

Primera parte:
Aproximaciones teóricas y
epistemológicas a las emociones
políticas

Capítulo 1. Lo político en el niño y la niña: una dimensión a ser reconocida por los maestros y maestras

Jakeline Duarte Duarte

Alexandra Gómez Marín

Introducción

Lo político es, siguiendo las enseñanzas de Hannah Arendt (1959), una relación que se teje entre los sujetos que conforman un grupo humano. Lo político y lo social constituyen por tanto una relación complementaria para los sujetos, puesto que, en el proceso de socialización, lo político es lo que da lugar a la pluralidad, al cuidado de lo público, a la creación conjunta de posibilidades y al estar juntos. Planteamos entonces una lectura de lo político en clave de socialización política, subjetividad política y emociones políticas, como categorías que permiten anudar el buen vivir con los otros, el fundamental derecho a la diversidad, la configuración de la propia subjetividad y la consolidación de sociedades más justas. En particular focalizamos nuestra mirada en la forma como estas tres categorías se hacen visibles en el proceso de la configuración del niño y la niña como sujetos políticos, pues nos preocupa el desarrollo de su potencial político, de su capacidad para pensar-se como integrantes de un colectivo, al igual que aquello que los vincula a un bien común, a una sociedad de la cual hacen parte con derechos, pero también con responsabilidades. Nos interesa, como agentes educadores, reconocer y aportar al desarrollo de sus capacidades para pensar, sentir y actuar en el mundo de lo público.

Se optó entonces por la visión que asume al niño y a la niña como sujetos de agencia (Pavez, 2012), lo que implica reconocerlos como sujetos cuya voz merece ser tenida en cuenta en lo que concierne a la

constitución de su propia subjetividad y aun a la de aquellos que los rodean; reconocer su lugar como partícipes de su propio devenir y del de los demás. Así pues, en el marco de la concepción de infancia que promueve la sociología de la infancia, se tiene en cuenta a los niños y las niñas no solo como un público informado, sino como una minoría social, como participantes activos y gestores (en la medida de sus posibilidades) de los procesos sociales que les atañen, y se asume que la participación infantil “es un derecho jurídicamente establecido, sirve para optimizar el funcionamiento de los ámbitos en los que se produce y constituye un excelente medio (por no decir el mejor) para la formación de la ciudadanía en los valores democráticos” (Trilla Bernet y Novella, 2011, sept.-dic., p. 23).

Aquí consideramos que la formación ética de los sujetos es un asunto inaplazable en la reflexión pedagógica, por lo cual asumimos estas reflexiones desde nuestra condición de formadoras de maestras de la infancia. Y en ese contexto, la complejidad del momento histórico que vive Colombia hace que sea inevitable preguntarnos por la formación política de las generaciones más jóvenes, pues para que el ideal de sociedades más justas sea posible es “[...] necesario reconocer el carácter desigual, discriminador y racista de nuestra sociedad, de nuestra educación y de cada uno/a de nosotros/as” (Sacavino y Candau, 2015, p. 53).

Se asume pues, parafraseando a Méndez (2011, p. 57), la formación política como la posibilidad que tienen los sujetos de irrumpir en el espacio político constituido a través de discursos, gestos y actos, para fragmentar de forma abrupta, pero no por ello violenta, los lugares en los que hablan y actúan.

Este planteamiento es coherente con la propuesta de Norbert Lechner (2002), para quien la consolidación del vínculo social “representa un patrimonio de conocimientos y hábitos, de experiencias, prácticas y disposiciones mentales que una sociedad acumula, reproduce y transforma a lo largo de las generaciones” (p. 49). Mediante la socialización y lo político, los sujetos no solo configuran vínculos, sino que a la vez crean la sociedad y las circunstancias en las que viven, pero dicho proceso requiere del desarrollo de unas emociones que apuesten por la construcción de condiciones favorables para todos, pues “[...] la acción con otros supone capacidad de sentir con otros, implicarse, reconocer la

diferencia, la pluralidad, es decir, la alteridad entendida como la capacidad de apertura al otro y a la comprensión de sus sentidos” (Alvarado *et al.*, 2012, p. 259).

Se analiza así que la política solo es posible en medio de la diferencia, y que la formación política requiere de la conversación con otro que es distinto, y, a partir de ello, establecer acuerdos, consolidar proyectos comunes, apostar por nuevas formas de vida, todo esto con miras a promover la democracia. Se precisa en este sentido un ejercicio de la ciudadanía que cuente con las emociones políticas que favorecen la vida en común (el amor, la compasión, entre otras) y no de aquellas que estén atravesadas o promuevan la violencia (la repugnancia, el miedo y el odio, por ejemplo).

La socialización: al encuentro de los recién llegados

Indudablemente, las crisis de los sistemas sociales han traído aparejadas transformaciones en los modos de relacionamiento entre los sujetos. Los vertiginosos cambios que las sociedades han tenido a partir de la globalización sitúan a los adultos en un contexto complejo respecto al acompañamiento que precisan los niños y las niñas para construir las nociones del mundo social. Como lo señala Norbert Elias, se está ante una suerte de “no saber” respecto al lugar que como adultos es preciso ocupar en el acompañamiento a las generaciones más jóvenes: “no sabemos muy bien cómo se puede ayudar a los niños a aclimatarse en sociedades tan complejas y nada infantiles como las nuestras [...], no sabemos cómo ayudarles a vivir el ineludible proceso civilizador individual, en cuyo curso uno se vuelve adulto” (Elias, 1998, p. 409).

Esta preocupación de Elias llama la atención, porque refiere un asunto en el que todos los adultos de una sociedad son corresponsables: el proceso de socialización de las generaciones más jóvenes. Esta suerte de no saber cómo acompañar, en qué momentos, mediante cuáles estrategias, no los exime de la responsabilidad, que como actores sociales les atañe, de intervenir en el proceso de socialización de niños y niñas, pues en este “se involucra de manera directa, implícita o explícita, a todas las personas que hacen parte del mundo social y cultural, en relaciones fundamentales que median la transmisión, deconstrucción y reconstrucción del conocimiento cultural” (Alvarado *et al.*, 2012, p. 244).

Si se entiende por socialización el proceso mediante el cual un individuo es introducido en una cultura y empieza a hacer parte de ella, se comprenderá de mejor manera la importancia de aquel grupo humano que recibe y acoge al recién llegado, pues son estas personas quienes preparan un lugar en el mundo para ese individuo:

[...] el individuo no nace miembro de una sociedad, nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. (Berger y Luckmann, 2012, p. 162).

Se comprende, entonces, que la socialización precisa del acompañamiento de otros, que es una relación que tiene lugar en el lenguaje y que está limitada siempre por una interacción entre los sujetos. Esta interacción le permite al individuo devenir humano y, a la vez, tomar el legado de ese grupo social, al constatarse que “el mundo en el que hemos nacido no existiría sin la actividad humana que lo produjo [...]; ninguna clase de vida humana, ni siquiera la del ermitaño en la agreste naturaleza, resulta posible sin un mundo que directa o indirectamente testifique la presencia de los otros” (Arendt, 1959, p. 37).

Si bien este primer tiempo de la existencia de un individuo parece estar marcado por la novedad y la vulnerabilidad, para la filósofa norteamericana Martha Nussbaum (2008), el bebé no se encuentra totalmente expuesto, vulnerable, pues:

[...] desde el primer momento existen instancias en su entorno que atienden a sus necesidades y le suministran lo que no puede procurarse por sí mismo. Así es como dichos agentes adquieren una gran importancia en la formación del niño y en su todavía indeterminada conciencia del mundo. (p. 214).

La potencia del proceso de socialización estriba en que en él se cultiva la capacidad del sujeto de asumirse en su humanidad mediante la constitución de su subjetividad. Es por ello que

La socialización se ubica como un proceso histórico situado espacial y temporalmente, con un contenido concreto en una sociedad históricamente cambiante y diversa, a través del cual se desarrolla la identidad personal y social, ya que el individuo se hace humano en, con y frente a la sociedad. De otro lado, su identidad es vinculante, pues la persona es miembro de una sociedad y un grupo social, en el que históricamente ha realizado su proceso de socialización. (Cortés y Parra, 2009, p. 185).

Desde la perspectiva de Berger y Luckmann (2012), el primer momento de la socialización suele darse en la familia, donde el niño o la niña interactúan con los primeros sujetos que lo acogen en el mundo. Para los niños y las niñas, este proceso “se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. [...] sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible” (Berger y Luckmann, 2012, p. 165). Esto para señalar que la subjetividad y los procesos emocionales tienen lugar en el sujeto a partir del proceso de socialización primaria.

Por su parte, la calle, la escuela, los pares y los medios de comunicación son otros agentes sociales que intervienen en la socialización del sujeto, si bien son ya de orden secundario (Berger y Luckmann, 2012). Y, pues, aunque en la actualidad la familia ha ido perdiendo potencia como espacio de socialización primaria, estos otros espacios de socialización secundaria inciden en las construcciones simbólicas de los sujetos; sin embargo, al situarse por fuera de la familia, hacen que el sujeto se movilece de manera distinta, porque allí este se encuentra con todo aquello que no le es cercano —como sí lo son las dinámicas familiares— y conforma sus primeros encuentros con la diversidad. Es entre el acompañamiento de los agentes de socialización primarios y secundarios que tiene lugar el proceso de socialización política de los niños y las niñas. Este tipo de socialización es definida por Palacios y Herrera (2013) como un proceso formativo que permite al sujeto construir las herramientas necesarias para actuar políticamente en lo social teniendo como horizonte la ética del bien común. Es, entonces, en el proceso de interacción con el mundo que los niños y las niñas logran construirse como sujetos diferentes del otro, a la vez que aprenden a reconocer a ese otro en su particularidad, todo lo cual redundando en el proceso de construcción de su identidad. Entre el niño o la niña, su familia, su grupo social y el cultivo de sus emociones políticas, se imbrica la socialización política que favorece la formación política de cada sujeto y que refiere cómo sus agentes socializadores le han permitido vivir y relacionarse con los demás.

Siguiendo lo anterior, la socialización política constituye el proceso mediante el cual los sujetos se encuentran en la esfera de lo público para tomar decisiones con relación a aquellos asuntos que los afectan, es decir, para darle cuerpo a lo político, que es lo que se juega en el vivir con otros

al habitar un lugar y tiempo comunes. Ante una ausencia latente de espacios y situaciones en las que se promueva la participación infantil en el ámbito social, es de vital importancia preguntarse por la manera como está teniendo lugar el proceso de socialización política de los niños y las niñas y por la forma como se están formando los ciudadanos en lo que respecta a lo ético, a lo político y a la construcción de sociedad, particularmente desde las configuraciones de sus emociones políticas.

Bajo esta óptica, y tal y como lo plantea Valencia (1997), “la socialización política ya no es una iniciación e incorporación a la vida ciudadana, que teóricamente se consolida con el reconocimiento estatal de la mayoría de edad, sino que es una experiencia permanente de los sujetos en todos los escenarios de la vida cotidiana” (p. 212). Lo anterior lleva a pensar que no existe un momento específico o único en el que un sujeto se socialice políticamente, pero tampoco hay un momento en el que deje de ser socializado políticamente; son múltiples y diversos los escenarios, discursos y prácticas que ayudan en la configuración del niño y la niña como sujetos políticos. Todos ellos se presentan de manera dinámica, se cruzan, se entretienen en tanto hacen parte de un entramado cultural. De ahí que no exista un único agente socializador político a quien se le pueda atribuir la responsabilidad absoluta de las características políticas de los niños y las niñas, pues todos tienen algo para decir y aportar: familia, escuela, pares, medios de comunicación, el barrio, la ciudad...

Precisamente en medio de este proceso de socialización política tiene lugar la configuración de las subjetividades políticas, lo que implica obligatoriamente desentrañar las formaciones sociales propias de los sujetos en una época específica. La relación entre el individuo y la política ocurre en contextos particulares, lo cual hace que esa relación sea dinámica, cambiante, interactiva, modificable, ya que a través de ella “[...] los miembros de una sociedad hacen propios los principios, normas, valores y modelos de comportamiento, vigentes para la vida política de su sociedad” (Alvarado, Ospina y García, 2012, p. 249).

La dialógica constitución de subjetividades políticas: el otro como espejo

La configuración de la subjetividad ha sido entendida como un proceso que solamente le compete a cada individuo; esta idea pone en el centro al sujeto y deja la constitución de su subjetividad al margen de la influencia que podrían tener allí las relaciones sociales y culturales en las que está inmerso. En una aproximación diferente, sin embargo, se asume la subjetividad como un proceso dialógico en el que interviene no solo el sujeto, sino también el otro que, como espejo, ayuda a proyectar su imagen, pues si bien “a partir de la subjetividad, cada ser constituye un suceso independiente en el universo, 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 cual le permite diferenciarse como sujeto particular; tal cosa no sería posible al margen del acompañamiento de los otros, que son quienes le ayudan a reconocerse y asumirse como sujeto.

La configuración de la subjetividad, entonces, tiene lugar en el proceso de socialización, lo que remite nuevamente a la infancia como el tiempo en el que se inician ambos procesos. La relación con el mundo permite que “aun cuando su vecino no sepa quién es él [sujeto], y aun cuando pueda olvidarse de sí mismo en las angustias de la pesadilla, el individuo puede tener la seguridad de que su ‘verdadero yo’ es una entidad definitivamente real en un universo definitivamente real” (Berger y Luckmann, 2012, p. 128). Así, la pertenencia a un grupo social les confiere al niño y a la niña identidad, arraigo; les otorga un lugar entre los miembros de su grupo social, y esto permite a su vez asumir la subjetividad como “[...] el universo intrínseco del sujeto, de su producción social y de su producción política, como voluntad e intencionalidad de un sentido particular de existencia individual y colectiva” (Martínez y Cubides, 2012, p. 176).

Uno de los propósitos de la socialización es lograr la internalización del mundo por parte del sujeto, pues mediante ese proceso:

yo no solo “comprendo” los procesos subjetivos momentáneos del otro, “comprendo” el mundo en que él vive, y ese mundo se vuelve mío. Esto presupone que él y yo compartimos el tiempo en forma más que efímera y una perspectiva “comprehensiva”, que vincula subjetivamente series de situaciones entre sí. (Berger y Luckmann, 2012, p. 163).

De esta forma, subjetividad y socialización son procesos humanos que se complementan y que requieren del reconocimiento y la interacción con el otro para que el sujeto pueda reconocerse en su particularidad. Esto

tiene relación con la propuesta de Sabucedo (2008), para quien la subjetividad “es el proceso complejo y general de la configuración política del ser humano a través de los procesos de socialización, con la intención de contribuir en la comprensión del ser humano como sujeto” (p. 347).

En la perspectiva de Ruiz y Prada (2012), la configuración de la subjetividad “es un desafío vital: implica reconocernos capaces de configurar mundos posibles y de transformar el que habitamos, esto es, proyectar nuestras acciones en aras de construir un mundo más humano” (p. 35). Tal perspectiva nos lleva a comprender a los sujetos, no como reproductores de la realidad, sino como potenciales transformadores del espacio y las condiciones en las que habitan; “la construcción de la subjetividad política requiere entonces sujetos que conocen, cuestionan y critican su realidad social; no se trata de individuos inactivos, inermes ante lo que ocurre en su entorno, sino todo lo contrario” (Palacios y Herrera, 2013, p. 417).

Como lo señala De Sousa-Santos (1998), “la subjetividad política se constituye en el espacio por excelencia para la producción de sentido, para este caso sentido político, sobre el cual los sujetos construyen realidades posibles o transforman las existentes” (p. 156). No es esta, pues, una construcción ahistórica, descontextualizada, o una lucha individual, sino un esfuerzo mancomunado por reconocerse en su individualidad, en tanto miembro de un grupo social, con capacidad de intervenir en los procesos sociales, políticos y transformarlos. Ante esa tendencia que propone la escisión entre el sujeto y su entorno social, es preciso responder con el concepto de *enteridad de ser* que propone Maffesoli (2004), al referir que, en cuanto al lugar del otro en el proceso de configuración de la subjetividad, es necesario integrar la razón, el cuerpo, los sentimientos y la emoción a la relación que se teje entre el individuo y los sujetos que lo acompañan.

El fin último de la subjetividad política, tan estrechamente ligada al proceso de socialización política, y que tantos interrogantes deja abiertos para pensar alternativas de formación ciudadana, es la posibilidad de desarrollar las tramas o rasgos de la subjetividad política:

[...] la autonomía, la conciencia histórica y la posibilidad de plantearnos utopías, la reflexividad, la ampliación del círculo ético, la articulación de la acción y sus narrativas, la configuración del espacio público como escenario de realización de lo político y la negociación del poder. (Alvarado *et al.*, 2008, p. 29).

Estas tramas se configuran en procesos de interacción social y cultural que implican, no solo una racionalidad, sino reconocer que se tejen en una urdimbre emocional que les provee a los sujetos matices y formas específicas de expresarse. El complejo mundo de las emociones talla de manera significativa en el niño y la niña rasgos de su subjetividad política.

Emociones y vida pública: el cultivo de emociones políticas en la infancia

En los últimos treinta años, las emociones se han constituido en un objeto de estudio que suscita reflexiones desde diversas disciplinas, como la filosofía, la antropología, la sociología, la pedagogía, la psicología y la política, entre otras. Esto ha dado lugar a una polisemia que dificulta establecer un acuerdo respecto a aquello que se nombra al referirse a las emociones, situación que dota de sentido la expresión de Wenger, Jones y Jones (1962): “casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla” (p. 3).

Las emociones han sido tradicionalmente concebidas como hechos biológicos separados de la razón; se han asumido como acontecimientos individuales, incluso han llegado a pensarse como obstáculos para la vida en sociedad por su carácter de incontrolables. Desde esas comprensiones, la emoción se reduce a un proceso biológico, individual, aunque también se considera, siguiendo a Maturana (1990), que “lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional” (p. 10). En esta investigación, se comprenden las emociones en propuestas más contemporáneas, como la que plantea la sociología de las emociones:

La naturaleza de las emociones está condicionada por la naturaleza de la situación social en la que los hombres sienten. Son expresión, en el cuerpo de los individuos, del riquísimo abanico de formas de relación social. Soledad, envidia, odio, miedo, vergüenza, orgullo, resentimiento, venganza, nostalgia, tristeza, satisfacción, alegría, rabia, frustración y otro sinfín de emociones corresponden a situaciones sociales específicas. Este es el objeto propio de la sociología de la emoción, estudiar las relaciones entre la dimensión social y la dimensión emocional del ser humano. (Bericat, 2000, p. 150).

Según este planteamiento, es necesario reconocer allí el sustrato social, en tanto las emociones se configuran con los otros, con el entorno y desde

una constante interacción entre el medio y el sujeto cultural (Bericat, 2000, p. 150). Desde esta perspectiva, las emociones empiezan a asumirse como construcciones relacionadas con interpretaciones y significaciones construidas en la vida social de la que participan los sujetos, es decir, construidas a través de la socialización. Como lo indica Cervio (2012):

El ojo que ve, la boca que degusta, la nariz que huele, el oído que escucha y la piel que toca, son terminales sensoriales tan físico-biológicas como histórico-sociales a partir de las cuales el sujeto entabla relaciones y configura las maneras del sentir (se) en/con las cosas, con los otros y con sí mismo. (p. 10).

Esta concepción rompe con la idea clásica del carácter individual de la emoción para poner en evidencia que las emociones son una construcción social e histórica, que pasa por la relación de los sujetos con otros, que no se localizan irracionalmente en el fuero interno de cada sujeto, sino que están permeadas por sus creencias y experiencias, que tienen un sentido cognitivo y educable, y que su cultivo comienza en la primera infancia.

Este interés, por tanto, no se suscita por las emociones como hecho biológico, individual, inconsciente, sobre el cual los sujetos no tienen inferencia; sino que está del lado de las emociones que intervienen en la consolidación de la vida pública, es decir, de la emoción como acontecimiento social, educable, político. Por esta razón, entre todos los abordajes teóricos que existen en relación con las emociones, aquí se toma la reflexión de la filósofa Martha Nussbaum, para quien las emociones se constituyen en el fundamento de las acciones que tienen lugar en la vida pública, bien sea porque impliquen emociones como el asco y la vergüenza, que promueven la discriminación y los estigmas hacia ciertos grupos culturales, o como el amor y la compasión, que favorecen la justicia y el bienestar común. Dice Nussbaum (2008):

las emociones no encarnan simplemente formas de percibir un objeto, sino creencias, a menudo muy complejas, acerca del mismo [...]; para sentir ira debo poseer un conjunto de creencias aún más complejo: que se ha infligido un perjuicio, a mí o a algo o alguien cercano a mí; que no se trata de un daño trivial, sino relevante; que fue realizado por alguien; probablemente que fue un acto voluntario. (p. 51).

La autora identifica la infancia como el punto de partida temporal de la configuración de la experiencia emocional de los sujetos, una

configuración que tiene lugar en paralelo al proceso de socialización y de construcción de la subjetividad. En la primera infancia,

[...] la prolongada indefensión del bebé humano determina su historia, y el drama con que inaugura su infancia es el de su estado de indefensión ante un mundo de objetos: un mundo que contiene cosas tanto buenas como amenazadoras, todo lo que quiere y todo lo que necesita. (Nussbaum, 2008, p. 214).

En medio de tal indefensión, es el otro quien provee al niño o a la niña de todos los recursos que precisa para sobrevivir y a la vez para hacer parte de una sociedad; es por ello que Nussbaum (2008) plantea que “las emociones de un ser humano adulto no pueden entenderse si no se comprende la historia de su primera infancia y su niñez” (p. 209), pues es en ese momento de la vida donde tiene lugar la construcción de ciertas geografías emocionales que suelen ser influyentes en el modo de relacionarse con el mundo que construye cada uno. Las emociones del adulto se relacionan con la importancia cognitiva asociada en la infancia a ciertos objetos, situaciones o personas, con las que de niño o de niña experimentó bienestar y seguridad; años más tarde, la experiencia y forma de vivir las emociones de los sujetos sigue guardando relación con la manera como dichas emociones se vivieron en esta etapa (p. 211). Este acompañamiento permite entonces que el sostenimiento ofrecido por la familia en el primer tiempo del desarrollo del niño o la niña haga que “[...] el mundo sea un lugar donde merezca la pena vivir” (p. 220).

Es preciso puntualizar que al hablar de emociones políticas no nos estamos refiriendo a su lugar visceral o netamente afectivo, pues las emociones tienen un carácter de razonabilidad, lo que permite identificarlas en el sistema de creencias y juicios que impulsan a los seres humanos, de forma consciente o inconsciente, hacia una determinada acción, así entonces los pensamientos forman parte de lo que la emoción misma es, son constitutivos de su identidad (Nussbaum, 2006, p. 43). Si las emociones fueran meros impulsos y no estuvieran relacionadas con creencias, ideas, nociones, no sería posible hablar de la educabilidad o del cultivo de las emociones y poco, o casi nada, tendría para hacer un maestro, un padre o una madre de familia, un agente socializador, un cuidador. Se está haciendo referencia, entonces, a un tipo de emoción que cumple unos atributos determinados por su carácter social y cognitivo, por lo que es posible transformarla. Las emociones deben ser entendidas como “accidentes geológicos del pensamiento”, como “juicios en los

cuales las personas reconocen la gran importancia, para su florecimiento, de cosas que no controlan por completo y reconocen de paso su necesidad ante el mundo y sus eventos” (Nussbaum parafraseada por Modzelewski, 2013. p. 162). A este respecto dice Camps (2011): “es el contexto social el que enseña a tener vergüenza o no tenerla, el que sienta las bases de la confianza, el que indica qué hay que temer o en qué hay que confiar, el que propicia o distrae de la compasión” (pp. 13-14). Es por eso fundamental allí la acción de todos los actores que se relacionan durante la infancia con el niño o la niña, pues dicho acompañamiento permite que “[...] en el ‘mundo objeto’ del niño adquieran una gran importancia aquel o aquellos objetos que son percibidos como los agentes del restablecimiento del orden del mundo” (Nussbaum, 2008, p. 216), es decir, aquellos agentes que brindan al niño o a la niña alimento, sostén y seguridad.

La configuración de emociones políticas está mediada por los contextos donde los sujetos habitan, de suerte que cada una se configura de manera particular de acuerdo con las lecturas subjetivas que cada persona realiza en su vida privada y en su vida pública. En tal sentido, las emociones no solo pertenecen a la esfera de lo íntimo, sino que hacen parte de la esfera pública en tanto se gestan, modifican y transforman de acuerdo con las dinámicas propias de grupos sociales específicos:

Ello significa que las emociones se desarrollan gradualmente, a medida que el pequeño se va haciendo más y más consciente de la importancia que tales transformaciones [presencias y ausencias de los seres que le son significativos] revisten para su vida, así como del hecho de que, por decirlo de algún modo, llegan desde fuera. (Nussbaum, 2008, p. 233).

De esta manera, los procesos de interacción social y afectiva empiezan a cultivarse junto con las emociones en la primera infancia, pero no solo en la familia como primer espacio de socialización y acogida, sino también en el ámbito de lo público. Todorov (2002) advierte que “todos los hombres son potencialmente capaces del mismo mal, pero no lo son efectivamente, pues no han tenido las mismas experiencias: su capacidad de amor, de compasión, de juicio moral ha sido cultivada y ha florecido o, por el contrario, ha sido ahogada y ha desaparecido” (p. 151). Esto muestra claramente lo que ya se ha expresado: que los procesos de cultivar las emociones políticas y de socialización política no se dan en solitario, sino que se consolidan en la medida en que se habita el mundo con los otros.

Por ese carácter político de las emociones es importante señalar que estas guardan relación con su lugar en la deliberación pública y que su vivencia individual afecta la vida en colectividad. Asumir la vida pública como la posibilidad de establecer acuerdos entre los sujetos por un objetivo común permite comprender que todos los sujetos de una sociedad desde su papel individual aportan al desarrollo del proyecto de sociedad, por lo que es urgente ocuparse de la transformación de los proyectos cívicos y de ciudadanía en función de emociones, que, como el amor y la compasión, apunten a vivir armónicamente con el otro, al igual que al cumplimiento de las normas, no por temor a una posible sanción, sino desde la convicción de que favorecen el bienestar.

Entre las emociones que tienen lugar en la deliberación pública se encuentran el amor, la compasión, la tristeza, la indignación, la vergüenza, el asco, el odio... Nussbaum (2006) indica que:

Todas las emociones involucran apreciaciones o evaluaciones del objeto y aprecian el sujeto como significativo y no trivial. No tememos las pérdidas de cosas triviales, no nos enojamos por perjuicios vulgares (cuando lo hacemos, es porque les atribuimos mayor importancia de la que poseen en realidad). (p. 43).

Lo anteriormente descrito lleva a la siguiente conjetura: el espacio de lo político podría favorecerse a través de la socialización política y el cultivo de las emociones políticas, pues las emociones políticas “[...] tienen como objeto la nación, los objetivos de la nación, las instituciones y los dirigentes de esta, su geografía, y la percepción de los conciudadanos como habitantes con los que se comparte un espacio público común” (Nussbaum, 2014, p. 14). Pensar en las emociones políticas se constituye en una alternativa para pensar el asunto de la socialización política (espacio donde ocurre la formación ciudadana) en clave del establecimiento de relaciones más armónicas entre los sujetos, y muestra la urgencia de identificar posibles rutas hacia las cuales encaminar la reflexión académica y las prácticas pedagógicas. Como dice Nussbaum (2014):

De lo que se trata más bien es que la cultura pública no sea tibia y desapasionada, [...] esa cultura pública debe contar con suficientes episodios de amor inclusivo, con suficiente poesía y música, con suficiente acceso a un espíritu afectivo y lúdico, como para que las actitudes de las personas para con los demás y para con la nación que todas ellas habitan no sean una mera rutina inerte. (p. 386).

Entonces, trabajar desde la educación por el cultivo de emociones apunta a contribuir en la formación de ciudadanos felices, justos y participativos. Dice Camps (2011): “el que carece de afecciones morales es apático, no se apasiona por aquello en lo que dice creer. [...] Resaltar el papel de las emociones en la ética es un modo, quizá el único, de abordar el poco tratado problema de la motivación moral” (p. 17).

En consecuencia, se considera que el abordaje de las emociones políticas puede ser un factor que movilice un proceso de formación política más sólido para los niños y las niñas, en tanto su cultivo motiva a la acción y a la transformación de las condiciones sociales, de modo que la estigmatización y la exclusión vayan perdiendo fuerza. Según Nussbaum (2014):

Es necesario mantener bajo control ciertas fuerzas que acechan en todas las sociedades y, en último término, en el fondo de todos nosotros: me refiero a las tendencias a proteger nuestro frágil yo denigrando y subordinando a otras personas. El asco y la envidia, o el deseo de avergonzar a otros, están presentes en todas las sociedades y, muy probablemente, en todas las vidas humanas individuales. Descontroladas, pueden infligir un gran daño. Ese perjuicio que ocasionan puede ser particularmente considerable cuando nos fiamos a ellas como guías en el proceso de elaboración de las leyes y de la formación social cuando, por ejemplo, la repugnancia que una población siente por otro grupo de personas se utiliza como motivo válido para tratar a este último de manera discriminatoria. Pero incluso cuando una sociedad no ha caído aún en semejante trampa, esas fuerzas siguen acechando en su interior y tienen que ser contrarrestadas enérgicamente mediante una educación que cultive la capacidad para apreciar el carácter humano pleno e igual de cualquier otra persona. (p. 23).

En este contexto, para maestros y maestras ocuparse de pensar las implicaciones del cultivo de emociones políticas y la socialización política, los pone ante el reto de mostrarles a las niñas y los niños que es posible construir mundos valiosos, rebosados de los diversos sentidos que los sujetos puedan atribuirles, lo cual lleva a aceptar la invitación del pedagogo Philippe Meirieu (2004) cuando señala:

Aceptar que el niño tiene presente es, pues, imponerse como un deber de persona adulta el permitirle dotar de sentido a las actividades que se le proponen y no en referencia permanente a ulteriores beneficios, sino porque somos capaces de mostrarle que dichas actividades lo ayudan a crecer y a acceder a la comprensión del mundo. (p. 17).

Lo anterior permite señalar que, en tanto sujetos políticos, el maestro y la maestra están naturalmente comprometidos con la formación política de niños y niñas. Desde la perspectiva que esta investigación ha asumido,

el ejercicio de lo político está indefectiblemente relacionado con el cultivo de emociones políticas y con la promoción de una ética ciudadana enfocada al bien común. El encuentro con la escuela y los maestros y maestras representa para los niños y las niñas el encuentro con la diversidad que implica la cultura, en donde la socialización política y la subjetividad política permiten anudar a la formación política el cultivo de emociones políticas como la posibilidad de consolidar vínculos cercanos, de reconocer la particularidad y la riqueza que para una sociedad comporta la diversidad.

Maestros y maestras frente a la formación política del niño y la niña

La reflexión que se ha planteado se enmarca en el campo de la educación, debido a la condición de maestras y maestros de quienes integran el equipo investigador. Se considera en estas páginas que es fundamental contar con una apuesta decidida que permita a estas personas reconocer la dimensión política de su oficio, es decir, asumir su subjetividad política, la vivencia de sus emociones políticas, de manera que se constituyan en sujetos capaces de conocer e incidir en la socialización política de los sujetos que acompañan y en las realidades educativas en las que están inmersos.

La escuela y los maestros y maestras son los principales protagonistas en la socialización secundaria de los niños y las niñas; para Berger y Luckmann (2012), en esta socialización tiene lugar “la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento” (p. 172). Es en la escuela donde ocurre el encuentro entre generaciones y donde más claramente puede apreciarse que la construcción de la subjetividad es un proceso intrasíquico, que nunca se da en soledad, sino, siempre, en la interacción con otras subjetividades. Esto demanda la necesidad de trabajar insistentemente en la ampliación del círculo ético de los niños y las niñas, de “formarlos para que en ellos todas las voces y rostros sean legítimos, para que les quepa el mundo entero en su mente y su emoción, para que se resistan a las dinámicas perversas de individualización” (Alvarado *et al.*, 2012, p. 259).

Vale la pena recordar que Paulo Freire fue quien con mayor vehemencia trabajó en la concepción del maestro como sujeto político. En su apuesta puede apreciarse que si el maestro no se asume a sí mismo como sujeto político es improbable que pueda acompañar a otros en su propia formación como sujetos políticos. Aquí una de sus provocaciones:

La tarea del docente, que es también aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, emocional y afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial por querer bien, no solo a los otros sino al propio proceso que ello implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar. [...] Es preciso atreverse para decir, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica; jamás solo con esta última. (Freire, 2010, p. 8).

Como maestros y maestras se tiene, pues, la impostergable tarea de la “formación de sujetos políticos y éticos mediante el empoderamiento y el reconocimiento político y social de su potencial cultural en la construcción de la paz, la democracia, y la recuperación de la confianza social para la reconciliación y la convivencia” (Alvarado *et al.*, 2012, p. 252). Más aún porque la escuela es un espacio indefectiblemente diverso, donde coexisten variedad de ideologías, prácticas culturales, ontologías que difieren generalmente de las construcciones familiares (que son propias y cercanas al sujeto), con las que necesariamente se debe aprender a convivir en paz y respeto. La pluralidad del espacio escolar se constituye en la condición ideal para generar procesos de socialización política, pues como lo sostiene Cortina (2013) “solo del diálogo intercultural, de la comprensión profunda de los intereses de personas con distintos bagajes culturales, pueden surgir los materiales para construir una sociedad justa” (p. 181).

Parte de la responsabilidad en los procesos de socialización y participación de los niños y las niñas corresponde a la escuela y en ella a los maestros y maestras que acompañan su proceso de formación. Como lo sugiere la publicación de Alvarado *et al.* (2012), es de vital importancia poner en los debates como sociedad el lugar que se ha concedido a los niños y las niñas, pues el reto de fomentar la participación infantil sigue pareciendo un mito del que no se han ocupado los adultos. A los maestros y las maestras les asiste la responsabilidad absoluta de disponer una serie

de reflexiones que favorezcan la socialización política, y en ella una concepción de los niños y las niñas como agentes sociales y políticos con capacidad de participar en los asuntos que les competen desde la consolidación de una ciudadanía ética. Es su deber “abrir las vías para que los individuos se desarrollen desde sus propias coordenadas existenciales, desplegando sus capacidades a partir de una autorreferencia subjetiva, es decir, de la reflexión sobre su propia libertad” (Cubides, 2007, p. 119).

La escuela, y propiamente el acto educativo, sigue siendo el lugar por excelencia donde el maestro puede desplegar estrategias en favor de la formación de ciudadanos éticos, respetuosos de la diversidad, interesados genuinamente por el otro, promotores del bienestar común, capaces de dolerse del otro, de pensar críticamente, de asumir responsablemente sus actos (Nussbaum, 2010).

Democratizar la educación es una tarea a la que maestros y maestras se deben dedicar con ahínco; es urgente plantear estrategias que permitan el desarrollo de las emociones políticas en el contexto social y escolar, que vinculen a las familias y otros agentes sociales, que se ocupen de pensar no solo los procesos de socialización de los niños y las niñas, sino también de favorecer el cultivo de sus propias emociones políticas para que con ello se conviertan en agentes que motiven su cultivo en la sociedad. Urge también, desde la formación de maestros, maestras y profesionales en las instituciones de educación superior, ocuparse de materializar este asunto en propuestas curriculares que orienten su hacer, lo cual sería coherente con la apuesta social de un país cuyo norte es la paz.

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>.
- 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*, vol. 10, núm. 1, pp. 235-256. Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/RevistaLatinoamericana/article/view/597>.
- Alvarado, S., Ospina, H., Quintero, M., Luna, M., Ospina, M. y Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en*

- contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: Clacso, Universidad de Manizales, CINDE.
- Arendt, H. (1959). *Introducción a la política*. Chicago: University of Chicago.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bericat, E. (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>.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Cervio, A. (2012). *Las tramas del sentir. Ensayos desde una sociología de los cuerpos y las emociones*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos. Disponible en: <http://estudiossociologicos.org/portal/tramas-del-sentir/>.
- Cortés, D. y Parra, G. (2009, enero-julio). La ética del cuidado. Hacia la construcción de nuevas ciudadanías. *Revista Psicología desde el Caribe*, núm. 23, pp. 183-213. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21311917010>.
- Cortina, A. (2013). Ciudadanía intercultural. Miseria del etnocentrismo. En: *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía* (pp. 151-182). Madrid: Alianza.
- Cubides, H. (2007). Política y subjetividad, experiencia o cuidado de sí y la creación de otros mundos. *Revista de Ciencias Humanas*, vol. 12, núm. 37, pp. 55-67. Disponible en: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/view/1133/619>.
- De Sousa-Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lechner, N. (1997). El malestar con la política y la reconstrucción de los mapas políticos. En: R. Winocur (comp.). *Culturas políticas a fin de siglo* (pp. 15-35). México: FLACSO.
- Maffesoli, M. (2004). Yo es otro. En: M. Laverde, G. Daza y M. Zuleta. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas* (pp. 21-30). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Martínez, M. y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 63, pp. 67-88. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a5.pdf>.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro.
- Méndez, E. (2011). *Sujeto político y Política: elementos para una ampliación de la mirada en torno a la constitución del sujeto y el espacio político*. Tesis de maestría. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/110934>.
- 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>.

- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- _____. (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.
- _____. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Palacios, N. y Herrera, J. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 5, núm. 11, pp. 413-437. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/viewFile/5710/4609>.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, núm. 27, pp. 81-102. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf>.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Sabucedo, J. (2008). *Psicología política*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- Sacavino, S. y Candau, V. (2015). Sociedad multicultural y educación. En: *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina* (pp. 11-65). Bogotá: Desde Abajo.
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo xx*. Barcelona: Península.
- Trilla Bernet, J. y Novella, A. (2011, sept.-dic.). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, núm. 356, pp. 23-43. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2011/re2011_02.pdf.
- Valencia, G. (1997). La tensión modernidad-posmodernidad: un telón de fondo para la socialización política en Colombia. *Revista Aula*, núm. 9, pp. 201-216. Disponible en: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3492/3512>.
- Wenger, M., Jones, F. y Jones, M. (1962). Emotional behavior. En: D. K. Candland (ed.). *Emotion: Bodily Change* (pp. 3-17). Princeton: van Nostrand.