar ciudadanos críticos y entrenados en el diálogo respetuoso e inclusivo, ha sido recientemente introducida y bienvenida en Uruguay, particularmente en la enseñanza privada. Sin embargo, a pesar de la insistencia de Ann M. Sharp (2007) en el potencial de la metodología para la educación de las emociones, la mayoría de los casos de aplicación en Uruguay se focalizan principalmente en los resultados cognitivos. El propósito de nuestra investigación ha sido, entonces, desarrollar este aspecto emocional dentro de la Comunidad de indagación, que hipotéticamente se mostraba como una forma idónea de trabajar con las emociones en el seno de la familia.

Entre octubre y diciembre de 2012 se realizó una experiencia de Extensión universitaria con el fin de formar a un grupo de Maestros Comunitarios en la metodología, a la vez que se recogieron los resultados de la práctica que ellos iban teniendo durante la experiencia. Esos primeros resultados, expuestos en este artículo, alientan esta propuesta de promoción de la educación democrática desde el corazón mismo de la familia.



REFERENTES CONCEPTUALES

Educación emocional y autorreflexión

Como punto de partida para exponer la importancia de la educación emocional, adherimos a una perspectiva de democracia según es definida por Barber:

... en ella habitan unos ciudadanos que ni son consumidores de los servicios que proporciona el gobierno, aunque sí defensores de sus derechos ante la intrusión del gobierno, por una parte, ni tampoco son meros votantes o pasivos perros guardianes para quienes los representantes del gobierno solo son personas que han adquirido una responsabilidad para con ellos. Por el contrario, sus ciudadanos democráticos son activos, responsables, son miembros comprometidos de grupos y comunidades que, si bien tienen distintos principios e intereses contrapuestos, están dispuestos a arbitrar esas diferencias explorando un terreno común, realizando una tarea pública y estableciendo relaciones comunes (Barber, 2000: 45-46).

En ese sistema de gobierno, donde cada uno es respetado en su singularidad y su voz es escuchada, es necesario desarrollar un trasfondo valorativo igualitario, un “ethos” –definido como un “grupo de sentimientos y actitudes” que determinan el comportamiento “normal” de una sociedad (Cohen, 2001: 197)– igualitario y democrático. Para eso, es necesario ir más allá de los dominios de la justicia entendida como ley. Si los ciudadanos no solo deben ser receptores de las acciones de un gobierno, sino actores, es necesario que se tomen en cuenta las condiciones que permiten su motivación a participar, constituidas por a) la autoconfianza que se adquiere y desarrolla en las relaciones humanas de la vida íntima, b) el autorrespeto que se obtiene en las relaciones en las que un ciudadano es tratado como igual ante la ley, y c) 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 (1997) en su teoría de la lucha por el reconocimiento. Estas relaciones son mediadas por las emociones, que se transforman bajo esta luz en 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.

Considerar a las emociones como una herramienta para garantizar la condición de los ciudadanos como actores de la democracia agrega una dimensión que hasta ahora no ha sido suficientemente considerada en los programas educativos. Sostenemos que es necesario proponer en la educación pública de cualquier estado democrático un programa de educación de las emociones que además no ignore a la familia como escuela de ciudadanía.

Para poder hablar de un programa de educación emocional, en primer lugar es necesario responder a la pregunta acerca de cómo se puede educar las emociones, y para ello se requiere abordar una definición de estas. La dificultad que esta tarea conlleva está en que diferentes tradiciones filosóficas han definido a lo largo de la historia las emociones bien como predominantemente fisiológicas, bien como cognitivas, además de 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. En nuestra



investigación, en consecuencia, ha sido necesario llevar adelante la revisión de una selección de autores representantes de estas vertientes, con el fin de reconstruir de la noción de educabilidad en las emociones. Habría sido natural suponer que los autores que negaban la racionalidad de las emociones tenderían a argumentar en contra de su educabilidad; sin embargo, se concluyó que eso no es así, como se verá a continuación.

Fue necesario comenzar el recuento del estado de la cuestión por la historia de la filosofía, porque con anterioridad al siglo XIX la psicología no gozaba de independencia y era una de las temáticas de las que se ocupaba la filosofía. Así, 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 consideraban a las emociones como a) íntegramente cognitivas (por ejemplo los antiguos estoicos), b) predominantemente cognitivas con una importante intervención de aspectos fisiológicos (como por ejemplo Aristóteles), c) predominantemente fisiológicas con un importante componente cognitivo (como David Hume) y d) íntegramente fisiológicas (como William James).

Lo que se observó fue que todas las vertientes mencionan de una manera u otra la educación o regulación de las emociones. Se observó también que sea cual fuera la forma que conciban 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 puede definirse, según Taylor (1977 y 2005), Dworkin (1988) y Frankfurt (2006), como el proceso de formación de deseos de segundo orden; es decir, el deseo de tener un deseo determinado, en este caso en particular 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 solo se pueden modificar por medio de una disposición determinada del cuerpo que provocará en consecuencia una emoción en mí, y a la decisión de disponerlo de una manera para provocar o favorecer fisiológicamente una determi-



nada emoción está precedida por una suerte de deliberación racional. Esta autorreflexión lleva al desarrollo de metaemociones, que son el motor que promueve el cambio o alienta a continuar con una determinada emoción. El concepto de metaemoción o emoción de segundo orden, entendido como reacción emocional ante una experiencia emocional propia es, desde el punto de vista de esta investigación, central para la noción de autorreflexión. 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. Sea cual sea el procedimiento que adopte para cambiar una emoción que no deseo (cognitivo, cambiando el foco de mi pensamiento, o fisiológico, tomando actitudes corporales que me lleven a experimentar emociones más positivas), la autorreflexión y su consecuente generación de metaemociones parece ser lo que unifica a todas las vertientes de pensamiento sobre las emociones, y lo que permite su educación.

El mismo procedimiento se llevó a cabo en relación con los autores que constituyen el estado actual de la cuestión. En esa revisión, se intentó corroborar si los principales exponentes de una u otra vertiente también dan lugar a la misma conclusión: que la autorreflexión es lo que las cuatro vertientes tienen en común. Esto se pudo confirmar desde el llamado Programa de Expresión Facial (Izard, 1997; Tomkins, 1962) que propone de manera similar a William James el control emocional a través del control de las expresiones faciales, llegando hasta la filósofa Martha Nussbaum, que se inspira en el cognitivismo estoico.

Las narraciones, por su parte, cumplen un rol significativo en la generación de autorreflexión. Siguiendo la propuesta de Nussbaum (2005), una de las características centrales de las emociones es su narratividad: toda emoción, si bien esto no es evidente en todos los casos, tiene un origen en la interpretación cognitiva de un estado de cosas. Para entender una emoción que

se experimenta, es necesario recurrir a su narratividad. De ahí que las narraciones (incluyendo todo tipo de relatos, como pueden ser cuentos, películas u obras de teatro) sean cruciales en el desarrollo de las capacidades propias de un ciudadano, porque ellas permiten que los receptores de esos relatos reflexionen acerca de las circunstancias que llevan a desarrollar diferentes emociones, y de esa manera se “entrenen” en su propia autorreflexión.

En definitiva, una de las primeras etapas de la investigación consistió en examinar las posibilidades de la educabilidad de las emociones como instrumento para el desarrollo de un trasfondo valorativo igualitario y democrático que promueva una saludable convivencia entre los ciudadanos de un régimen democrático. Sostenemos que la articulación de autorreflexión y narración serviría de base para diversas propuestas aplicadas cuyo objetivo sea la educación de las emociones.

Nuestra inicial aproximación a la metodología desarrollada por Matthew Lipman para llevar la filosofía a los niños nos reveló la importancia que este autor atribuye al desarrollo de la autorreflexión, y el hecho de que el abordaje de esta metodología se hace sobre la base de narraciones. Explícitamente, Lipman menciona como finalidad del programa el desarrollo de un pensamiento complejo, que “incluye un pensamiento rico en recursos, [es] metacognitivo, autocorrectivo [e incluye] todas aquellas modalidades de pensamiento que conllevan reflexión sobre la propia metodología y sobre el contenido que tratan” (Lipman, 2001: 68). La referencia a la autocorrección y la reflexión sobre la propia metodología, es decir, la metacognición, se relaciona estrechamente con la autorreflexión mencionada antes, que sirve como vehículo de la educación de las emociones. Si es la autorreflexión uno de los objetivos de los talleres en los que se desarrolla la metodología Lipman, estarían dadas las condiciones para incluir en dichos talleres instancias de educación de las emociones.

En las primeras versiones de su método, el enfoque de Lipman no enfatizaba las emociones como una prioridad. Era consciente, sí, de que una deficiencia en el desarrollo del pensamiento complejo desemboca en “estereotipos y... actitudes y conductas prejuiciosas... que provienen de una doble raíz, tanto cognitiva como afectiva” (Lipman, 2001: 339), pero no presentaba la

educación de las emociones como teniendo un lugar propio y explícito en sus talleres de Filosofía para niños. Sin embargo, en la segunda edición de *Thinking in Education*, Lipman escribe:

Los esquemas para mejorar el pensamiento difícilmente pueden prosperar si la única clase de pensamiento considerado como digno de ese nombre es el pensamiento deductivo o alguna otra forma austera de la racionalidad. El enfoque educativo a la enseñanza del pensamiento tiene que incluir el pensamiento afectivo, no simplemente por deferencia a alguna alianza vaga con el pluralismo democrático, sino porque la falta de consideración hacia las otras variedades simplemente se traduce en la superficialidad del tratamiento de la diversidad intelectual que se reconoce (Lipman, 2003: 266, la traducción es nuestra).

Como se verá a continuación, el programa de Filosofía para niños es una versión restringida de una metodología más amplia denominada Comunidad de indagación (de aquí en adelante CI). Es a esta a la que adscribimos en este trabajo, debido a que Lipman estaba enfocado en la educación de los niños en el aula, mientras que nuestro equipo busca trascender ese espacio y grupo etéreo. Dentro de esta visión más amplia de la metodología y en una línea similar de pensamiento, Ann M. Sharp (2007) también señaló la necesidad de incluir las emociones. Todo esto convierte a la metodología educativa de la CI en un importante vehículo para la concreción del propósito de educar las emociones.

Las potencialidades educativas de la metodología de CI

Si bien Charles Pierce fue quien utilizó por primera vez el término “Comunidad de indagación” a fines del siglo XIX para referir al trabajo de la comunidad de científicos, fue John Dewey quien consideró a esta metodología como una forma de implementar una educación verdaderamente democrática. Dewey creía que los objetivos de la escuela deben ser consistentes con los de la sociedad. De ahí que una sociedad democrática demanda un sistema escolar de un determinado tipo; no debe solo hablar de la democracia, sino que debe revelar y crear estructuras que son democráticas en sí mismas. Los estudiantes, si se espera de ellos

que más tarde participen juntos en organismos estatales planificando proyectos políticos para el bien de la comunidad, deben ser educados en etapas tempranas de la vida a trabajar juntos en proyectos (Mann, 1992). Dewey insiste, además, en que la moral es una cuestión de indagación, cuyas conclusiones son casi siempre tentativas y experimentales. Y en *La reconstrucción de la filosofía* (Dewey, 1993), enfatiza el atractivo que encuentra en el método científico para aplicarlo al trabajo filosófico sobre la moral: el espíritu de libre investigación del biólogo, buscando todas las posibles alternativas antes de dar una respuesta definitiva, es el mismo espíritu que debe tener el filósofo moral, considerando las situaciones morales particulares y siempre problemáticas. Esta actitud tiene en común con la ciencia estos dos puntos: a) la disposición a explorar, a experimentar, a poner en dudas las certezas ya alcanzadas, y b) a estar pronto a someter los métodos y resultados propios al escrutinio de otros. De aquí se infiere que para alcanzar decisiones morales, el sujeto debe involucrarse en un trabajo grupal o comunitario. Dewey estaba introduciendo en la educación la metodología de la CI.

La CI, tal como la entendemos actualmente, implementa lo que en educación se llama comunidad de aprendizaje.² Esta enfatiza las potencialidades de la relación dialógica generada en su interior, destacando el potencial educativo de la disputa, de la discusión y confrontación dialéctica. Es el abandono de la certeza el que transforma al diálogo en un proceso creativo que se orienta hacia la búsqueda de lo nuevo (Orellana, 2002). Se ven aquí nuevamente las características enfatizadas por Dewey: lo tentativo de toda afirmación, la exploración, y el diálogo en comunidad.

Más allá del área del conocimiento o de la reflexión a la que la CI se aplique, esta es una herramienta idónea para el aprendizaje fundamental de una forma de pensamiento más autónoma. Es una forma de pensar ejercitada en tomar y articular elementos nuevos, capaz de ser cada vez más reflexiva gracias al ejercicio

² La comunidad de aprendizaje puede entenderse como una estrategia pedagógica macro enmarcada en una dinámica de diálogo que se orienta hacia un objetivo común de aprendizaje (Orellana, 2002; Copello, 2009). Esta se basa en la visión vygotskiana socioconstructivista y crítica (Wertsch, 1993), integrando un conjunto de enfoques y estrategias pedagógicas que tienden a favorecer los procesos de corregulación y autorregulación del aprendizaje y la estructuración del sentimiento de empoderamiento (Gunstone y Northfield, 1994).

de revisión, cambio, y adaptación de las posturas en vistas del curso de la discusión grupal. Es un pensamiento capaz de ir al encuentro con otros que, como él, se ofrecen como piezas para la creación grupal, volviéndose potencialmente creadores de perspectivas que superan las posibilidades individuales.

La historia del trabajo en CI tiene un bastión importante, como ya fue mencionado, en el programa de Filosofía para niños de Matthew Lipman. En este programa los encuentros se estructuran esencialmente en torno al trabajo sobre una narración, que se problematiza y discute en grupo, y un espacio de metacognición al cierre, que nos interesa destacar como espacio de desarrollo de la autorreflexión. El objetivo del programa es el desarrollo del razonamiento y la razonabilidad, la creatividad y la comprensión de la dimensión ética de los vínculos.

El aprendizaje sobre la dimensión ética de los vínculos que la propuesta de Lipman se propone, se ve fuertemente impulsado por el creciente acento en las emociones que su propuesta va adquiriendo, en particular en su artículo "Using Philosophy to Educate Emotions" (1995) y su posterior articulación al marco teórico de su programa en la segunda edición de *Thinking in Education* (2003). En este sentido son destacables los aportes de Ann Sharp (2007), quien resaltó la necesidad de atender a las emociones para desarrollar vínculos de empatía y cuidado, así como para lograr una adecuada consideración de los problemas morales.

Esto coincide, una vez más, con Dewey y la importancia que da a las emociones en la reflexión, que para él es un tipo de pensamiento que tiene la función de transformar una situación conflictiva, oscura, dudosa, en una situación clara, coherente y armoniosa (Dewey, 1933). En toda deliberación, tras un enfrentamiento entre distintos cursos de acción, todos posibles y deseados (en otras palabras, deseos de primer orden que compiten), triunfa el que ofrece un mejor motivo para ser deseado, en un estilo similar a un deseo de segundo orden. Al tratarse de una deliberación que implica emociones, podríamos hablar de emociones de segundo orden en Dewey, si bien él no utiliza esa expresión:

Para frenar la influencia del odio, debe haber simpatía, en tanto que para racionalizar a la simpatía se necesitan emociones de curiosidad, cautela, respeto por la libertad de los demás, disposiciones estas que sugieren objetos compensadores de los invocados por la simpatía ... (Dewey, 1966: 183-184).

La consideración de la CI como un espacio donde pueden establecerse adecuadas relaciones de reconocimiento recíproco,³ permite explicar por qué esta práctica educativa promueve tanto una cultura democrática, donde los sujetos sean capaces de procesar discursivamente los conflictos que se generen en el encuentro de proyectos vitales, como su potencial para el desarrollo de las capacidades necesarias para el crecimiento humano. Sostener adecuadas relaciones de reconocimiento recíproco potencia el desarrollo saludable de la autoimagen de los sujetos, condición necesaria para su autorrealización y para el progreso moral requerido en la vida democrática.

Es fundamental el lugar de las emociones en el proceso de indagación para el aprendizaje de un pensamiento empático y cuidadoso. Este requiere aprender a dar una expresión personal a las emociones, a justificar las emociones tanto para uno mismo como para los demás, y aprender a reconocer las emociones de otros. A su vez, las emociones tienen un importante rol en la adecuada comprensión de los problemas morales, tal como Sharp enfatizara. Es importante también ubicar algunas emociones en el foco de la reflexión grupal, indagando sobre la importancia de la compasión, la indignación o el amor, entre otras, para la construcción de una perspectiva de mundo coherente y de una vida democrática participativa y plena. Desde las instancias metacognitivas, tendientes a la autorregulación y a la corregulación grupal propias de esta metodología, junto con el énfasis en el trabajo con narraciones,⁴ el desarrollo de la autorreflexión habilita a que la CI pueda conformarse como un espacio para la educación emocional basada en la autorreflexión y en el trabajo en grupo. Pretende

³ Entendido desde el marco de la teoría del reconocimiento desarrollada por Honneth (1997).

⁴ El potencial transformador que tienen las narraciones tanto en lo relativo a la autorrealización como al desarrollo moral ha sido tratado en Nussbaum (1997), así como en Modzelewski (2011).

desarrollar la capacidad de identificar las emociones y ponerles un nombre adecuado, a la vez que estimular la reflexión sobre su adecuación a las circunstancias en las que tienen lugar, sus objetos y las creencias que las acompañan (Modzelewski, en prensa).

La habilidad al mismo tiempo cognitiva y emocional de ponernos en lugar del otro permite autorreflexionar y observar nuestro punto de vista desde la perspectiva de los otros, dando lugar a la formación de metaemociones, capacidad moral fundamental para la democracia donde es necesario trascender las particularidades de los puntos de vista personales. Con esto, nos volvemos capaces de sostener posturas más inclusivas, menos particularistas, más integradoras y solidarias. Esto nos lleva a sostener que la participación en prácticas de CI, más allá de ser una buena estrategia de enseñanza para cualquier área disciplinar, permite al mismo tiempo un aprendizaje esencial, el de un pensamiento autónomo y responsable de los vínculos con otros.

Por último, es necesario señalar que la práctica de CI es una herramienta idónea para el trabajo educativo con adultos, tanto en busca de los objetivos que se ha propuesto a lo largo de su historia en el trabajo con niños y adolescentes, como en busca de los nuevos objetivos que empiezan a perfilarse.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD, ACTORES INVOLUCRADOS Y OBJETIVOS

La experiencia que compartimos en este artículo se tituló “Autorreflexión y educación de las emociones en la comunidad de indagación. Herramientas para Maestros Comunitarios”. Se trató de una actividad de extensión universitaria, financiada en 2012 por la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) de la Universidad de la República (UdelaR), y consistió en una serie de jornadas de formación e investigación conjunta con Maestros Comunitarios quienes, a su vez, llevarían adelante sesiones de CI con familias y grupos de padres.

Por parte del equipo universitario, la propuesta se inscribe en las actividades del grupo de investigación “Ética, justicia y economía”, equipo interdisciplinario de la UdelaR, que centra su trabajo en la construcción de criterios normativos para la defini-

ción e implementación de políticas públicas, la determinación de indicadores más precisos para evaluar desigualdad y desarrollo de autonomía, y la búsqueda de incidencia de estas investigaciones en la eficacia de las intervenciones públicas, entre las que se encuentra la educación.

Los maestros que trabajaron en este proyecto son parte del Programa Maestros Comunitarios (PMC), programa que surge por convenio entre el Consejo de Educación Primaria (CEP) y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y se lleva adelante en Uruguay desde el 2005. El programa trabaja en contextos socio-culturales críticos (hogares de ingreso y perfil educativo bajo), y tiene como meta, entre otras, mejorar las relaciones entre la escuela y la comunidad. Para esto se requiere un perfil de maestro que:

... conozca la comunidad en la que está inserta la escuela, demuestre preocupación e interés por ayudar a los alumnos a aprender y tenga capacidad e iniciativas para elaborar propuestas didácticas abiertas y flexibles. Resulta fundamental su aptitud para las relaciones humanas en todos los niveles, con alumnos, compañeros maestros, familias y vecindario (Ministerio de Desarrollo Social *et al.*, 2008: 9).

Los Maestros Comunitarios trabajan tanto con los niños en el espacio escolar y con grupos de padres, como con las familias en sus propios hogares. En relación con la familia, su tarea es promover el desarrollo del capital social familiar, entendido como la capacidad de colaboración entre los miembros del colectivo y las oportunidades surgidas de esta colaboración, lo que entre otros beneficios, mejora las posibilidades de apoyo de la familia al niño. Esta tarea se lleva a cabo desde estrategias como la llamada “alfabetización comunitaria”, para la que se trabaja tanto en la alfabetización de los miembros de la familia –herramienta que permite empoderar a la familia como educadora a la vez que posibilita el trabajo con el niño de acuerdo con sus necesidades específicas vinculadas a lo cotidiano–, como desde los “grupos para padres y madres”, que consisten en un encuentro semanal entre padres, maestros y otros miembros de la comunidad, donde

se comparten y discuten preocupaciones, principalmente respecto de la educación de los niños.

En 2014, el PMC abarcaba más de 300 escuelas y unos 18 000 alumnos (Consejo Directivo Central y Dirección Sectorial y Planificación Educativa, 2014). En la presente actividad trabajó un total de treinta y cuatro Maestros Comunitarios en ejercicio. La gran mayoría de los maestros lo hizo con al menos una familia; los datos sobre las mismas permanecen en anonimato según reglamentación de CEP.

La actividad se organizó de la siguiente manera: se realizaron cuatro encuentros presenciales con el grupo de maestros, de tres horas de duración cada uno. Los mismos se sucedieron entre los meses de octubre y diciembre de 2012, con intervalos de tres semanas entre cada encuentro y tuvieron lugar en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR. Entre encuentro y encuentro los maestros trabajaron en CI con familias o grupos de padres. Los maestros seleccionaron, según el momento del proceso con cada familia, en cuáles entendían sería bueno trabajar en CI. Algunos maestros trabajaron solo con grupos de padres. La planificación de las instancias de CI se hizo, en parte, en las reuniones con el equipo de universitarios, y otra parte entre los maestros que trabajan en pares o en grupos más grandes. Los registros, escritos o gráficos de la actividad, junto con las observaciones que los maestros entendían relevantes, se compartían en la siguiente sesión, para ser comparadas y discutidas entre los participantes de la misma.

Para este trabajo nos propusimos objetivos relativos a la intervención educativa que llevaríamos adelante con el grupo de Maestros Comunitarios (I) y también relativos a nuestro proceso de investigación sobre la CI (II).

El objetivo relativo a la intervención educativa con los maestros fue que estos pudieran incorporar la CI a su trabajo con conocimiento de los resultados esperables. Para esto nos propusimos específicamente compartir fundamentos teóricos de la metodología de CI con los maestros (I.a), acompañarlos en sus experiencias prácticas con la CI, generando instancias donde pudieran intercambiar los distintos aspectos de sus experiencias prácticas entre ellos y a su vez con nosotros (I.b). Pretendimos también que

la experiencia tuviera como fruto la formación de un equipo de trabajo conjunto entre universitarios y maestros que pudiera dar continuidad al proceso de investigación y realización de instancias de CI así iniciado (I.c).

Los objetivos de investigación fueron dos, explorar el potencial de desarrollo de la autorreflexión que, según nuestro marco teórico, tiene la CI, pero en esta ocasión en el trabajo con familias y grupos de padres (II.a), y explorar las potencialidades de la CI para el vínculo familia-escuela (II.b). En virtud de ello, nos propusimos específicamente poner en relieve y discutir con los maestros, así como sistematizar y devolver algunos puntos de la experiencia que estos llevarían adelante con las familias y el grupo de padres, recogiendo tanto aspectos favorables como dificultades de las mismas. En particular, se puso foco en los indicadores de estímulo sobre la autorreflexión adjudicables al trabajo en CI, reparando en el lugar que ocupa la narración en esta reflexión (correspondiente al objetivo II.a), y la repercusión de las sesiones de CI en el diálogo entre los miembros de las familias, y entre estas, los maestros y la escuela (II.b).



METODOLOGÍA

La metodología utilizada tomó como base los presupuestos de la investigación-acción participativa (IAP), método de estudio y acción de tipo cualitativo que busca obtener resultados para mejorar situaciones colectivas, donde la investigación se estructura como interacción entre los actores que viven en la situación a abordar y los actores que intervienen desde fuera. El término “investigación-acción”, acuñado por Kurt Lewin (1946), describía una forma de investigación que podía a la vez enfocarse en la experimentación de las ciencias sociales y en programas de acción social que respondieran a problemas sociales puntuales. Lewin sostenía que, por medio de la investigación-acción, era posible lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales. Actualmente, la investigación-acción no es un cuerpo compacto de ideas y métodos, sino una orientación que guía la generación de nuevos conocimientos, a la vez que se los pone en práctica en cambios sociales (Chambers, 2008). Para nuestro trabajo toma-

mos orientaciones de esta línea metodológica, adaptándola a las particularidades del caso.

La labor investigativa con orientación IAP fue desarrollada entre el grupo universitario, los Maestros Comunitarios y algunas de las familias con las que estos trabajan. Por nuestra parte teníamos hipótesis que presentaban a la CI como beneficiosa tanto para el trabajo cotidiano de los maestros como para la realidad de vida de las familias. Las familias interactuaron con los maestros durante las sesiones de CI de modo horizontal y participativo abordando problemas propios de sus realidades. Los maestros interactuaron también de ese modo con el equipo de universitarios, compartiendo no solo lo relativo a la situación de las familias y sus mejoras con la CI, sino también aspectos relativos a su propia cotidianeidad de trabajo comunitario. Así, mientras que nosotros resultábamos actores externos a la realidad de trabajo de los maestros, estos lo eran a la realidad de las familias, y a la vez, participaban como actores internos en el proceso con el grupo de universitarios.

Dado este doble rol de los maestros, tuvieron la tarea de llevar adelante instancias del trabajo en la metodología de CI, registrarlas, analizarlas y reflexionar en conjunto sobre las posibilidades de esta metodología para su propio trabajo. Pero además, su trabajo analítico y reflexivo se ocupó de examinar las transformaciones en las relaciones a nivel intrafamiliar y entre la familia y la escuela. Nuestra tarea fue la de dar a conocer a los maestros la metodología de CI y las hipótesis de trabajo con las que partíamos (sobre las virtudes de esta), acompañarlos en su trabajo con las familias y padres en CI generando espacios para los procesos de reflexión grupal, aportando en estos elementos teóricos, así como referencias a otras experiencias y produciendo sistematizaciones que resultaran útiles para el proceso.

De este proceso de investigación-acción que sigue orientaciones de la IAP, se sucedieron cambios tanto en la realidad de las familias, como de la vida comunitaria entre escuela y familia vivenciada por el maestro en su trabajo. A la vez, se generó conocimiento sobre las posibilidades del trabajo en CI para el trabajo en familias. Nuestras hipótesis de trabajo se cotejaron con la realidad por el “conocimiento-en-acción” del trabajo de los maestros, y

se enriquecieron por “reflexión-en-la-acción” (Elliott, 1994: 91) de estos mismos. Luego esta “reflexión-en-la-acción” se transformó en “reflexión-sobre-la-acción” (*ibid.*), durante los encuentros entre maestros y universitarios. Compartimos algunas de estas reflexiones e iniciales cambios en las realidades involucradas, en el apartado siguiente.

RESULTADOS

Presentamos los resultados de manera que se correspondan con las diversas cuestiones planteadas por los objetivos, refiriéndolos tanto a los hallazgos de los maestros en su trabajo con las familias, como a las reflexiones y conclusiones que surgieron del intercambio entre universitarios y maestros.

Objetivos I. En relación con la intervención educativa que nos propusimos con los maestros, se logró un importante grado de apropiación y adaptación a sus tareas de la técnica de CI (I.a), aun considerando lo breve de la experiencia. Los maestros mostraron conformidad con los cambios que este trabajo permitió en sus contextos de trabajo y se mostraron entusiasmados a seguir formándose, reflexionando y explorando la CI (I.b), así como favorables a dar continuidad al trabajo con el grupo de universitarios (I.c). Esta continuidad hasta el momento ha enfrentado diversas dificultades interinstitucionales, pero la consideramos posible una vez resueltas estas.

Objetivos II. Al exponer estos resultados, se invierte el orden respecto a la presentación de los objetivos, ya que si bien nuestra prioridad era la investigación del potencial autorreflexivo de la CI, los resultados más rápidamente arrojados se correspondían con la utilidad que los maestros encontraban a la CI para el desarrollo del vínculo entre las familias y la institución escolar. En relación con dicho vínculo (II. b), los indicios de cambio puestos en relieve por los maestros fueron favorables; los maestros entendieron que la CI podía ayudar a mejorar las relaciones entre los padres y escuela, desde la creación de lazos nuevos y cálidos entre ellos y los maestros. Un maestro comenta que muchas veces “los padres no se acercan [a la escuela], se ha intentado de muchas formas,



y esta es una estrategia”.⁵ Otra maestra comparte su observación referida a una de las familias con la que ella trabaja: luego de la primera actividad de CI en la casa de dicha familia, la niña dejó de faltar a la escuela, lo que permite ver el cambio en la relación de sus padres con el maestro y a través de este con la escuela. También se registró este acercamiento en expresiones más cotidianas, una maestra comenta sobre una madre que antes “estaba reacia” y “ahora pasa por la escuela y saluda.”

La mayoría de los maestros coincidieron en que las primeras reacciones de los padres frente a la propuesta fueron de reserva. Por ejemplo relata un maestro que, al comienzo de la primera actividad, “estaban con una cara de susto”; una mamá decía: “yo no quiero decir nada”, y se tapaba la boca y se escondía. Pero de a poco, al ver que la propuesta era amigable, “empezaron a aflojar y esa mamá pudo decir algo también”.

Incluso superados la timidez y el miedo iniciales, inmersos ya en la actividad, algunos padres, sin embargo, dudaban del valor que pudieran tener sus aportes; otros (sobre todo madres) manifestaban su interés por la actividad siguiéndola desde el silencio, escuchando y mirando. Los maestros invitaron a sumarse a la discusión mencionando que todas las intervenciones sirven para construir, y motivaron con frases como: “ninguna respuesta es correcta o incorrecta”.

El relato disparaba intervenciones sentidas, tal como relata un maestro: “lo escucharon con muchísimo interés. Cuando terminé la lectura tanto la abuela como la mamá y los niños... querían contar lo que ellos pensaban que pasaba en ese cuento. No les había realizado yo ninguna pregunta y ellos querían contar. Los dejé hablar, y ellos manifestaban sus propios sentimientos respecto de la historia”.

Una maestra cuenta su experiencia con el relato tradicional El pequeño pez, cuento elegido para trabajar con una familia en la que la abuela sufría la situación de que el niño no la respetaba. El trabajo con el texto permitió hacer comparaciones entre la situación narrada y la real en las que el niño otorgó a la abuela el

⁵ Las intervenciones de los participantes de la experiencia que aparecen citados en este apartado fueron transcritos y pueden ser leídos en su totalidad en Modzelewski *et al.*, 2012.

estatus de sabia. Más allá de la repercusión posterior de esta experiencia, que sin dudas afectó el vínculo entre nieto y abuela, lo que no puede dudarse es que la relación entre la abuela y la maestra se vio claramente favorecida; así lo sintió la maestra en la calidez del saludo de despedida y los agradecimientos de la abuela.

Además de estos indicadores revelados por los maestros, en la discusión grupal durante los encuentros entre universitarios y maestros entendimos que parte del éxito en el vínculo maestro-familia –como en las potencialidades educativas futuras de esta nueva relación– se debe al tipo de participación que la CI habilita, una participación donde no está en juego el saber experto y donde sí lo está la vivencia, la experiencia de vida de cada uno y las emociones. A partir del pretexto de los relatos, los adultos (y por supuesto, los niños) “se abren” al maestro, y esto mejora fuertemente las posibilidades de éxito de las propuestas que haga el maestro, aumentando las ganas de trabajar en esta por parte de las familias. Esta forma más activa de participación en una actividad coordinada por el maestro modifica el vínculo maestro-familia de modos que se registran luego en otros aspectos de esta interacción.

En relación con el objetivo de dar relevancia y discutir el estímulo sobre la autorreflexión que la CI posibilita (II.a), cabe mencionar que la forma de identificar evidencias de procesos autorreflexivos en las sesiones de trabajo con CI, se basó en destacar las participaciones de carácter introspectivo, intervenciones reflexivas que implican elementos de la vida personal, de la identidad, el carácter o las costumbres propias, vinculadas por el hablante al relato de trabajo, así como intervenciones donde expresamente los participantes declaran, a su modo, estar pensando de un modo nuevo, haber encontrado algo que no habían visto sobre sí mismos, sobre el vínculo con alguien, o sobre sus propias reacciones afectivas. Como ejemplo de este último tipo de expresiones puede tomarse la frase de una madre al final de una sesión, donde comentó que sintió “como que se le abrió la cabeza”.

Durante las reflexiones grupales sobre este punto, los maestros acordaron que los participantes rápidamente tomaron la propuesta como una oportunidad de cuestionarse, de pensar más allá de los textos, y expresar sus emociones. Trabajando sobre el

relato llamado “La planta misteriosa” (Libreta Sabia, 2012: 1), por ejemplo, una maestra encuentra, en un determinado momento, la oportunidad para un acercamiento a las problemáticas de la familia: “les pregunto sobre esa planta misteriosa, ¿qué cosa podía representar en sus vidas? ... ‘¿hay algo que ustedes hayan tenido como muy valioso y lo perdieron?’ Y ahí fue la madre que contestó ‘Sí, mi matrimonio’, y fue la primera vez que esa mujer me contó que el marido la había abandonado, la había dejado con un montón de chiquilines.” La apertura emocional lograda constituye un incentivo para autorreflexión; a partir de esta apertura la madre podrá referir a esta experiencia en caso de que el trabajo con el texto lo estimule. Sin dudas, esto también aporta información a la maestra que le ayuda a comprender la situación de dicha familia.

En relación al vínculo entre los miembros de la familia suscitado por el creciente ejercicio de la autorreflexión, algunos maestros destacaron que los propios miembros de la familia veían a la CI como una herramienta que podía ser útil para abordar sus propias problemáticas sin presencia del maestro. Una maestra comenta al respecto “dijeron que era un puntapié buenísimo para tratar temas que capaz en la casa no sabían por dónde agarrarlos”. Habiendo tenido ya más semanas de práctica, otra maestra indicó que en un hogar le contaron que habían experimentado cambios en la forma de enfrentar las discusiones en la cotidianidad.

El lugar en que los integrantes de las familias se colocaban respecto de la discusión es diferente en el ambiente de trabajo en CI que en los intercambios cotidianos, y algunas de estas nuevas formas, según destacaron los maestros, se presentaban luego de terminado el trabajo de CI. Creemos que estos incipientes elementos son indicios de que la metodología puede también generar y enriquecer el diálogo en el seno del hogar.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

No obstante el entusiasmo causado por los aspectos positivos que nuestro equipo logró ver en esta experiencia, y por el entusiasmo de los propios maestros que llevaron a cabo las sesiones de CI, entendemos que la experiencia fue breve y abarcó solo treinta maes-



tros y sus espacios de trabajo comunitario, lo que no nos permite obtener afirmaciones fuertes respecto de las potencialidades de la metodología. Pero entendemos también, que los primeros resultados de la puesta en práctica están en total sintonía con nuestras hipótesis de trabajo, que a su vez fueron enriquecidas por esta puesta en práctica.

En consecuencia, podemos considerar esta experiencia como una instancia en la que las potencialidades de la CI para la educación emocional trabajando con familias, sostenidas en principio desde el marco teórico que fundamenta nuestro trabajo, empieza a encontrar referentes que lo afirman en la puesta en marcha.

Esta experiencia evidenció, una vez más, la necesidad de espacios donde el maestro pueda aprender cómo manejar lo emocional, y así potenciar su trabajo en el aula y con las familias, afrontando estos aspectos sin que esté en juego su salud, su equilibrio psíquico.

CONCLUSIONES

Mediante la narración de esta experiencia, que implicó tanto una investigación como un actuar en la realidad, se pretendió compartir una forma innovadora de educación democrática. La relevancia de una investigación de este tipo para la democracia se desprende de la estructura del artículo: no es posible cumplir con plenitud la tarea de educar ciudadanos si se ignora uno de los ámbitos donde se da el aprendizaje más sutil y duradero de toda persona: la familia. Trabajar desde dentro de ella, entonces, es claramente una forma novedosa de educación pública. Sin embargo, al ser la familia considerada el ámbito más privado de los ciudadanos, se guarda con recelo el acceso a ella desde las instituciones estatales, especialmente la educación. Pero la figura del Maestro Comunitario en Uruguay ha logrado forjar un camino de acercamiento e intervención educativa en la familia. Es muy importante aprovechar esta posibilidad para intentar potenciar y profundizar las capacidades democráticas de los ciudadanos.

Nuestra investigación y la puesta en práctica de la CI, a la que tantos educadores desde John Dewey han apostado, muestra que existe un potencial incalculable para el desarrollo de las capacida-



des propias de un ciudadano reflexivo, participativo y solidario. Esta experiencia pretende ser una contribución a ese desarrollo, y en tanto tal, consideramos que ha sido exitosa. Entendemos este trabajo como un aporte en el camino de colaboración entre los distintos actores responsables de que nuestras sociedades tengan una democracia de mayor calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barber, Benjamin**, *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*, University of California Press, 1984.
- Barber, Benjamin**, *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Chambers, Robert**, “PRA, PLA and Pluralism: Practice and Theory”, en P. Reason, y H. Bradbury (eds.), *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, Sage, 2008, pp. 297-318.
- Cohen, Gerald**, *Si eres igualitarista, ¿cómo es que eres tan rico?*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Consejo Directivo Central (CODICEN) y Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DSPE)**, *Relevamiento de Programas Centrales y de los Consejos Desconcentrados*. Mayo 2014, Disponible en http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe/Oferta%20educativa_Programas_Proyectos2014.pdf. Fecha de acceso, 13 de julio de 2015.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP, Uruguay)**, Programa Maestros Comunitarios, 2012. Disponible en <http://www.cep.edu.uy/index.php/pmc>. Fecha de acceso, 13 de julio de 2015.
- Copello, María Inés**, “Práctica docente, investigando la dialogicidad del proceso reflexivo”, en Carmen Camaño (coord.) *¿Se puede ayudar a aprender? ¿Se puede ayudar a enseñar? Miradas desde la Unidad Opción Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, Montevideo, Universidad de la República, 2009, pp. 65-89.
- Damon, William**, *Moral Child: Nurturing Children's Natural Moral Growth*, New York, The Free Press. 1990.
- Dewey, John**, *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston, MA., D.C. Heath, 1933.

- Dewey, John, *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social*, México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1966.
- Dewey, John, *La reconstrucción de la filosofía*, Barcelona, Planeta-De Agostini, 1993.
- Dworkin, Gerald, *The Theory and Practice of Autonomy*, New York, Cambridge University Press, 1988.
- Elliott, John, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1994.
- Frankfurt, Harry, *La importancia de lo que nos preocupa*, Buenos Aires, Katz, 2006.
- Gunstone, Richard y Jeff Northfield, “Metacognition and learning to teach”, en *International Journal of Science Education*, vol. 16, 1994, núm. 5, pp. 523-537.
- Herman, Barbara, *Moral Literacy*, Cambridge, M.A., Harvard University Press, 2008.
- Honneth, Axel, *La lucha por el reconocimiento*, Barcelona, Crítica, 1997.
- Izard, Carroll, “Emotions and facial expressions: A perspective from Differential Emotions Theory”, en James Russell y José Miguel Fernández-Dols, *The Psychology of Facial Expression*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997, pp. 57-77.
- Kochanska, Grazyna, Nazan Aksan y Jennifer Carlson, “Temperament, relationships, and young children’s receptive cooperation with their parents”, en *Developmental Psychology*, vol. 41, 2005, núm. 4, pp. 648-660.
- Lewin, Kurt, “Action research and minority problems”, en *Journal of Social Issues* 2, 1946, núm. 4, pp. 34-46.
- Libreta Sabia, *Libreta Sabia* núm. 3, Montevideo, Editorial Serendip, 2012.
- Lipman, Matthew, “Using Philosophy to Educate Emotions”, en *Analytic Teaching*, vol. 15, 1995, núm. 2, pp. 3-10.
- Lipman, Matthew, *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 2001.
- Lipman, Matthew, *Thinking in Education*, Cambridge, CUP, 2003.
- Mann Jesse, “Backgrounds in American Philosophers for a Theory of Moral Development”, en G. McLean y F. Ellrod (eds.), *Philosophical Foundations for Moral Education and Character Development*, Washington, The Council for Research in Values and Philosophy, 1992, pp. 43-60.



- Ministerio de Desarrollo Social, UNICEF, Consejo de Educación Primaria (CEP/ANEP), Organización de los Estados Americanos (Sub-región MERCOSUR), *Narrativas educativas. Programa de Maestros Comunitarios*, 2008, Disponible en http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/experiencias/relatos_escuelas/uruguay.pdf. Fecha de acceso, 13 de julio de 2015.**
- Modzelewski, Helena,** “El potencial educativo de la literatura: personajes femeninos de la novela romántica latinoamericana”, en *Perfiles educativos*, núm. 134, 2011, México, pp. 171-185.
- Modzelewski, Helena,** *Emociones, educación y democracia. Una proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum*, México, Instituto de Investigaciones Filosóficas UNAM, en prensa.
- Modzelewski, Helena, Deborah Techera y Jacqueline Fernández,** *Comunidad de indagación y educación de las emociones. Proceso de investigación conjunta con Maestros comunitarios, Montevideo*, Universidad de la República/Comisión Sectorial de Investigación Científica, 2012.
- Nussbaum, Martha,** *Upheavals of Thought*, Cambridge University Press, 2005.
- Orellana, Isabel,** “La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje, definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertinencia en educación ambiental”, en L. Sauvé, I. Orellana y M. Sato, *Textos escolhidos em educação ambiental de uma América à outra*, Montreal, Université du Québec, 2002, pp. 221-231
- Sharp, Ann Margaret,** “Education of the Emotions in the Classroom Community of Inquiry”, *Gifted Education International*, vol. 22, 2007, núm. 2-3, pp. 248-257.
- Taylor, Charles,** “What is Human Agency”, en Theodore Michel, *The Self. Psychological and Philosophical Issues*, Oxford: Basil Blackwell, 1977, pp. 103-135.
- Taylor, Charles,** “¿Cuál es el problema de la libertad negativa?”, en Charles Taylor, *La libertad de los modernos*, Buenos Aires, Amorrortu, 2005, pp. 257-281.
- Tomkins, Silvan,** *Affect, imagery, and consciousness*, Vol. 1. *The positive affects*, New York, Springer Verlag, 1962.
- Wertsch, James,** *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid, Visor, 1993.