

Capítulo 2. Emociones políticas: un abordaje epistemológico

Mary Luz Marín Posada

Jaime Alberto Saldarriaga Vélez

Introducción

Cuando se indaga por el sujeto y las subjetividades en la formación de niños, niñas y jóvenes, y por el lugar de las emociones allí, lo que nos encontramos, que se toma como principio epistemológico y metodológico para orientar este capítulo, es que la comprensión de las subjetividades y de las emociones deriva directamente de la concepción de sociedad, de ser humano y de las perspectivas epistemológicas e intereses intrateóricos desde los que se aborda la investigación de emociones y subjetividad en las infancias. Para ahondar en ello, seguiremos los planteamientos de Habermas (1982) y Vasco (1989).

El lugar de las emociones en la perspectiva tecnofuncional de la sociedad y la educación

Desde la mirada tecnofuncional de la sociedad y el sujeto creada por la modernidad, para la que el ser humano es fundamentalmente razón, el valor más importante de la modernidad es la capacidad del individuo racional de dirigirse por sí mismo, de discernir por sí mismo (sin otra ayuda) qué son el bien y el mal, qué es lo que va a planificar como presente para el futuro, y se privilegia a un sujeto que produce y actúa en consecuencia con su elección racional; por tanto, lo que la modernidad configura es una actitud, “una manera de pensar y de sentir”, un modo de actuar y de “conducirse que marca una relación de pertenencia” como sujeto autónomo (Foucault, 1984, p. 8).

En ese esquema, el sujeto cultivado por la modernidad es el sujeto racional que piensa, siente y actúa con base en fines racionales de la sociedad. Lo que resulta paradójico es que el actuar autónomo apunta a un gobierno efectivo de la sociedad hacia el individuo, desde su propia convicción, como sujeto funcional: “el uso público y libre de la razón autónoma será la mejor garantía de la obediencia, siempre y cuando el principio político al que sea menester obedecer esté en conformidad con la razón universal” (Foucault, 1984, p. 8).

Para que ese sujeto racional pueda actuar autónomamente según la razón universal, le es menester gobernar, controlar, eliminar las emociones; entonces, a menor emocionalidad mayor racionalidad. Desde esta tradición racionalista, los sentidos nos engañan, las emociones nos engañan y, por tanto, el hombre occidental moderno es el ser de la planificación, es el que llega al éxito, el que tiene las metas calculadas porque hace todo eso y no se va a dejar engañar. Va para donde la razón le indica, lo tiene claro, sabe qué es lo bueno, qué es lo malo, y desde ese punto de vista gobierna sus emociones.

Ahora, para que el mundo emocional fuera gobernado, ya no por la teología moral, la dirección espiritual o la confesión, la modernidad necesitó crear una ciencia del gobierno de las emociones: la psicología. Lo que en el Medioevo era la dirección espiritual que hacían los sacerdotes, la confesión, en la actualidad dicha tarea se instala en la psicología, que se va a ocupar de los comportamientos humanos, emocionales, que no afecten los fines racionales de la sociedad, por ello los comportamientos “irracionales” van a ser vistos como problemas de la conducta que producen disfunciones sociales:

Para estandarizar las emociones, primero hay que objetivarlas, convertirlas en objetos a los que mirar y etiquetar. También es necesario un mecanismo que obligue a la gente a alinearse alrededor de experiencias y estilos emocionales similares [...] la principal fuerza cultural responsable de la objetivación y la estandarización de las emociones ha sido la psicología, tanto experimental como clínica, que al final del siglo XIX ha convertido a los seres humanos y sus emociones en objetos de conocimiento. (Illouz, 2014, p. 38).

En consecuencia, la modernidad busca predeterminar unas formas de subjetividad en las que el individuo se preconfigure socialmente desde ciertas actitudes y roles, lo que le va a permitir calificar y clasificar fácilmente tanto a los individuos como a las colectividades, en funcionales o disfuncionales. En una sociedad racional, la

disfuncionalidad en términos de la vida privada, las emociones y los sentimientos, son una amenaza para la sociedad.

En la escuela moderna y en el caso colombiano, las ciencias de la educación se estructuraron, especialmente a partir de la década de 1970, para resolver todos los problemas del comportamiento, la conducta y la formación, lo que antes se hacía por vía de la educación moral y religiosa; de esta manera, la psicología se constituyó como una ciencia, una ciencia de la educación para formar en el comportamiento.

Desde esta mirada tecnofuncional propia de la modernidad, las subjetividades son objeto de gobierno, objeto de control, porque las subjetividades irracionales son las que hacen que las pasiones se desborden, que la sociedad se salga de los cánones de la moral, el comportamiento y la conducta, que las personas pongan las emociones por encima de la razón. Por lo tanto, las subjetividades se configuran en función del interés “racional” de la sociedad; la sociedad se beneficia si cada quien cumple el rol que se le otorga. Por eso hoy, desde posturas críticas y deconstructivas se cuestiona la educación escolar centrada en competencias y estándares, la escolarización de la primera infancia y la educación técnica, en tanto apuntan expresamente a la configuración de subjetividades desde la lógica funcional del entrenamiento para la productividad económica.

De este modo, la escuela moderna fue dejando de lado los procesos formativos desde el propio sujeto o las prácticas de sí (Sáenz, 2013, p. 282), para los cuales el cultivo de las emociones es fundamental. Vemos que la escuela en la modernidad solo se ocupa del mundo emocional de niños, niñas y jóvenes cuando estos representan disfunción, desorden, indisciplina o bajo rendimiento.

Una mirada histórica-hermenéutica del lugar de las emociones en la configuración de subjetividades en las infancias

Desde la perspectiva histórica-hermenéutica (Vasco, 1989), el sujeto es un sujeto situado en un tiempo y en un espacio, en el “aquí y ahora”, un sujeto único e irrepetible cuyo devenir no puede ser enmarcado en leyes científicas. No es aceptable aquí hablar de un sujeto universal, sino de un sujeto particular inserto en la cultura, en las culturas, en las épocas y por tanto en rasgos culturales de subjetividades. Así, ser niño o niña en una

comunidad indígena difiere cualitativamente de serlo en una comunidad negra o en una comunidad mestiza, o de serlo en el siglo XVI, en el XVIII, o en el XX; o serlo en América Latina, en Estados Unidos o en África. Por eso a estas formas de ser se las ha llamado *infancias*, en plural. Cuando se nombra a la infancia en plural, se está diciendo que la pluralidad cultural, la temporalidad y la territorialidad crean rasgos de subjetividad propios de cada mundo cultural. Así, las subjetividades van a estar marcadas por las tradiciones culturales, que a su vez enmarcan emociones y sentimientos. Por ejemplo, para nuestra cultura la muerte debe producir miedo, llanto, dolor, pero, en otras culturas, la muerte debe producir felicidad; vemos, pues, que las emociones se articulan a las tradiciones culturales:

No todas las sociedades expresan las emociones de la misma manera ante hechos y acontecimientos similares ni todas las emociones se viven del mismo modo. Lo que significa que, según la sociedad que corresponda, hay escalas de valoraciones en las cuales las emociones se expresan con distinta intensidad. A partir de las emociones, los sujetos realizan calificaciones morales de bien y mal; agradables o desagradables; justas o injustas, y de valoración de otros: vergonzoso o desvergonzado, amigo o enemigo, cercano o lejano, peligroso o confiable, entre otros juicios posibles. (Marín y Quintero, 2017, p. 107).

Por tanto, al abordarse las emociones de los niños y las niñas desde la investigación comprensiva, al pasar del nivel descriptivo al nivel analítico, aparece que detrás de las emociones hay un modo de ser niño o niña que está enmarcado por la sociedad, que prescribe los modos de expresión aceptado (llorar o no llorar, golpear o no golpear, reír o no reír, decir o quedarse callado, según esquemas patriarcales, por ejemplo). Es decir, las emociones se configuran desde los valores culturales propios de sociedades y grupos sociales específicos: las emociones toman sentido y formas de expresión de modelos culturales específicos.

Desde el horizonte hermenéutico, las emociones aparecen en relación con algo, en especial con la experiencia humana, como lo son el sentir amor, miedo, enojo o asco por el otro; estas emociones son expresiones de la geografía política en la que nosotros vivimos: ¿tener algún rasgo musulmán qué emociones podría generar en otro?, ¿qué emociones puede desatar alguien con una discapacidad, o alguien con un color de piel distinto al de la mayoría? Por tanto, las emociones tienen un carácter intencional, esto es, que las emociones no hacen su aparición en relación con los sujetos en sí mismos, sino a partir de las percepciones,

interpretaciones, valoraciones y los juicios que se tienen sobre alguno o algunos de sus rasgos definitorios; por lo tanto, siempre van a tener que ver con algo relacionado con alguien. Además, las emociones encarnan creencias en relación con ese alguien o con alguno de sus rasgos característicos; y cada emoción se encuentra vinculada a una serie de creencias, generalmente muy complejas:

Cualquier distinción moral va siempre acompañada de una emoción. Es por esto que las emociones terminan siendo móviles de los juicios, que a su vez se constituyen en referentes que son decisivos en la acción política. Así, cuando los ciudadanos reclaman justicia, dicho reclamo aparece más cargado de emociones que de argumentos teóricos. Las emociones aparecen en la escena pública de los juicios, en los argumentos y en la deliberación, influyendo en las posiciones y decisiones de quienes intervienen en el debate político. Por ello, pueden ser consideradas consejeras buenas y malas, llegando a permear asuntos como la justicia en la vida política, entre otros. (Marín y Quintero, 2017, p. 106).

Se puede afirmar entonces que las emociones tienen unos atributos. Primero, son manifestaciones acerca de algo o de alguien. Segundo, siempre obedecen a creencias: al tiempo que las creencias están permeadas de emociones, las emociones están acompañadas de creencias. Tercero, se configuran desde referentes culturales diversos, en relación con otros referentes leídos de manera diferenciada. Cuarto, las emociones comportan juicios, hacen juicios, es decir, se hacen juicios con las emociones: siempre que se hace un juicio acerca de alguien o de algo, lleva grabado emociones. Quinto, se aprenden y se construyen de manera colectiva y se aprenden en la vida con los otros.

En este sentido, Martha Nussbaum (2008) afirma que:

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 complejas: 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).

Las emociones influyen en decisiones que implican asuntos como la justicia, y a su vez se ven modificadas por el juicio de valor que cada sociedad considera razonable y aceptable; “No tomamos las mismas decisiones afligidos que alegres, ni como amigos las mismas que como enemigos” (Aristóteles, 2002, p. 54). Las emociones son las que dotan de sentido el accionar en la vida moral y política; los hábitos morales no son simplemente el resultado de la decisión racional de actuar siempre de la

misma manera sino que la emoción hace que el sujeto se implique en el hábito, o sea que no se trata de una mecanización de comportamientos. Algunos autores contemporáneos han propuesto el concepto de inteligencia emocional para el gobierno de las emociones, en especial en los niños, generando la creencia de que las emociones son algo así como un botón que uno hunde y apaga; sobre estos enfoques “de moda” es necesario mantener una alerta crítica.

Desde la perspectiva histórica-hermenéutica, hay que *comprender* las emociones para poder reflexionarlas, cultivarlas y potenciarlas; en el trabajo pedagógico con los niños y las niñas, se trata de que vayan siendo conscientes y reflexivos acerca de lo que van sintiendo y lo que van siendo, pero no se tiene la pretensión de que gobiernen la emoción.

Las emociones inscritas en una cultura, en una sociedad, plantean interpretaciones que operan como memoria colectiva y producen modos específicos de acción política derivados de dicha construcción emocional. Un ejemplo de ello es lo que sucede en torno al conflicto armado colombiano y el proceso de paz con las FARC, que gran parte de la sociedad y de la clase política ve a los guerrilleros como terroristas, a partir de lo cual se generan emociones que mueven a buscar su eliminación, al igual que al que se juzga y señala como peligro para la sociedad, a un vicioso o delincuente, lo que da lugar a que las emociones se orienten al menosprecio y la subvaloración. En las guerras, donde impera la lógica amigo/enemigo, priman las emociones de repugnancia, miedo e ira: el del otro lado es menos que yo:

Por tanto, para gran parte de la sociedad, la repugnancia es un mecanismo defensivo que crea fronteras, inscrito en las subjetividades políticas, de modo que se constituye en un gran valor para los grupos autocalificados como decentes, limpios, buenos, honorables, civilizados, cultos, de clase, de buena familia. En consecuencia, se convierte en un contenido de enseñanza en los procesos de socialización, especialmente en la educación cívica, llamada de forma curiosa también “urbanidad”. Igualmente, se enseña como un mecanismo de prevención, como un radar hacia lo extraño, lo desconocido, proponiendo “habilidades” para identificar a la persona “contaminada”, con la que un niño no debe juntarse. No tomar alimentos desconocidos es una enseñanza frecuente que evita el riesgo de probar algo asqueroso. En el mundo de los pares (niños, adolescentes) este es un elemento central en la inclusión/exclusión. (Marín, 2018, p. 43).

Las emociones se van hibridando y matizando en la medida en que la cultura se va transformando y mutando. Cada sociedad construye sus perfiles de sujeto y ciudadano, estructura modos de vida y de conductas

ideales y aceptadas, y los enseña a las nuevas generaciones, inculcando unos modos de sentir y de actuar en relación con la sociedad y con los otros. Se vive de manera distinta una emoción según la presencia o ausencia de los otros, por tanto, es a través de la experiencia con otros que referenciamos u orientamos nuestras emociones acerca de algo o de alguien. Y en este sentido, las emociones se aprenden y se construyen: “Así, el hecho de que el ser humano sienta no es algo adquirido, pero cada sentimiento particular está relacionado de algún modo con el aprendizaje, o es claramente aprendido” (Heller, 2004, p. 145).

Desde la hermenéutica, la vida se narra en términos de emociones, a la vez que el relato emocional está atravesado por formas históricas y culturales de la subjetividad. Si no se entiende que las emociones están enmarcadas culturalmente, difícilmente podemos comprender qué va pasando en los sujetos y qué significan las emociones. Por ejemplo, para algunas culturas la venganza es una emoción que debe exaltarse, mientras que otras la satanizan. O sea, las emociones solo son comprensibles en el marco cultural, lo que plantea la necesidad de leer culturalmente las emociones y las subjetividades, la forma en que cada cultura va configurando los rasgos de subjetividad y el modo en que busca que sean interiorizados por cada persona. Eso es precisamente lo que justifica la educación: la educación busca introducir rasgos de subjetividad en los niños para que sean así como la sociedad y la cultura espera que sean. Hay sociedades que enseñaron a odiar a los negros y hay sociedades que enseñan a odiar el racismo, entonces el odio emerge cultural y políticamente. En términos metodológicos, se puede encontrar en relatos de niños y niñas, contados desde sus emociones, que estas van a estar tejidas, cruzadas con formas particulares de subjetividad, con rasgos de subjetividad que son propios de una determinada cultura.

Emociones y subjetividad desde la perspectiva sociocrítica

Desde la perspectiva sociocrítica, el sujeto lo es solo cuando es emancipado (Habermas, 1982; Vasco, 1989), es decir, cuando está libre de toda dominación. Así, uno no es sujeto, uno llega a ser sujeto cuando se hace sujeto político. Todo el discurso del sujeto político desde la mirada sociocrítica apunta a cómo llegar a ser sujeto político. Entonces,

se es sujeto cuando se logra romper todas las formas de dominación, pero a ser sujeto no se llega solo, sino que se hace con otros.

El ser sujeto y la configuración de subjetividad dependen del lugar que se ocupe en la sociedad en términos de clase social, grupo de poder, hegemonía, así como de la postura que se adopte frente a las relaciones de poder. En una mirada sociocrítica convencional se parte de que la educación en una sociedad de clases es la educación en los valores de la clase dominante; por tanto, cuando se menciona la educación, se alude generalmente al tipo de saberes definidos por el sistema educativo estatal, por tanto, las subjetividades son subjetividades de clase. Entonces, si en el lugar donde se nace en la sociedad es un lugar de poder y dominación, las emociones, los sentimientos, van a girar en torno a esta forma de ver el mundo, a esta ideología de clase.

No obstante, desde una perspectiva menos convencional, que no centra el poder en un solo lugar o sujeto, sino que le otorga a la sociedad una capacidad transformadora (Freire y la pedagogía crítica), se ha reconocido que el poder dominante puede ser transformado a partir de los grupos sociales dominados, que se convierten en sujetos políticos. Allí, la educación recobra el valor libertario y se convierte en una herramienta que configura subjetividades emancipatorias, de donde emergen emociones y sentimientos relativos a la indignación, la solidaridad y la justicia, y, en especial, el amor por la humanidad.

Hay muchos elementos culturales que se articulan a la existencia de sociedades excluyentes, lo que hace que los rasgos de subjetividad se configuren desde esos sentidos de la exclusión social, como es, especialmente, el patriarcado, que ha configurado las relaciones de poder tanto en lo público como en lo privado y lo íntimo. Muchas de las emociones que se expresan en la cotidianidad contra las mujeres, contra homosexuales y transgénero, como la repugnancia, la vergüenza y el miedo, entre otras, se han materializado en violencias físicas, psíquicas y morales, que se expresan como sexismo, homofobia y otras formas de estigmatización, discriminación y exclusión.

Se puede, pues, generar indignación de pobres a ricos, de ricos a pobres, de negros a blancos, de blancos a negros. Se trata de la misma emoción pero el contenido social y político en cada caso es distinto. Lo que hoy tenemos, por ejemplo en el caso de Colombia, en la evidente polarización política, son emociones puestas en esta lógica clasista:

Explorar en lo que sintieron actores perpetradores, en lo que experimentaron, en lo que hizo posible que lo hicieran, permitirá comprender un poco más dichos motivos para que pueda colocarse un foco de interés en dichas vidas. De lo contrario, es difícil construir una aceptación por el otro en la sociedad, al igual que su vinculación a la vida social y civil. Es importante hacer que la sociedad entienda que un actor armado no es un psicópata, o un malvado y cuyo único interés ha sido sacar provecho por la vía violenta, sino que también buscó, como postura ética, salvar, proteger y emancipar un país y, en especial, a los más débiles. Por tanto, comprender los móviles emocionales de los actores del conflicto armado colombiano resulta imprescindible para avanzar en la reconciliación del país. (Marín y Quintero, 2017, p. 116).

La mirada deconstructiva sobre las emociones y la configuración de subjetividades

La mirada deconstructiva de la sociedad, propuesta por científicos sociales como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Michel Serres y Judith Butler, entre otros, ha mostrado que el sujeto en las sociedades contemporáneas es un sujeto híbrido en su configuración subjetiva, es un sujeto líquido; el transgenerismo es una de las expresiones más visibles de esta idea. Las posturas deconstructivas afirman que ser hombre o ser mujer son mandatos de la sociedad y que cada persona define su propia construcción de subjetividad; la sociedad anima a que cada individuo construya su forma de vida desde lo emocional. De este modo, los cuerpos son construcciones socioemocionales, el modo de vida que se configure para determinado sujeto puede comportar emociones convencionalmente marcadas como masculinas o como femeninas, emociones de padre, de hijo; mientras que en las sociedades tradicionales y modernas ser madre es un instinto que comporta emociones maternas, en la contemporaneidad esto es una opción y una elección; un hombre o una mujer pueden asumir emociones de distinto tipo en el tiempo y en el espacio.

Por lo tanto, aquí no hay un tipo de subjetividad definida; al contrario, la heterosexualidad es una forma de heteropolítica. Cuando la sociedad define cuáles son las emociones y los roles que deben adoptar sus ciudadanos, lo que está creando son modos de sujeción, entonces las sociedades crean modos de sujeción de la subjetividad:

La persona y sus emociones se han convertido en el objetivo de la industria que vende salud mental, autorrealización, bienestar y un ideal de perfil emocional. Lo que tienen en común los psicólogos, las terapias *new age*, los talleres, los libros de autoayuda, el *coaching* y la medicación psiquiátrica es su uso de un conocimiento experto (psicológico, farmacéutico,

genético) para efectuar un cambio emocional, como, por ejemplo, reducir el estrés o la ira, proporcionar bienestar, aumentar la intimidad en la pareja, proporcionar seguridad en uno mismo, reducir los sentimientos de vulnerabilidad y fragilidad o aumentar la autoestima. El ideal de competencia emocional y de salud emocional activa poderosas maquinarias e industrias económicas cuyo producto estrella es la persona. (Illouz, 2014, p. 59).

En la contemporaneidad, la lucha de poder y las formas de dominación se dan principalmente en el campo de las subjetividades, y la perspectiva deconstructiva busca ir más allá de una mirada funcional, clasista o culturalista de la vida social. En las sociedades contemporáneas, las emociones se constituyen en el lugar desde el cual se configuran las subjetividades, el gobierno de las emociones y su orientación hacia proyectos de vida exitosos, todo lo cual configura las llamadas *prácticas de sí contemporáneas* (Sáenz, 2013). La educación de las emociones se dirige a configurar *actitud* hacia el éxito social, a construir un modo de aparecer en el mundo que genere reconocimiento de los otros. Se busca movilizar las emociones para construir la actitud correcta y adecuada, positiva frente a la vida, dispuesta al éxito. Paradójicamente, la sociedad va a responsabilizar al sujeto sobre su “fracaso”, pobreza o desgracia: a quien le va mal en la sociedad se lo debe a su actitud perdedora. Es así como la educación emocional para el éxito se ha convertido en un mercado con mucho futuro.

Sobre el gobierno de las emociones en el mundo contemporáneo, Deleuze (1999) muestra que se ha pasado de sociedades disciplinarias (de represión, vigilancia y castigo) a *sociedades de control*, en las que el sujeto se autogobierna, se autorregula según su necesidad o conveniencia: ya no se requiere la vigilancia del profesor o del policía, porque la configuración de subjetividad está puesta en el autocontrol.

En las sociedades contemporáneas coexisten diversos modos de subjetividad que se hibridan, tanto los agenciados por la perspectiva tecnofuncional de la sociedad como por la perspectiva práctica (histórica-hermenéutica) y la sociocrítica. Así, se puede encontrar a un joven globalizado que está pensando más en fortalecer su actitud de triunfador, o a otro que puede pensarse como un pobre sin futuro (“yo no voy a llegar a ninguna parte”, “yo para qué estudio”, “yo me enamoré de esa niña, pero esa niña no me toca a mí, es de otros”); a una joven que puede estar leyéndose en la lógica de haber nacido mujer, destinada a la cocina, y a obedecer y seguir a su esposo para toda la vida; y todas estas miradas

pueden encontrarse en un mismo grupo social e incluso en un mismo sujeto, son concepciones que pueden cruzarse perfectamente.

Las emociones, pues, en esta perspectiva son un producto de mercado y responden a una forma de idealización de la vida. Entonces cuando hablamos de subjetividad no estamos hablando simplemente del mundo íntimo, del mundo interior, de la mismidad, sino de las formas de ser sujeto en la sociedad, que la misma sociedad produce, previas a los individuos; que se configuran en la interacción como intersubjetividades.

Conclusiones

Cuando se habla de emociones no solamente se está hablando de reacciones frente a algo que produce un cierto afecto o desafecto; se está hablando de formas de respuesta intersubjetivas en la sociedad que de alguna manera son generadas también por la sociedad, por los contextos. Por lo tanto, cuando se plantean preguntas sobre emociones, sus respuestas no se pueden quedar solamente en el plano descriptivo, sino que necesario socavar y leer en profundidad. Un campo de posibilidades es el de la *imaginación narrativa* que permite, mediante la construcción de relatos, un diálogo desde emociones que acompañan situaciones y experiencias de las infancias desde el reconocimiento del otro, de sí mismo, al igual que la justicia y el cuidado en la experiencia familiar. La imaginación narrativa la refiere Nussbaum (2010) como:

La capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia su relato, y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona. El cultivo de la comprensión constituye un elemento clave de la educación para la democracia. (p. 132).

El reconocimiento del lugar preponderante que ocupan las emociones en la configuración de subjetividades políticas de las infancias posibilita avanzar en la construcción de pedagogías de paz en donde las emociones políticas se cultiven como fundamento de un actuar solidario, de valoración de la vida de los otros y de sí mismo.

Referencias bibliográficas

Aristóteles. (2002). *Retórica: Clásicos de Grecia y Roma*. Madrid: Alianza.

- Deleuze, G. (1999). *Post-scriptum* sobre las sociedades de control. En: *Conversaciones 1972-1990* (pp. 277-281). Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En: *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 241-257). México: UNAM.
- Habermas, J. (1982) *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Heller, A. (2004). *La teoría de los sentimientos morales*. México: Coyoacán.
- Illouz, E. (2014). *La creación de estándares emocionales*. Barcelona: Katz.
- Marín, M. (2018, enero-junio). La repugnancia: una emoción política en el conflicto armado colombiano. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 4, núm. 7, pp. 41-55. Disponible en: <http://www.antropica.com.mx/wp-content/uploads/2018/04/2.-Mar%C3%ADn-Posada.pdf>.
- Marín, M. y Quintero, M. (2017). Emociones políticas y mal. *Revista Eleuthera*, núm. 16, pp. 101-117. Manizales: Universidad de Caldas. Disponible en: http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera16_7.pdf.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2010). Cultivar la imaginación: la literatura y las artes. En: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Sáenz, J. (2013). Las prácticas de sí en la pedagogía de Vives, Comenio, Pestalozzi y Dewey y su reemergencia contemporánea en las escuelas. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 65, pp. 275-292. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/01203916.65rce275.292>.
- Vasco, C. (1989). *Tres estilos de trabajo en ciencias sociales*. Bogotá: CINEP.