

Capítulo 2

Emociones políticas y subjetividades políticas en el oficio del maestro y la maestra

Jennifer Taborda Muñoz,
Jakeline Duarte Duarte

Nadie elige ser maestro para dejar que el mundo siga funcionando tal como lo hace. Todo proyecto pedagógico conlleva la posibilidad de torcer algún destino, de recuperar algo que hemos olvidado o de incorporar algún elemento novedoso.

Ruiz y Prada, 2012, p. 17

Introducción

Dado el enfoque que se privilegia en esta investigación, se consideró oportuno realizar un ejercicio interpretativo y contextual de los relatos de dos grupos de docentes de instituciones de diferentes estratos socioeconómicos del Valle de Aburrá.

En el presente capítulo se da cuenta del lugar de las emociones políticas en el rol profesional del primero de los grupos, compuesto por 30 docentes pertenecientes a una institución privada en la que estudian niños y niñas de estratos cinco y seis del municipio de Envigado. Esto bajo la pretensión de develar “la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido [por los maestros y maestras]; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos” (Vasilachis, 2006, p. 4).

Para este ejercicio se empleó el taller como técnica de investigación cualitativa debido a que es “un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y culturas de los participantes” (Ghiso, 1999, p. 142). En procura de tener una comunicación más cercana, precisa y fluida con los maestros, se optó por realizar entrevistas semiestructuradas a seis docentes del total de los participantes.

Por su parte, para la recolección y análisis de la información que arrojaron tanto los talleres como las entrevistas, se acudió a la teoría fundamentada de Straus y Corbin (2016), por ello se utilizó el método de comparación constante.

El contexto teórico en que se basó la investigación corresponde a las ideas expresadas por la filósofa Martha Nussbaum y a su teoría de las emociones políticas. En ese marco de pensamiento, es importante señalar que para la autora las emociones van más allá de manifestaciones biológicas en tanto se configuran con los otros en la esfera pública, permitiendo que los sujetos se movilicen hacia acciones más conscientes y reflexivas en procura del bienestar colectivo. Son emociones políticas, entonces, porque favorecen la formación de sujetos críticos, pensantes, conocedores de las realidades sociales y capaces para la acción participativa y democrática.

Recordemos que las emociones “proporcionan la base necesaria al conocimiento del bien y del mal, para que el ser humano se movilice y actúe en consecuencia con ello” (Camps, 2011, p. 17), contienen una carga valorativa a partir de la cual se le otorga importancia a los objetos y/o situaciones y, así, se emprenden acciones acordes con lo que se considera que puede ser bueno o malo. Para la filósofa Martha Nussbaum (2008):

Las emociones son evaluaciones o juicios de valor, los cuales atribuyen a las cosas y a las personas que están fuera del control de esa persona una gran importancia para el florecimiento de la misma. Contienen tres ideas relevantes: la idea de una valoración cognitiva o evaluación, la idea del florecimiento propio o de los propios objetivos y proyectos importantes, y la idea de la relevancia de los objetos externos en tanto elementos en el esquema de los propios objetivos. (p. 24).

En este sentido, los sujetos atribuyen cierto grado de importancia o valoración a las situaciones que ocurren, aun aquellas ajenas a él, porque tienen un valor para el bien colectivo, lo que finalmente repercute en el bienestar propio.

Ahora bien, cuando se habla de emociones políticas se está aludiendo a la subjetividad política de los maestros y maestras en tanto actores políticos responsables de lograr transformaciones en el escenario social, así como del fortalecimiento de los procesos de formación ciudadana de los niños y jóvenes. Como bien lo señala Bonaventura de Sousa-Santos, citado por Palacios y Herrera (2013), la subjetividad política es el “espacio por excelencia para la producción de sentido, para este caso sentido político, sobre el cual los sujetos construyen realidades posibles o transformar existentes” (p. 415).

Esta subjetividad, como se apunta en el capítulo 1, se construye en lo social, en el escenario de lo público, pues allí se despliegan conductas, comportamientos y aptitudes adquiridas en los encuentros de socialización política. En este orden de ideas, el presente capítulo da cuenta de las comprensiones acerca de las emociones políticas y la subjetividad política de los maestros y maestras en consideración de su rol profesional.

El acento en la psicologización de las emociones

Las emociones son manifestaciones y expresiones que tienen una estructura cognitiva constituida por creencias y juicios, y poseen una base social, ya que se inscriben en un contexto determinado y, por ello, aparecen en relación con algo. Son parte constitutiva de la experiencia humana y se expresan en el amor, el miedo, el enojo, el asco, la ira, la vergüenza, la aflicción, la compasión, entre otras. Además, son parte inalienable del ser humano y permean cada una de sus esferas: laboral, familiar, social y profesional. Cuando se habla de las emociones, en el caso de los maestros y maestras, se alude a reconocer que el oficio de ser docente, como toda profesión, se realiza

en un marco socio-cultural e ideológico que aporta a la configuración de las emociones y que, por tanto, estas responden a las demandas, necesidades y realidades que la sociedad le otorgue al individuo.

Para los investigadores Marcelo y Vaillant (2010), la docencia es una labor que requiere procesos más prolongados de socialización, lo que implica que el profesional de la educación se mueva entre sentimientos, percepciones, tradiciones y demás elementos propios de lo social. Los autores señalan que, "dado que la interacción humana es tan importante en la práctica docente y que los profesores a menudo se implican muy profundamente en su trabajo, [...] las emociones constituyen un elemento esencial en el trabajo y la identidad de los profesores" (Veen Slegers y Van Den Ven citados por Marcelo y Vaillant, 2010, p. 29), lo cual conlleva que la identidad profesional del docente se configure a partir de aspectos emocionales y cognitivos que se hacen visibles en su práctica educativa.

Son diversas las emociones que experimentan el maestro y la maestra en su práctica educativa, toda vez que las situaciones son tan variadas como las relaciones que establecen con los diferentes actores de la comunidad educativa. En este sentido, experiencias escolares de diverso orden pueden movilizar en el docente, por ejemplo, la ira y la tristeza casi que de manera simultánea. Su responsabilidad pedagógica lo lleva a que se involucre emocionalmente con las situaciones que vive en el aula, de ahí que el docente se perciba como un ser altamente sensible, consciente y responsable de lo que ocurre en la cotidianidad humana (Jordán y Arriagada, 2016). La responsabilidad pedagógica se entiende como "una actitud inherente a toda relación auténtica entre un profesor y un alumno" (Jordán y Arriagada, 2016, pp. 134), con profundas implicaciones de carácter ético y emocional al punto de transformar la manera de comprender el mundo.

Van Manen (2012) destaca que el verdadero educador está movido por "el amor y por la inclinación hacia el otro, que supera la inclinación natural hacia el propio self, a sus intereses egocéntricos" (p. 146). Para el autor, existen tres disposiciones que determinan la relación que el docente establece con sus estudiantes: "el amor pedagógico, la esperanza pedagógica y, finalmente, la responsabilidad pedagógica" (p. 21). Estos tres elementos que refiere Van Manen permiten comprender que en la profesión docente se combinan diversos elementos que le otorgan un carácter diferenciador, ya que implican que los maestros y maestras creen una cercanía con los sujetos, con sus experiencias vividas y, desde allí, se generen variadas emociones que van aportando a la identidad profesional del docente. En relación al oficio docente, uno de los entrevistados refiere:

Hoy en día es una combinación de muchas cosas: de alegría, de satisfacción, en algunos momentos, de frustración, también de tristeza; es como un carrusel de emociones que hacen parte de las diferentes relaciones interpersonales y que tiene uno como docente con los chicos. (Entrevistado 1).

Cuando el entrevistado utiliza la metáfora del carrusel para referirse a la presencia en simultáneo de varias emociones, hace alusión a un asunto cíclico que se repite día a día y que puede variar según cada experiencia, según cada historia que se viva, pues, precisamente, es en la relación que se construye con el otro que se va dando forma a una narrativa histórica tanto personal como colectiva.

Los maestros y maestras entrevistados reconocen que sobre ellos recae, en gran medida, la responsabilidad del proceso de aprendizaje del estudiante, de ahí que refieran diversas emociones relativas a las situaciones de enseñanza en el aula:

[Se presentan] la impotencia, la alegría y la tristeza. La impotencia de saber cuándo queremos dar ciertas cosas, pero el estudiante no lo recibe de esa manera; la tristeza, cuando un estudiante tiene ciertas dificultades y por ese tipo de situaciones no puede aprender algo en particular; la alegría, cuando un estudiante es autónomo y logra comprender ciertas cosas, eso es inherente al profe, o sea, son como cosas que coinciden con nuestra labor. (Entrevistado 2).

Es posible relacionar este testimonio con lo que plantea Martha Nussbaum (2008) sobre las emociones al referir, por un lado, que los sujetos atribuyen una valoración a los sucesos que pasan en la cotidianidad, de tal manera que pueden hacer de estos un asunto significativo o trivial; y, por el otro, que las emociones están asociadas a las creencias, pues las dotan de identidad, dado que desde ellas se puede reconocer qué emociones se detonan ante determinada situación de acuerdo al grado de importancia que le otorgue el sujeto (Nussbaum, 2008, pp. 52-53). A partir de lo planteado por la autora, se puede apreciar que circunstancias como la que se expone en el relato tienen un grado de importancia para el docente en tanto este confiere sentido y significado a aquellos sucesos que hacen parte de su responsabilidad pedagógica. Así pues, sumado a la impotencia, la alegría y la tristeza, otros maestros, al referirse a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, destacan también el sentimiento de angustia que se produce "cuando un estudiante no alcanza los retos propuestos, que eso nos pasa muy cotidianamente en nuestro ejercicio, nos da mucha angustia porque no sabemos qué hacer en ese instante" (Taller, grupo 1). Según los maestros y maestras, la angustia es la emoción más recurrente en su labor profesional bajo justificaciones como la siguiente: "porque uno se siente con impotencia, no saber qué más hacer con el pelado, para que el hombre pueda salir adelante... es una de las cosas que más lo emocionan a uno como docente". Este involucramiento que sostiene el maestro en la relación pedagógica con su estudiante permite constatar lo señalado por Ayala (2016) cuando menciona que el docente le atribuye un significado mayor a esta relación que a una relación humana cualquiera porque es mucho más profunda e implica una permanente conquista y aspiración (p. 8).

En la voz de uno de los entrevistados se puede encontrar que esas otras maneras de sentir están atadas a la misma profesión, dado que los maestros y maestras:

Despertamos muchas emociones, o sea, se nos generan muchas emociones. No es lo mismo sentarte en un escritorio y trabajar con un teléfono, con unas hojas, a vivir el día a día con personas; las personas te generan otro tipo de contacto, te generan otro tipo de vibraciones, y te hacen sentir y vivir la vida de otra manera, tener emociones diferentes. Entonces hay unos niños que te producen enojo, hay unos niños que te producen... y eso es el diario vivir del docente. (Entrevistado 3).

Las palabras del docente dan cuenta de lo que Jordán y Arriagada (2016) refieren como sensibilidad propia del maestro, "una sensibilidad penetrante y viva, capaz de captar [...] las necesidades más íntimas y silenciosas de éstos en el continuum de la vida en las aulas" (p. 136). Esto porque el maestro puede comprender las subjetividades de sus estudiantes y ponerse en el lugar de ellos. En este sentido, Nussbaum (2010) señala que "una persona incapaz de situarse en la perspectiva del otro, está imposibilitada para acceder a la comprensión de sus intereses y necesidades" (p. 132). Los maestros y maestras son conscientes de lo que declara Nussbaum y, asimismo, perciben que su oficio connota unos rasgos que lo diferencian de otros profesionales. De manera que cuando el entrevistado 3 refiere que "no es lo mismo sentarte en un escritorio y trabajar con un teléfono, con unas hojas, a vivir el día a día con personas", está reconociendo

que la profesión docente implica establecer otras relaciones con lo humano. Este asunto lo destaca un entrevistado que apunta que el hecho de ser maestro:

Genera algo emocional, la alegría tiene que estar en todo lo que hagamos porque cuando uno se presenta a un aula de clase sin alegría, va a ser una clase aburrida, una clase difícil de dictar, de acercarse a los muchachos. Yo digo que la alegría es un elemento fundamental, también la acogida, nosotros acá en el colegio promovemos recibir al otro de buena actitud. (Entrevistado 4).

En lo anterior se aprecia cómo la alegría posee una fuerte presencia en la labor del docente y cómo, para el entrevistado, es un rasgo característico de esta. Cuando en el relato se lee que “la alegría tiene que estar en todo lo que hagamos” (Entrevistado 4), se comprende que esta emoción es un elemento fundamental de la práctica docente, que de alguna manera lo identifica y que sin ella no podría garantizarse un buen proceso. Lo mismo señala otro de los testimonios en el cual se declara que si un docente no es alegre, es decir, “no es jocoso, entonces ellos [los estudiantes] se van a aburrir y se van a sentir desmotivados porque no hay bromas, no hay alegría y no hay encanto, y eso es lo que nosotros necesitamos tener presente todo el tiempo” (Entrevistado 5).

A partir de estos testimonios se evidencia que las emociones del docente ocupan un papel muy importante en el escenario de aula y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que, como lo expresan los maestros y maestras según su experiencia, permiten que el estudiante se movilice y muestre mayor interés, pero también que se vincule con esa emoción y, a partir de allí, pueda tener un mejor relacionamiento tanto con los contenidos como con la dinámica de la clase.

Ahora bien, cuando el docente declara que la alegría es una cuestión que a nivel profesional necesitan “tener presente todo el tiempo” porque es un factor que puede, incluso, determinar el fracaso o el éxito de su propia práctica educativa, es posible remitirse a lo expuesto por Marcelo y Vaillant (2010), quienes anotan que los maestros y maestras se enfrentan de forma permanente a desarrollar competencias profesionales, lo cual conlleva una carga positiva y otra negativa. A favor aparece el deseo del docente a cualificarse, pero, en contra, también surge el hecho de verse atado a las corrientes contemporáneas que lo llevan a responder a las necesidades del mercado más que a los fines de la educación. A continuación, se puede apreciar cómo uno de los docentes se percibe como un “animador” que motiva al estudiante para que desarrolle las habilidades necesarias para alcanzar los objetivos académicos y personales:

Yo creo que los profesores somos así como unos *cheerleaders* todo el tiempo diciéndoles [a los estudiantes]: “ánimo, tú puedes, tú eres capaz, como eres teso, eres capaz con este nuevo reto, mira todo lo que hiciste”. Entonces yo creo que es eso, es entregar, o como se llame, las ganas de hacerlo, el ánimo, ese sentido de motivación que va muy de la mano con todo lo que uno pueda transmitir y con ese sentido de querer hacerlo o de mirar que lo que estamos haciendo es muy chévere y muy atractivo; yo creo que eso solo puede darse con el amor, con la paciencia, la calma y también el positivismo, porque si es lo negativo, los estudiantes lo van a sentir. (Entrevistado 5).

En la reflexión que plantea este docente él se asume como un “*cheerleader*”, es decir, un animador que tiene como tarea generar bienestar, complacencia en los otros, desde una actitud positiva que se relaciona con la corriente del *coaching*, propia de las actuales estrategias del mercado empresarial que vienen siendo asumidas por el sector educativo. Desde esta perspectiva, hay un mayor énfasis en eliminar aquellos asuntos propios de lo humano asociados con sensaciones como el malestar, la incertidumbre o el disconfort, así se busca que los sujetos se hagan más productivos por la vía de la eficiencia y del éxito permanente. Parece que el sistema capitalista quisiera convertir a los maestros y maestras en una herramienta que lleve a los estudiantes a producir resultados extraordinarios en sus vidas y, con ello, agregarle valor a las instituciones educativas que los forman, negando la dificultad connatural a la condición humana, pues como bien lo acuña Zuleta (2005) en uno de sus maravillosos ensayos:

[...] En lugar de desear una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de la satisfacción, una monstruosa salacuna de abundancia pasivamente recibida. En lugar de desear una filosofía llena de incógnitas y preguntas abiertas [...]. (pp. 14-15).

En este orden de ideas, cuando el docente se orienta según corrientes como el *coaching*, está perdiendo de vista el sentido que tiene su ejercicio profesional de movilizar al estudiante y desubicarlo, llevándolo a que se resitúe y se proyecte de una nueva manera en el mundo que habita. De acuerdo con la forma en que el maestro oriente su labor, puede lograr ser un “animador” que invite a ver la realidad de otra manera, de modo que él mismo y sus estudiantes se asuman como sujetos críticos y reflexivos. En este sentido, es posible que la emoción de la indignación tome un papel importante, pues lleva a los sujetos a resistirse a las situaciones que atentan contra la justicia y la equidad.

Otra emoción que destacan los maestros y maestras en el aula es la tristeza. Esta tiene que ver con lo planteado desde el *coaching* en términos de obtener resultados eficientes en el desempeño profesional del docente. Varios de los entrevistados la relacionan con el fracaso del estudiante al señalar que sienten “tristeza, cuando un estudiante tiene ciertas dificultades y por ese tipo de situaciones no puede aprender algo en particular” (Entrevistado 2); pero también, por otro lado, la asocian a sus condiciones profesionales y a la incertidumbre que se puede generar, por ejemplo, “cuando sabes que tienes toda la quincena comprometida” (Taller, grupo 1). Sucede, además, que algunos maestros sitúan la emoción de la tristeza en el ámbito de las situaciones que ocurren en el aula, mientras que para otros es una emoción que no puede dejarse ver en ella, pues:

Es un sentimiento para tener ahí guardadito y no dejarlo salir, pero él siempre va a estar ahí porque la tristeza se presenta ante cualquier situación inesperada, ante cualquier decisión, error propio o error de otro. Es muy fácil que la tristeza nos toque, pero entonces se acepta y hay que tenerla por ahí, por ahí escondidita y tratar de ver las cosas buenas de la vida antes de que sea la tristeza la que salga a la superficie de nuestro corazón (Taller, grupo 4).

Esta reflexión da cuenta de cómo el docente resta importancia a ciertas emociones y le atribuye valor a aquellas que le posibilitan un mejor desempeño, con lo cual se sitúa muy en la línea de las actuales perspectivas psicológicas que ven en la inteligencia emocional, y en la psicología positiva, mejores vías para responder a los desafíos de la educación. Estas corrientes proponen una psicologización de la educación que niega el fracaso, el disenso, la crítica y la reflexión, los cuales son elementos necesarios para la formación de los sujetos. Estas teorías “establecen los medios a seguir, identifican a su vez los fines educativos, ya que no se limitan a proponer modelos centrados en el aprendizaje, sino en estilos de vida considerados como positivos o saludables” (Prieto, 2018, p. 305), por lo que indican cuales son aquellas emociones que le permiten a los sujetos mejorar las relaciones con los demás y su profesionalización, pero dejan de lado las

discusiones que se pueden dar a la luz de emociones que permitan situar la educación en el mundo de lo político, de la ciudadanía. Para la investigadora Myriam Prieto (2018):

La educación debe mirar siempre por el bienestar del sujeto que se educa, sus fines no se reducen solo al individuo, sino que refieren al sujeto en relación con el mundo, con los otros. La consideración del mundo y de los otros apela a un carácter ético, ineludible para la educación, al que, en las teorías de la Inteligencia Emocional y la Psicología Positiva, no se otorga el papel central que ha de desempeñar en la educación. (p. 305).

Por consiguiente, cuando los maestros y maestras hacen declaraciones como “yo tengo que estar feliz porque esta es mi actitud para ser un buen maestro, tengo que ser feliz y demostrarles a los estudiantes felicidad” (Entrevistado 3), se evidencia una unión a la corriente de la psicología positiva que plantea Prieto, donde priman aquellos estados de bienestar emocional socialmente aceptables y que dan cuenta de una buena práctica educativa y profesional. En la expresión del docente “yo tengo que estar feliz” se lee que él elimina de manera implícita aquellas emociones que son rechazadas o que se han denominado negativas porque son “experiencias que alteran el estado de bienestar al que aspira todo sujeto y cuyo sentir puede auspiciar situaciones traumáticas” (Prieto, 2018, p. 311). Esto sitúa al docente en una posición de minusvalía, disminuye su capacidad para razonar, para pensar y para encontrar soluciones a dichas situaciones, es decir, coarta la participación del maestro y su accionar político en escenarios dentro y fuera del aula.

Lo que se ha descrito hasta el momento se relaciona fuertemente con la idea de gestión emocional, propia de la teoría de la inteligencia emocional, desde la cual se plantea que los sujetos deben adquirir unas competencias que les permitan llegar a un bienestar individual a través del desarrollo de habilidades para el control de las emociones, el fomento de emociones positivas, su potenciación y la aplicación de estos conocimientos en las relaciones con los demás (Prieto, 2018, p. 307). En esta perspectiva cobra un lugar preponderante la atención plena, o *mindfulness*, como un estilo de vida que hace un llamado a la conciencia y a la calma, lo que, en el ámbito educativo, ubica al docente como gestor de un relacionamiento saludable dentro del aula y destaca su liderazgo para el control de pensamientos, emociones y conductas que lleven a los estudiantes a encontrar su mayor potencial individual (Prieto, 2018, p. 309).

En los relatos se evidencia la demanda que sienten los maestros y maestras por parte de la sociedad, al ser considerados como “gestores de emociones” por cuanto deben acompañar su práctica educativa de estrategias que les ayuden a sus estudiantes a tramitar sus emociones desde la autorregulación y el autocontrol, asegurando con ello un mejor clima de aula y convivencia escolar. Al respecto, uno de los docentes entrevistados menciona:

[La gestión emocional] es manejar esas emociones y entender que el adulto es uno, ¿cierto?, y que no se puede dejar llevar por esas mismas cosas con los chicos, hay que enseñarles que uno tiene que manejar todas esas emociones; también que hay diferentes espacios y que, obviamente, las emociones las tenemos que saber manejar dependiendo de la situación, no nos podemos dejar llevar muchas veces por las emociones negativas, no sabemos expresar eso a los demás. (Entrevistado 1).

En lo que enuncia este maestro se reconoce la importancia que le atribuye a la gestión emocional como una responsabilidad de la profesión docente que está orientada a posibilitar interacciones sociales positivas. Esta particular necesidad de gestionar las emociones que revela el testimonio pone de manifiesto la perspectiva de la psicología positiva que, como se ha mencionado antes, desconoce el valor de algunas emociones denominadas negativas, dado que alteran el bienestar individual y colectivo. Para Prieto (2018), el desconocimiento de la naturaleza de las emociones sitúa al sujeto en un estado de vulnerabilidad en el que es incapaz de lidiar con experiencias sentimentales adversas, lo que desemboca en un déficit emocional manifiesto de tres maneras:

La disminución del poder ser al ser, representada en el liderazgo cultural de la Psicología Positiva y la Inteligencia Emocional; la disminución de la vida afectiva a la experiencia emotiva, representada por la celebración del bienestar y la autoestima; y la disminución de las posibilidades a la incapacidad, reflejada en la consideración de las experiencias negativas como traumáticas y en el llamado a su evasión. Esta reducción, que no tiene su origen en el ámbito educativo sino en el contexto más amplio de la cultura y el imaginario social, genera una reducción de la educación al contradecir sus fundamentos. (p. 310).

Desde lo que plantea la autora se puede comprender que, al reducir las emociones del docente a un asunto meramente enfocado a la gestión emocional, se limita la capacidad del maestro para configurar su subjetividad política y emprender acciones en contra del *statu quo* y de los discursos dominantes que no le permiten deliberar y tomar decisiones en contravía de lo establecido, pues esto haría que se le señalara como disociador o perturbador del orden social.

Para la filósofa Victoria Camps (2011), el asunto del gobierno de las emociones, o en este caso de la gestión emocional, deviene históricamente de cómo fueron comprendidas las emociones. Según lo refiere la autora, para los griegos las emociones comprendían el conjunto de virtudes o de cualidades que debía adquirir una persona para lograr la excelencia y, por ello, les preocupaban más aquellas actitudes que eran favorables para convivir en la ciudad que aquellas que contribuían a entorpecer la vida en común. A partir de estas apreciaciones se fue consolidando la idea de educar las emociones, puesto que estos sentimientos no siempre eran ordenados y podían desencadenar un desequilibrio en la sociedad. Más adelante, según Camps, desde la filosofía antigua se fueron asumiendo como pasiones que las personas padecían como algo inevitable, con frecuencia molesto y perjudicial, debido a que “la vergüenza, la ira, el miedo son sentimientos que nos sobrevienen y, o bien, nos impiden actuar o nos llevan a hacerlo de la manera equivocada e irracional” (pp. 14-15), y de allí se deriva la idea o el imaginario social que se ha construido sobre las emociones como aquello que debe permanecer oculto y tener un control por el mismo sujeto. Así fue entonces que con la *paideia* (la educación moral) se empezó a concebir la importancia de formar y educar a los sujetos para un mejor control de sus emociones.

En la actualidad, el proceso de educación que se menciona viene encaminado por la teoría de la inteligencia emocional desarrollada por Daniel Goleman (2010), una propuesta que apunta al desarrollo de competencias que permitan realizar un adecuado manejo a las emociones desde la autoconciencia (conciencia de uno mismo), la autogestión, la conciencia social y la capacidad para manejar las relaciones. En otras palabras, se alude al dominio de la competencia emocional que tiene cada sujeto y que determina una de las inteligencias múltiples que puede tener, lo que implica el desarrollo de habilidades sociales (p. 18). Esta perspectiva hace un llamado a una gestión de las emociones que parte de lo individual, pero que se refleja en lo colectivo y ha venido tomando fuerza porque, precisamente, propone hacer una adecuada gestión de las emociones desde el reconocimiento tanto de estas como de las estrategias que el sujeto puede implementar para comunicarlas y expresarlas de una manera que beneficie su vida con los otros, tal y como lo propone el *mindfulness*.

De acuerdo con estas maneras de comprender las emociones, en el último testimonio presentado se evidencia que el docente sitúa la postura de la educación emocional en dos planos; en el primero concibe emociones positivas, haciendo alusión a aquellas que socialmente han sido aceptadas y avaladas como la alegría, la ternura, el amor, la compasión; mientras que en otra dimensión ubica las emociones que son rechazadas o que moralmente son inapropiadas como el odio, la rabia, la ira, la tristeza y el miedo. El mismo entrevistado señala sobre el particular:

Eso es lo que les digo [a los estudiantes] sobre cómo gestionar las emociones, esas tales emociones negativas que uno tiene que pensar muy bien antes de actuar, porque muchas veces explotamos y nos dejamos llevar por esas emociones sin saber qué consecuencias nos puede traer eso, entonces yo les insisto mucho a ellos que lo mejor es calmarse, apartarse, pensar y, ahí sí, ya gestionar. (Entrevistado 1).

Se comprende a partir de lo que enuncia el maestro que hay unas emociones permitidas y otras que deben controlarse en tanto pueden afectar a otros, por lo que resulta útil y, además, necesaria la gestión emocional mediante la aplicación de estrategias que van desde lo individual hasta lo colectivo. Por un lado, a nivel individual se destacan aquellas técnicas que llevan al sujeto a ser consciente de su respiración, a pensar antes de actuar o a tomar decisiones que le permitan alejarse de la situación que le está generando la emoción; y, por otro lado, a nivel colectivo se trabajan aquellas estrategias que permiten poner en discusión las emociones con el propósito de encontrar una solución a un escenario determinado como, por ejemplo, el diálogo.

Adicionalmente, en la voz de otro docente se lee que el trámite emocional a nivel individual y colectivo es importante porque determina la acción que se quiere emprender con la emoción que está aflorando, pues, según él, no se trata solo de sentir, sino también de actuar a partir de ahí, por ello refiere:

Yo me puedo enojar y simplemente lo que hago es aislarme de todo el mundo, y ahí no estoy haciendo nada, pero si yo me enojo y dialogo con la persona y digo “bueno, ¿qué hacemos?, icómo lo enfrentamos?, ¿cómo lo solucionamos?”, es una manera muy distinta de asumir la emoción. Lo mismo, por ejemplo, sentir alegría, pues sientes mi alegría y ya me relajo y no hago absolutamente nada o, por el contrario, esa energía que me genera la alegría la comparto con mis compañeros y los motivo a que sigamos haciendo las cosas bien. Entonces no estoy muy asociado a que sea la emoción, sino a qué hacemos con esa emoción. (Entrevistado 4).

Desde este punto de vista, en definitiva es la acción que emprende el sujeto una vez experimenta la emoción la que hace efectiva la gestión emocional, pues desde ahí se privilegia en los estudiantes su capacidad para resolver problemas y contribuir al buen vivir en sociedad al darle una adecuada orientación a esa emoción y ponerla al servicio, en este caso, de las dinámicas de la escuela.

Ahora bien, cuando el entrevistado refiere que la emoción se comparte, destaca un rasgo que, para él, caracteriza la emoción y es ese modelamiento o réplica que el sujeto que la manifiesta alcanza al conectarse con los demás, ser capaz de transmitirla y lograr ubicar al otro en esa misma emoción. Para Marín y Saldarriaga (2019), es importante comprender las emociones:

Para poder reflexionarlas, cultivarlas y potenciarlas para que florezcan; en el trabajo pedagógico con los niños y niñas, se trata de que estos vayan siendo conscientes y reflexivos de lo que van sintiendo y lo que van siendo, pero no pretender gobernar la emoción. Las emociones inscritas en una cultura, en una sociedad, generan interpretaciones que operan como memoria colectiva y producen modos específicos de acción política derivados de dicha construcción emocional. (p. 35).

Es justamente esa memoria colectiva que mencionan los autores la que hace que las emociones sean aprendidas y se vayan construyendo de acuerdo con las experiencias que tienen los sujetos. Por ello, las emociones se van transformando y van adquiriendo el matiz que la persona que las siente quiera darle. Por ejemplo, cuando en el relato el docente refiere: “la comparto con mis compañeros y los motivo a que sigamos haciendo las cosas bien” (Entrevistado 4), hace alusión a la posibilidad de transmitir una emoción, de compartirla con otros y emprender una acción que lleve consigo un propósito. No obstante, como se ha venido exponiendo, se encuentra de manera notoria que la mirada de este maestro pertenece a una perspectiva de la gestión emocional, porque, precisamente, las emociones que pueden ser compartidas son aquellas que generan bienestar y que permiten que los sujetos migren hacia posturas más positivas que propicien mejores relaciones con los demás; por tanto, es necesario que la emoción sea reorientada hacia un lugar socialmente aceptado. Otro docente plantea que incluso durante la formación profesoral este hecho cobra validez, ya que, según menciona, “cuando yo inicié la carrera de ser docente, las emociones me controlaban demasiado, entonces me las tomaba muy en serio y había situaciones en que las aprendí a manejar” (Entrevistado 5). En esta declaración se puede apreciar que los procesos de formación del profesorado siguen orientados más hacia la gestión emocional bajo la intención de que el maestro o la maestra sea capaz de controlar sus emociones y las de sus estudiantes, y con ello se asegure la convivencia en el espacio educativo. En este punto, Prieto (2018) considera que “la reducción de la educación a los procesos psicológicos elimina la dimensión proyectiva e interpretativa del ser humano, condición de posibilidad de la acción educativa” (p. 312) y, asimismo, se disminuye la posibilidad de la deliberación y la confrontación.

En el mismo sentido, el hecho de que los maestros y maestras se asuman como gestores emocionales puede restarles posibilidades de una acción crítica y reflexiva que, de por sí, acarrea sensaciones de malestar e incomodidad acompañadas de emociones como la indignación y la vergüenza. De manera que la gestión emocional, si bien puede favorecer las relaciones interpersonales, le resta al individuo la perspectiva crítica que requiere para construir procesos de reconciliación y de justicia social mediante la deliberación ética-política.

Lo político de las emociones

Como se ha expuesto hasta el momento, las emociones que afloran en los maestros y maestras circulan en torno a las relaciones y responsabilidades pedagógicas que establecen en el aula, y a la imperiosa necesidad de preservar el orden social y un ambiente de armonía. Según esto, no aparece ningún matiz político en las significaciones que se le atribuyen a las emociones en las dinámicas educativas, lo que llevó a que nuestro grupo de investigadoras generara un proceso de indagación y reflexión sobre lo político que acontece en los escenarios educativos y sobre cómo los docentes lo ven y lo vivencian. Para este propósito se realizaron dos talleres investigativos y seis entrevistas.

En primera instancia, es importante aclarar que cuando se comprenden las emociones desde un plano de la colectividad se toman en cuenta dos conceptos muy importantes: el sujeto y la política, los cuales, según Martínez y Cubides (2012), son conceptos complejos,

históricos y cambiantes, por lo que pueden ser transformados, ya que aluden al orden social, al sistema de relaciones y posiciones sociales y al proyecto de construcción de sociedad. Estas dos nociones no pueden entenderse de manera aislada, toda vez que el individuo nace en un legado cultural y social que le legitima y le otorga la posibilidad de constituirse como un sujeto de la acción a través de la relación con el otro, de su conocimiento, de su discurso, de su participación y de la postura que asume frente a la consolidación de la sociedad.

Para autoras como Marín y Quintero (2017), las emociones conllevan un rasgo político porque nacen en la esfera pública y están soportadas en creencias y juicios, por lo que influyen notablemente en la vida en común. Esta característica facilita considerar las emociones desde un foco más amplio porque comprende las relaciones que se tejen en el discurso desde acciones más particulares que denotan el accionar político, el ejercicio de la ciudadanía y los procesos de democracia. Sobre este horizonte comprensivo Nussbaum (2008) plantea:

Concebir las emociones como elementos esenciales de la inteligencia humana, y no como meros apoyos o puntales de la inteligencia, nos proporciona unas razones especialmente poderosas para fomentar las condiciones del bienestar emocional en una cultura política, pues esta concepción implica que, sin desarrollo emocional, una parte de nuestra capacidad de razonar como criaturas políticas desaparecerá. (pp. 23-24).

Por tanto, apreciar las emociones desde un sentido ético-político lleva a comprender aquellas situaciones de la cotidianidad que movilizan a los sujetos, que les permiten entender lo que ocurre a su alrededor, generar conciencia, empatía y reflexión crítica sobre las realidades y, desde allí, emprender acciones hacia el bien común.

Entendiendo esta mirada de las emociones, la postura que se acogió en esta investigación responde a esa perspectiva ético-política que, como se pudo apreciar en la descripción de las categorías anteriores, no se dejó ver en los relatos de los maestros y maestras expuestos hasta ahora, de ahí que fuera preciso entretejer la conversación en torno a aquellas experiencias vividas en la escuela, o por fuera de ella, donde se evidenciara el accionar político de ellos y las emociones que afloraban.

Como resultado del enfoque que se planteó, los docentes relataron acontecimientos del aula o de la vida cotidiana que les generaban emociones muy diversas y los llevaban a procesos de reflexión sobre su propio ejercicio profesional. Recordemos que para Nussbaum (2008) las emociones tienen consecuencias en el pensamiento político, porque no “son sólo el combustible que impulsa el mecanismo psicológico de una criatura racional, son parte, una parte considerablemente compleja y confusa, del propio raciocinio” (p. 23) que lleva al sujeto a cultivar la capacidad del pensamiento crítico y lo faculta para pensar e imaginar. Uno de los docentes expresa que en la vida cotidiana muchos de los actos tienen que ver con lo político, hasta el acto más sencillo como “quitarle un lápiz a otro” (Entrevistado 5); esta acción, según el docente, debería movilizar a los sujetos a que emprendan acciones o tomen decisiones, sin embargo, frecuentemente lo que se hace presente en las interacciones humanas es la indiferencia. Al respecto menciona:

Como docente, lo que más me indigna es la injusticia y me hace llorar verla, entonces yo digo: “¿Cómo no me va a ofender un acto de injusticia en el acto más sencillo?”, yo no puedo ver que alguien le quite el lápiz a otro. (Entrevistado 5).

En el testimonio de este docente la injusticia se manifiesta desde la compasión, la cual “es una emoción dolorosa ocasionada por la conciencia del infortunio inmerecido de otra persona [...] y sugiere un grado más alto de sufrimiento, tanto por parte de la persona afligida como por parte de aquella que se compadece de ella” (Nussbaum, 2008, p. 339). La tristeza que expresa el docente cuando refiere que “me hace llorar”, tiene que ver con lo que Nussbaum (2008) denomina como “compañía en el sentimiento” porque, justamente, es la creencia según la cual las posibilidades de la persona que experimenta la emoción son parecidas a las del que padece el sufrimiento (p. 345), lo que conlleva un juicio que, en este caso, está puesto sobre la importancia que tiene un objeto (lápiz) para las actividades escolares del niño y por ello constituye una situación que no puede pasar inadvertida. Adicionalmente, es posible apreciar que el maestro hace un llamado a fortalecer la sensibilidad y la capacidad para ver los acontecimientos de la cotidianidad con más detenimiento, con más empatía y con un carácter más crítico, desde el cual se atribuya más valor a los acontecimientos de la vida diaria y se reconozcan como elementos clave para pensar la realidad humana. La vivencia descrita puede ser enriquecida desde lo propuesto por Ruiz y Prada (2012), para quienes es necesario que nos esforcemos cada vez más por “construir con los otros un sentido de justicia que oriente nuestro propio proceder y nos permita regular acciones en común, en suma, que le otorgue un sentido humano a nuestra existencia compartida” (p. 27). Es decir, valorar la dignidad humana desde el reconocimiento de esas realidades de lo humano en los actos más inmediatos del diario vivir. Así lo expresa el docente:

Desde pequeños ya estamos mirando cosas como “no importan”, “eso no vale”, así llegue otro compañero llorando porque le exprimieron el limón en los ojos o porque le quitaron un pedazo de comida, o el que se puso a buscar en el salón por todas partes, confundido, el lápiz que se le había perdido y era que el compañero del lado todo el tiempo lo estuvo usando y nunca se lo pidió prestado, y el otro con esa angustia y sufriendo. [...] Uno eso lo traslada a situaciones que pueden ser más graves, más difíciles. (Entrevistado 5).

Como se puede apreciar aquí, el docente destaca aquellas situaciones del aula que pueden ser vistas como de poca trascendencia, pero que finalmente pueden tener un mayor impacto en otros escenarios. Desde las aparentes nimiedades de la vida cotidiana es posible formar para la sensibilidad, la empatía, el interés y el reconocimiento del otro o, por el contrario, dejar que pasen sin ningún rastro ni reflexión, despojándolas del valor formativo. El lente con el que mire el maestro o la maestra será en última instancia el que defina cómo han de asumirse.

Lo que ambos testimonios reflejan es la forma en que un maestro toma conciencia de sus realidades sociales, de aquello que puede desencadenarse desde las mismas dinámicas del salón de clases, pues precisamente es este el escenario central en el que se despliegan las relaciones justas o injustas, compasivas o no, incluyentes o excluyentes. El docente allí tiene la posibilidad de orientar la reflexión hacia la construcción de relaciones que estén revestidas por un sentido de comunidad y de pertenencia, tal y como se puede ver cuando uno de los maestros enuncia:

Si yo pienso en el beneficio también de la comunidad y me pongo en los pies del otro, en el lugar del otro, y estoy ahí porque yo sé que el otro se afectaría, porque a mí también me afectaría, ya estoy pensando políticamente. (Entrevistado 5).

Ruiz y Prada (2012) afirman que estas relaciones que construimos y mantenemos con los demás “suelen exigir de cada uno de nosotros capacidad de reconocimiento de las diferencias, respeto activo y sentido de la justicia, virtudes cívicas básicas para hacer más grata nuestra existencia y más democrática la sociedad de la que hacemos parte” (p. 26). Probablemente sean estas las relaciones que señalan

los maestros y maestras en sus relatos, aunque las sitúen específicamente en el aula, aludiendo a la acción pedagógica de pensar cómo diferentes situaciones que ocurren en este escenario escolar trascienden a pensar asuntos más amplios de la sociedad.

Cuando el docente manifiesta que al pensar en cómo el sufrimiento del otro lo moviliza y lo afecta “estoy pensando políticamente” (Entrevistado 5), reconoce que es desde allí que se da un proceso de humanización, de encuentro con el otro, de regulación de nuestras acciones, que llevan a la construcción de un proyecto social, y este rasgo, particularmente, se reconoce como subjetividad política, ya que un sujeto político es aquel que conoce, cuestiona y critica su realidad social, es decir, tiene participación en la construcción de procesos de convivencia y de reivindicación de los derechos humanos (Palacios y Herrera, 2013, p. 417).

Al pensarse el docente como un sujeto político dentro del aula, se constituye como un sujeto que se reconoce como protagonista de su propia historia, capaz de reconocer cuáles son aquellas necesidades sociales que demandan su carácter sensible y de comunidad. Para uno de los maestros, este hecho no es de total interés para algunos individuos lo que genera un deterioro social:

El mal más, más grande que tiene en este momento la sociedad es la indiferencia y es algo que yo les hablo mucho a los chicos, que no podemos ser indiferentes ante lo que pasa en nuestro país, que nos quejamos de la corrupción, de la pobreza, de la violencia, pero, bueno, y ¿qué estamos haciendo para cambiar eso?, ¿por qué nunca nos unimos todos para generar un cambio? o yo, como ciudadano y como persona individual, ¿qué apporto para eso?, porque simplemente nos quedamos en el hecho de quejarnos y en decir “no, qué pereza”, “qué corrupción”, “qué tal...” Pero no hacemos nada de eso. (Entrevistado 1).

En este testimonio el docente ve la indiferencia como una emoción atribuible al poco reconocimiento de los actos de injusticia que acontecen en la vida de otros. Es necesario, entonces, tener presente que “los seres humanos estamos llamados a tener conciencia de nuestra actividad y del mundo en que nos encontramos y a actuar en función de finalidades” (Freire, 1980, p. 115), es decir, a proyectar nuestras acciones dejando un legado en los otros y en el mundo que habitamos, desde la crítica, la resignificación y la transformación de las sociedades. El panorama que refiere el maestro apunta a que los sujetos han naturalizado las situaciones de corrupción, violencia y pobreza, haciéndolas propias de paisaje del país sin que ocurra algo más allá de “la queja” ni se adopten posturas que posibiliten cambios. Lo que el docente propone en su relato es generar espacios de discusión donde cada sujeto se piense en relación con su contexto inmediato y reflexione sobre cómo desde su propia subjetividad puede aportar a procesos de paz y de reconciliación en un país fracturado por el odio y el miedo. Para los investigadores Palacios y Herrera (2013), a este proceso se le denomina socialización política y alude a habilitar que todos los miembros de la escuela se consoliden como actores protagónicos que participan en la construcción de sociedades. Es el escenario de encuentro para la formación ciudadana y la recuperación de la conciencia histórica, ya que:

Implica para los niños y jóvenes la formación de una ciudadanía plena, que facilite a los jóvenes reconocerse como protagonistas de su propia historia, es decir, se trata de ayudar a formar sujetos políticos con una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujetos plurales desde la autonomía y desde la conciencia histórica. (p. 419).

Desde el concepto que plantean Palacios y Herrera (2013) se reconoce que los sujetos tienen la capacidad de influir en un sistema político, de configurar una representación de la sociedad en la que viven y de hacer parte de la construcción de una cultura política. En esta investigación se evidencia que, en el caso del docente, este le da un lugar a la socialización política cuando posibilita que los estudiantes puedan deliberar sobre esas otras realidades que se presentan en la sociedad y que demandan la toma de decisiones y el ejercicio político.

Dentro de las entrevistas realizadas hay un testimonio de un docente que, precisamente, privilegia la formación de sus estudiantes desde el sentido político que favorece la toma de posturas rompiendo la apatía, la incredulidad y el escepticismo frente a la posibilidad de construir futuro, pues el propósito del docente en mención es “[...] llevarlos hacia eso, que al menos se cuestionen qué papel y qué rol estoy tomando dentro de mi sociedad, dentro mi país y cómo asimilo esta política” (Entrevistado 1). Cuando el maestro refiere que es importante reconocer cuál es mi rol en el mundo, es decir, si soy un sujeto político que actúa siendo consciente de lo que ocurre, podría entenderse que lo hace desde la misma necesidad que ve en sus estudiantes, puesto que la mayoría de ellos pertenecen a estratos sociales altos y, de alguna manera, desconocen situaciones que tienen que ver con la falta de recursos, la pobreza, el hambre o la violencia, pues pertenecen a un contexto muchas veces ajeno al suyo. En la voz del maestro:

Obviamente estamos en un colegio que es de chicos, casi todos, de estratos altos, entonces, de alguna manera, la mayoría viven como en una burbujita en donde lo han tenido todo, han tenido todas las comodidades, no se han sentido afectados por este conflicto, por la corrupción, por la violencia, por la mala salud, por todo lo que nos afecta en la sociedad; entonces, yo lo que hago es como tratar de abrirles el panorama, que vean que hay diferentes tipos de personas, diferentes estratos, diferentes condiciones sociales, que existe un campo y un mundo rural, porque muchos creen que su vida es la ciudad y que no hay otras cosas diferentes, [...] [son lugares a] donde se van a pasear, pero no saben que hay gente que vive en la miseria o en la pobreza, o pasando necesidades o muchas cosas, y yo creo que eso va a ayudar a conocernos y a que ellos conozcan diferentes entornos y que no sean indolentes ni indiferentes hacia esas cosas. (Entrevistado 1).

Como puede leerse en esta apreciación, el docente privilegia ese proceso de reflexión porque de esa manera puede generar una toma de conciencia en sus estudiantes que los lleve a otras formas de ver y comprender el mundo más allá de su propia experiencia. Los maestros y maestras, en este caso, actúan como mediadores de procesos de configuración de esa subjetividad política de sus estudiantes, puesto que proponen el aula como un micro mundo político para la reflexión, para el análisis, reconociendo que desde allí pueden formarse individuos con capacidad de agencia para incidir en los procesos de transformación social; justamente porque la escuela no puede cambiar radicalmente el orden social en que se inscribe, pero sí puede contribuir a generar cambios en las miradas (Siede citado por Ruiz y Prada, 2012, p. 36). Adicionalmente, se evidencia el interés por promover en los estudiantes esa sensibilidad y empatía que genera la compasión hacia los otros, esos otros que no poseen las mismas posibilidades que ellos, pero que tienen los mismos derechos; en otras palabras, se busca que los estudiantes se reconozcan como protagonistas de su propia historia “con una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujetos plurales desde la autonomía y desde la conciencia histórica” (Palacios y Herrera, 2013, p. 419). En este sentido, a partir de este testimonio se comprende el rol político que tienen los maestros y maestras como posibilitadores de escenarios de socialización política a través de los cuales los estudiantes puedan formarse como sujetos políticos, una perspectiva que intenta “formar ciudadanos que sepan actuar en sociedad y que aporten lo más posible, y uno [como docente] hace hasta donde más se puede” (Entrevistado 1), como por ejemplo, implementar diferentes estrategias pedagógicas que faciliten a los estudiantes conocer esas otras

realidades mediante el diálogo, la conversación en las mismas clases, la escritura, la lectura o cualquier otro medio que les permita comprender esos otros mundos tan opuestos a los que conocen. De este modo un entrevistado plantea a sus alumnos:

[Yo les digo que] la idea es que ustedes sean autónomos y críticos en su pensamiento: por ejemplo, cuando yo en mis clases los pongo a escribir, a producir, a opinar, les digo: a mí no me importa que ustedes estén de acuerdo conmigo o que tenga que decir “sí, profe, lo que usted dice está bien”. No, yo les digo: piensen lo que quieran, digan sí o no, pero sepan argumentarme por qué y que ustedes en sus vidas, en todas sus decisiones y sus pensamientos, sean así, argumenten su postura y tengan una posición clara frente a las cosas y no simplemente se dejen llevar por las masas o por lo que les dijeran o por lo que dijo no sé quién o cosas así, entonces creo que eso es como lo principal. (Entrevistado 1).

En este testimonio se observa una práctica educativa que favorece que los estudiantes desarrollen y fortalezcan la “autoconciencia, el autoconocimiento [...] y la disposición de participar para cambiar y eliminar aquellas estructuras que influyen negativamente sobre las relaciones sociales que configuran las identidades” (Lozano citado por Palacios y Herrera, 2012, p. 417), justamente porque el docente legitima la palabra del estudiante y le otorga un lugar en el entramado social, porque lo asume como un sujeto político en formación. El mismo maestro afirma que se necesita “crear sujetos críticos, más no criticones” (Entrevistado 1), que no se limiten solo a quedarse en la queja, sino que vayan más allá; por eso el docente pone su accionar político en función de la formación de la ciudadanía de sus estudiantes que, según él, es indispensable para llegar a ser ciudadanos que sostengan relaciones mediadas por el respeto y la igualdad y que le apuesten a verdaderos procesos de paz. Es importante aclarar que cuando se habla aquí de ciudadanía se hace en el sentido de reconocer la pertenencia de una persona a un lugar, así como su capacidad para incidir en él (Palacios y Herrera, 2013, p. 427).

Por otra parte, Ruiz y Prada (2012) consideran que los maestros y maestras construyen su subjetividad y se sitúan como sujetos políticos a partir del reconocimiento de las emociones que les genera su ejercicio profesional y, asimismo, a través de aquellos elementos que les permiten tomar postura frente a los escenarios que se presentan en la escuela y en la sociedad, tales como la reflexión, el análisis crítico de las realidades y necesidades sociales, la consciencia, la acción política, entre otros. Los autores plantean, además, que la subjetividad política es una construcción histórica y social que tiene un significado diferencial según “la época, el tipo de sociedad en la que se vive, la intención política que posiciona al sujeto, sus conflictos y los niveles de aceptación o resistencia que generan sus proyectos sociales en cada contexto” (p. 47). Esto quiere decir que el docente se construye como un sujeto político a partir de los encuentros sociales en los que transitan percepciones y diálogos que van tejiendo “un sistema motivacional cognitivo y afectivo singular, único, delimitado e integrado, es el centro de la conciencia, el juicio y la vida emocional” (Palacios y Herrera, 2013, p. 415).

Lo anterior permite pensar, entonces, que cuando hablamos acerca de que el docente configura su subjetividad política a partir de las interacciones que establece con el otro, son estas las que van moldeando y conduciendo al docente hacia acciones que le permitan seguir fortaleciendo su autoconciencia y autoconocimiento para poder incidir en la toma de decisiones, en la construcción de ciudadanía y en la participación activa dentro y fuera de la escuela. No obstante, en las entrevistas con el grupo de docentes, se evidenció que el rol político que los maestros y maestras se otorgan a sí mismos solo se limita al espacio del aula, donde actúan como “presidentes democráticos” de acuerdo con cada una de las situaciones que se presentan en dicho escenario.

[El docente es] el presidente del Senado, por así decirlo, escucha las opiniones de todos, pero realmente la decisión la toma él. Básicamente no es posible que en el aula se diga: “yo soy el profe y soy el que mando”, es mejor tomar las decisiones democráticamente, [...] que sean mediadas por las opiniones de todos y no por uno solo. Me parece que acá se implementa mucho eso, el escuchar qué opina el otro y cómo vamos a actuar, que sea una decisión en conjunto. (Entrevistado 6).

Este testimonio indica, precisamente, que la acción política del docente se centra en el contexto del aula, pues es allí donde ejerce su poder para orientar procesos de socialización política a partir de los cuales se puedan establecer conversaciones mediadas por el respeto, la igualdad y la democracia, pero sin perder su liderazgo. Desde este lugar de poder el maestro define modos de socialización política y media en la subjetividad de sus estudiantes apelando al respeto de las diferencias y a la toma conjunta de decisiones sin perder su lugar como referente de autoridad para sus estudiantes.

Es importante señalar, igualmente, que en el anterior relato se reconoce el aula como un escenario político en el cual los maestros y maestras tienen la responsabilidad de acompañar a sus estudiantes como integrantes de una sociedad en la que son protagonistas de su propia historia. Para los docentes, el aula se constituye en un lugar de encuentros y desencuentros debido a las múltiples situaciones que allí se presentan, por ello uno de los maestros manifiesta que un salón de clases es:

Como una microsociedad que funciona de la misma manera, la interrelación entre las personas, entre ellos, entre los docentes, es igual, es un mini mundo político. Hay también desde ahí una relación de poder entre yo como docente y ellos como estudiantes y, como ellos lo ven a uno como una figura que los gobierna, es como jugar con todo eso y mirar esos diferentes roles y que ellos también lo vean. (Entrevista 1).

El “mini mundo político” que refiere el docente se puede entender como un espacio en el cual se posibilitan ciertas conexiones entre sus miembros que llevan a la construcción de normas sociales que les permiten a los sujetos deliberar, establecer juicios y consolidar un sistema de valores, creencias, ideologías y acciones políticas que favorecen la vida en comunidad y el ejercicio de la ciudadanía. De esta forma, la micro sociedad que se instala en el aula le confiere al maestro el poder para direccionar a sus estudiantes hacia un aprendizaje político que les facilite ir “creando su imagen del mundo [...] con unas características sociales, políticas y culturales específicas que introducen unas determinaciones decisivas” (Palacios y Herrera, 2013, p. 415). Al mismo tiempo, esta autopercepción del educador como un presidente del aula que escucha a los otros, parece estar ligada a la idea de Palacios y Herrera (2013), quienes señalan que “para tener éxito en la escuela deben ser iguales y tener relaciones de equidad con todos los miembros de la institución educativa” (p. 430). Según esto, y con base en lo narrado por los maestros, se puede afirmar, entonces, que ellos reconocen que el estudiante tiene las mismas posibilidades y derechos, y que su voz ocupa un lugar relevante en la construcción de ese sistema político. No obstante, ello implica que el docente realice un proceso de gestión de ese poder, permitiendo que circule entre los miembros del contexto educativo. Este hecho se explica en la siguiente apreciación de un docente:

Desde el simple hecho de uno ser maestro y dictar la clase, se supone que uno es la persona que tiene el poder dentro del aula, pero eso no siempre ocurre así; ya depende de uno cómo gestione o cómo maneje la clase, pues uno como docente también, de alguna manera, tiene que saber cómo manejar a los estudiantes y, en algunos momentos, darles el poder. (Entrevistado 1).

En este relato se indica que el rol del docente posee un status diferente frente al poder, dado que lo sitúa como una figura social relevante en el aula, es decir, le otorga un liderazgo político para la toma de decisiones en el escenario de clase. Así pues, al mencionar que se debe “saber cómo manejar a los estudiantes y, en algunos momentos, darles el poder”, el maestro se asume como un líder que orienta procesos formativos y que dispone escenarios de socialización política, reconociendo la importancia que tiene la acción democrática desde la cual permite que sus estudiantes puedan expresar sus ideas acerca de cualquier situación y, desde allí, se puedan desplegar acciones colectivas favorables para el cambio social. Es importante reconocer que en esta interacción que el docente sostiene con sus estudiantes no solo se relaciona, sino que se produce él mismo, porque es en ella que “internaliza la realidad externa en sus dimensiones natural y social, constituyéndola en realidad subjetiva” (Alvarado, Ospina y García, 2012, p. 251).

En el mismo orden de ideas, Alvarado *et al.* (2012), apuntan que las interacciones en grupos de pares permiten que los sujetos establezcan relaciones que les permitan autoreferenciarse para hacerse conscientes de su historia, construir su identidad y producirse dialécticamente en el mundo social, de ahí que la escuela, o en este caso el aula, sea uno de los agentes socializadores más potentes en tanto brinda “información concreta sobre el sistema [...] como espacio de experiencia de relaciones de poder/autoridad o como escenario de integración/participación” (pp. 250-252). En este contexto, es el docente quien lidera dicho proceso al ser quien crea las condiciones para transformar esas relaciones de poder, orientándolas hacia escenarios de cooperación, respeto y equidad.

En cuanto a los maestros y maestras que participaron en la investigación, comparten, también, la idea que plantean Alvarado *et al.*, pues consideran que el rol político del docente se despliega en la escuela en tanto que es allí donde se extiende su accionar en cada una de las situaciones cotidianas que sortea con estudiantes, padres de familia y sus mismos colegas. En cualquiera de estos escenarios, que pueden incluir tanto asuntos de convivencia escolar como administrativos, el maestro debe adoptar una postura y acudir a procesos de mediación, diálogo y búsqueda de soluciones a las necesidades y realidades institucionales. En este sentido, Palacios y Herrera (2013) mencionan que “el maestro, además del poder y del control del cual se ha revestido, es un permanente administrador de la justicia” (p. 429). Uno de los entrevistados hace énfasis sobre este rol político:

[El maestro] busca lo mejor para sus estudiantes y es también el que tiene que trabajar en conjunto para que exista política. Los maestros tenemos que organizarnos en todo, tenemos que ser un equipo porque, si no, es un caos, y no solo le respondemos a los niños, también le respondemos a nuestros padres, a los coordinadores y a los padres de familia, entonces todos nosotros tenemos que estar en constante diálogo y me parece que es así como se construye una armonía para que podamos resolver juntos todas las dificultades y los retos que tengamos acá en el colegio. (Entrevistado 6).

Lo anterior lleva a comprender dos asuntos: el primero es que este docente se reconoce a sí mismo como un sujeto que posiciona los procesos políticos en la escuela a través de un diálogo plural que permite a los diferentes actores (estudiantes, padres de familia y pares) tejer conexiones y relaciones. Esta idea, a su vez, permite pensar que cuando el maestro reconoce el concepto de política lo limita exclusivamente al diálogo, desconociendo su carácter deliberativo. Al respecto Martínez y Cubides (2012) señalan:

La política como una multitud de actos de vida que comprometen la totalidad social, el trabajo, la cultura, el Estado, lo público y el pensamiento. Desde este planteamiento, la política no solo produce un resultado en el marco de relaciones existentes, también cambia el marco que determina el funcionamiento de las cosas. (p. 72).

Como segundo asunto que se devela en el testimonio del docente frente a su rol político, se observa que él mismo no se piensa como un sujeto político en otros escenarios sociales diferentes a la escuela, toda vez que enfoca su accionar a los procesos de formación ciudadana en el aula y a la atención de situaciones en relación con la convivencia escolar, restringiendo su subjetividad política a su actuar como docente y dejando de lado los otros escenarios donde se despliega su vida cotidiana. Este hecho lleva a pensar que es necesario que los maestros y maestras resignifiquen su lugar en el entramado social más allá de su oficio y que se reconozcan como protagonistas y actores determinantes en el proceso de fortalecimiento de la ciudadanía, en la construcción política y en la toma de decisiones que propendan al bien común tanto dentro como fuera del ámbito escolar. En suma, que los maestros y maestras sean sujetos políticos de la acción, que se movilicen hacia esos otros escenarios sociales a los cuales no han llegado y emprendan acciones que favorezcan la deliberación, la reflexión y la crítica.

A manera de conclusión

Desde los hallazgos expuestos es posible deducir que los maestros y maestras reconocen las emociones como rasgos psicológicos que se hacen presentes de forma permanente en su oficio. En este contexto, emociones como la ira, la tristeza, la frustración y la desesperanza son vistas como reacciones que deben controlarse con el fin de asegurar estados emocionales socialmente aceptables que hagan visible un ejercicio profesional eficiente. Como consecuencia de esto, los docentes se asumen a sí mismos como gestores de emociones que velan por interacciones armoniosas en el espacio escolar, perdiendo de vista con ello la manera como las emociones pueden ser movilizadoras de una conciencia crítica de las realidades sociales que habitan. Para los docentes participantes de esta investigación, las emociones no tienen gran conexión con lo justo y lo injusto, el bien y el mal o lo admisible y lo denunciado, por lo tanto, no piensan que emociones como la compasión, el odio, el amor y la ira se relacionen con su lugar y responsabilidad como sujetos activos en la toma de decisiones y en los juicios y deliberaciones que le apuestan a un proyecto de sociedad que procura el bien común. Desde esta perspectiva, los maestros y maestras poco se conciben como actores políticos y, menos aún, son conscientes del lugar que ocupan las emociones en asuntos que tienen que ver con el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de sociedades más democráticas, justas y equitativas. De igual forma, a lo largo de las entrevistas fue posible identificar cómo, en la mayoría de los casos, no se permiten:

[...] conocer y pensar críticamente para nombrar y lenguajear el mundo, para expresar sus emociones y sentimientos, para involucrarse en el destino de los otros y con su voluntad personal, para enfrentarse a su propio yo, para actuar con otros, por otros o para otros, para romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política en los escenarios públicos en los que pueda jugar la pluralidad como acción y como narrativa, de lo que nos diferencia y de lo que nos permite reconocernos como comunidad de sentido. (Alvarado, *et al.*, 2008, p. 10).

Existe, por tanto, un camino por recorrer para alcanzar el propósito de que maestros y maestras se conciban como líderes de procesos de transformación para la sociedad, como gestores de mecanismos de participación e implementación de su ciudadanía y la de aquellos

que forman, y como sujetos activos que luchan por la garantía y el restablecimiento de los derechos humanos y el reconocimiento jurídico y político de sí mismos y de los otros.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, S., Ospina, M. y García, C. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), pp. 235-256.
- Ayala, R. (2016). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con Van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), pp. 27-41. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51925/52625>
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo xxi.
- Ghiso, A. (1999). El taller en procesos de investigación interactivos. *Estudio sobre las culturas contemporáneas*, 5(9), pp. 141-153. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. España: Editorial Kairós.
- Jordán J. y Arriagada J. (2016). La responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial: una investigación desde el método «FH» de Max Van Manen. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 28(1), pp. 131-157.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- Marín, M. y Saldarriaga, J. (2019). Emociones políticas: un abordaje epistemológico. En Duarte, J. *Emociones políticas en niños y niñas*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Marín, M. y Quintero, M. (2017). Emociones políticas y mal. *Revista Eleuthera*, 16, pp. 101-117.
- Martínez, M. C. y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, (63), pp. 67-88.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Palacios, N. y Herrera, J. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), pp. 413-437.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación* XXI, 21(1), pp. 303-320.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Van Manen, M. (2012). *El tacto en la enseñanza*. España: Planeta.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Zuleta, E. (2005). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta.