

# **Capítulo 7. Consumo de medios y tecnologías de la comunicación en la configuración de emociones políticas en niños y niñas**

Joyce Mildred Pérez Ospina

Jakeline Duarte Duarte

Teresita María Gallego Betancurt

## **Introducción**

Las emociones son consideradas relevantes en la deliberación o el razonar público, de ahí que cuando una sociedad aspira a la justicia, a la igualdad y al bienestar de sus ciudadanos le es perentorio cultivar las emociones que sus ciudadanos sienten hacia los otros, su nación y su entorno. La educación e intervención en emociones como el amor, la compasión, la tristeza, la ira y la vergüenza, entre otras, nos lleva a pensar en la infancia, lo cual implica tener en cuenta los espacios tradicionales de socialización en los que se desenvuelven los niños y las niñas, como lo son la escuela y la familia, y reconocer que en la actualidad existen otros agentes socializadores que tienen un lugar importante en la vida cotidiana, como los medios y tecnologías de la información y la comunicación, los cuales amplían los discursos y experiencias de la población infantil y posibilitan nuevas configuraciones de su subjetividad y maneras de relacionarse y comportarse con los otros y con lo otro.

En la primera infancia, las emociones tienen una función dentro de la evolución o el avance del ser humano, en tanto le proveen al niño y a la niña la posibilidad de ampliar sus recursos intelectuales, físicos y sociales, y les sirven a su vez como recursos a la hora de presentarse

amenazas u oportunidades en su cotidianidad (Fredrickson, citado en Barragán y Morales, 2014, p. 105).

Las emociones políticas ocupan, pues, un lugar importante en los escenarios formativos y contemporáneos de socialización del niño y la niña, como el de la socialización política, que está estrechamente enmarcada en los procesos formativos del sujeto para actuar políticamente y en comunidad (Palacios y Herrera, 2013). Es sabido que los procesos de socialización ofrecen a los individuos una variedad de formas de interacción que permiten que se manifiesten las emociones de cada uno de ellos de manera diversa.

Las dimensiones emocional y social del ser humano mantienen una relación constante y se fundamentan en la comprensión de la naturaleza de las emociones del individuo, por lo que el contexto social se convierte en un espacio posibilitador de las emociones. Precisamente, esta cuestión es el centro de interés de la sociología de las emociones, al establecer la relación entre lo social y lo emocional (Bericat, 2000, p. 150).

Como lo señala la filósofa norteamericana Martha Nussbaum (2014, p. 244), las emociones, a partir de las diferentes experiencias formativas, pueden ir conformándose con un sentido político; este aspecto les otorga a las emociones la capacidad de abarcar diversos temas y problemas en los que se encuentre el sujeto. La extensión o el amplio abarcamiento emocional político implica la capacidad del sujeto para la asociación, aceptación y reciprocidad, que deriva en un sentido de justicia que se pone en escena en sus instancias primarias de socialización, y luego se hace extensivo hacia instancias mayores de la sociedad.

La teoría emocional propuesta por Nussbaum (2006) recupera precisamente el papel que desempeñan las emociones en la formación de la racionalidad pública, lo que devela esa relación con el contexto social. La autora define las emociones como reveladoras de las respuestas y los intereses del sujeto en relación con el mundo o la realidad, que contienen juicios, valoraciones, que son atribuidas por el sujeto y se vinculan con los objetivos o proyectos importantes del mismo. Siguiendo los planteamientos de Nussbaum, esta relación de las emociones con los objetivos y proyectos importantes de la persona les atribuye a las emociones políticas el carácter eudaimonístico (2008, p. 361), es decir, reconocer que las personas son valiosas para nuestros esquemas de objetivos y planes, y son un fin en sí mismo, cuyo buen vivir debe ser

promovido. Desde esta perspectiva, puede considerarse que la construcción de lo simbólico y lo institucional se alimenta de las emociones y luego se justifica en la estructura del escenario social.

Las emociones políticas, según Nussbaum (2008), se configuran desde la infancia y se despliegan en ella de manera visible y espontánea y, a su vez, van determinadas por los objetos con los que interactúan el niño o la niña; “las emociones se desarrollan gradualmente, a medida que el pequeño es más y más consciente de la importancia que tales transformaciones revisten para su vida” (p. 223). En otras palabras, las emociones de los niños y las niñas pueden estar determinadas por los estados anímicos, reacciones y por el tipo de interacción que los cuidadores o agentes socializadores les brindan; en este sentido, los medios y tecnologías de la comunicación como agentes socializadores son importantes en la vida de los niños y las niñas y en el cultivo del paisaje emocional de las personas, dado que las emociones se proyectan al mundo de la ciudadanía infantil y adulta (Nussbaum, 2014, p. 123).

La relación entre el consumo infantil de los medios y tecnologías de la información y comunicación y las emociones políticas carece de análisis investigativos. La revisión de literatura permitió identificar que el abordaje de las emociones se dirige principalmente a la indagación del papel que desempeñan las mismas a nivel psicológico y social en el análisis de conductas, habilidades cognitivas y formación de la ciudadanía (Bernal y Ramos, 2015; Bernal, Rodríguez y Salazar, 2012; Somoza, Mahamud y Pimenta, 2015; Belli, 2009; Ison y Morelato, 2008, mayo-agosto; Oros, 2009; Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009; Oros y Fontana, 2015). Otros estudios se han enfocado en la influencia de los medios en los procesos de aprendizaje, comportamiento infantil, escolaridad, identidad y socialización familiar (Pfaff-Rüdiger, Riesmeyer y Kümpel, 2012; Mössle, Kliem y Rehbein, 2014; Sujala y Thomas, 2013; Gómez, 2010; Duarte, 2014; Ramírez, 2013; Yust, 2013; Cameron y Gillen, 2013; Amador, 2014). Algunos estudios han dirigido su atención a la socialización y la subjetividad política (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008; Palacios y Herrera, 2013; Espinosa 2013; Moscoso, 2008; Graneros y Castrillón 2013). Considerando esta síntesis del panorama que dejó la revisión de literatura y los hallazgos de la investigación, resulta relevante presentar el papel que cumple el consumo de los medios y tecnologías en la construcción de las emociones políticas en la infancia.

La investigación de la que se deriva este capítulo se asumió con un carácter hermenéutico, en tanto se contempló la realidad como un texto a interpretar desde las visiones de los sujetos y las representaciones sociales y culturales de quienes actúan y participan en la realidad intersubjetivamente construida (Galeano, 2004, p. 20). Implicó, asimismo, un diseño mixto y, además, guardó relación con los estudios culturales, porque se evidenció que a partir del consumo mediático las audiencias son capaces de crear sus propios significados, sentidos, y de controlar aspectos de la cultura o la realidad (Silverstone, 2004; García Canclini, 1999). Se contempló, en primer lugar, una fase exploratoria-descriptiva en la que se aplicaron instrumentos cuantitativos como la encuesta; con ella se buscó caracterizar los hábitos de consumo mediático de 307 niños y niñas de seis a nueve años de edad de una institución educativa de la ciudad de Medellín, en relación con asuntos como la preferencia de contenidos, el acceso a internet y el tipo de dispositivos usados; los horarios y actividades desarrolladas; la frecuencia, el acompañamiento y el lugar de uso de los mismos; y las prohibiciones frente al uso, entre otros. Es de aclarar que a los niños y las niñas participantes se les explicó previamente en qué consistía la investigación, para que pudieran decidir más tarde, junto a un adulto responsable, su participación a través de los consentimientos informados. Esta primera fase tuvo un momento adicional a través de dos encuestas más, que buscaban obtener un panorama emocional previo de los niños participantes en interacción con sus programas o series infantiles, música y artistas preferidos que se develaron en la primera encuesta; y con estos datos se ilustró la realización y elaboración de los talleres investigativos. Por un lado, se identificaron en 256 niños y niñas las emociones básicas frente a los programas y series infantiles y, por otro lado, se observaron las emociones frente al tipo de música y los artistas favoritos en 300 niños y niñas. Todos los datos cuantitativos producidos en esta fase fueron sistematizados en el programa SPSS versión 21, y reducidos mediante distribución de frecuencias y porcentajes por cada una de las categorías.

En segundo lugar, se dio un momento de profundización de carácter cualitativo y naturaleza comprensiva; aquí se procedió con una muestra intencional de 62 niños y niñas, quienes se caracterizaron por su fluidez comunicativa. Con este grupo se realizaron ocho talleres de investigación

y se contó con la asistencia de 8 a 10 niños y niñas por cada taller; este se constituye en una estrategia legítima y con un gran potencial para la investigación por sus características multifuncionales, pues permite la integración de diferentes actividades intencionalmente planeadas, y con ello la producción y conformación de un cuerpo amplio y significativo de información a través de la participación de los sujetos de la investigación (Rodríguez, 2012, pp. 17, 35). El taller guiado por las preguntas, así como la incorporación del conocimiento social de los niños y las niñas por medio de la interacción con los contenidos mediáticos identificados como favoritos (*Soy Luna* y *Dragon Ball Z*), permitieron que los niños y las niñas asumieran un rol protagónico y participativo con capacidad para comunicar sus experiencias de vida, historias y acontecimientos en los que tuvieron lugar el recuerdo y la imaginación. Para el análisis de estos datos cualitativos se utilizó el software Atlas Ti versión 8, siguiendo el procedimiento sugerido por las investigadoras estadounidenses Straus y Corbin (2002, pp. 110-126).

### **Hábitos de consumo de los niños y las niñas**

La comprensión del papel que juegan los medios y tecnologías en la construcción emocional política de los niños y las niñas de seis a nueve años de edad implica, en primer lugar, tener una mirada cercana a sus hábitos de consumo frente a los medios y tecnologías y, de esta forma, construir un panorama del consumo mediático en su vida cotidiana.

Desde las voces de los niños y las niñas participantes se identifica que los medios y tecnologías ocupan un lugar importante en la cotidianidad y en su formación emocional, al igual que otros agentes socializadores como la familia, la escuela y el grupo de pares, porque nutren la formación de la subjetividad del niño y la niña. El análisis porcentual de la primera encuesta aplicada a 307 niños y niñas reveló que los medios y tecnologías más usados son el celular inteligente (23,1 %) y la tableta (22,1 %); y reveló que el alto uso de estos aparatos repercute en la disminución del uso de los videojuegos, como las consolas o el Xbox (14 %), dado que los primeros también ofrecen aplicaciones de juegos. Esta predilección por el celular y la tableta se debe a sus reducidos tamaños, fácil manejo y rapidez en el acceso a la información. Se observa que esta preferencia desplaza un poco a la televisión (20,5 %) y el

computador (18,9 %), los cuales han tenido primacía como objetos de análisis en los estudios sobre medios en poblaciones infantiles y porque se les ha otorgado, sobre todo a la televisión, cierto lugar de poder e influencia frente al comportamiento de las audiencias por el alto contenido e información que moviliza. Cabe aclarar que en los participantes su uso está circunscrito a unos programas favoritos, lo cual indica que responde a un horario específico y, por tanto, a la necesidad de ver un contenido concreto.

Se observa una diferencia en las preferencias según la variable sexo: los niños prefieren el uso de los videojuegos (31 %) y las niñas el del celular (29,3 %) o la tableta (25,4 %). Se observa, asimismo, un alto acceso a internet (94,5 %), y los sitios más visitados revelan actividades que tienden a ser preferidas en el grupo de niños y niñas, como ver y escuchar música en Youtube, seguido del uso del Facebook, los juegos en línea o las aplicaciones de juegos, también el uso de Google para hacer tareas escolares y otras actividades como chatear a través de Whatsapp y usar Instagram.

Los hallazgos muestran individualización en el uso de los medios y las tecnologías, tanto como autonomía en la elección de los contenidos, dado que el 48,2 % de niños y niñas carecen de una presencia adulta directa y se evidencia una ausencia de regulación en la interacción con los medios o tecnologías (73,5 %). El 50,2 % de los niños y las niñas participantes aluden a que nadie les dice cómo usar los dispositivos, seguidos de aquellos que reportan la presencia de la madre en este tipo de orientaciones (23,8 %). Respecto a las actividades realizadas con estos dispositivos, ver películas (59,3 %) es la actividad de mayor preferencia mencionada por los niños y las niñas, seguida del juego (49,8 %) y realizar tareas escolares (47,6 %); continúan, en este ítem de preferencia: tomar fotos (42,7 %), hacer videos (37,5 %), ver series y programas infantiles (39,7 %) (vinculada primordialmente al consumo de la televisión); también chatear (36,5 %) y hablar por celular (30 %), como actividades que permiten la comunicación con la familia y amigos; y en los últimos lugares se encuentran: buscar información de interés (21,2 %) y mirar el correo electrónico (15,6 %).

Al analizar este tipo de actividades por cada medio, se puede ver que escuchar música presenta un porcentaje significativo cuando se consume a través del celular inteligente (78,9 %) y de la tableta (79,4 %); también

lo hacen desde el computador (70,7 %) y la televisión (52,9 %), es decir que esta actividad es altamente consumida en los cuatro dispositivos. Este hallazgo constata que, tanto para los niños y las niñas como para los jóvenes y adultos, escuchar música es una actividad de alto consumo, pues, según lo revela la encuesta de consumo cultural del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), 2016, la actividad de mayor porcentaje en la población mayor de doce años fue el ver y descargar música en línea, con un 66,6 %.

Respecto a los momentos del día en los que los niños y las niñas suelen usar mayormente estos dispositivos, se destaca la jornada de la tarde (47,6 %), y se observa que los niños y las niñas dedican más de tres horas diarias a la manipulación de dichos dispositivos (41,7 %), en tanto que un 30 % de la muestra gasta entre media hora y una hora diaria. Respecto a los lugares preferidos para su uso, los niños y las niñas refieren la habitación propia (53,8 %) y la sala o el comedor (22,8 %), lo cual deja ver una tendencia al consumo solitario (48 %) y autónomo de la tecnología, a la vez que solo el 12,1 % de los encuestados reporta usarlo en compañía de la madre, el 11,2 % con hermanos y el 5,9 % con la presencia del padre. Este hallazgo evidencia la poca mediación de los adultos en la orientación sobre los usos de los medios y tecnologías, pues al 50,2 % de los niños y las niñas encuestados nadie les dice cómo usarlos, qué ver o hacer con el medio que más utilizan. Un 23,8 % asegura que la mamá los orienta; un 11,1 % dice que recibe orientación de los padres en general, y en los últimos lugares aparecen como guías los abuelos (3,6 %), la empleada doméstica (0,3 %), los amigos (5,2 %) y otras personas que no son de la familia (4,5 %).

Los contenidos de mayor sintonía en los niños y las niñas son el programa *Soy Luna* (40 %), seguido por otros contenidos como caricaturas o dibujos animados, entre los que están *Dragon Ball Z* (7 %), *El increíble mundo de Gumball* y *Hora de aventura*, con preferencias similares entre los encuestados. Respecto a las preferencias musicales de los 300 niños y niñas participantes del segundo momento de la encuesta, se encontró una diversidad de artistas que son vistos y escuchados, entre los que sobresalen *Soy Luna* o Karol Sevilla (19,3 %), Maluma (16 %), Shakira (5,7 %) y, por último, Chino y Nacho (3,4 %) Nicki Jam (3,1 %) y Daddy Yankee (2,8 %), cantantes de reguetón, lo que posiciona este

género musical como el más consumido por los niños y las niñas de seis a nueve años que participaron en el estudio.

### **El lugar político de las emociones en los medios**

El acercamiento a las emociones que se suscitan en los niños y las niñas desde el consumo de los medios y tecnologías reveló que emociones como la compasión, el amor, la ira y la vergüenza, entre otras, no son representadas claramente desde una perspectiva política. Las emociones que emergen inicialmente en los niños y las niñas se ubican en el plano de lo fisiológico, cognitivo y conductual, pero son el marco referencial para la posterior construcción y comprensión de emociones como el amor y la compasión, las cuales son centrales en la vida pública del sujeto; entre estas emociones referentes se hallan la alegría, la satisfacción, la admiración, la tristeza, el asombro, el miedo, la angustia y el asco, por ejemplo. Algunas de ellas incluyen ciertas acciones o conductas altruistas que manifiestan la simpatía y la empatía; a través de la relación que se entreteje entre dichas emociones se crean caminos y fundamentos para la construcción y extensión a nivel social de las emociones políticas.

Los niños y las niñas expresan que las emociones que les hace sentir el programa favorito coinciden con la temática que aborda; en tal sentido, el ver a su personaje favorito les produce alegría, felicidad y amor, lo que muestra que hay una identificación o empatía con las emociones promovidas por el programa, en especial por sus protagonistas, por el lenguaje audiovisual y lúdico-dramático que exhiben los mismos. Desde el discurso de los niños y las niñas, se evidencia que la alegría se asocia al gusto por la historia y la trama de la serie, es el caso de *Soy Luna*, la cual está regida por el romance, la alegría que muestra en sus gestos y la música que cantan los personajes de la serie, todo lo cual moviliza dicha emoción en los espectadores. La identificación que se produce en los niños y las niñas desde los programas favoritos se traslada a los hábitos o estilos de vida de los mismos: patinar, cantar, la simulación de peleas con superpoderes, las historias de amor y los actos de ayuda que se dan entre los personajes. Además, las letras de las canciones del programa influyen en los estados de ánimo de los niños y las niñas, generando así motivación y valores como la perseverancia para la propia vida. Frente a estos aspectos, una niña dijo: “Alegría, a mí me gusta como bailan y yo

siempre bailo”; otra agregó: “Yo me siento que amo, o como ¡ay!, como enamorada, o algo así”.

Desde la música referenciada por los niños y las niñas encuestados, la significación del amor está dirigida hacia un único tipo de amor que no trasciende el amor de pareja, romántico y erótico. Es evidente que los contenidos mediáticos tienden a limitar la posibilidad de construcción de un amor más inclusivo, en tanto se restringe a un círculo muy cerrado como los amigos o familiares, es decir, que sus preocupaciones e intereses hacia estas personas es más fuerte que el dirigido a otras personas de su entorno, y menos aún a aquellos que están fuera de su ámbito cotidiano, lo cual está lejos de permitirles al niño y a la niña entender que el amor se puede profesar a otros que no se conocen solo por el hecho de compartir la condición de ser humano.

Esta significación del amor está impregnada por la emergencia de emociones como la empatía y la simpatía, que aparecen primordialmente desde la conexión que establecen los niños y las niñas con el lenguaje emocional de los personajes y contenidos mediáticos favoritos, los cuales suscitan en los niños y las niñas la construcción de estereotipos e imaginarios de lo masculino y lo femenino a partir de las características, actitudes y cualidades presentadas para cada sexo desde el contenido mediático y, así, desde allí se van trazando representaciones de orden social y esquemas tipificadores (Berger y Luckmann, 2012) que son llevados a la realidad. Esta atribución hace que ellos mismos clasifiquen y determinen qué tipo de audiencia merece cada programa, lo cual se evidencia cuando algunos de los participantes expresan que les aburre la serie *Soy Luna* y las canciones, porque son muy “cursis”. Se percibe, pues, una repulsión por parte de algunos niños y niñas hacia el personaje y el programa, porque el contenido que ofrece no se ajusta a sus expectativas o porque tienen unas cualidades o sentimientos maximizados en comparación con la realidad (estereotipos femeninos y masculinos). Para algunos, *Soy Luna* es rechazada porque muestra a una niña que tiende a ser muy tierna, a una mujer frágil ante ciertos aspectos como el amor y la amistad, y porque los personajes se dedican al baile y al canto. Se establece, así, una relación entre los imaginarios femenino y masculino con la expresión de conductas discriminativas productoras de vergüenza, burla e intimidación en el contexto escolar; al respecto, uno de

los niños manifestó: “Es que lo dejan a uno humillado por eso”. Otra niña afirmó: “Le comienzan a hacer *bullying* por eso”.

Por su parte, algunas niñas refieren que cuando ven *Dragon Ball Z* les da asco, porque en la trama o la historia del programa solo presentan combates o peleas entre diferentes personajes, y aluden que las niñas no pueden ver ese tipo de escenas porque pueden parecer niños o porque las niñas del programa se convierten en niños. De ahí que ellas consideren que los niños se diferencian de las niñas por ser violentos, por pelear, por decir groserías y realizar acciones que no se dan en las niñas; al respecto, una niña mencionó, acerca de las niñas que presenta el programa: “No, no se vuelven; parecen niños, pelean”. Los imaginarios sobre lo masculino y lo femenino promovidos desde los contenidos de los programas favoritos de los niños y las niñas confinan la formación de identidades culturales, porque se mantienen y limitan características atribuidas históricamente a la mujer y al hombre para demostrar su condición (Lagarde, 1990). Estas concepciones de división y de superioridad ocasionan hechos y conductas discriminatorias en la interacción de los niños y las niñas, las cuales aumentan los actos de vergüenza y disminuyen el desarrollo de la capacidad de afiliación (Nussbaum, 2008 y 2014). Esta construcción emocional se ve reforzada cuando en los contenidos se evidencian casos de rechazo o exclusión entre los personajes por diferencias en el estatus económico, por cualidades físicas (estereotipos de belleza), por la pertenencia a un círculo de amistad determinado, entre otros aspectos que son transferidos a la realidad de los niños y las niñas.

No obstante, algunos testimonios dejan ver que la significación de los contenidos no es homogénea y no está inexorablemente ligada a las representaciones culturales hegemónicas; ello lo ilustra una niña que sobre *Dragon Ball Z*, expresó: “[...] me lo veo con mi hermana porque a mi hermana le gusta eso y entonces, hay unas niñas, pero no todas las niñas se vuelven hombres y son malas. Ahí también hay superhéroes, superhéroas”. En esta misma dirección, otra de las niñas afirmó que no le gusta el programa *Soy Luna* por su contenido basado en telenovelas: “A mí me gustan las canciones, no el programa, es que el programa es muy dramático [...], es como una novela, como una novela de esas de niños”. La niña acompañó esta expresión con un gesto de “insoportable”, levantando las cejas y la mirada, para dar a entender su desacuerdo con la

existencia de estos programas. Los hallazgos descritos revelan el impacto mediático que tiene la identificación simbólica en el desarrollo emocional y en las actitudes para afrontar situaciones cotidianas, lo cual demuestra el papel de los medios en el mundo de lo cotidiano y la fuerza y responsabilidad que adquieren en lo moral por los juicios morales radicales que se formulan en ellos (Silverstone, 2010, pp. 27, 91-92).

El grueso de los hallazgos lleva a pensar que el amor, la simpatía y la empatía, como emociones generadas desde el consumo mediático, se expresan hacia los otros más cercanos. Estas emociones, así como la compasión, no se configuran políticamente en los niños y las niñas; es decir, no se evidencia allí un interés o valoración de las personas por el solo hecho de ser seres humanos con quienes habitan el mundo. No hay una dimensión por parte de los niños y las niñas de la magnitud de lo trágico de lo que le puede ocurrir a cualquier ser humano, porque ellos y ellas no cuentan con el acompañamiento de adultos en sus consumos mediáticos que los lleven a tomar conciencia y a reflexionar sobre tales situaciones. En este sentido, puede afirmarse que las emociones serán identificadas y configuradas en los niños y las niñas como políticas, en tanto haya un mediador que así lo promueva, un adulto que lo conduzca a la profundización en la intensidad de la emoción y su relación con la magnitud del sufrimiento del otro.

Por último, los contenidos relacionados con la injusticia o la discriminación ayudan a construir parámetros conductuales que son transferidos a la realidad del niño o la niña, pues es así como identifican que ciertas situaciones de sufrimientos presentadas en los medios corresponden a la vida real, la escuela y los barrios en donde ellos y ellas se encuentran. Estos contenidos no albergan la intención de promocionar el cultivo de emociones políticas, sino que manifiestan una emoción que se ubica en el plano de intereses de lo personal y su contexto más cercano, asunto que tiende a reafirmar la construcción de proyectos más narcisistas y a estrechar el alcance de la empatía y simpatía en tanto no desarrollan actitudes o acciones donde se ejerzan estas mismas emociones en ambientes más complejos y que pasen a escenarios más amplios de la sociedad.

## **Conclusiones**

Desde el consumo mediático, emociones como la compasión y el amor carecen de una significación política en los niños y las niñas participantes del estudio, lo cual resulta altamente preocupante, pues tales emociones son fundamentales en la formación ciudadana y en la subjetividad política de los niños y las niñas. Sin embargo, en la infancia hay una posibilidad formativa de las emociones con carácter político, y esta formación está determinada por la interacción social.

En este sentido, se tiene que buscar que las emociones como la compasión tengan un mayor alcance social; aquí juega un rol fundamental la formación del amor, el cual tendrá que ir más allá de los intereses personales, dado que, como dice Nussbaum (2008), “la compasión empuja los límites del yo más lejos todavía que ciertos tipos de amor” (p. 338). Por ello, los medios y tecnologías de la comunicación pueden tener un importante lugar en la construcción emocional política de la infancia, en tanto estén mediados por un adulto que haga de la experiencia mediática un acto de reflexión y toma de conciencia de las condiciones humanas. Asimismo, los adultos significativos juegan un papel importante porque presentan formas de interactuar con los otros a partir del reconocimiento emocional y por el papel de mediadores; al mismo tiempo, los contenidos mediáticos son relevantes porque conllevan aprendizajes de resolución emocional que son aprehendidos por los niños y las niñas.

Como lo afirma Modzelewski (2013), la educabilidad de las emociones políticas no se limita al desarrollo de una particular emoción, sino a la comprensión de las mismas a través de los procesos de autorreflexión, no solo como una dimensión cognitiva del sujeto, sino también como juicios cognitivos que impliquen la imaginación narrativa, definida por Nussbaum (2001) como “[..] la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona; ser un lector inteligente de la historia de esa persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos” (p. 31). Este aspecto formativo de la imaginación influye en el desarrollo y la estructuración de las emociones políticas en el niño y la niña, dado que esta contiene ciertos requisitos cognitivos que deben modelarse mentalmente en el niño o la niña, los cuales implican creencias, juicios o evaluaciones que se construyen en espacios de socialización como la familia, la escuela, los pares y, por supuesto, los medios de comunicación.

La imaginación es una parte constitutiva y detonante del proceso autorreflexivo; esta contribuye a la ampliación y comprensión de las emociones con un sentido político. Los hallazgos de este estudio revelan que los contenidos mediáticos no promueven en los niños y las niñas el juego imaginativo al que se refiere Nussbaum (2008), sino que tienden a repetir historias, sentimientos y tramas de otros contenidos mediáticos; es decir, la producción que se hace sobre los contenidos sigue siendo homogénea y responde más a una cultura del espectáculo (Gómez, 2010), con lo cual los niños y las niñas tienden a identificarse o a retratarse en esas historias, donde afloran sentimientos y emociones empáticas frente a sus personajes favoritos.

Un aspecto relevante en la formación de la emoción de la compasión es que, además de los referentes mediáticos, los adultos y las experiencias en contexto se constituyen en fuente fundamental de aprendizaje de comportamientos y actitudes ciudadanas para los niños y las niñas, quienes son capaces de describirlas a través del contar historias provenientes de experiencias específicas con los antecesores, como los abuelos, o de experiencias significativas desarrolladas en compañía de un adulto. La construcción emocional política se nutre con la autorreflexión y el diálogo entre pares, debido a que brinda a los niños y las niñas la posibilidad de dimensionar aún más la tragedia humana de un sujeto y los alcances que pueden tener sus acciones como respuesta en el contexto social.

Finalmente, puede afirmarse, con Nussbaum (2008), que se requieren medios y tecnologías que a través de sus contenidos fomenten la capacidad de imaginar y de sentir empatía; “es más, la televisión tiene un enorme poder para influir sobre la empatía y el juicio de las posibilidades similares respecto a minorías y personas de otros países. Sus elecciones de imágenes y de funciones, en nuevos relatos, anuncios y dramas, tendrán consecuencias importantes sobre las capacidades morales de los ciudadanos, para bien o para mal” (p. 480). Así se explica la necesidad de discriminar estos contenidos y medios a nivel educativo con la intención de formar conductas ciudadanas y, por ende, la subjetividad política, de forma que se movilice la reflexión y se otorgue un lugar privilegiado a la comunicación entre pares.

## **Referencias bibliográficas**

- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, vol. 6, núm. 11, pp. 19-43. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a03.pdf>.
- Amador, J. (2014). *Infancias, comunicación y educación: análisis de sus mutaciones*. Tesis doctoral. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Disponible en: [http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/infancias\\_comunic](http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/infancias_comunic)
- Barragán, E. y Morales, C. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y Beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 19, núm. 1, pp. 103-118. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/292/29232614006.pdf>.
- Belli, S. (2009). La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: revisión y discusión de un área importante de las ciencias sociales. *Theoria*, vol. 18, núm. 2, pp. 15-42. Disponible en: <http://antares.iztacala.unam.mx/renisce/wp-content/uploads/2012/09/la-construccion-de-una-emocion-y-su-relacion-con-el-lenguaje.pdf>.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bericat, A. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers: Revista de Sociología*, núm. 62, pp. 145-176. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/record/357>.
- Bernal, C., Rodríguez, J. y Salazar, M. (2012). Didáctica crítica de las emociones de vergüenza y compasión en niños y niñas en situación de desplazamiento forzado: un estudio desde la perspectiva de las capacidades humanas. *Actualidad Pedagógica*, núm. 59, pp. 161-170. Disponible en: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/56/12>.
- Bernal, R. y Ramos, C. (2015). Sentimientos morales, educomunicación y nuevas ciudadanías en los Colectivos Caminos de Paz. *Infancias Imágenes*, vol. 14, núm. 1, pp. 23-39. Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/8128>.
- Cameron, C. y Gillen, J. (2013). Co-constructing family identities through young children's telephone-mediated narrative exchanges. *First Language*, vol. 33, núm. 3, pp. 246-267. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0142723713487611>.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. (2016). Encuesta de Consumo Cultural, ECC. Colombia.
- Duarte, J. (2014). *La autoridad: verla en televisión y vivirla en familia. Un estudio con padres y niños de Medellín y Envigado*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas. Medellín.
- Espinosa, G. (2013). Configuración de la subjetividad en la primera infancia en un momento posmoderno. *Revista Infancia e Imágenes*, vol. 12, núm. 2, pp. 18-28. Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/5446>.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García Canclini, N. (1999). *Apuntes teóricos para una teoría del consumo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- Gómez, O. (2010). *La influencia de la televisión en el alumnado de tercer ciclo de primaria en el ámbito rural y urbano. Estudio de casos*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Málaga.
- Graneros, A. y Castrillón C. (2013). Infancia y biopolítica en la película *Little Miss Sunshine*. *Revista Infancias Imágenes*, vol. 12, núm. 2, pp. 88-93. Disponible en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/5458/9204>.
- Ison, M. y Morelato, S. (2008, mayo-agosto). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychologica*, vol. 7, núm. 2, pp. 357-367. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1657-92672008000200005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1657-92672008000200005).
- Lagarde, M. (1990). *Identidad femenina*. Disponible en: [https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/purificacion\\_mayobre/identidad.pdf](https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/purificacion_mayobre/identidad.pdf).
- Martorell, C., Gonzalez, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 2, núm. 1, pp. 69-78.
- Modzelewski, H. (2013). *La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Disponible en: <http://roderic.uv.es/handle/10550/26284>.
- Moscoso, M. F. (2008) Subjetividades infantiles, migración y escuela. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 31, pp. 131-144.
- Mössle, T.; Kliem S. y Rehbein, F. (2014). Longitudinal effects of violent media usage on aggressive behavior. The significance of empathy. *Societies*, vol. 4, núm. 1, pp. 105-124. Disponible en: <https://www.mdpi.com/2075-4698/4/1/105>.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Santiago: Andrés Bello.
- \_\_\_\_\_. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Oros, L. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, vol. 43, núm. 2, pp. 288-296. Disponible en: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-96902009000200010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902009000200010).
- Oros, L. y Fontana N. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, vol. 32, núm. 1, pp. 109-125. Disponible en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-70272015000100006](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272015000100006).
- Palacios, N. y Herrera G. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 5, núm. 11, pp. 413-437.
- Pfaff-Rüdiger, S.; Riesmeyer, C. y Kümpel, A. (2012). Media literacy and developmental task: a case study in Germany. *Media Studies*, vol. 3, núm. 6, pp. 42-57. Disponible en: [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=141840](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=141840).

- Ramírez, C. (2013). Infancias, nuevos repertorios tecnológicos y formación. *Signo y Pensamiento*, vol. 32, núm. 63, pp. 52-68. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/6942>.
- Rodríguez, S. (2012). *Los niños menores de tres años y la televisión. Perspectivas de investigación y debate*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Silverstone, R. (2004). *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_. (2010). *La moral de los medios de comunicación: sobre el nacimiento de la polis de los medios*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Somoza R., M., Mahamud A. K. y Pimienta R. H. (2015). Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la historia de la educación. *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 2, pp. 7-44. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/15541>.
- Sujala, S. N. y Thomas, P. E. (2013) *Television and Young Children: Behavioural Issues and Ways of Promoting Media Literacy in Early Childhood*. Coimbatore: Department of Communication and Media Studies, Bharathiar University.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Yust, K. M. (2014). Digital power: Exploring the effects of social media on children's spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*, vol. 19, núm. 2, pp. 133-143. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1364436X.2014.924908>.