

Phronesis, meta-emotions, and character education

Phrónesis, metaemociones y educación del carácter

Kristján Kristjánsson, PhD. Professor. University of Birmingham (k.kristjansson@bham.ac.uk).

Abstract:

Despite the recent interest in *phronesis* (practical wisdom), and the creation of a four-componential model to unpack its nature, various puzzles (philosophical, psychological, and educational) remain about those components, not least the proposed one of *emotion regulation*. This paper introduces four remaining puzzles about this component and provides a brief overview of possible responses, based on Aristotle's texts. However, given Aristotle's own naturalistic method, in which ethical theorising must be constantly updated in light of empirical findings, the paper suggests that Aristotle's texts only take us thus far and that we need to draw on contemporary psychological sources for further enlightenment. The paper therefore invokes research from the last quarter of a century about so-called *meta-emotions*. This research is relevant given the meta-status of *phronesis* as an inte-

grative virtue. Some of the possible implications of this research for an understanding of the emotional component of *phronesis* are elicited, as well as how it can be cultivated as part of character education.

Keywords: *phronesis*, meta-emotions, emotion regulation, emotional cultivation, character education.

Resumen:

Pese al reciente interés en la *phrónesis* ('sabiduría práctica') y a la creación de un modelo de cuatro componentes para desentrañar su naturaleza, todavía quedan por resolver algunos interrogantes (filosóficos, psicológicos y educativos) sobre estos últimos, principalmente con el propuesto sobre la «regulación de las emociones». Este artículo plantea cuatro interrogantes pendientes sobre este componente y ofrece una breve

Date of reception of the original: 2022-07-08.

Date of approval: 2023-07-30.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 286 of the **Revista Española de Pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Kristjánsson, K. (2023). *Phrónesis*, metaemociones y educación del carácter [*Phronesis*, meta-emotions, and character education]. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 437-456. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-01>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

descripción de posibles respuestas a partir de los textos de Aristóteles. Sin embargo, dado el método naturalista que empleaba el propio filósofo, según el cual la teorización ética debe actualizarse de forma constante a la luz de los hallazgos empíricos, el artículo sugiere que los textos aristotélicos ya no nos permiten avanzar más y que, para ampliar nuestros conocimientos, tenemos que servirnos de fuentes psicológicas contemporáneas. Por lo tanto, se ha recurrido a la investigación realizada en el último cuarto de siglo sobre las

«metaemociones», de gran importancia dado el metaestado de la *phrónesis* como virtud integradora. Se han identificado algunas de las posibles implicaciones de esta investigación para la comprensión del componente emocional de la *phrónesis*, así como la forma en que puede cultivarse como parte de la educación del carácter.

Descriptor: *phrónesis*, metaemociones, regulación de las emociones, cultivo emocional, educación del carácter.

1. Introduction

Neo-Aristotelian character or virtue education has been undergoing a revival of late in Europe and elsewhere in the world, either as a form of values/moral education (Jubilee Centre, 2022) or part of citizenship education focused on the development of civic virtues (Peterson, 2020). In part motivated by a new international policy-drive towards seeing flourishing (*eudaimonia* in Aristotle's sense) as the ultimate aim of education (Bernal, & Naval, 2023), this new-found interest has led to the establishment of a European Character and Virtue Association, with a journal in the pipeline.

In Aristotle's ethical and educational system, the lynchpin of a flourishing life, actualising the virtues and representing good character, is the overarching meta-virtue of *phronesis* (practical wisdom): an intellectual virtue that guides the moral and civic

virtues¹ towards their goals and solves possible conflicts between them as an integrator and adjudicator. In that sense, *phronesis* is best understood as excellence in ethical decision-making (Kristjánsson & Fowers, 2024). It is somewhat mysterious, however, that, until recently, much less was written about *phronesis* as a meta-virtue than about the underlying primary virtues in philosophical and educational circles; and, until 2019, no psychological conceptualisation of *phronesis* existed, nor any instrument to measure its efficacy (Darnell et al., 2019). This lacuna is particularly striking within education where advice about how to cultivate *phronesis*, in schools or universities, has been in short supply (Kristjánsson, 2021). Explanations given for this academic void range from Aristotle's own reticence about *phronesis* cultivation to the fact that *phronesis* is a more complex construct than, say, a "simple" moral virtue like gratitude.

In any case, the last 3-4 years have witnessed a sudden burst of interest in *phronesis* and *phronesis* development within philosophy, psychology, and education, with a number of partly overlapping constructs of *phronesis* being created (De Caro et al., 2021; Wright et al., 2021; Fowers et al., 2021; Kristjánsson et al., 2021; Darnell et al., 2022). There is no space here for comparisons and contrasts between all the different constructs. Rather, in this paper I focus exclusively on the four-componential model of *phronesis* to which I have contributed along with various colleagues in psychology and education. While the development of that model has now become the topic of a large book (Kristjánsson & Fowers, 2024), it is far from being the case that all puzzles surrounding *phronesis* and *phronesis* education have been settled. The present paper explores four puzzles relating to one of the proposed components of *phronesis*: that of emotion regulation.

In section 2, I explain our current neo-Aristotelian reconstruction of the *phronesis* concept, with a special focus on its emotion-regulatory function, and I introduce the four remaining puzzles. I provide a brief overview of possible responses to those puzzles based on Aristotle's texts. However, given Aristotle's own naturalistic method, in which ethical theorising must be constantly updated in light of empirical findings about "what we do and how we live" (Aristotle, 1985, p. 290 [1179a20-23]), I suggest that his texts only take us thus far and that we need to draw on contemporary psychological sources for further enlightenment. In section 3,

I therefore introduce research from the last quarter of a century about so-called «meta-emotions», of great relevance given the meta-status of *phronesis* as an integrative virtue. I elicit some of the possible implications of this research for our understanding of the emotional function of *phronesis* and how it can be cultivated as part of character education.

By necessity, this paper is very much exploratory and does not propose definitive answers to all the puzzles. While the goal is obviously to enhance the credentials of a neo-Aristotelian model of *phronesis* by strengthening an understanding of the relationship between *phronesis* and our emotional lives, it must be noted from the start that this is, as far as I know, the first paper written specifically about *phronesis* and emotions, at least in the Anglophone world.² As constituting the first word about many of the remaining puzzles, it would be overly ambitious to expect this paper to offer the last word.

2. A neo-Aristotelian *phronesis* model, and its emotional component

Many of the recent writings mentioned above grapple with, and try to finesse, what tends to be known as the Aristotelian "standard model" of *phronesis* (Kristjánsson & Fowers, 2024, chaps. 1-2). We know from Aristotle's texts about *phronesis*, and the more general contours of his virtue ethics, that the best course of action, at which *phronesis* aims, is the one that tracks the "golden mean" of an individual virtue (hits the bull's eye like an

archer's arrow) or finds the medial over-all way of reacting when there is a conflict between virtues. We also know that *phronesis* performs various functions; and the best way to convey that in contemporary psychological language is to say that the construct is made up of various (inter-related) components. I assume in what follows, in line with previous writings (Darnell et al., 2019; Kristjánsson et al., 2021), that these are four. The four-componential version of the "standard model" constitutes a pragmatic hypothesis. It does not aim at unearthing essential structures of the human mind. The aim is simply to identify what roles *phronesis* is called upon to perform and how those can best be characterised for explanatory purposes and, subsequently, for purposes of development and measurement.³ Moreover, the components do not refer to psycho-moral capacities that are completely independent of one another and can be turned "up" or "down" in isolation; rather, they are inter-related as explained below (see further in Kristjánsson & Fowers, 2024, chap. 2).

2.1. Constitutive function/component

Phronesis involves the cognitive discriminatory ability to perceive the ethically salient aspects of a situation and to appreciate these as calling for specific kinds of responses. In the *phronimoi* (people possessing *phronesis*) this becomes a cognitive excellence in that, after having noted a salient moral feature of a concrete situation calling for a response, they will be able to weigh different considerations and see that, say, courage is required when the risk to one's life is not overwhelming

but the object at stake is extremely valuable; or that honesty is required when one has wronged a friend. We could also refer to this function as "moral sensitivity" or "moral perception", in order to link it more directly to the standard moral psychology/education literatures.

2.2. Emotional regulative function/component

Individuals foster their emotional well-being through *phronesis* by harmonising their emotional responses with their understandings of the ethically salient aspects of their situation, their judgement, and their recognition of what is at stake in the moment. This is both because they will have already acquired habituated virtues, that is, have shaped their emotions in ways that motivate them to behave as the virtuous person would, and also because having formed these habits and consolidated them through understanding and reasoning, they will have a robust intellectual basis for them. For example, a *phronimos* might recognise that her appraisal of the situation is problematic, giving rise to an emotional response that is inappropriate to the situation. The emotion-regulative function can then help her adjust her emotion by, for instance, giving herself an inner "talking to" or asking herself questions about what is prompting the ill-fitting emotional response. For this reason, we can also refer to this function, in a more standard Aristotelian way, as infusing emotion with reason. Since this is the component that is specifically under discussion in the present paper, I return to it later in this section.

2.3. Blueprint function/component

The synthesising work of *phronesis* operates in conjunction with the agent's overall understanding of the kinds of things that matter for a flourishing life: the agent's own ethical aims and aspirations, her understanding of what it takes to live and act well, and her need to live up to the standards that shape and are shaped by her understanding and experience of what matters. This amounts to what we call a blueprint of flourishing. A "blueprint" has more similarity to what psychologists call "moral identity" than a full-blown theoretical outline of the good life. *Phronetic* persons possess a general justifiable conception of the good life (*eudaimonia*) and adjust their overall reactions to that blueprint, thus furnishing it with motivational force. This does not mean that each ordinary person needs to have the same sophisticated comprehension of the "grand end" of human life as a philosopher might have, in order to count as possessing *phronesis*. Rather than being an "elite sport", the sort of grasp of a blueprint of the aims of human life informing *phronesis* is within the grasp of the ordinary well-brought-up individual. It draws upon the person's standpoint on life as a whole and determines the place that different goods occupy in the larger context.

2.4. Integrative function/component

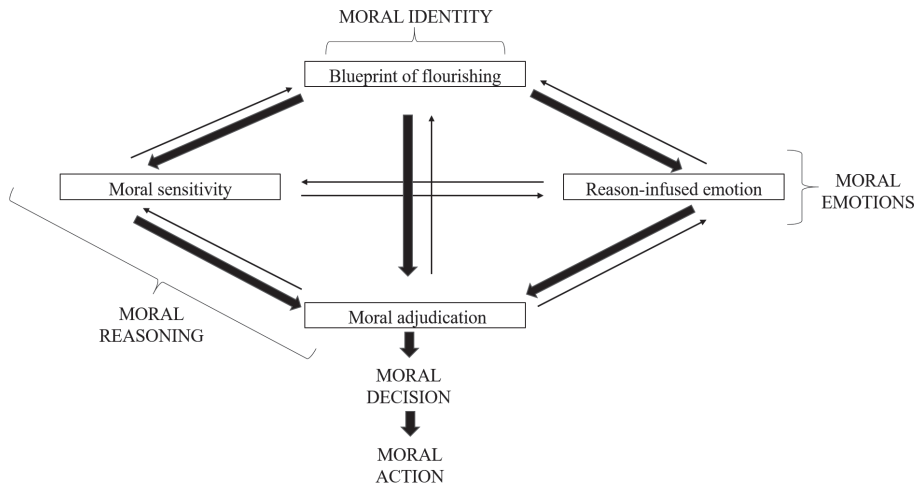
Let us assume that we have identified a moral problem correctly as one potentially requiring input from two apparently conflicting moral vir-

tues. Let us further assume that we have infused our relevant emotions with reason and that they are not obstructing the decision process. Finally, let us assume that we have a clear, non-self-deceptive identity of who we want to be (a blueprint of the good life) and an overall motivation to bring our reactions into line with that identity. That leaves just the final component of the four-componential construct: the integrative one, which we could also call its adjudicative function or, in line with standard moral psychology, denote as a form of "moral reasoning". Through this component, an individual integrates different virtue-relevant considerations, via a process of checks and balances, especially in circumstances where different ethically salient considerations, or different kinds of virtues or values, appear to be in conflict and agents need to negotiate dilemmatic space.

Figure 1 illustrates the overall conceptualisation of *phronesis*. Notice that I try to couch the components there in a language that will be more familiar to social scientists (entirely capitalised words) than the names of the four func-

Now, a long paper could be written about each of the above components and problems that they present (philosophically, psychologically, and not least educationally). However, this paper focuses on the emotional component only. This component remains problematic in many ways, both exegetically and practically.

FIGURE 1. A Neo-Aristotelian model of wise (phronetic) moral decision-making.



2.5. The four puzzles

Here is a quick description of four puzzles relating to the relationship between *phronesis* and emotions:

1. Is it really the case that there is an emotion-regulation component inherent in Aristotelian *phronesis*, and if there is, why does he not say anything explicitly about it himself?
2. Does *phronesis*, as a whole, include an emotional motivation or is all of its motivational force derived from the moral virtues that it is meant to synthesise/integrate?
3. If there is a distinct emotional motivation tied to *phronesis*, does it fall under Aristotle's account of a unique pleasure attached to virtuously achieved motivations? In other words, is there a unique *phronesis*-satisfaction pleasure?

4. How do we solve the problem of the “mysteriously missing emotional motivation” in Aristotle, namely the motivation stemming from the virtue that plays second fiddle after the *phronetic* decision, for example in a case where *phronesis* adjudicates honesty over loyalty? According to Aristotle, the virtuous person achieves emotional harmony without suppressing emotions, so what happens to the original “loyalty-prompting” motivation?

Let me now elaborate upon those problems and offer some initial clues about their solution from Aristotle's texts. As we will see, those do not offer clear-cut answers and more work needs to be done, which I undertake in section 3. To begin with first puzzle, it must be noted that Aristotle does not mention emotions at all in his specific sections on *phronesis* in the *Nicomachean Ethics* (1985). However, he does remind us that to understand

the workings of *phronesis*, “we must begin from a little further back” (Aristotle, 1985, p. 168 [1144a12-14]); i.e., we must recall *inter alia* what has already been said about the moral virtues and how *phronesis* does not get off the ground without effectively habituated moral virtues being in place already in the agent’s developmental trajectory. Now it so happens that most of those moral virtues incorporate a clear emotional component that motivates them. More than that, Aristotle does have a well-developed account of the nature of emotions and their role in the good life. He explains their ontology, epistemology, and moral standing. Space only allows a summary rehearsal of those features.

Regarding the *ontological* question (although Aristotle is not always fully consistent on this) every emotion seems to have a perceptual, cognitive (thought), sensory (feeling) and behavioural component (see Kristjánsson, 2018, chap. 1). Debates rage in contemporary emotion theory about which of those four components essentially defines an emotion; but it is as if Aristotle anticipated those debates with his argument that an emotion needs a combination of all four to emerge. Epistemologically, regarding the thorny question of whether emotions track or create value, Aristotle again offers a conciliatory position, which could be termed “soft rationalism” (Kristjánsson, 2018, chap. 2), according to which emotions essentially record already existing objective values but also help identify those in ways that reason alone cannot do,⁴ and in some cases imbue objects and events with surplus value.

Aristotle is most detailed and explicit when he talks about the “morality” of emotions. Emotional dispositions can, no less than action dispositions, have an “intermediate and best condition [...] proper to virtue”: a condition in which the relevant emotions are felt “at the right times, about the right things, towards the right people, for the right end and in the right way” (Aristotle, 1985, p. 44 [1106b17-35]). If a relevant emotion is “too intense or slack” for its present object, we are badly off in relation to it, but if it is intermediate, we are “well off” (Aristotle, 1985, p. 41 [1105b26-28]). And persons can be fully virtuous only if they are regularly disposed to experience emotions in this medial way. This theory ties in with Aristotle’s teleological assumption of psycho-social homeostasis, according to which the parts of the human soul are arranged such that it may adjust successfully to the various social situations in which individuals will find themselves, *inter alia* by adopting medial emotional states of character (see further in Kristjánsson, 2007, chap. 4). In the case of emotion, the mediality (in the sense of neither being too intense nor too slack, too wide or too narrow, etc.) refers to (a) occasions, (b) objects, (c) people, (d) motive (i.e., goal), and (e) way (i.e., degree).

It is clear from this text that, to achieve its integrative aim, *phronesis* needs to engage in considerable emotion regulation; hence the invocation of the ‘emotion-regulative function’ in the above neo-Aristotelian model. Because ‘emotion regulation’ in

psychology has sometimes been seen as equivalent to ‘emotional control’, or more specifically to the cognitive policing of wayward non-cognitive emotions, it is easy to understand why this function of *phronesis* may be misunderstood by some psychologists to involve emotional suppression, or to invoke an outdated reason-emotion dichotomy. Nothing is further from the truth, however, as Aristotelians understand emotion regulation in terms of the “reason-infusion” of emotions rather than the suppression of emotion by reason.⁵ Yet because Aristotle talks about this at the level of individual virtues/emotions only and does not have at his disposal the general contemporary constructs of “meta-emotion” and “emotional schemas” that I introduce in section 3, puzzle 1, is not fully resolved.

This brings us straight to puzzle 2. It is clear in Aristotle’s account that *phronesis* depends, developmentally and logically, on emotionally charged motivations derived from the individual moral virtues.⁶ The problem is that the emotional motivations *phronesis* feeds on from those virtues may lead in conflicting directions (e.g., the pain of sympathy may clash with pleasure of satisfied indignation when an evildoer receives comeuppance), or the evoked emotions may be disproportionate to a holistic assessment of the situation. An implication of this, insofar as emotions are our prime motivational anchors, is that the *phronimos*’ emotions must be in harmony with her rational judgement and overall virtuous outlook (“blueprint”) and motivate her to behave accordingly. Precisely be-

cause of the blueprint component, *phronesis* is thus not only about resolving tricky particularist situations, but about what “promotes living well in general” (Aristotle, 1985, p. 153 [1140a25-28]).⁷ For morality, like medicine, “there is a ruling [science]” (Aristotle, 1985, p. 159 [1141b22-23]). More specifically, this science is encapsulated in the ungrounded grounder of virtue ethics, the conception of human flourishing and, through the blueprint component, in how the agent identifies with such a conception for herself.

The blueprint component may thus seem to contain the solution to puzzle 2 about *phronesis* and emotions: whether it is itself a source of moral motivation or whether it simply feeds on motivations drawn from the moral virtues that it synthesises. The answer in the model presented above is *both*. The *phronimos*’ primary source of moral motivation continues to be derived from the specific moral virtues. For example, she acts honestly primarily because of the motivational component of the virtue of honesty. However, that primary motivation is reinforced and shaped by the overall blueprint motivation of the agent to be an honest person. This secondary *phronetic* motivation is brought into sharper relief when there is a conflict between virtues: say, when both honesty and loyalty are motivating the person in the same situation but where those motivations seem to call for opposite reactions. Then the secondary background motivation derived from the blueprint component becomes crucial. It demands

coherence and prompts the agent to seek for the golden mean of reaction that best accords with her sense of who she is and wants to be overall as a person.

While this solution seems to cohere with the spirit, if not the letter, of Aristotle's account, it remains psychologically underdeveloped. What is the exact nature of the secondary motivation; how is it related to some kind of secondary emotion; and how does that emotion-motivation dyad develop through possible feedback loops derived from *phronetic* decisions regarding emotional motivations stemming from individual virtues? We need to draw on modern conceptualisations to come closer to solving puzzle 2 (see section 3).

The third puzzle arises because of a strange discrepancy between what Aristotle says about the sensory nature of virtues versus mere emotions. Aristotle observes about virtue that a pleasure peculiar to each virtuous activity will supervene upon and complete that activity once it has been successfully accomplished (Aristotle, 1985, pp. 277-278 [1175a22-28]). It is tempting to hypothesise that he held the same view with regard to emotions: namely, that a sensation peculiar to each emotion accompanies that emotion. However, nothing in Aristotle's account of emotions supports this hypothesis. In the *Rhetoric* (Aristotle, 2007), pleasure and pain accompanying emotions are regarded as mere sensations, not as intentional states with cognitive content. To be sure, different pleasant emotions are ex-

perienced differently, but that is because of their different cognitive consorts and goal-directed activities, not because the pleasant sensations accompanying them vary in kind.

One way to explain this apparent discrepancy is to point out that the behavioural component of an emotion (like gratitude) is a mere suggestion or a prompt. For instance, with gratitude, you feel good and want to do something good in return (which you may or may not be able to do). That pleasant feeling may be phenomenologically indistinguishable from pleasant feelings accompanying other positively valenced emotions such as joy. However, once you have taken a decision to express the gratitude and have done so successfully, you experience a unique pleasure characteristic of that accomplishment, as the icing on the cake of the virtuous activity. The crucial question then arises whether a pleasant feeling supervenes upon all *phronetic* decisions and, more specifically, whether that feeling is a general feeling of satisfaction (as with positive emotions) or a discrete feeling, unique to *phronesis* (as with virtuous actions). To answer that question, we need to know more than Aristotle tells us about how exactly emotion is implicated in *phronetic* decisions (recall puzzles 1 and 2).

The final puzzle 4 relates to Aristotle's claim that reason (as embodied in *phronesis*) does not suppress emotion, in conjunction with the claim that the *phronetic* agent is fully motivationally unified. Now, it seems to be a common

understanding that in some cases of *phronetic* decision-making one virtue will simply overrule another; for instance, we decide to prioritise honesty over loyalty to a friend who has committed some misdemeanour. What happens, then, to the emotionally charged motivation to value loyalty? Either it has been suppressed or not. If it has been suppressed, that violates Aristotle's claim about *phronesis* not suppressing emotion. If it has not been suppressed, it must somehow linger on, which seems to violate Aristotle's claim about the *phronimos*' complete psychological unity. I have referred to this earlier as 'the mystery of the missing motivation'; and my inclination has been simply to modify or even reject Aristotle's claim that the *phronimos* is fully psycho-morally unified (Kristjánsson, 2010; cf. Carr, 2009). However, in default of a clearer picture of the relationship between *phronesis* and emotions, it is difficult to ascertain whether we may have missed a trick here. Is there some more advanced account of emotional homeostasis at hand that could make sense of and accommodate Aristotle's apparently contrasting claims?

3. Contemporary work on meta-emotions and related concepts: Implications for the four puzzles and for efforts at emotion-centred character education

Couched in modern psychological language, not available to Aristotle, *phronesis* is a meta-cognitive capacity. However, with respect to its proposed emotion-regulative component/function, another recent psy-

chological concept may be even more relevant, namely that of meta-emotions.

Gottman and colleagues coined the term "meta-emotion" in a 1996 paper for the purpose of conceptualising and predicting what they call "parental meta-emotion philosophy", which refers to an organized set of feelings and thoughts about one's own emotions and one's children's emotions' (Gottman et al., 1996, p. 243). In short, meta-emotions are (secondary) meta-level emotions about (primary) object-level emotions.⁸ For example, I may feel anxious or sad about my own anger, which I deem unreasonable, or proud of my guilt about a misdeed I committed, as I deem the guilt the correct moral response. Gottman et al.'s original aim was to search for the correlates of parental attitudes towards their children's emotions (dismissing/derogatory versus accepting/encouraging), and indeed they found the predicted links between these parental attitudes and various positive or negative outcomes for the children. Somewhat unfortunately, for the purposes of the present paper, the vast majority of research projects on meta-emotions still focus on psychodynamics and psychopathologies, especially within families; there are not many forays into moral, characterological, or educational spheres. Another implication of the relative bloatedness of Gottman et al.'s original definition is that conceptions of the concept have remained somewhat broad and vague, and it is sometimes not clear that theorists are working with the same concept. Again, for present purposes, it helps to clarify and narrow down the

features of the concept that might be most useful for us.

First, while Gottman and colleagues (1996) used the term to target broadly both “feelings and thoughts about emotions”, mere thoughts about emotions seem to be covered well by the existing term “meta-cognition”, so what we want to home in on here are exclusively emotions about emotions. This distinction is not always crystal-clear, however, as emotions in Aristotle’s theory include a cognitive component (thought); and emotions and cognitions have proven impossible to fully separate in psychological science.

Second, Gottman et al. (1996) were mainly interested in meta-emotions about other people’s emotions. However, I will, in what follows, confine the term to secondary emotions about one’s own object-level emotions.

Third, meta-emotions need to be distinguished from meta-moods (Norman & Furnes, 2016). Moods, as distinct from emotions, are typically defined as object-less emotional states. A person in a mood of melancholy is not sad about anything specific but rather suffers from an apparently objectless existential sadness. This standard definition creates a problem for the notion of a meta-mood, however, as it seems then to have become a logical impossibility. If moods are not about anything, a meta-mood “about” a primary mood cannot occur (Jäger & Bartsch, 2006). It may be more apt, therefore, to say that moods have vague, unspecific ob-

jects rather than no objects,⁹ or that individuals may have emotional responses to their moods, as in impatience with one’s melancholy moods. The former would leave space, for example, for a melancholic meta-mood about how often I am in a melancholic mood, and the latter takes us back to a meta-emotion with a mood as its object. In any case, in this paper the lens is directed exclusively at meta-emotions in a stricter sense.

Fourth, a meta-emotion can either be the same as, or different from, the primary emotion. I can experience meta-anger about my own anger, but also meta-sadness about my anger. In the first kind of case, it can be difficult to distinguish between what is “meta” and what is “primary” in the emotional episode (Mendonça, 2016). Both these types of meta-emotions may be relevant for present concerns.

Fifth, meta-emotions can be felt simultaneous to the primary emotion or later (Mendonça, 2016). I may be embarrassed about my jealousy while I am feeling the jealousy or later when it has subsided (or both). If we think of meta-emotions in terms of *phronetic* emotional regulation, both types of occurrences may be of interest. Similarly, meta-emotions can constitute either an episodic state or a lasting trait (Norman & Furnes, 2016).

Sixth, meta-emotions are often discussed in terms of emotional reflexivity (e.g., Mendonça, 2013). Although that is a helpful conceptualisation, it must not be

conflated with another type of emotional reflexivity that is part and parcel of Aristotle's emotion theory. Aristotle talks a lot about Janus-faced (primary) emotions such as pride and shame that point both inwards (are about oneself) in a reflexive way and outwards, to external events and actions in which one is engaged (see Kristjánsson, 2018). This sort of primary reflexivity needs to be distinguished from meta-emotive reflexivity.

The recent literature on meta-emotions is not the only source of potential enlightenment for a neo-Aristotelian understanding of the emotion-regulative component of *phronesis*. There are also vast literatures on more general high-level emotional processes that guard and regulate an agent's emotional system as a whole (cf. Thomas et al., 2022). Most educationists will, for example, be familiar with the concept of "emotional intelligence". While that concept upholds the idea of a holistic order imposed on our emotional lives, as one would expect *phronesis* to do, Aristotelians tend to be wary of the concept as it is typically specified in psychological and educational circles,¹⁰ because of its instrumentalist severance from any idea of a moral blueprint. A clever, manipulative cocaine baron can thus easily satisfy all the standard criteria of emotional intelligence (Kristjánsson, 2007, chap. 6). The concept of general "emotional schemas" is less loaded than that of "emotional intelligence", and it may carry a stronger appeal for Aristotelians. It is typically considered to include

a broad, inter-related range of beliefs and strategies regarding our emotional lives, including beliefs about causes and consequences of emotions, implications of emotional experiences on self-concept, and appropriate and effective means of regulation (Edwards & Wupperman, 2019).¹¹ As emotional schemas are conceptualised from a meta-cognitive perspective, they may seem to afford a convenient scientific way of making sense of the overall role that *phronesis* is meant to play, in Aristotelian theory, for our emotional lives.

3.1. Lessons to be learned

This quick overview of the state of the art in psychological theorising about meta-emotions and related constructs may help shed some light on the puzzles introduced in section 2 affecting the proposed emotion-regulative component of *phronesis*. Before exploring those lessons, I need to repeat that this is the first paper of which I know that looks at Aristotelian *phronesis* through the theoretical lens of meta-emotions; and what I offer below are thus very much initial, exploratory thoughts on the matter, to be (hopefully) further reflected upon and discussed.

3.1.1. Puzzle 1

Insofar as puzzle 1 is an exegetical one, about Aristotle's silence on *phronesis* and emotions, the literature above obviously does not offer any help. However, insofar as it is a puzzle about how to make sense of the emotion-based tasks that *phronesis* is clearly required to take on in an Aristotelian model, the conceptualis-

ation of meta-emotions offers considerable clarity. As an initial observation, there seems to be no special difficulty in accounting for the ontology of meta-emotions in much the same way as Aristotle does for ordinary primary emotions. If we think of *phronesis* as offering a meta-emotional take on emotional virtue conflicts, for instance, the relevant meta-emotion requires *perception* (of the diverging emotions evoked by the situation in which, say, loyalty and honesty clash); *cognition* (thought about the emotional conflict); a *feeling* (of unease about the conflict) and a *behavioural suggestion* (about finding a way to solve the conflict).

Consider the hypothesis that, when one applies *phronesis* to a conflict situation between different virtuous emotions, there is a meta-emotion that kicks in (accompanying the blueprint component of *phronesis* which identifies the agent's ideal conception of a good life) and that tries to reconcile the conflicting primary emotions or, if necessary, prioritise one at the expense of the other. Judging from the current literature on meta-emotions, this seems to be a credible hypothesis, because the consensus in the literature is that meta-emotions have a regulatory function *vis-à-vis* primary emotions: indeed, they are considered to be the main instigators of emotion regulation (see, e.g., Norman & Furnes, 2016; Miceli & Castelfranchi, 2019; Thomas et al., 2022). I return to this issue under puzzle 2.

There is another feature of the recent literature on meta-emotions that

relates to puzzle 1 and strengthens Aristotle's general model of *phronesis* as a decision-making process in the ethical sphere. This is the finding that those low in meta-emotional capacities are prone to adopt utilitarian calculations rather than virtue ethical ones to solve moral quandaries. As Aristotle might have predicted, a pattern of meta-emotional avoidance prevents agents from utilising emotion information that is critical for virtue-ethical decision-making (Koven, 2011). This finding may also heighten doubts about the possibility of transferring *phronetic* decision-making to automated AI-driven systems (Koutsikouri et al., 2023). At least at the moment, one of the primary deficiencies of such systems is emotional competence, and according to Aristotelian virtue ethics, such a lack will likely lead to over-reliance on instrumentalist utilitarian reasoning.

3.1.2. Puzzle 2

Turning to puzzle 2, the research on meta-emotions furnishes us with nothing less than an ideal conceptual repertoire to make sense of the solution tentatively ascribed to Aristotle earlier about the two layers of dynamically related emotional motivations driving *phronetic* task operations. While the primary motivation (say, towards honesty or loyalty) stems from the primary emotions accompanying the discrete virtues, the secondary meta-emotion (which tracks overall harmony of action choices with the agent's blueprint of a good life) regulates the primary emotions by magnifying, rec-

onciling, attenuating, or even reversing them (cf. Miceli & Castelfranchi, 2019). At the same time, the meta-emotionally overseen choices feed back into and can lead to revisions of the agent's ongoing moral identity and hence the overarching meta-emotion. Individual deliberative choices thus lead to constant ongoing, if subtle, changes in the overall *phronetic* system. Not only does this account satisfy the understandable demand from psychologists that the *phronesis* model be explicated in a language derived from empirical research (e.g., Lapsley, 2021), it also adds grist to the mill of those philosophers who argue that an Aristotle-derived *phronesis* model will be anti-Humean about motivation: i.e., it will not assume that all moral decision-making is eventually based on non-deliberative desires, as Hume did, because the blueprint function requires deliberation (see further in Kristjánsson, 2018, chaps. 1-2).

3.1.3. Puzzle 3

Is there a unique *phronesis*-satisfaction pleasure? Although the meta-emotion literature does not answer that question directly, as it never mentions *phronesis*, it does go some distance towards offering an Aristotle-sounding hypothesis about the relationship between *phronesis* and positively or negatively valenced feelings. *Qua* emotion, according to Aristotle at least, the meta-emotion driving *phronesis* will not be phenomenologically unique. It will simply present itself as painful when the primary virtuous emotions are in conflict or cannot, for some reason, be behavioural

ly executed, but pleasant when a solution has been found.¹² When a *phronetic* decision has been made and an action instigated successfully, there might be a case for arguing that a unique pleasure emerges (the pleasure of successfully enacted *phronesis*) which would then be a pleasure “celebrating” the whole meta-cognitive system (all the four components) rather than just the relevant meta-emotion. There may also be a case for an alternative hypothesis. Someone could argue, in line with Occam's razor, that it suffices to assume that the unique pleasure will be the one accompanying the overriding virtue in each particular case. So, for example, if *phronesis* decides to prioritise honesty over loyalty to a friend, the pleasure peculiar to the enacted decision, if it works out well, will be the pleasure unique to honesty and, *mutatis mutandis*, for loyalty if the decision went in its favour. Which one of these two hypotheses is more accurate needs to be established through empirical research that does not exist today.

3.1.4. Puzzle 4

The literature on meta-emotions does not solve “the mystery of the missing motivation”. Jäger and Bartsch (2006) may be right that the construct of meta-emotions helps elucidate cases of emotional ambivalence, but it does not explain how the *phronimos* overcomes them. We are probably stuck, therefore, either with the earlier-mentioned recourse of downplaying Aristotle's insistence on the motivational unity of the *phronimos* (see further in Kristjánsson & Fowers, 2024, chap. 10),¹³

or trying to argue (like Calhoun, 1995) that motivational integrity is compatible with ambivalence and does not imply complete wholeheartedness.¹⁴ The related literature on “emotional schemas” may hold greater promise of explaining how adaptive and coherent emotional schemas can be, ideally, developed (e.g., Edwards & Wupperman, 2019), but, at the moment, it is not very explicit on ways in which to achieve this.¹⁵ Perhaps, in this case at least, we would be best advised to leave Aristotle behind completely and draw on other historical sources that offer less rigid conceptualisations of emotional unity. For instance, Leung (2023) has recently argued that neo-Confucian thinker Zhu Xi provides a more plausible account than Aristotle’s of how emotional harmony can be achieved without full motivational unity in Aristotle’s sense.¹⁶

All in all, the recent conceptualisation of meta-emotion and related constructs adds considerable psychological backbone to the neo-Aristotelian *phronesis* model explained in section 2 by allowing us to frame the account of the emotion-regulative component in state-of-the-art psychological language and helping us, at least, think more clearly about some of the remaining puzzles.

3.1.5. Character education and emotional cultivation

It is well-known that neo-Aristotelian character education (Jubilee Centre, 2022) cannot get going without the cultivation of virtuous emotions; and at the early stages at least, it is predominantly about emotional sensitisation and inter-

nalisation (Kristjánsson, 2018, chap. 9). Until now, most of the educational literature on emotion education, within a characterological framework, has been about early-years education. This may be partly a reflection of the developmental priority of emotions in the early years, but also partly because of the unfortunate lacuna, mentioned at the outset, about *phronesis* education in general. The recent input from psychology aids us in articulating the tasks of emotion education, as part of character education, more systematically and scientifically than before.¹⁷

As I see it, the task for the character-education-inspired emotion educator can be divided up into four parts or phases, which partly follow a young person’s developmental trajectory.

First, something Aristotle does not mention because the relevant conceptualisation was not available to him, and I have not mentioned in this paper either because it precedes *phronesis* development, is the development of the student’s “empathy”: the capacity to understand, and possibly identify with, others’ emotional states. While not a full-blown emotion in itself, empathy is often considered to constitute the developmental precursor of most other-regarding emotions, be those primary or secondary.¹⁸ Acknowledging this consideration, Svenaeus (2014) argues persuasively that *phronesis* must “be ‘rooted’ in empathy” (p. 295). He overdoes it, however, when he further argues that empathy “is the feeling component of

phronesis” (p. 296). As argued above, the main affective component of *phronesis* is a meta-emotion, more complex and multi-faceted than empathy and emerging later in the developmental trajectory. That said, it is not far-fetched to conjecture that empathy can be applied, for measurement purposes, as one of the proxies for *phronesis*, and it has indeed been used in such a way in the past (Darnell et al., 2022).

Second, the bread and butter of character education, especially in the early stages, is the habituation of the individual virtues, including their emotional components of virtuous emotions. This is, indeed, what most of the emotion-education literature has been about, and there is no shortage of available pedagogical strategies (Kristjánsson, 2018, chap. 9).

Third, given the thrust of the present paper, we need to help students develop the meta-emotion that *phronesis* needs to perform its emotion-regulative function. While there is no doubt something to learn here from the developmental literatures on emotional regulation more generally (Kristjánsson, 2018, chap. 9) and meta-cognitions (Norman & Furnes, 2016), there does not exist, to the best of my knowledge, any specific literature on this in the context of a model of Aristotelian or neo-Aristotelian *phronesis*.¹⁹ This is, in other words, an area that cries out for input from character educationists and character educators.

Fourth and finally, there is the honing and finessing of the whole *phronesis*

system, insofar as it adjudicates and incorporates emotions. This is a far bigger task than that of developing one *phronetic* meta-emotion; it has to do with the consolidation and regulation of a holistic emotional system. The more general research available on emotional intelligence and emotional schemas will no doubt be useful, in this regard, although I have already pointed out some shortcomings of that work. However, again, I suggest this as still mostly uncharted territory for emotion-based character education aimed at cultivating *phronesis*.

4. Final comment

To sum up, *phronesis* is about complex ethical decision-making, guided by emotionally driven motivations. Whether philosophers like it or not, some of the most important research in this area in the last decades has been conducted within empirical science in general and psychology in particular. The naturalistic revisions of virtue-ethical work, which Aristotle himself called for, cannot be done without drawing on resources provided by psychology. Similarly for educationists, interested in character education in general and the cultivation of virtuous emotions in particular, an obvious place to start is to draw lessons from recent research into meta-constructs such as meta-emotions and how those lessons can be applied to the development of *phronesis*: the virtue that ultimately matters most for good character.

Acknowledgement

I am grateful for helpful comments by Blaine Fowers on an earlier draft.

Notes

¹ For the sake of simplicity, I focus exclusively in this paper on the moral virtues in relation to *phronesis*. However, it is clear that *phronesis* also integrates the civic virtues (Aristotle, 1944; Kristjánsson & Fowers, 2024, chap. 8).

² I am aware that two Spanish scholars, Consuelo Martínez-Priego and Ana Romero-Iribas, are in the process of writing a paper about the same topic, albeit not from an exclusively neo-Aristotelian perspective, and I have benefited from correspondence with them. They are interested *inter alia* in the issue of how emotions facilitate *phronetic* decisions via neuroendocrine activation: an exciting topic but outside my field of expertise.

³ From a structural point of view, and the point of conceptual parsimony, two of the components identified might better be seen as preconditions than constituents of *phronesis*. The only essential components would, then, be the constitutive and integrative ones, as delineated presently. This would mean that the emotional component under exploration here would be reduced to a precondition of *phronesis*. Nevertheless, from a pragmatic perspective (as the two “preconditions” are necessary for *phronesis* to function) I include them as components.

⁴ As Mendonça (2016, p. 51) puts it (although she is not describing Aristotle’s soft rationalism), emotions are “unique repositories of information about morality”.

⁵ If emotion is not reason-infused in that way, it behaves “like over-hasty servants who run out before they have heard all the instructions, and then carry them out wrongly, or dogs who bark at any noise at all, before investigating to see if it is a friend” (Aristotle, 1985, p. 187 [1149a26-30]).

⁶ This clearly distinguishes Aristotle’s account from the Aretai Center’s “Socratic model” suggested by De Caro et al. (2021), according to which all the virtues are subsumed under a master virtue (rather than a meta-virtue) of *phronesis* as general moral competence. Aristotle’s own complaint against

Socrates (about his account getting this the wrong way round, developmentally and logically) still applies here: “For in that he [Socrates] thought all the virtues are [instances of] *phronesis*, he was in error; but in that he thought they all require *phronesis*, he was right” (Aristotle, 1985, p. 170 [1144b, 18-21]; translation slightly amended).

⁷ A detailed exploration of Aristotle’s concept of decision/choice (*prohairesis*), as the outcome of *phronesis*, also indicates that it typically refers to a decision about a general life-goal rather than a specific single-virtue-relevant decision (De Oliveira, 2023).

⁸ Philosophically minded readers will no doubt pick up on the possibility that there could then, logically at least, be meta-meta emotions about meta-emotions, and so forth *ad infinitum*. Psychologists are aware of this problem but do not seem overly concerned about it, as subjects rarely if ever report upon such third-level-or-higher emotions (cf. Mendonça, 2013, p. 392).

⁹ It is well-known from the literature, also, how moods seek out objects and thus turn themselves into discrete emotions. For example, a person in a mood of grievance (increasingly pervasive in our times) will seek out objects and events, sometimes trivial, to complain about.

¹⁰ In educational circles, emotional intelligence is a core concept underwriting so-called social and emotional learning (SEL).

¹¹ While the schema concept assumes is that there is some structure to a set of beliefs, cognitions, emotions, etc., the term does not say anything about the kind of structure, the nature of the components, or the relationships among the components. On its own, the concept of a schema is thus quite formal and empty. It needs filling in.

¹² As Martínez-Priego and Romero-Iribas (personal correspondence) put it, “emotions allow confirmation of the correctness of moral decision”.

¹³ It is of course open to the Aristotelian to argue that if my adjudication guides me to prioritise one virtue over another, it will also help shape my emotional response, downregulating the virtue and emotion that are not prioritised. However, this does not make the de-prioritised virtue-related emotion or motivation disappear entirely, as Aristotle’s unity thesis seems to require, but they become part of a residual motivation, as a road not taken.

¹⁴ The idea would then be, for example, that identities can be compartmentalised according to context without jeopardising integrity: e.g., defending lesbianism in one context but endorsing a fundamentalist religious stance against homosexuality in another.

¹⁵ Because emotional schemas are partly shaped by culture (Edwards & Wupperman, 2019), *phronesis* education as part of character education needs to be more multiculturally sensitive than it has typically been, in the Aristotelian tradition. Lu Yun Chieh is currently working on a doctoral project on this topic within my research centre.

¹⁶ Although there is no space to explore this paper in any detail here, I strongly recommend it to readers. In short, if we tried to accommodate Leung's (Zhu Xi-derived) solution to an Aristotelian *phronesis* framework, it would be even more optimistic than I have allowed myself to be about the possibility of subsuming conflicting emotions under the same principle and allowing both of them jointly to inform action choices.

¹⁷ Not everyone will agree with this. See, e.g., David Carr's (2023) criticism of the 'psychologisation' of the *phronesis* discourse, explored and responded to in Kristjánsson and Fowers (2024, chap. 12).

¹⁸ Notably, many developmental psychologists maintain that so-called basic emotions such as fear or anger precede empathy.

¹⁹ Yet as a possible starting point, see the five steps suggested by Molewijk et al. (2011, p. 389) for an Aristotelian moral inquiry into emotions.

References

Aristotle. (1944). *Politics* (H. Rackham, Trans.). W. Heinemann.

Aristotle. (1985). *Nicomachean ethics* (T. Irwin, Trans.). Hackett Publishing.

Aristotle. (2007). *On rhetoric* (G. A. Kennedy, Trans.). Oxford University Press.

Bernal, A., & Naval, C. (2023). El florecimiento como fin de la educación del carácter [Flourishing as the aim of character education]. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 17-32.

Calhoun, C. (1995). Standing for something. *Journal of Philosophy*, 92 (5), 235-260. <https://doi.org/10.2307/2940917>

Carr, D. (2009). Virtue, mixed emotions and moral ambivalence. *Philosophy*, 84 (1), 31-46. <https://doi.org/10.1017/S0031819109000023>

Carr, D. (2023). The practical wisdom of *phronesis* in the education of purported virtuous character. *Educational Theory*, 73 (2), 137-152. <https://doi.org/10.1111/edth.12570>

Darnell, C., Gulliford, L., Kristjánsson, K., & Paris, P. (2019). *Phronesis* and the knowledge-action gap in moral psychology and moral education: A new synthesis? *Human Development*, 62 (3), 101-129. <https://doi.org/10.1159/000496136>

Darnell, C., Fowers, B. J., & Kristjánsson, K. (2022). A multifunction approach to assessing Aristotelian *phronesis* (practical wisdom). *Personality and Individual Differences*, 196, 111684. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111684>

De Caro, M., Marraffa, M., & Vaccarezza, M. S. (2021). The priority of *phronesis*: How to rescue virtue theory from its critics. In M. S. Vaccarezza, & M. de Caro (Eds.), *Practical wisdom: Philosophical and psychological perspectives* (pp. 29-51). Routledge.

De Oliveira, A. A. P. (2023). *Moral actions in the Nicomachean ethics: Reason, emotion, and moral development* [Unpublished doctoral thesis]. Universidade Estadual de Campinas. <https://philarchive.org/archive/OLIMAI>

Edwards, E. R., & Wupperman, P. (2019). Research on emotional schemas: A review of findings and challenges. *Clinical Psychologist*, 23 (1), 3-14. <https://doi.org/10.1111/cp.12171>

Fowers, B. J., Carroll, J. S., Leonhardt, N. D., & Cokelet, B. (2021). The emerging science of virtue. *Perspectives on Psychological Science*, 16 (1), 118-147. <https://doi.org/10.1177/174569162092447>

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10 (3), 243-268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>

Jäger, C., & Bartsch, A. (2006). Meta-emotions. *Grazer Philosophische Studien*, 73 (1), 179-204. <https://doi.org/10.1163/18756735-073001011>

- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2022). *The Jubilee Centre framework for character education in schools* (3rd ed.). University of Birmingham. <https://cutt.ly/nwaA6h9v>
- Koutsikouri, D., Hylving, L., Lindberg, S., & Bornemark, J. (2023). Seven elements of *phronesis*: A framework for understanding judgment in relation to automated decision-making. In T. X. Bui (Ed.), *Proceedings of the 56th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. University of Hawai'i. <https://hdl.handle.net/10125/103280>
- Koven, N. S. (2011). Specificity of meta-emotion effects on moral decision-making. *Emotion*, 11 (5), 1255-1261. <https://doi.org/10.1037/a0025616>
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, emotions, and education*. Ashgate/Routledge.
- Kristjánsson, K. (2010). The trouble with ambivalent emotions. *Philosophy*, 85 (4), 485-510. <https://doi.org/10.1017/S0031819110000434>
- Kristjánsson, K. (2018). *Virtuous emotions*. Oxford University Press.
- Kristjánsson, K. (2021). Twenty-two testable hypotheses about *phronesis*: Outlining an educational research programme. *British Educational Research Journal*, 47 (5), 1303-1322. <https://doi.org/10.1002/berj.3727>
- Kristjánsson, K., Fowers, B., Darnell, C., & Pollard, D. (2021). *Phronesis* (practical wisdom) as a type of contextual integrative thinking. *Review of General Psychology*, 25 (3), 239-257. <https://doi.org/10.1177/10892680211023063>
- Kristjánsson, K., & Fowers, B. J. (2024). *Phronesis: Retrieving practical wisdom in psychology, philosophy, and education*. Oxford University Press.
- Lapsley, D. (2021). The developmental science of *phronesis*. In M. S. Vaccarezza, & M. de Caro (Eds.), *Practical wisdom: Philosophical and psychological perspectives* (pp. 138-159). Routledge.
- Leung, Yh. (2023). Zhu Xi on emotional ambivalence. *Dao*, 22, 277-295. <https://doi.org/10.1007/s11712-023-09882-y>
- Mendonça, D. (2013). Emotions about emotions. *Emotion Review*, 5 (4), 390-396. <https://doi.org/10.1177/1754073913484373>
- Mendonça, D. (2016). Emotions and akratic feelings. In S. G. da Silva (Ed.), *Morality and emotion* (pp. 50-61). Routledge.
- Miceli, M., & Castelfranchi, C. (2019). Meta-emotions and the complexity of human emotional experience. *New Ideas in Psychology*, 55, 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.05.001>
- Molewijk, B., Kleinlugtenbelt, D., & Widdershoven, G. (2011). The role of emotions in moral case deliberation: Theory, practice, and methodology. *Bioethics*, 25 (7), 383-393. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8519.2011.01914.x>
- Norman, E., & Furnes, B. (2016). The concept of “metaemotion”: What is there to learn from research on metacognition? *Emotion Review*, 8 (2), 187-193. <https://doi.org/10.1177/1754073914552913>
- Peterson, A. (2020). Character education, the individual and the political. *Journal of Moral Education*, 49 (2), 143-157. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1653270>
- Svenaesus, F. (2014). Empathy as a necessary condition of *phronesis*: A line of thought for medical ethics. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 17 (2), 293-299. <https://doi.org/10.1007/s11019-013-9487-z>
- Thomas, A. K., Wulff, A. N., Landinez, D., & Bulevich, J. B. (2022). Thinking about thinking ... & feeling: A model for metacognitive and meta-affective processes in task engagement. *WIREs Cognitive Science*, 13 (6), e1618.
- Wright, J., Warren, M., & Snow, N. (2021). *Understanding virtue: Theory and measurement*. Oxford University Press.

Author's biography

Kristján Kristjánsson is a Professor of Character Education and Virtue Ethics at the University of Birmingham and former deputy director of the Jubilee Centre for Character and Virtues. He has been a Visiting Fellow at Cornell University, University of Konstanz, St. Edmund's College (Cambridge University) and Institute of Education (University

of London). He has written extensively on themes in general education, moral education, educational psychology, moral philosophy and political philosophy. His research orientation can best be summed up as that of Aristotle-inspired philosoph-

ical scrutiny of theories in educational psychology and values education, with special emphasis on the notions of character and virtuous emotions.



<https://orcid.org/0000-0002-8584-4178>

Table of Contents

Sumario

Studies

Estudios

Kristján Kristjánsson

Phronesis, meta-emotions, and character education
Phrónesis, metaemociones y educación del carácter 437

**Bernardo Gargallo-López, Gonzalo Almerich-Cerveró,
Fran J. García-García, Inmaculada López-Francés,
& Piedad-M.ª Sahuquillo-Mateo**

University student profiles in the learning to learn
competence and their relationship with academic
achievement
*Perfiles de estudiantes universitarios en la competencia
aprender a aprender y su relación con el rendimiento
académico* 457

**Gemma Fernández-Camín, José-Luis Álvarez-
Castillo, Hugo González-González, & Luis Espino-Díaz**

Teaching morality as an inclusive competence in
higher education: Effects of dilemma discussion and
contribution of empathy
*Enseñando moralidad como competencia inclusiva en
educación superior: efectos de la discusión de dilemas y
contribución de la empatía* 489

Jaime Vilarroig-Martin

Joaquín Xirau's pedagogy: Between tradition and
modernity
*La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición y la
modernidad* 511

Notes

Notas

Ana Romero-Iribas, & Celia Camilli-Trujillo

Design and validation of a Character Friendship Scale
for young adults
*Diseño y validación de una Escala de Amistad de Carácter para
jóvenes* 529

**Begoña García-Domingo, Jesús-M. Rodríguez-Mantilla,
& Angélica Martínez-Zaruelo**

An instrument to evaluate the impact of the higher
education accreditation system: Validation through
exploratory factor analysis
*Instrumento para valorar el impacto del sistema de acreditación
en educación superior: validación mediante análisis factorial
exploratorio* 555

**Judit Ruiz-Lázaro, Coral González-Barbera, & José-Luis
Gaviria-Soto**

The Spanish History test for university entry: Analysis
and comparison among autonomous regions
*La prueba de Historia de España para acceder a la universidad:
análisis y comparación entre comunidades autónomas* 579

**Juan-F. Luesia, Juan-F. Plaza, Isabel Benitez, & Milagrosa
Sánchez-Martin**

Development and validation of the Test of Spelling
Competence (TCORT) in incoming university students
*Desarrollo y validación del Test de Competencia Ortográfica
(TCORT) en estudiantes universitarios de nuevo ingreso* 601

Book reviews

Abad, M. J. (Coord.) (2022). *Empantallados. Cómo educar con éxito a tus hijos en un mundo lleno de pantallas* [Screen-addicts. How to educate your children successfully in a world full of screens] (Ezequiel Delgado-Martín). **Nasarre, E. (Ed.) (2022).** *Por una educación humanista. Un desafío contemporáneo* [In favour of humanistic education. A contemporary challenge] (Clara Ramírez-Torres). **Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M., & García-Álvarez, J. (Eds.) (2023).** *La educación en red. Una perspectiva multidimensional* [Networked learning. A multidimensional perspective] (Marisol Galdames-Calderón). **637**

Table of contents of the year 2023

Índice del año 2023 **649**

Instructions for authors

Instrucciones para los autores **657**

Notice to readers and subscribers

Información para lectores y suscriptores **661**

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 286 of the **Revista Española de Pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Legal deposit: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

Phrónesis, metaemociones y educación del carácter

Phronesis, meta-emotions, and character education

Dr. Kristján Kristjánsson. Catedrático. University of Birmingham (k.kristjansson@bham.ac.uk).

Resumen:

Pese al reciente interés en la *phrónesis* ('sabiduría práctica') y a la creación de un modelo de cuatro componentes para desentrañar su naturaleza, todavía quedan por resolver algunos interrogantes (filosóficos, psicológicos y educativos) sobre estos últimos, principalmente con el propuesto sobre la «regulación de las emociones». Este artículo plantea cuatro interrogantes pendientes sobre este componente y ofrece una breve descripción de posibles respuestas a partir de los textos de Aristóteles. Sin embargo, dado el método naturalista que empleaba el propio filósofo, según el cual la teorización ética debe actualizarse de forma constante a la luz de los hallazgos empíricos, el artículo sugiere que los textos aristotélicos ya no nos permiten avanzar más y que, para ampliar nuestros conocimientos, tenemos que servirnos de fuentes psicológicas contemporáneas. Por lo tanto, se ha recurrido a la investigación realizada en el último cuarto de siglo sobre las «metaemociones», de gran importancia dado el metaestado

de la *phrónesis* como virtud integradora. Se han identificado algunas de las posibles implicaciones de esta investigación para la comprensión del componente emocional de la *phrónesis*, así como la forma en que puede cultivarse como parte de la educación del carácter.

Descriptores: *phrónesis*, metaemociones, regulación de las emociones, cultivo emocional, educación del carácter.

Abstract:

Despite the recent interest in *phronesis* ('practical wisdom') and the creation of a four-componential model to unpack its nature, various puzzles (philosophical, psychological, and educational) remain about those components, not least the proposed one of «emotion regulation». This paper introduces four remaining puzzles about this component and provides a brief overview of possible responses based on Aristotle's texts. However, given

Fecha de recepción del original: 08-07-2023.

Fecha de aprobación: 30-07-2023.

Cómo citar este artículo: Kristjánsson, K. (2023). *Phrónesis*, metaemociones y educación del carácter [*Phronesis*, meta-emotions, and character education]. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 437-456. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-01>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

his own naturalistic method, in which ethical theorising must be constantly updated in light of empirical findings, the paper suggests that Aristotle's texts only take us thus far and that we need to draw on contemporary psychological sources for further enlightenment. Therefore, it invokes research from the last quarter of a century about so-called «meta-emotions», of great relevance given the meta-status of

phronesis as an integrative virtue. Some of the possible implications of this research for an understanding of the emotional component of *phronesis* are elicited, as well as how it can be cultivated as part of character education.

Keywords: *phronesis*, meta-emotions, emotion regulation, emotional cultivation, character education.

1. Introducción

El carácter neoaristotélico de la educación de las virtudes ha experimentado recientemente un resurgimiento en Europa y en otros lugares del mundo, bien como una forma de educación en valores/moral (Jubilee Centre, 2022), bien como parte de la educación ciudadana centrada en el desarrollo de virtudes cívicas (Peterson, 2020). Motivado, en parte, por una nueva orientación política internacional hacia un estado de florecimiento humano (*eudaimonia* en el sentido aristotélico) como objetivo último de la educación (Bernal y Naval, 2023), este reciente interés ha llevado a la creación de la European Character and Virtue Association (Asociación Europea de Carácter y Virtudes), con una publicación en proyecto.

En el sistema ético y educativo de Aristóteles, el eje de una vida floreciente, que actualiza las virtudes y representa el buen carácter, es la metavirtud dominante de la *phronesis* ('sabiduría práctica'): una virtud intelectual que guía las virtudes morales y cívicas¹ hacia sus objetivos y que resuelve posibles conflictos entre

ellas al actuar como elemento de integración y arbitraje. En ese sentido, *phronesis* se entiende mejor como excelencia en la toma de decisiones éticas (Kristjánsson y Fowers, 2024). Sin embargo, resulta un tanto misterioso que, en los círculos filosóficos y educativos, hasta hace poco, se hubiera escrito mucho menos sobre *phronesis* como metavirtud que sobre las virtudes primarias subyacentes; o que, hasta 2019, no hubiera existido ninguna conceptualización psicológica de la *phronesis* ni ningún instrumento para medir su eficacia (Darnell *et al.*, 2019). Esta laguna es particularmente notable en la educación, donde las recomendaciones sobre cómo cultivar la *phronesis* en escuelas o universidades han sido escasas (Kristjánsson, 2021). Las explicaciones dadas a este vacío académico van desde la propia reticencia de Aristóteles respecto a su ejercitación hasta el hecho de que *phronesis* es un constructo más complejo que, por ejemplo, una «simple» virtud moral como la gratitud.

En cualquier caso, los últimos tres o cuatro años han sido testigos de un

repentino estallido de interés en la *phrónesis* y en su desarrollo en los ámbitos de la filosofía, la psicología y la educación, y se han creado numerosos constructos parcialmente solapados de *phrónesis* (De Caro *et al.*, 2021; Wright *et al.*, 2021; Fowers *et al.*, 2021; Kristjánsson *et al.*, 2021; Darnell *et al.*, 2022). Este no es espacio para comparaciones y contrastes entre los diferentes constructos. En vez de ello, en este artículo, me centro exclusivamente en el modelo de cuatro componentes de *phrónesis*, al que he contribuido junto con varios compañeros de los ámbitos de la psicología y la educación. Aunque el desarrollo de este modelo se ha convertido ahora en el tema central de un importante libro (Kristjánsson y Fowers, 2024), los interrogantes en torno a la *phrónesis* y la educación de la *phrónesis* están aún lejos de resolverse. Este artículo analiza cuatro de ellos, relacionados con uno de los componentes propuestos de la *phrónesis*: la regulación de las emociones.

En el apartado segundo, explico nuestra reconstrucción neoaristotélica actual del concepto de *phrónesis*, con especial hincapié en su función reguladora de las emociones, y presento los cuatro interrogantes pendientes. Ofrezco una breve descripción de las posibles respuestas a dichas cuestiones con base en los textos de Aristóteles. Sin embargo, debido al método naturalista que practicaba este filósofo, según el cual la teorización ética debe actualizarse constantemente a la luz de los hallazgos empíricos sobre «lo que hacemos y cómo vivimos» (Aristóteles, 1985, p. 290 [1179a20-23]), su-

giero que sus textos ya no nos permiten avanzar más y que, para ampliar nuestros conocimientos, tenemos que recurrir a fuentes psicológicas contemporáneas. Así pues, en el tercer apartado, presento la investigación realizada en el último cuarto de siglo sobre las «metaemociones», de gran relevancia dado el metaestado de la *phrónesis* como virtud integradora. He identificado algunas de sus posibles implicaciones para nuestra comprensión de la función emocional de la *phrónesis*, así como la forma en que puede cultivarse como parte de la educación del carácter.

Por necesidad, este artículo es muy exploratorio y no ofrece respuestas definitivas a todos los interrogantes. Aunque el propósito es, obviamente, mejorar las credenciales de un modelo neoaristotélico de *phrónesis* mediante una comprensión más profunda de la relación entre esta y nuestras vidas emocionales, es preciso destacar que, hasta donde yo sé, este es el primer artículo escrito específicamente sobre *phrónesis* y emociones, al menos en el mundo anglófono². Al tratarse de una primera aproximación a muchos de los interrogantes pendientes, sería demasiado ambicioso esperar que ofreciera respuestas definitivas.

2. Un modelo de *phrónesis* neoaristotélico y su componente emocional

Muchas de las obras recientes antes mencionadas abordan (e intentan hacerlo con tacto) lo que se conoce como «modelo estándar» aristotélico de *phrónesis*

(Kristjánsson y Fowers, 2024, capítulos 1 y 2). Sabemos, por los textos de Aristóteles sobre *phrónesis* y por las líneas generales de su ética de las virtudes, que el mejor plan de acción, al que se dirige la *phrónesis*, es el que traza el «justo medio» de una virtud individual (da en el blanco como la flecha de un arquero) o encuentra el término medio en su reacción cuando existe un conflicto entre virtudes. También sabemos que la *phrónesis* desempeña varias funciones y que el mejor modo de expresarlo en lenguaje psicológico contemporáneo es decir que el constructo está formado por varios componentes (interrelacionados). Asumo en lo que sigue, en línea con trabajos anteriores (Darnell *et al.*, 2019; Kristjánsson *et al.*, 2021), que son cuatro. La versión de cuatro componentes del «modelo estándar» constituye una hipótesis pragmática. No pretende desenterrar estructuras esenciales de la mente humana. El objetivo es simplemente identificar qué funciones debe desempeñar la *phrónesis* y cómo puede caracterizarse mejor con fines explicativos y, posteriormente, con fines de desarrollo y medición³. Además, los componentes no hacen referencia a capacidades psicomorales que son completamente independientes entre sí y pueden aumentar o disminuir por separado, sino que están interrelacionados, como se explica a continuación (véase más en Kristjánsson y Fowers, 2024, capítulo 2).

2.1. Componente/función constitutiva

La *phrónesis* implica la capacidad cognitiva discriminatoria para percibir los aspectos que, desde una perspectiva éti-

ca, destacan de una situación y apreciar que exigen tipos de respuestas específicos. En el *phrónimos* ('persona que posee *phrónesis*'), esto se convierte en una excelencia cognitiva con la que, tras observar una característica moral destacada de una situación concreta que requiere una respuesta, podrá sopesar diferentes consideraciones. Así, por ejemplo, verá que se requiere coraje cuando el riesgo para su vida no es abrumador, pero el objeto en juego es extremadamente valioso, u honestidad cuando ha tratado de manera injusta a un amigo. También podríamos referirnos a esta función como «sensibilidad moral» o «percepción moral», con el objeto de vincularla más directamente a la literatura sobre educación/psicología moral estándar.

2.2. Componente/función de regulación emocional

Las personas fomentan su bienestar emocional mediante la *phrónesis* y armonizan sus respuestas emocionales con su percepción de los aspectos éticamente destacados de su situación, su evaluación y su reconocimiento de lo que está en juego en el momento. Esto se debe a que ya han adquirido virtudes habitadas, es decir, han modelado sus emociones de manera que se sienten motivadas a comportarse como lo haría la persona virtuosa; pero también a que, una vez formados estos hábitos y consolidados mediante el entendimiento y la razón, constituyen una sólida base intelectual para ellas. Por ejemplo, un *phrónimos* podría reconocer que su valoración de la situación es problemática y tener una respuesta emocional inapropiada para la situación.

La función reguladora de emociones puede entonces ayudarlo a modular su emoción, por ejemplo, dándole una «charla» interna o haciéndole preguntas sobre lo que ha provocado la respuesta emocional mal modulada. Por este motivo, también podemos referirnos a esta función, en un sentido aristotélico más estándar, como una emoción impregnada de razón. Dado que este componente es el que se trata de manera específica en este artículo, volveré a él más adelante.

2.3. Componente/función de modelo

El trabajo de síntesis de la *phrónesis* actúa junto con el conocimiento global del agente de aquello necesario para tener una vida floreciente: las aspiraciones y los objetivos éticos propios del agente, su conocimiento de lo que cuesta vivir y actuar bien, y su necesidad de ajustarse a las normas que modelan y son modeladas por su conocimiento y experiencia de lo que sucede. Esto equivale a lo que llamamos un modelo de florecimiento. Un «modelo» tiene más similitud con lo que los psicólogos denominan «identidad moral» que con un marco teórico completo de la vida plena. Las personas *phronéticas* poseen un concepto global justificado de la vida plena (*eudaimonia*) y ajustan sus reacciones generales a ese modelo, al que proporcionan fuerza motivacional. Esto no significa que cada persona corriente deba tener la misma comprensión sofisticada del «gran fin» de la vida humana que un filósofo para que se considere poseedora de *phrónesis*. No se trata de un «deporte de élite»: cualquier individuo bien educado puede comprender el modelo de los objetivos de la vida humana que conforma la *phrónesis*. Este

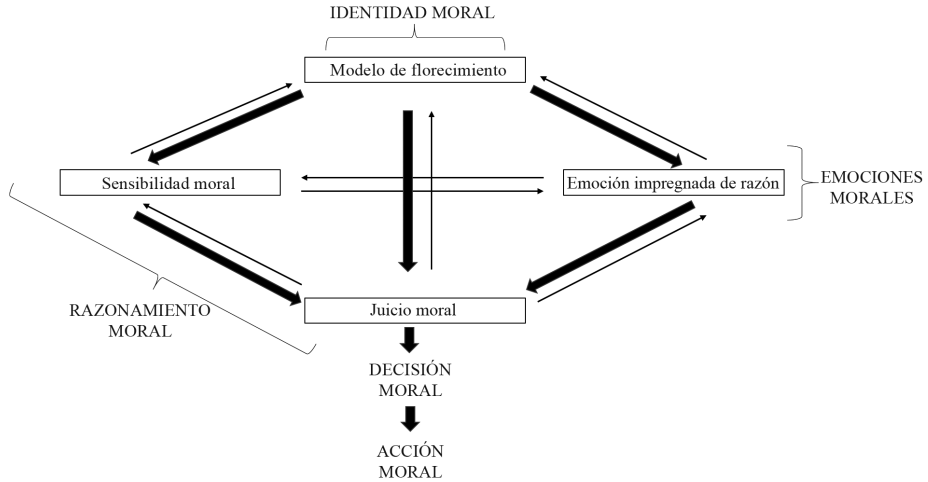
se basa en el punto de vista de la persona sobre la vida como un todo y determina el lugar que ocupan diferentes bondades en el contexto general.

2.4. Componente/función integradora

Supongamos que hemos identificado un problema moral que requiere la intervención de dos virtudes morales en apariencia conflictivas. Supongamos también que hemos impregnado nuestras emociones importantes de sentido común y que no están obstruyendo el proceso de toma de decisiones. Por último, supongamos que tenemos una identidad clara y no autoengañoso de quiénes queremos ser (un modelo de vida plena), y una motivación general para adecuar nuestras reacciones a dicha identidad. Eso deja solo al componente final del constructo de cuatro componentes: el integrador, al que también podemos denominar de función resolutoria o, en línea con la psicología moral estándar, denotarlo como una forma de «razonamiento moral». A través de este componente, un individuo integra diferentes perspectivas sobre virtudes relevantes, mediante un proceso de controles y equilibrios, en especial en circunstancias en las que diferentes consideraciones éticamente destacadas o diferentes tipos de virtudes o valores parecen estar en conflicto y los agentes deben negociar un espacio dilemático.

La Figura 1 ilustra la conceptualización global de la *phrónesis*. Los términos en mayúscula constituyen un intento por expresar los componentes en un lenguaje que sea más familiar para los científicos sociales que los nombres de las cuatro funciones.

FIGURA 1. Modelo neoaristotético de toma de decisiones morales sabias (*phronética*).



Ahora podría escribirse un extenso artículo sobre cada uno de los componentes anteriores y los problemas que presentan (desde el punto de vista filosófico, psicológico y, sobre todo, educativo). Sin embargo, este escrito se centra únicamente en el componente emocional, que sigue siendo problemático en muchos sentidos, tanto en términos de exégesis como de practicidad.

2.5. Los cuatro interrogantes

Aquí se muestra una breve descripción de cuatro interrogantes sobre la relación entre *phronesis* y emociones:

1. ¿Existe realmente un componente de regulación de las emociones inherente a la *phronesis* aristotélica? Y, si lo hay, ¿por qué no dice nada explícitamente sobre esta?
2. ¿Incluye la *phronesis*, en general, una motivación emocional o toda su fuerza motivacional deriva de las virtudes morales que está destinada a sintetizar/integrar?
3. Si existe una motivación emocional distinta vinculada a la *phronesis*, ¿corresponde esta al relato de Aristóteles de un placer único ligado a motivaciones virtuosamente conseguidas? En otras palabras, ¿hay un placer único en la satisfacción de la *phronesis*?
4. ¿Cómo resolvemos el problema de la «motivación emocional misteriosamente perdida» en Aristóteles, es decir, aquella motivación derivada de la virtud que pasa a segundo término tras la decisión *phronética* (por ejemplo, cuando la *phronesis* decide que honestidad está por encima de lealtad? Según Aristóteles, la persona virtuosa consigue armonía emocional sin suprimir emociones, de modo que ¿qué sucede con la motivación «estimuladora de lealtad» original?

Permítaseme ahora profundizar en estos problemas y ofrecer algunas pistas

iniciales sobre su solución a partir de textos aristotélicos. Tal y como veremos, estos no ofrecen respuestas claras y aún queda mucho trabajo por hacer, cosa que abordo en el apartado tres. Para comenzar con el primer interrogante, debe destacarse que Aristóteles no menciona las emociones en ninguno de sus apartados específicos sobre *phrónesis* en *Ética a Nicómano* (1985). Sin embargo, nos recuerda que, para comprender el funcionamiento de la *phrónesis*, «debemos comenzar desde un poco más atrás» (Aristóteles, 1985, p. 168 [1144a12-14]). Es decir, debemos recordar, entre otras cosas, lo que ya se ha dicho sobre las virtudes morales y sobre cómo la *phrónesis* no inicia su andadura si estas no se han instaurado de manera eficaz en la trayectoria de desarrollo del agente. Ahora bien, la mayoría de estas virtudes morales incorporan un claro componente emocional que las motiva. Es más, Aristóteles tiene un relato bien desarrollado de la naturaleza de las emociones y su papel en una vida plena. Explica su ontología, epistemología y posición moral. El espacio solo permite realizar un ensayo resumido de estas características.

Respecto a la cuestión ontológica, aunque Aristóteles no siempre es por entero coherente con ella, cada emoción parece tener un componente perceptivo, cognitivo (pensamiento), sensorial (sentimiento) y conductual (véase Kristjánsson, 2018, capítulo 1). En la teoría de las emociones contemporánea, se suceden los debates sobre cuál de estos cuatro componentes define de manera esencial una emoción. Sin embargo, parece como si Aristóteles los anticipara al argumentar que una emoción necesita una combinación de los

cuatro para salir a la superficie. Respecto a la espinosa cuestión de si las emociones persiguen o crean valor, Aristóteles, desde una perspectiva epistemológica, vuelve a ofrecer una posición conciliadora. Un «racionalismo suave» (Kristjánsson, 2018, capítulo 2) según el cual las emociones registran, en esencia, valores objetivos ya existentes, pero también ayudan a identificarlos de maneras que la razón por sí misma no puede hacer⁴ y, en algunos casos, confieren un valor añadido a objetos y eventos.

Aristóteles es más minucioso y explícito cuando habla sobre la «moralidad» de las emociones. Las tendencias emocionales pueden, no menos que las tendencias de acción, tener una «condición intermedia y mejor [...] propia de la virtud»: una condición en la que las emociones importantes se sienten «en los momentos adecuados, sobre las cosas adecuadas, hacia las personas adecuadas, para el fin adecuado y del modo adecuado» (Aristóteles, 1985, p. 44 [1106b17-35]). Si una emoción importante es «demasiado intensa o débil» para su objeto presente, estaremos en mala situación en relación con ella, pero, si es intermedia, estaremos en «buena situación» (Aristóteles, 1985, p. 41 [1105b26-28]). Experimentar con regularidad emociones de este tipo es la única vía para que una persona pueda ser plenamente virtuosa. Esta teoría se relaciona con el supuesto teleológico aristotélico de homeostasis psicosocial, según el cual las partes del alma humana están preparadas para adecuarse a las diferentes situaciones sociales en las que los individuos se encontrarán, por ejemplo, mediante la adopción de estados de carácter o estados

emocionales intermedios (véase más en Kristjánsson, 2007, capítulo 4). En el caso de la emoción, la medialidad (en el sentido de no ser demasiado intensa ni demasiado débil, demasiado ancha o demasiado estrecha, etc.) se refiere a (a) ocasiones, (b) objetos, (c) personas, (d) motivo (es decir, objetivo) y (e) manera (es decir, grado).

De este texto se deduce que, para conseguir su objetivo integrador, la *phrónesis* debe fomentar una considerable regulación de las emociones; de ahí que se invocara la «función reguladora de las emociones» en el anterior modelo neoaristotélico. Sin embargo, en psicología, «regulación de las emociones» se ha considerado a veces sinónimo de «control emocional» (en concreto, de control cognitivo de emociones no cognitivas incontrolables). Esto ha llevado a algunos psicólogos a interpretarla de forma errónea, como una supresión emocional, o a recurrir a una dicotomía razón-emoción desfasada. Nada más lejos de la realidad, ya que los aristotélicos entienden la regulación en términos de «impregnar de razón» las emociones en lugar de sumprirlas mediante la razón⁵. No obstante, dado que Aristóteles aborda esta cuestión únicamente en relación con las virtudes/emociones individuales y no tiene a su disposición los constructos generales contemporáneos de «metaemoción» y «esquemas emocionales» que presento en el apartado tercero, el primer interrogante no queda respondido por completo.

Esto nos lleva directamente al segundo interrogante. Según Aristóteles, la *phrónesis* depende, desde la perspectiva del desarrollo y de la lógica, de motivaciones

emocionalmente cargadas que se derivan de las virtudes morales individuales⁶. El problema es que las motivaciones emocionales de las que se alimenta la *phrónesis* a partir de esas virtudes pueden entrar en conflicto (por ejemplo, el dolor empático puede chocar con el placer de la indignación satisfecha cuando un malhechor se lleva su merecido) y las emociones evocadas, ser desproporcionadas para una evaluación holística de la situación. Una de las consecuencias, en tanto que son nuestros principales pilares motivacionales, es que las emociones de los *phrónimos* deben estar en armonía con su juicio racional y con una perspectiva virtuosa global («modelo»), y motivarlos para que se comporten en consonancia. Precisamente por su componente de modelo, la *phrónesis* no versa solo sobre cómo resolver situaciones particularistas complicadas, sino también sobre lo que «promueve el bienestar en general» (Aristóteles, 1985, p. 153 [1140a25-28])⁷. Para la moralidad, igual que para la medicina, «hay una [ciencia] gobernante» (Aristóteles, 1985, p. 159 [1141b22-23]). Una ciencia encapsulada en el fundamento infundado de la ética de las virtudes, en la concepción del florecimiento humano y, a través del componente de modelo, en cómo el agente se identifica con dicha concepción.

Por lo tanto, puede parecer que el componente de modelo contiene la solución al segundo interrogante sobre *phrónesis* y emociones, tanto si es en sí mismo una fuente de motivación moral como si simplemente se alimenta de motivaciones extraídas de las virtudes morales que sintetiza. La respuesta en el modelo presentado arriba es «ambas». La fuente principal de

motivación moral del *phrónimos* continúa derivando de las virtudes morales específicas. Por ejemplo, actúa de forma honesta, ante todo, debido al componente motivacional de la virtud «honestidad». No obstante, esta motivación primaria se ve reforzada y conformada por la motivación de modelo general del agente para ser una persona honesta. Tal motivación *phronética* secundaria se pone más de relieve cuando se produce un conflicto entre virtudes: es decir, cuando tanto la honestidad como la lealtad están motivando a la persona en la misma situación, pero ambas parecen requerir reacciones opuestas. Entonces la motivación secundaria de fondo derivada del componente de modelo se vuelve crucial. Exige coherencia e insta al agente a buscar el justo medio de reacción que mejor concuerde con su sentido de quién es y quién quiere ser como persona.

Aunque esta solución parece ser coherente con el espíritu, cuando no con la letra, del relato de Aristóteles, sigue estando poco desarrollada en términos de psicología. ¿Cuál es la naturaleza exacta de la motivación secundaria? ¿Está relacionada con algún otro tipo de emoción secundaria? ¿Cómo? ¿Y cómo se desarrolla esa diada emoción-motivación a través de los posibles bucles de retroalimentación que se derivan de las decisiones *phronéticas* vinculadas con motivaciones emocionales que surgen de virtudes individuales? Es necesario recurrir a conceptualizaciones modernas para acercarnos a la solución del interrogante dos (véase el apartado tercero).

El tercer interrogante surge a raíz de una extraña discrepancia entre lo que dice

Aristóteles sobre la naturaleza sensorial de las virtudes y las meras emociones. Aristóteles observa, sobre la virtud, que un placer propio de cada actividad virtuosa la sustituirá y completará una vez se haya llevado a cabo con éxito (Aristóteles, 1985, pp. 277-278 [1175a22-28]). Es tentador lanzar la hipótesis de que mantenía la misma visión respecto a las emociones: principalmente, que una sensación propia de cada emoción acompaña a esa misma emoción. Sin embargo, no hay nada en el relato sobre emociones de Aristóteles que respalde esta teoría. En *Retórica* (Aristóteles, 2007), el placer y el dolor que acompañan a las emociones se contemplan como meras sensaciones y no como estados intencionados con contenido cognitivo. Ciertamente, diferentes emociones placenteras se experimentan de formas diferentes. Esto se debe a sus diferentes consortes cognitivos y a las actividades dirigidas a objetivos, pero no a que las sensaciones placenteras que las acompañan sean de distinto tipo.

Una forma de explicar esta discrepancia aparente es señalar que el componente conductual de una emoción (como la gratitud) es una mera propuesta o una provocación. Por ejemplo, con la gratitud, uno se siente bien y quiere realizar algo bueno a cambio, que será o no capaz de hacer. Esa sensación placentera puede ser fenomenológicamente indistinguible de las sensaciones de placer que acompañan a otras emociones valoradas de forma positiva, como la alegría. Sin embargo, una vez se ha tomado la decisión de expresar la gratitud y se ha logrado de manera satisfactoria, se experimenta un placer único característico de haber cumplido, como la guinda del pastel de la actividad

virtuosa. A continuación, surge la cuestión fundamental de si la sensación de placer sustituye a todas las decisiones *phronéticas* y, en concreto, de si se trata de una sensación general de satisfacción (como con las emociones positivas) o de una sensación discreta, exclusiva de la *phronesis* (como con las acciones virtuosas). Para responder a esa pregunta, necesitamos saber más de lo que nos ha contado Aristóteles sobre qué implicación exacta tiene la emoción en las decisiones *phronéticas* (recuérdense los interrogantes uno y dos).

El cuarto y último interrogante está relacionado con dos afirmaciones de Aristóteles: una es que la razón (encarnada en la *phronesis*) no suprime la emoción y otra, que el agente *phronético* está completa y motivacionalmente unificado. Ahora parece existir una interpretación común según la cual, en algunos casos de toma de decisiones *phronéticas*, una virtud simplemente anulará otra. Por ejemplo, decidimos priorizar la honestidad sobre la lealtad a un amigo que ha cometido alguna falta menor. ¿Qué le sucede entonces a la motivación emocionalmente cargada para valorar la lealtad? Puede que haya sido suprimida o no. Si ha sido suprimida, esto viola la afirmación de Aristóteles sobre que la *phronesis* no suprime la emoción. Si no ha sido suprimida, de algún modo debe persistir, lo que también parece contravenir su tesis sobre la unidad psicológica completa del *phronimos*. Me he referido con anterioridad a esto como «el misterio de la motivación perdida» y me he inclinado por modificar o incluso rechazar la afirmación de Aristóteles de que el *phronimos* está completa y psicomoralmente unificado (Kristjánsson, 2010; véase

Carr, 2009). Sin embargo, a falta de una clara imagen de la relación entre *phronesis* y emociones, resulta difícil determinar si aquí hemos cometido un error. ¿Existe algún relato más avanzado de homeostasis emocional a mano que pudiera dar sentido y satisfacer las aparentemente opuestas afirmaciones de Aristóteles?

3. Obra contemporánea sobre metaemociones y conceptos relacionados: implicaciones para los cuatro interrogantes y para las iniciativas sobre educación del carácter centrada en la emoción

Expresado en lenguaje psicológico moderno, no disponible para Aristóteles, la *phronesis* es una capacidad metacognitiva. Sin embargo, en relación con su componente/función de regulación de las emociones propuesto, puede que exista otro concepto psicológico reciente más relevante: las metaemociones.

Gottman, junto con otros investigadores, acuñó el término «metaemoción» en un artículo de 1996, con el propósito de conceptualizar y vaticinar lo que ellos denominan «filosofía de metaemociones parental, que se refiere a un grupo organizado de sentimientos y pensamientos sobre las emociones propias y las emociones del niño» (Gottman *et al.*, 1996, p. 243). En resumen, las metaemociones son emociones de metanivel (secundarias) sobre emociones en relación con un objeto (primarias)⁸. Por ejemplo, si estoy ansioso o triste por mi propia ira, lo que considero poco razonable; o si estoy orgulloso de mi culpa por una fechoría que he cometido, ya que

considero que la culpabilidad es la respuesta moral correcta. El objetivo original de Gottman *et al.* era buscar una correlación entre las actitudes parentales y las emociones de sus hijos (rechazar/menospreciar frente a aceptar/alentar); de hecho, encontraron los vínculos previstos entre estas actitudes parentales y los diferentes resultados positivos o negativos en los hijos. Lamentablemente, para los fines de este artículo, la gran mayoría de proyectos de investigación sobre metaemociones todavía se centran en psicodinámicas y psicopatologías, en especial en las familias; no hay muchas incursiones en las esferas moral, caracteriológica o educativa. Otra implicación del sobredimensionamiento relativo de la definición original de Gottman *et al.* es que los orígenes del concepto han sido, de algún modo, generales y vagos; en ocasiones, no está siquiera claro que los teóricos estén trabajando sobre la misma base. Por ello, conviene precisar y acotar las características del concepto que podrían ser más útiles para los propósitos de este artículo.

En primer lugar, aunque Gottman *et al.* (1996) utilizaban el término para referirse, en general, a «sensaciones y pensamientos sobre emociones», los simples pensamientos sobre emociones parecen estar bien cubiertos por el término existente «metacognición», de modo que aquí nos centraremos exclusivamente en las emociones sobre emociones. Sin embargo, esta distinción no siempre es evidente, ya que las emociones, en la teoría de Aristóteles, incluyen un componente cognitivo (pensamiento). Además, se ha demostrado que, en la ciencia de la psicología, resulta impo-

sible separar por completo las emociones y las cogniciones.

En segundo lugar, Gottman *et al.* (1996) se interesaron principalmente en las metaemociones sobre las emociones de otras personas. Sin embargo, en el texto que sigue, limitaré el término a emociones secundarias sobre las emociones propias respecto a un objeto.

En tercer lugar, las metaemociones deben distinguirse de los metaestados de ánimo (Norman y Furnes, 2016). Los estados de ánimo, que difieren de las emociones, suelen definirse como estados emocionales sin objeto. Una persona en un estado de melancolía no está triste por algo concreto, sino que sufre una tristeza existencial aparentemente sin objeto. Sin embargo, esta definición estándar crea un problema para la noción de un metaestado de ánimo, ya que parece haberse convertido en una imposibilidad lógica. Si los estados de ánimo carecen de objeto, no puede darse un metaestado «sobre» un estado de ánimo primario (Jäger y Bartsch, 2006). Por lo tanto, sería más acertado decir que los estados de ánimo son objetos no específicos y vagos en lugar de no objetos⁹, o que los individuos pueden tener respuestas emocionales a sus estados de ánimo, como mostrarse impaciente con los estados melancólicos propios. Lo primero dejaría espacio, por ejemplo, para un metaestado de ánimo melancólico sobre la frecuencia con la que me encuentro en un estado melancólico, mientras que lo segundo nos llevaría de vuelta a una metaemoción con un estado de ánimo como objeto. En cualquier caso, en este artículo, la lente se dirige exclusivamente a las metaemociones en sentido estricto.

En cuarto lugar, una metaemoción puede ser la misma que la emoción primaria o ser diferente. Es posible experimentar metaira sobre nuestra propia ira, pero también metatristeza. En el primer caso, puede resultar difícil distinguir entre lo que es «meta» y lo que es «primario» en el episodio emocional (Mendonça, 2016). Ambos tipos de metaemociones pueden ser relevantes para las inquietudes actuales.

En quinto lugar, las metaemociones pueden sentirse al mismo tiempo que la emoción primaria o con posterioridad (Mendonça, 2016). Puedo avergonzarme de mis celos cuando los estoy sintiendo o después, cuando han desaparecido (o en ambas ocasiones). Si pensamos en las metaemociones en términos de regulación *phronética* de las emociones, uno y otro caso pueden ser de interés. De modo similar, las metaemociones pueden constituir un estado episódico o tener un carácter duradero (Norman y Furnes, 2016).

En sexto lugar, a menudo, se habla de las metaemociones en términos de reflexividad emocional (por ejemplo, Mendonça, 2013). Aunque se trata de una conceptualización útil, no debe confundirse con otro tipo de reflexividad emocional que forma parte integrante de la teoría de las emociones de Aristóteles. Él habla mucho de emociones duales (primarias) como el orgullo y la vergüenza, que apuntan hacia dentro (son sobre uno mismo) de un modo reflexivo y hacia afuera, a acciones y eventos externos en los que uno participa (véase Kristjánsson, 2018). Esta clase de reflexividad primaria debe distinguirse de la reflexividad metaemotiva.

La literatura reciente sobre metaemociones no es la única fuente potencial de adquisición de conocimientos para entender, desde un punto de vista neorristotélico, el componente regulador de emociones de la *phrónesis*. Existe una extensa bibliografía sobre procesos emocionales de alto nivel más generales, que protegen y regulan el sistema emocional del agente como un todo (véase Thomas *et al.*, 2022). Por ejemplo, la mayoría de los educadores estarán familiarizados con el concepto «inteligencia emocional». Aunque este sostiene la idea de un orden holístico impuesto sobre nuestras vidas emocionales, como se esperaría que hiciera la *phrónesis*, los aristotélicos tienden a desconfiar del concepto tal y como normalmente se define en los círculos psicológicos y educativos¹⁰, debido a su separación instrumentalista de cualquier idea de modelo moral. Un traficante de cocaína inteligente y manipulador podría satisfacer fácilmente todos los criterios estándar de la inteligencia emocional (Kristjánsson, 2007, capítulo 6). El concepto «esquemas emocionales» generales está menos cargado que «inteligencia emocional» y puede resultar más atractivo para los aristotélicos. En general, se considera que incluye un amplio rango interrelacionado de creencias y estrategias vinculadas con nuestras vidas emocionales, incluidas las creencias sobre las causas y consecuencias de las emociones, las implicaciones de las experiencias emocionales en el autoconcepto y los medios de regulación apropiados y eficaces (Edwards y Wupperman, 2019)¹¹. Debido a que los esquemas emocionales se conceptualizan desde una perspectiva metacognitiva, parecen proporcionar una manera científica práctica de dar sentido a la

función general que está destinada a desempeñar la *phrónesis* en la teoría aristotélica, en nuestras vidas emocionales.

3.1. Lecciones por aprender

Esta rápida panorámica de la situación actual de la teorización psicológica sobre metaemociones y constructos relacionados puede ayudar a arrojar cierta luz sobre los interrogantes presentados en el apartado dos, que afectan al componente regulador de emociones de la *phrónesis* propuesto. Antes de explorar esas lecciones, debo repetir que este es el primer artículo, hasta donde sé, que contempla la *phrónesis* aristotélica a través de la perspectiva teórica de las metaemociones. Lo que ofrezco a continuación son, por lo tanto, ideas exploratorias muy preliminares sobre la materia, que posteriormente (esperemos) serán objeto de reflexión y debate.

3.1.1. Primer interrogante

En la medida en que el primer interrogante es exegético, la literatura anterior, obviamente, no ofrece ninguna ayuda para suplir el silencio de Aristóteles respecto a la *phrónesis* y las emociones. Sin embargo, en la medida en que es un interrogante sobre cómo dar sentido a las tareas basadas en emociones, de las que debe encargarse la *phrónesis* en un modelo aristotélico, la conceptualización de metaemociones es clara. Como observación inicial, parece no haber dificultad especial en explicar la ontología de las metaemociones de una forma parecida a la que empleó Aristóteles para las emociones primarias ordinarias. Si pensamos, por ejemplo, que la *phrónesis* ofrece un aspecto metaemocional sobre los conflictos de virtudes emocionales, en-

tonces la metaemoción relevante requiere «percepción» (de las emociones divergentes suscitadas por la situación en la que, supongamos, chocan la lealtad y la honestidad); «cognición» (pensamiento sobre el conflicto emocional); una «sensación» (de malestar respecto al conflicto) y una «sugerencia de comportamiento» (para encontrar el modo de resolver el conflicto).

Consideremos la hipótesis de que, cuando se aplica la *phrónesis* a una situación de conflicto entre diferentes emociones virtuosas, entra una metaemoción en juego (que acompaña al componente de modelo de *phrónesis* que identifica la concepción ideal de vida plena del agente) que intenta reconciliar las emociones primarias en conflicto o, si es necesario, priorizar una a expensas de la otra. A juzgar por la literatura actual sobre metaemociones, esta parece ser una hipótesis creíble, porque existe consenso en afirmar que las metaemociones tienen una función reguladora frente a las emociones primarias: de hecho, se considera que son las principales instigadoras de la regulación de las emociones (véase, por ejemplo, Norman y Furnes, 2016; Miceli y Castelfranchi, 2019; Thomas *et al.*, 2022). Vuelvo a esta cuestión en el segundo interrogante.

Hay otra característica de la literatura reciente sobre metaemociones relacionada con el primer interrogante y que fortalece el modelo general de *phrónesis* de Aristóteles como proceso de toma de decisiones en la esfera ética. La conclusión es que, para resolver dilemas morales, son más proclives a adoptar cálculos utilitarios aquellos que tienen bajas capacidades metaemocionales

que quienes poseen la ética de las virtudes. Como Aristóteles podría haber predicho, un patrón de evasión metaemocional impide que los agentes utilicen información emocional que sea crítica para tomar decisiones mediante la ética de las virtudes (Koven, 2011). Este hallazgo también puede generar dudas sobre la posibilidad de transferir la toma de decisiones *phronética* a sistemas automatizados basados en IA (Koutsikouri *et al.*, 2023). Al menos por el momento, una de las principales deficiencias de estos sistemas es la competencia emocional y, según la ética de las virtudes de Aristóteles, esta carencia probablemente conducirá a la dependencia excesiva del razonamiento utilitario instrumentalista.

3.1.2. Segundo interrogante

La investigación sobre metaemociones nos proporciona un auténtico repertorio conceptual, idóneo para dar sentido a la solución atribuida anteriormente y de manera provisional a Aristóteles sobre las dos capas de motivaciones emocionales dinámicas relacionadas que impulsan las operaciones de tareas *phronéticas*. Aunque la motivación primaria (por ejemplo, hacia la honestidad o la lealtad) deriva de las emociones primarias que acompañan a las virtudes discretas, la metaemoción secundaria (que persigue la armonía general de las elecciones de acción con el modelo de vida plena del agente) regula las emociones primarias magnificándolas, conciliándolas, atenuándolas o incluso invirtiéndolas (véase Miceli y Castelfranchi, 2019). Al mismo tiempo, las elecciones supervisadas metaemocionalmente retroalimentan y pueden llevar a revisiones de la identidad moral en curso del agente; de ahí la metaemoción

dominante. Las elecciones individuales deliberadas provocan, por lo tanto, cambios constantes, aunque sutiles, en todo el sistema *phronético*. Esta explicación no solo satisface la demanda comprensible de los psicólogos respecto a que el modelo de *phronesis* se explique en un lenguaje derivado de la investigación científica (por ejemplo, Lapsley, 2021). También añade agua al molino de aquellos filósofos que sostienen que un modelo de *phronesis* derivado de Aristóteles será antihumano en relación con la motivación. Es decir, no asumirá que toda la toma de decisiones moral se basa finalmente en deseos no deliberativos, como hizo Hume, porque la función de modelo requiere deliberación (véase más en Kristjánsson, 2018, capítulos 1 y 2).

3.1.3. Tercer interrogante

¿Hay un placer único en la satisfacción de la *phronesis*? Aunque la literatura de metaemociones no responde directamente a esta pregunta, ya que nunca menciona la *phronesis*, contribuye en cierta medida a ofrecer una hipótesis, que suena a Aristóteles, sobre la relación entre *phronesis* y sentimientos valorados de forma positiva o negativa. Como emoción, al menos según Aristóteles, la metaemoción que impulsa a la *phronesis* no será fenomenológicamente única. Solo se presentará a sí misma como dolorosa cuando las emociones virtuosas primarias estén en conflicto o no puedan, por algún motivo, ejecutarse de manera conductual, pero lo hará como placentera en el momento en que se encuentre una solución¹². Cuando se toma una decisión *phronética* y se realiza una acción con éxito, emerge un placer exclusivo (el placer de la *phronesis* ejecutada con éxito), que

después se convierte en un placer de «celebración» de todo el sistema metacognitivo (los cuatro componentes) y no solo de la metaemoción relevante. Quizás también podría ser útil una hipótesis alternativa. Cabría sostener, en línea con la navaja de Ockham, que basta con asumir que el placer exclusivo será el que acompañe a la virtud predominante en cada caso particular. Así que, por ejemplo, si la *phrónesis* decide priorizar la honestidad sobre la lealtad a un amigo, el placer particular respecto a la decisión adoptada, si funciona bien, será el placer único de la honestidad y, *mutatis mutandis*, de la lealtad si la decisión le fue favorable. Cuál de estas dos hipótesis resulta más precisa es algo que debe determinarse a través de una investigación empírica que no existe en la actualidad.

3.1.4. Cuarto interrogante

La literatura sobre metaemociones no resuelve «el misterio de la falta de motivación». Jäger y Bartsch (2006) pueden estar en lo cierto cuando aseguran que el constructo de las metaemociones ayuda a dilucidar casos de ambivalencia emocional, pero no explica cómo el *phrónimos* las supera. Por lo tanto, es posible que estemos atrapados entre restar importancia a la insistencia de Aristóteles sobre la unidad motivacional del *phrónimos* (véase más en Kristjánsson y Fowers, 2024, capítulo 10)¹³, e intentar sostener (como Calhoun, 1995) que la integridad motivacional es compatible con la ambivalencia y no implica una incondicionalidad completa¹⁴. La literatura relacionada sobre «esquemas emocionales» puede ser más efectiva a la hora de explicar cómo desarrollar unos esquemas adaptativos y coherentes (p. e., Edwards y

Wupperman, 2019), pero, por el momento, no es muy explícita al respecto¹⁵. Quizás, al menos en este caso, sería mejor que dejáramos a Aristóteles completamente atrás y recurriéramos a otras fuentes históricas que ofrezcan conceptualizaciones menos rígidas de unidad emocional. Por ejemplo, Leung (2023) ha sostenido recientemente que el pensador neoconfuciano Zhu Xi brinda una explicación más plausible que la de Aristóteles sobre cómo puede conseguirse armonía emocional sin unidad motivacional completa en el sentido aristotélico¹⁶.

En general, la reciente conceptualización de la metaemoción y de los constructos relacionados añade unos cimientos psicológicos importantes al modelo neoaristotélico de *phrónesis* explicado en el apartado dos. Esto nos permite enmarcar la explicación del componente regulador de las emociones en el lenguaje psicológico de vanguardia y nos ayuda, al menos, a pensar con mayor claridad sobre algunos de los interrogantes pendientes.

3.1.5. Educación del carácter y cultivo emocional

Es bien conocido que la educación del carácter neoaristotélica (Jubilee Centre, 2022) no puede ponerse en marcha sin el cultivo de emociones virtuosas; y, por lo menos en las primeras etapas, se enfoca, sobre todo, en la sensibilización y la internalización emocional (Kristjánsson, 2018, capítulo 9). Hasta ahora, la mayor parte de las obras pedagógicas sobre la educación de emociones, dentro de un marco caracteriológico, han versado sobre la educación en los primeros años. Esto puede deberse, en parte, a un reflejo de la prioridad de

desarrollar las emociones en los primeros años, pero también a la desafortunada laguna, mencionada al principio, sobre la educación de la *phrónesis* en general. La reciente aportación de la psicología nos ayuda a articular las tareas de la educación de las emociones como parte de la educación del carácter de forma más sistemática y científica que antes¹⁷.

Tal como yo lo veo, la tarea del educador de las emociones inspirada en la educación del carácter puede dividirse hasta en cuatro partes o fases, que coinciden parcialmente con la trayectoria de desarrollo de una persona joven.

En primer lugar, algo que Aristóteles no menciona, porque la conceptualización relevante no estaba a su disposición, y de la que no he hablado en este artículo porque precede al desarrollo de la *phrónesis*, es el desarrollo de la «empatía» del estudiante: la capacidad para comprender e identificarse con los estados emocionales de otros. Aunque no se trata de una emoción completa en sí misma, a menudo se considera que la empatía constituye el precursor del desarrollo de la mayoría de las emociones respecto a los otros, ya sean primarias o secundarias¹⁸. Al reconocer esta consideración, Svenaeus (2014) sostiene que la *phrónesis* debe «estar “enraizada” en la empatía» (p. 295). Sin embargo, se excede cuando afirma también que la empatía «es el componente de sentimiento de la *phrónesis*» (p. 296). Como se ha argumentado anteriormente, el principal componente afectivo de la *phrónesis* es una metaemoción, más compleja y multifacética que la empatía y que surge más tarde en

la trayectoria del desarrollo. Dicho esto, no es descabellado conjeturar que la empatía puede emplearse, con fines de medición, como uno de los indicadores de la *phrónesis* y, de hecho, se ha utilizado de este modo en el pasado (Darnell *et al.*, 2022).

En segundo lugar, el pan de cada día de la educación del carácter, en especial en las primeras etapas, es la habituación de las virtudes individuales, incluidos sus componentes emocionales de emociones virtuosas. Esto es, de hecho, sobre lo que más ha tratado en la literatura de la educación de las emociones y no escasean las estrategias pedagógicas disponibles (Kristjánsson, 2018, capítulo 9).

En tercer lugar, dada la orientación de este artículo, es preciso ayudar a los estudiantes a desarrollar la metaemoción que necesita la *phrónesis* para desempeñar su función reguladora de las emociones. Aunque no hay duda de que aún hemos de aprender de las investigaciones sobre el desarrollo de la regulación emocional, de manera más general (Kristjánsson, 2018, capítulo 9), y sobre metacogniciones (Norman y Furnes, 2016), no existe, hasta donde yo sé, ninguna literatura específica que aborde esta cuestión en el contexto de un modelo de *phrónesis* aristotélica o neoaristotélica¹⁹. Es, en otras palabras, un área que reclama la aportación de pedagogos y educadores del carácter.

En cuarto y último lugar, se produce un perfeccionamiento de todo el sistema de *phrónesis* en la medida en que atribuye e incorpora emociones. Esta es una tarea mucho mayor que la de desarrollar una metaemoción *phronética*; tiene que ver con

la consolidación y regulación de un sistema emocional holístico. La investigación más general disponible sobre inteligencia emocional y esquemas emocionales será, sin duda, útil a este respecto, aunque ya he señalado algunos defectos de dicho trabajo. No obstante, vuelvo a sugerirlo como territorio todavía inexplorado en gran medida, para la educación del carácter basada en las emociones y dirigida a cultivar la *phrónesis*.

4. Comentario final

En resumen, la *phrónesis* versa sobre la toma de decisiones éticas complejas, guiada por motivaciones basadas en las emociones. Tanto si gusta como si no a los filósofos, algunos de los estudios más importantes en este campo en las últimas décadas se han realizado en el ámbito de la ciencia empírica en general y de la psicología en particular. Las revisiones naturalistas del trabajo de la ética de las virtudes, requeridas por el propio Aristóteles, no pueden llevarse a cabo sin acudir a los recursos que proporciona la psicología. De manera similar para los pedagogos, interesados en la educación del carácter en general y el cultivo de las emociones virtuosas en particular, un punto de partida obvio es extraer lecciones de las investigaciones recientes sobre los metaconstructos, tales como las metaemociones, y dilucidar la forma en que pueden aplicarse al desarrollo de la *phrónesis*: la virtud que, en definitiva, importa más para el buen carácter.

Agradecimientos

Agradezco los útiles comentarios de Blaine Fowers sobre un primer borrador.

Notas

¹ En aras de la simplicidad, en este artículo, me centro exclusivamente en las virtudes morales en relación con la *phrónesis*. Sin embargo, queda claro que la *phrónesis* también integra las virtudes cívicas (Aristóteles, 1944; Kristjánsson y Fowers, 2024, capítulo 8).

² Me consta que dos académicas españolas, Consuelo Martínez-Priego y Ana Romero-Iribas, están trabajando en la redacción de un artículo sobre el mismo tema, aunque no desde una perspectiva exclusivamente neoaristotélica, y me he beneficiado del intercambio de correspondencia con ellas. Están interesadas, entre otras cosas, en la cuestión de cómo las emociones facilitan decisiones *phronéticas* a través de la activación neuroendocrina: un tema apasionante, pero fuera de mi campo de especialización.

³ Desde un punto de vista estructural y desde el aspecto de parquedad conceptual, dos de los componentes identificados podrían considerarse más como condiciones previas que como constituyentes de la *phrónesis*. Los únicos componentes esenciales serían, por lo tanto, los constitutivos e integradores, como se definen en la actualidad. Esto significaría que el componente emocional que aquí se analiza se reduciría a una condición previa de la *phrónesis*. Sin embargo, desde una perspectiva pragmática (puesto que las dos «precondiciones» son necesarias para que la *phrónesis* funcione), las incluyo como componentes.

⁴ Como expresa Mendonça (2016) (aunque no está describiendo el racionalismo suave de Aristóteles), las emociones son «repositorios únicos de información sobre moralidad» (p. 51).

⁵ Si la emoción no se impregna de razón de ese modo, se comporta «como sirvientes apresurados que se van corriendo antes de haber escuchado todas las instrucciones y después las ejecutan de manera incorrecta, o perros que ladran al más mínimo ruido antes de ver si se trata de un amigo» (Aristóteles, 1985, p. 187 [1149a26-30]).

⁶ Esto distingue claramente el relato de Aristóteles del «modelo socrático» del Aretai Center sugerido por De Caro *et al.* (2021), según el cual todas las virtudes están subsumidas bajo una virtud principal (en lugar de una metavirtud) de *phrónesis* como competencia moral general. La propia queja de Aristóteles contra Sócrates (sobre su relato a la inversa, desde una perspectiva de desarrollo y lógica) todavía se sigue aplicando aquí: «En el sentido en que él [Sócrates] pensaba que todas las virtudes son [casos de] *phrónesis*, estaba equivocado; pero en el sentido en que pensaba que todas requerían

phrónesis, tenía razón» (Aristóteles, 1985, p. 170 [1144b, 18-21]; traducción ligeramente modificada).

⁷ Un análisis detallado del concepto de decisión/elección (*prohairesis*) de Aristóteles, como resultado de la *phrónesis*, también indica que se refiere típicamente a una decisión sobre un objetivo de vida general más que a una decisión relevante de virtud única específica (De Oliveira, 2023).

⁸ Los lectores que posean una mente filosófica, sin duda, se percatarán de la posibilidad de que podría haber, al menos desde una perspectiva lógica, metametaemociones sobre metaemociones, y así sucesivamente hasta el infinito. Los psicólogos son conscientes de este problema, pero no parecen estar muy preocupados, ya que los sujetos rara vez, si es que lo hacen, informan sobre estas emociones de tercer nivel o superior (véase Mendonça, 2013, p. 392).

⁹ La literatura señala cómo los estados de ánimo buscan objetos y, por lo tanto, se convierten en emociones discretas. Por ejemplo, una persona con un estado de ánimo de agravio (cada vez más omnipresente en nuestra época) buscará objetos y eventos, a veces triviales, de los que quejarse.

¹⁰ En los círculos educativos, inteligencia emocional es un concepto esencial que suscribe el denominado «aprendizaje social y emocional» (SEL, por sus siglas en inglés).

¹¹ Aunque el concepto de esquema supone que hay alguna estructura en un grupo de creencias, cogniciones, emociones, etc., el término no dice nada del tipo de estructura, de la naturaleza de los componentes o de las relaciones entre componentes. Resulta, por consiguiente, bastante formal y vacío por sí mismo. Es necesario llenarlo.

¹² Como afirmaron Martínez-Priego y Romero-Iribas (correspondencia personal), «las emociones permiten confirmar la idoneidad de la decisión moral».

¹³ Por supuesto, los aristotélicos podrían sostener que, si mi juicio me guía para priorizar una virtud sobre otra, también me ayudará a modelar mi respuesta emocional mediante la atenuación de la virtud y la emoción que no se prioricen. Sin embargo, esto no hace que desaparezca por completo la motivación o emoción relacionada con la virtud no priorizada, como parece exigir la tesis de unidad de Aristóteles, sino que se convierte en parte de una motivación residual, como una carretera por la que no circulamos.

¹⁴ La idea entonces sería, por ejemplo, que las identidades pudieran compartimentarse de acuerdo con el contexto sin comprometer la integridad: por ejemplo, defender el lesbianismo en un contexto, pero respaldar una postura religiosa fundamentalista contra la homosexualidad en otro.

¹⁵ Debido a que los esquemas emocionales están en parte modelados por la cultura (Edwards y Wupperman, 2019), la educación de la *phrónesis* como parte de la educación del carácter debe ser multiculturalmente más sensible de lo que ha sido, en general, en la tradición aristotélica. Lu Yun Chieh trabaja, en la actualidad, en un proyecto de doctorado sobre este asunto en mi centro de investigación.

¹⁶ Aunque no hay espacio para analizar aquí este artículo en detalle, lo recomiendo fervientemente a los lectores. En resumen, si intentamos adaptar la solución de Leung (derivada de Zhu Xi) en un marco aristotélico de *phrónesis*, sería incluso más optimista de lo que me he permitido yo mismo ser sobre la posibilidad de subsumir emociones en conflicto bajo el mismo principio y de aceptar ambas conjuntamente para informar sobre la elección de acciones.

¹⁷ No todo el mundo estará de acuerdo con esto. Véase, por ejemplo, la crítica de David Carr (2023) de la «psicologización» del discurso de la *phrónesis*, analizada y contestada en Kristjánsson y Fowers (2024, capítulo 12).

¹⁸ En particular, muchos psicólogos del desarrollo mantienen que las denominadas emociones básicas, como el miedo o la ira, preceden a la empatía.

¹⁹ No obstante, como posible punto de partida, véanse los cinco pasos sugeridos por Molewijk *et al.* (2011, p. 389) sobre una indagación moral aristotélica acerca de las emociones.

Referencias bibliográficas

- Aristóteles. (1944). *Politics [Política]* (H. Rackham, Trad.). W. Heinemann.
- Aristóteles. (1985). *Nicomachean ethics [Ética a Nicómaco]* (T. Irwin, Trad.). Hackett Publishing.
- Aristóteles. (2007). *On rhetoric [Retórica]* (G. A. Kennedy, Trad.). Oxford University Press.
- Bernal, A., y Naval, C. (2023). El florecimiento como fin de la educación del carácter. **Revista Española de Pedagogía**, 81 (284), 17-32.
- Calhoun, C. (1995). Standing for something [Defender algo]. *Journal of Philosophy*, 92 (5), 235-260. <https://doi.org/10.2307/2940917>
- Carr, D. (2009). Virtue, mixed emotions and moral ambivalence [Virtud, emociones encontradas y ambivalencia moral]. *Philosophy*, 84 (1), 31-46. <https://doi.org/10.1017/S0031819109000023>
- Carr, D. (2023). The practical wisdom of *phronesis* in the education of purported virtuous character [La sabiduría práctica de la *phrónesis* en la educación del pretendido carácter virtuoso].

- Educational Theory*, 73 (2), 137-152. <https://doi.org/10.1111/edth.12570>
- Darnell, C., Gulliford, L., Kristjánsson, K., y Paris, P. (2019). *Phronesis* and the knowledge-action gap in moral psychology and moral education: A new synthesis? [*Phronesis* y la brecha entre conocimiento y acción en psicología moral y en educación moral: ¿una nueva síntesis?]. *Human Development*, 62 (3), 101-129. <https://doi.org/10.1159/000496136>
- Darnell, C., Fowers, B. J., y Kristjánsson, K. (2022). A multifunction approach to assessing Aristotelian *phronesis* (practical wisdom) [Un enfoque multifuncional para evaluar la *phronesis* aristotélica (sabiduría práctica)]. *Personality and Individual Differences*, 196, 111684. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111684>
- De Caro, M., Marraffa, M., y Vaccarezza, M. S. (2021). The priority of phronesis: How to rescue virtue theory from its critics [La prioridad para la *phronesis*: cómo rescatar a la teoría de la virtud de sus críticos]. En M. S. Vaccarezza y M. de Caro (Eds.), *Practical wisdom: Philosophical and psychological perspectives [Sabiduría práctica: perspectivas filosóficas y psicológicas]* (pp. 29-51). Routledge.
- De Oliveira, A. A. P. (2023). *Moral actions in the Nicomachean ethics: Reason, emotion, and moral development [Las acciones morales en Ética a Nicómaco: razón, emoción y desarrollo moral]* [Tesis doctoral inédita]. Universidade Estadual de Campinas. <https://philarchive.org/archive/OLIMAI>
- Edwards, E. R., y Wupperman, P. (2019). Research on emotional schemas: A review of findings and challenges [Investigación sobre esquemas emocionales: una revisión de hallazgos y desafíos]. *Clinical Psychologist*, 23 (1), 3-14. <https://doi.org/10.1111/cp.12171>
- Fowers, B. J., Carroll, J. S., Leonhardt, N. D., y Cokelet, B. (2021). The emerging science of virtue [La emergente ciencia de la virtud]. *Perspectives on Psychological Science*, 16 (1), 118-147. <https://doi.org/10.1177/1745691620924473>
- Gottman, J. M., Katz, L. F., y Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data [La filosofía de la metaemoción parental y la vida emocional de las familias: modelos teóricos y datos preliminares]. *Journal of Family Psychology*, 10 (3), 243-268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>
- Jäger, C., y Bartsch, A. (2006). Meta-emotions [Metaemociones]. *Grazer Philosophische Studien*, 73 (1), 179-204. <https://doi.org/10.1163/18756735-073001011>
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2022). *The Jubilee Centre framework for character education in schools* [Marco del Jubilee Centre para la educación del carácter en centros escolares] (3.ª ed.). University of Birmingham. <https://cutt.ly/nwaA6h9v>
- Koutsikouri, D., Hylving, L., Lindberg, S., y Bornemark, J. (2023). Seven elements of *phronesis*: A framework for understanding judgment in relation to automated decision-making [Siete elementos de la *phronesis*: un marco para entender el juicio en relación con la toma de decisiones automatizada]. En T. X. Bui (Ed.), *Proceedings of the 56th Annual Hawai'i International Conference on System Sciences [Actas de la 56.ª Conferencia Internacional Anual de Hawái sobre Ciencias de Sistemas]*. University of Hawai'i. <https://hdl.handle.net/10125/103280>
- Koven, N. S. (2011). Specificity of meta-emotion effects on moral decision-making [Especificidad de los efectos de la metaemoción en la toma de decisiones morales]. *Emotion*, 11 (5), 1255-1261. <https://doi.org/10.1037/a0025616>
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, emotions, and education [Aristóteles, emociones y educación]*. Ashgate/Routledge.
- Kristjánsson, K. (2010). The trouble with ambivalent emotions [El problema de las emociones ambivalentes]. *Philosophy*, 85 (4), 485-510. <https://doi.org/10.1017/S0031819110000434>
- Kristjánsson, K. (2018). *Virtuous emotions [Emociones virtuosas]*. Oxford University Press.
- Kristjánsson, K. (2021). Twenty-two testable hypotheses about *phronesis*: Outlining an educational research programme [Veintidós hipótesis comprobables sobre la *phronesis*: esbozando un programa de investigación educativa]. *British Educational Research Journal*, 47 (5), 1303-1322. <https://doi.org/10.1002/berj.3727>
- Kristjánsson, K., Fowers, B., Darnell, C., y Pollard, D. (2021). *Phronesis* (practical wisdom) as a type of contextual integrative thinking [*Phronesis* (sabiduría práctica) como un tipo de pensamiento integrador contextual]. *Review of*

- General Psychology*, 25 (3), 239-257. <https://doi.org/10.1177/10892680211023063>
- Kristjánsson, K., y Fowers, B. J. (2024). *Phronesis: Retrieving practical wisdom in psychology, philosophy, and education [Phrónesis: recuperando la sabiduría práctica en psicología, filosofía y educación]*. Oxford University Press.
- Lapsley, D. (2021). The developmental science of *phronesis* [La ciencia evolutiva de la *phrónesis*]. En M. S. Vaccarezza, y M. de Caro (Eds.), *Practical wisdom: Philosophical and psychological perspectives [Sabiduría práctica: perspectivas filosóficas y psicológicas]* (pp. 138-159). Routledge.
- Leung, Yh. (2023). Zhu Xi on emotional ambivalence [Zhu Xi sobre la ambivalencia emocional]. *Dao*, 22, 277-295. <https://doi.org/10.1007/s11712-023-09882-y>
- Mendonça, D. (2013). Emotions about emotions [Emociones sobre emociones]. *Emotion Review*, 5(4), 390-396. <https://doi.org/10.1177/1754073913484373>
- Mendonça, D. (2016). Emotions and akratic feelings [Emociones y sentimientos akráticos]. En S. G. da Silva (Ed.), *Morality and emotion [Moralidad y emoción]* (pp. 50-61). Routledge.
- Miceli, M., y Castelfranchi, C. (2019). Meta-emotions and the complexity of human emotional experience [Metaemociones y la complejidad de la experiencia emocional humana]. *New Ideas in Psychology*, 55, 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.05.001>
- Molewijk, B., Kleinlugtenbelt, D., y Widdershoven, G. (2011). The role of emotions in moral case deliberation: Theory, practice, and methodology [El papel de las emociones en la deliberación sobre casos morales: teoría, práctica y metodología]. *Bioethics*, 25 (7), 383-393. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8519.2011.01914.x>
- Norman, E., y Furnes, B. (2016). The concept of «metaemotion»: What is there to learn from research on metacognition? [El concepto de «metaemoción»: ¿qué podemos aprender de la investigación sobre metacognición?]. *Emotion Review*, 8(2), 187-193. <https://doi.org/10.1177/1754073914552913>
- Peterson, A. (2020). Character education, the individual and the political [La educación del carácter, lo individual y lo político]. *Journal of Moral Education*, 49 (2), 143-157. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1653270>
- Svenaesus, F. (2014). Empathy as a necessary condition of *phronesis*: A line of thought for medical ethics [La empatía como condición necesaria de la *phónesis*: una línea de pensamiento para la ética médica]. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 17 (2), 293-299. <https://doi.org/10.1007/s11019-013-9487-z>
- Thomas, A. K., Wulff, A. N., Landinez, D., y Bulevich, J. B. (2022). Thinking about thinking about thinking ... & feeling: A model for metacognitive and meta-affective processes in task engagement [Pensar sobre pensar sobre pensar... y sentir: un modelo para los procesos metacognitivos y metaafectivos en la realización de tareas]. *WIREs Cognitive Science*, 13 (6), e1618.
- Wright, J., Warren, M., y Snow, N. (2021). *Understanding virtue: Theory and measurement [Comprender la virtud: teoría y medición]*. Oxford University Press.

Biografía del autor

Kristján Kristjánsson es Catedrático de Educación del Carácter y de Ética de las Virtudes en la University of Birmingham. También ha sido Director Adjunto del Jubilee Centre for Character and Virtues y profesor invitado en la Cornell University, en la University of Konstanz, en el St. Edmund's College (Cambridge University) y en el Institute of Education (University of London). Ha escrito extensamente sobre temas de educación general, educación moral, psicología educativa, filosofía moral y filosofía política. La orientación de su investigación puede resumirse mejor como un escrutinio filosófico, inspirado en Aristóteles, de las teorías de psicología educativa y educación en valores, con especial énfasis en las nociones de carácter y emociones virtuosas.

 <https://orcid.org/0000-0002-8584-4178>

Sumario*

Table of Contents**

Estudios

Studies

Kristján Kristjánsson

Phrónesis, metaemociones y educación del carácter
Phronesis, meta-emotions, and character education 437

**Bernardo Gargallo-López, Gonzalo Almerich-Cerveró,
Fran-J. García-García, Inmaculada López-Francés,
y Piedad-M.ª Sahuquillo-Mateo**

Perfiles de estudiantes universitarios en la
competencia aprender a aprender y su relación con
el rendimiento académico

*University student profiles in the learning to learn
competence and their relationship with academic
achievement* 457

**Gemma Fernández-Caminero, José-Luis Álvarez-
Castillo, Hugo González-González, y Luis
Espino-Díaz**

Enseñando moralidad como competencia inclusiva
en educación superior: efectos de la discusión de
dilemas y contribución de la empatía

*Teaching morality as an inclusive competence in higher
education: Effects of dilemma discussion and contribution
of empathy* 489

Jaime Vilarroig-Martín

La pedagogía de Joaquín Xirau: entre la tradición
y la modernidad

Joaquín Xirau's pedagogy: Between tradition and modernity 511

Notas

Notes

Ana Romero-Iribas, y Celia Camilli-Trujillo

Diseño y validación de una Escala de Amistad
de Carácter para jóvenes

*Design and validation of a Character Friendship Scale
for young adults* 529

**Begoña García-Domingo, Jesús-M. Rodríguez-Mantilla,
y Angélica Martínez-Zarzuelo**

Instrumento para valorar el impacto del sistema
de acreditación en educación superior: validación
mediante análisis factorial exploratorio

*An instrument to evaluate the impact of the higher education
accreditation system: Validation through exploratory factor
analysis* 555

**Judit Ruiz-Lázaro, Coral González-Barbera, y José-Luis
Gaviria-Soto**

La prueba de Historia de España para acceder
a la universidad: análisis y comparación entre
comunidades autónomas

*The Spanish History test for university entry: Analysis and
comparison among autonomous regions* 579

**Juan-F. Luesia, Juan-F. Plaza, Isabel Benitez, y Milagrosa
Sánchez-Martín**

Desarrollo y validación del Test de Competencia
Ortográfica (TCORT) en estudiantes universitarios
de nuevo ingreso

*Development and validation of the Test of Spelling Competence
(TCORT) in incoming university students* 601

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org/en>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org/en>.

Reseñas bibliográficas

Abad, M. J. (Coord.) (2022). *Empantallados. Cómo educar con éxito a tus hijos en un mundo lleno de pantallas* (Ezequiel Delgado-Martín). **Nasarre, E. (Ed.) (2022).** *Por una educación humanista. Un desafío contemporáneo* (Clara Ramírez-Torres). **Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M., y García-Álvarez, J. (Eds.) (2023).** *La educación en red. Una perspectiva multidimensional* (Marisol Galdames-Calderón). 637

Ignacio Quintanilla Navarro. In memoriam
Ignacio Quintanilla Navarro. In memoriam 649

Índice del año 2023
Table of contents of the year 2023 653

Instrucciones para los autores
Instructions for authors 659

Información para lectores y suscriptores
Notice to readers and subscribers 663



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid