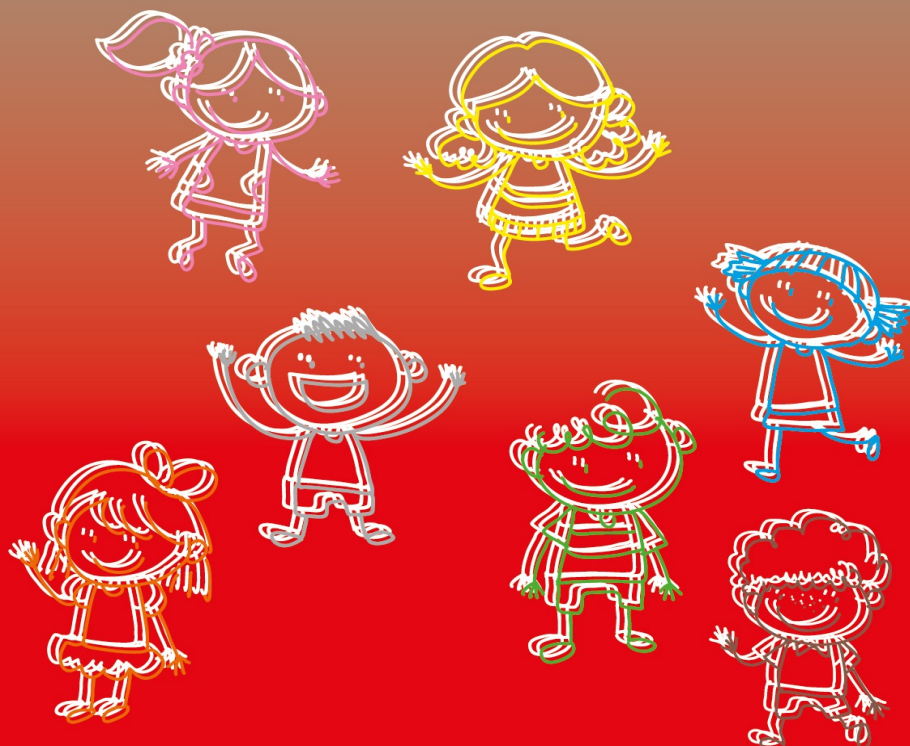




Editorial Universidad de Antioquia

Emociones políticas en niños y niñas

Jakeline Duarte Duarte
—compiladora—



Investigación / Educación



Editorial Universidad de Antioquia

Emociones políticas en niños y niñas

Jakeline Duarte Duarte
—compiladora—



Investigación / Educación

Emociones políticas en niños y niñas

Jakeline Duarte Duarte
—compiladora—

Investigación / Educación
Editorial Universidad de Antioquia®

Colección *Investigación / Educación*

© Jakeline Duarte Duarte, Alexandra Gómez Marín, Mary Luz Marín Posada, Jaime Alberto Saldarriaga Vélez, María Camila Galeano Guevara, Maritza Marín Ruiz, Evelyn Andrea Saraza Henao, Tatiana López Olano, Faisned Koraima Cadavid Monsalve, María Victoria Machado Vergara, Leidy Johana Ramírez Jiménez, Daniela Mejía Agudelo, Daniela Monsalve Cuencar, Paola Andrea Acosta Álvarez, Martha Liliana Carmona Ramírez, Viviana Lorena Ortiz Villada, Joyce Mildred Pérez Ospina, Teresita María Gallego Betancur, Aura Liseth Cabas Arango, Grisel Costa Castaño

© Editorial Universidad de Antioquia®

ISBNe: 978-958-714-880-0

Primera edición: abril del 2019

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Editorial Universidad de Antioquia®

(574) 219 50 10

editorial@udea.edu.co

<http://editorial.udea.edu.co>

Apartado 1226. Medellín, Colombia

Esta obra hace parte del grupo de textos seleccionados en la Convocatoria de publicación de libros derivados de proyectos de investigación en la Universidad de Antioquia, un proyecto de la Editorial Universidad de Antioquia para apoyar la difusión de la investigación universitaria. La investigación en la que se basa fue desarrollada por los autores en calidad de miembros del grupo de investigación Educación, Lenguaje y Cognición, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Los autores

Jakeline Duarte Duarte

Fonoaudióloga, magíster en Desarrollo Educativo y Social y doctora en Ciencias Humanas y Sociales. Profesora del Departamento de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Investigadora del grupo Educación, Lenguaje y Cognición.

Alexandra Gómez Marín

Licenciada en Pedagogía Infantil y candidata a magíster en Educación por Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Mary Luz Marín Posada

Socióloga, magíster en Educación y Desarrollo Humano y candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesora de la Universidad de Antioquia. Investigadora del grupo Educación, Lenguaje y Cognición.

Jaime Alberto Saldarriaga Vélez

Licenciado en Ciencias de la Educación, énfasis Filosofía; licenciado en Ciencias Religiosas, especialista en Teoría de la Educación y Pedagogía Social, y doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Investigador del grupo Educación, Lenguaje y Cognición.

María Camila Galeano Guevara

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia.

Maritza Marín Ruiz

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia.

Evelyn Andrea Saraza Henao

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia.

Tatiana López Olano

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia.

Faisned Koraima Cadavid Monsalve

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia.

María Victoria Machado Vergara

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia.

Leidy Johana Ramírez Jiménez

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia.

Daniela Mejía Agudelo

Técnica en Atención a la Primera Infancia y licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia.

Daniela Monsalve Cuencar

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia.

Paola Andrea Acosta Álvarez

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia.

Martha Liliana Carmona Ramírez

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia.

Viviana Lorena Ortiz Villada

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia.

Joyce Mildred Pérez Ospina

Licenciada en Pedagogía Infantil y magíster en Educación de la Universidad de Antioquia.

Teresita María Gallego Betancur

Licenciada en Educación Especial y magíster en Desarrollo Educativo y Social. Profesora del Departamento de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Investigadora del grupo Educación, Lenguaje y Cognición.

Aura Liseth Cabas Arango

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Coordinadora académica del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Antioquia.

Gricel Costa Castaño

Profesional en Comunicación - Medios Periodísticos y licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.

Agradecimientos

Investigar es un camino que se construye, que transitamos despojados de certezas, que cuestiona, que alienta, que supone permitirnos que la experiencia del otro transforme nuestras visiones del mundo. Investigar es entonces, y sobre todo, un tejido que nunca se construye en soledad. El oficio de investigar precisa, siempre, de unos cómplices: de sus voces, de su generosidad, incluso de algunos cafés bajo el pretexto de poner en común con alguien las reflexiones que el proceso suscita.

Como equipo de investigación expresamos aquí el más profundo agradecimiento a todos nuestros cómplices: a los niños y las niñas que generosamente nos permitieron conocer su pensar y sentir frente a sus vivencias respecto a lo que implica construir la propia vida en compañía de otros. Gracias por su sabiduría infinita, enseñanzas, llamados de atención y preguntas, que nos instan a seguir trazando rutas en este camino. A las instituciones educativas, especialmente a los maestros, maestras y directivos, que nos abrieron sus puertas y nos permitieron acercarnos a los niños y las niñas, expectantes frente a un tema completamente inédito para ellos y ellas.

Manifestamos también nuestro más sentido agradecimiento a la Corporación Héctor Abad Gómez, por permitirnos acceder al legado escrito del maestro, defensor incansable de la pluralidad, el respeto por el otro y los derechos humanos; impecable en la vivencia de sus emociones políticas. Gracias por el acompañamiento constante en este proceso, por su disposición para transitar con nosotros este osado camino de formación.

Un especial reconocimiento a los estudiantes de las licenciaturas en Pedagogía Infantil y en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, y a las estudiantes, hoy ya egresadas, de la maestría en Educación. Gracias por aceptar nuestra invitación y vincularse al proyecto con responsabilidad y pasión, por creer en la idea de que los maestros y maestras podemos gestionar el cambio y por aceptar el reto de

incursionar en un campo de conocimiento novedoso para ser leído y abordado desde la pedagogía.

Al Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI), a la Vicerrectoría de Investigaciones y al Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas, por el apoyo técnico y administrativo brindado. Al grupo de investigación Educación, Lenguaje y Cognición de la Facultad de Educación, por su respaldo para lograr este resultado.

A todos nuestros cómplices: gracias. Sus voces nos recuerdan y actualizan el enorme compromiso que asumimos como maestros y maestras y como sujetos políticos frente a la construcción de otras ciudadanías y mundos posibles.

Presentación

Investigar permite darle vida al arte del asombro. Es acercarse paulatinamente a comprensiones acerca de los modos como cada sujeto habita el mundo, para encontrarnos con la sorpresa, para reconocer una vez más que en el mundo de lo humano nada puede calcularse previamente, y menos aun cuando se trata de lo que piensan y sienten los niños y las niñas. Creemos que es viable hacer de la investigación un camino posible para transitar de forma diferente y mejor la vida; por ello, a partir de este macroproyecto intentamos aportar a la construcción de una cultura de paz en un país que en la actualidad le apuesta a un nuevo orden social en tiempos de posacuerdo. Desde este ideal decidimos indagar por las texturas emocionales de los niños y las niñas, y saber cómo desde allí se vinculan con lo público, con lo diverso; cómo construyen los niños y las niñas sus relaciones intersubjetivas y cuáles han sido sus referentes morales, creencias y juicios producto de su interacción con una cultura en particular.

Este libro centra su interés en comprender y cultivar las emociones políticas en los niños y las niñas en la búsqueda del reconocimiento del otro diferente, especialmente del otro estigmatizado, y en la construcción de vínculos sociales, como la solidaridad y la capacidad de situarse en el lugar de otras personas y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podrían tener, aun aquellas que no hacen parte de su círculo de interés.

Los relatos que aquí se presentan se distancian de propuestas investigativas y formativas que se focalizan en contenidos cívicos, y buscan, más bien, adentrarse en la configuración de las emociones políticas de los niños y las niñas a partir de la acción, la deliberación pública, el juego, el pensamiento crítico y creativo, teniendo como punto de partida las narrativas aspiracionales de los niños y las niñas. Lo anterior supone reconocer elementos clave de la educación para la democracia, la formación ciudadana y el fortalecimiento de sociedades más justas y equitativas, mediante un trabajo pedagógico que les permita

a los niños y las niñas comprender la memoria histórica y plantear hacia el futuro nuevas formas de relacionarse con los demás basadas en el respeto por las diversas identidades, la valoración de la democracia, la participación política, la cultura de la legalidad, el Estado de derecho y los derechos humanos.

Este escenario de propósitos fue el que nos llevó a incorporar a las propuestas pedagógicas la vida y obra de Héctor Abad Gómez, gracias a la corporación que lleva su nombre, la cual nos compartió generosamente sus producciones y las de aquellos que han participado en la Cátedra de Formación Ciudadana. Se trató entonces de dar a conocer a los niños y las niñas la vida del doctor Abad desde un proceso histórico situado espacial y temporalmente, con la intención de develar las emociones políticas que condujeron su acción social y que lo dejan ver como un sujeto político y como un referente moral importante para la formación de las nuevas generaciones.

El presente texto intenta convertirse en una polifonía construida por las voces de los niños y las niñas, de autores contemporáneos — particularmente de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum y su teoría de las emociones políticas— y de las maestras en formación y de sus asesores acompañantes. Si bien el libro en su conjunto apunta a las emociones políticas, cada capítulo responde al abordaje, la mirada y las acciones investigativas que asumieron sus respectivos autores, de ahí las particularidades en la metodología, la población con la que se trabajó y el estilo escritural con el que se comunica la experiencia vivida. Con seguridad hubiesen podido incorporarse a este texto otras tantas voces, pero como nos lo plantea la finitud de nuestra condición humana, este es solo un tono entre los tantos que es posible emitir en relación con la configuración de las emociones políticas en los niños y las niñas.

Este libro se compone de dos partes: en la primera, integrada por los capítulos 1 y 2, se presentan los fundamentos conceptuales generales del macroproyecto; la segunda, de los capítulos 3 al 9, evidencia las reflexiones derivadas del trabajo de campo.

En los capítulos 1 y 2, partiendo de la perspectiva señalada por la filósofa Martha Nussbaum, y cruzando sus planteamientos con autores como Axel Honneth, Hannah Arendt y Carlos Eduardo Vasco, entre otros, se presentan los fundamentos teóricos que permitieron que aguzáramos la mirada y trazáramos la ruta de comprensión para orientarnos como

equipo, pues aunque transitamos por la investigación desprovistos de certezas, no podíamos situarnos al margen de unos ciertos fundamentos que nos permitieran volver siempre al camino, sin extraviarnos de los intereses que motivaron la investigación.

En los capítulos 3, 4 y 5 damos cuenta de tres emociones necesarias de reflexionar a la hora de formar políticamente a los niños y las niñas: la repugnancia, la compasión y el amor. Cada emoción se trabajó con un grupo diferente de niños y niñas de dos instituciones educativas; una de estrato bajo-medio y otra de estrato alto. La primera de ellas, la repugnancia, se constituye en aquella emoción cuya presencia limita la posibilidad de establecer vínculos sanos y estrechos con los otros, pues es la base de actitudes segregadoras y deshumanizantes. La compasión y el amor, por el contrario, se erigen como emociones alternativas; son aquellas que Nussbaum ha señalado como indispensables para la consolidación de sociedades justas e inclusivas, y que merecen cultivarse desde la primera infancia.

Luego, en los capítulos 6 y 7 indagamos en otras dos instituciones educativas de estratos bajo-medio acerca de las emociones políticas de niños y niñas desde las artes visuales y los medios de comunicación, en el entendido de que estos son potentes agentes socializadores de la infancia contemporánea. Ello es coherente con la propuesta de Nussbaum, para quien las artes y el amplio abanico de sus expresiones favorecen el cultivo de las emociones políticas en los niños y las niñas.

En el capítulo 8 nos interesó reconocer el mundo subjetivo de los cuidadores de los niños y las niñas en cuanto a sus comprensiones y experiencias acerca de la justicia y el reconocimiento. Aquí rescatamos la importancia de los procesos de socialización (primaria y secundaria) en la formación política de los sujetos y llamamos la atención por el lugar fundamental que estos ocupan en la formación de niños y niñas. En el capítulo 9, finalmente, se exponen, de forma más analítica, los sentimientos morales —término acuñado por la socióloga Agnes Heller— que nos fue posible develar a partir de algunos textos del doctor Abad Gómez. Las enseñanzas de este maestro, su defensa incansable de la vida, la pluralidad de su pensamiento, su capacidad de compasión y su lucha por el respeto a los derechos humanos, son asuntos que dan cuenta de un sujeto cuyo accionar en lo social estuvo siempre signado por la vivencia de unas emociones políticas convenientes para la vida con el otro.

Esperamos que esta obra sea una invitación para que maestros y maestras asuman su histórica responsabilidad en el devenir de una Colombia en paz y con justicia social.

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 incontrollables. 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 coordinadas 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.

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.

Segunda parte:
**Abordajes pedagógicos de las emociones
políticas**

Capítulo 3. De la repugnancia al reconocimiento

María Camila Galeano Guevara

Maritza Marín Ruiz

Jakeline Duarte Duarte

Introducción

En este capítulo se exponen los resultados de un estudio orientado a comprender el lugar de la repugnancia como emoción política en la formación de niños, y a partir de ello procurar su transformación mediante la implementación de una propuesta pedagógica fundamentada en el reconocimiento del otro y en el legado del doctor Héctor Abad Gómez en relación con su apuesta por la formación ciudadana de los sujetos, toda vez que él fue un notable líder social, académico y político en los años setenta y ochenta, quien luchó por los derechos humanos y el bienestar de las comunidades, y representa en Colombia un destacado referente moral y civil para la construcción de sociedades justas y equitativas.

La investigación se llevó a cabo con dos grupos de niños, varones de entre siete y ocho años de edad; uno integrado por seis niños procedentes de barrios de estratos socioeconómicos dos y tres (bajo-medio) y otro conformado por cinco niños de estratos cinco y seis (alto) de la ciudad de Medellín. Desde lo metodológico se procedió en dos etapas: un primer momento diagnóstico de carácter comprensivo, en el cual se accedió al mundo de significaciones de los niños respecto a la emoción de la repugnancia, y un segundo momento de intervención de carácter crítico, orientado a promover el reconocimiento de los otros por parte de los niños participantes.

El abordaje de la repugnancia, mediante una propuesta pedagógica, se

fundó en el supuesto de Nussbaum (2008) de que esta emoción es aprendida por el niño, lo que la ubica como una emoción educable. Reconocer que la repugnancia es una emoción que se configura en los procesos de socialización primaria del niño, y que se expresa en el rechazo a determinados grupos sociales o personas, permite abordarla desde procesos educativos de forma que se deconstruya y se reconfigure con miras al reconocimiento del otro, para expresarse en prácticas de tolerancia y compasión.

Respecto al lugar de los maestros y maestras en el proceso de configuración de las emociones políticas, Héctor Abad Gómez (2007) ubica su rol social al señalar:

Si todos los educadores, maestros y profesores del mundo nos uniéramos en este objetivo común del bienestar humano, seríamos capaces de formar nuevas generaciones con menos prejuicios de toda índole y con miras más amplias que las limitadas de glorias nacionales, religiosas, políticas o regionales. (p. 110).

El origen de la violencia vivida durante tantas décadas en Colombia está estrechamente relacionado con procesos de exclusión y rechazo hacia ciertos grupos sociales. Tales fenómenos no operan desde la exclusiva racionalidad de los sujetos, sino que obedecen a construcciones cognitivas que transforman las emociones. En el caso de la repugnancia o el asco, se trata de emociones que, si bien aparecen en el ser humano desde un plano fisiológico, van derivando en actitudes de rechazo, estigmatización y discriminación hacia algunos sujetos o grupos sociales, en razón de su carácter social y cultural. La repugnancia no obedece, por tanto, a una respuesta inmediata de los sujetos hacia cosas que les desagradan, sino que su funcionamiento depende, en gran medida, de representaciones sobre aquello que una determinada cultura ha fijado en el imaginario colectivo como repugnante.

La repugnancia se presenta entonces como una emoción política construida sociohistóricamente, lo cual permite reconocer su lugar en distintos procesos de deshumanización y crueldad a lo largo de la historia. La repugnancia se hace presente en la configuración de juicios morales con respecto a temas religiosos, culturales y políticos, representados por minorías que han sido señaladas, marcadas o estigmatizadas. Se asocia entonces a la contaminación que se produce al acercarse a un objeto (o sujeto) poseedor de rasgos de pestilencia, degradación progresiva o suciedad, de ahí la necesidad de excluirlos.

Según Nussbaum (2008), esta emoción “tiene que ver con los límites del cuerpo: con la perspectiva de que una sustancia problemática sea incorporada a uno mismo” (p. 235); y agrega que “la patología de la repugnancia tiene como eje central la bifurcación entre lo ‘puro’ y lo ‘impuro’: la construcción de un ‘nosotros’ sin falla alguna y de un ‘ellos’ con carácter contaminante, sucio y malo” (2010, p. 61).

Esta emoción es enseñada a los niños por la familia y otros agentes socializadores a través de las prácticas de higiene personal en las que se transmite el mensaje de alejarse de sustancias desagradables como las heces y los mocos, entre otras. A manera de una repugnancia proyectada, para tomar distancia del rasgo de animalidad del ser humano, resulta eficaz proyectar los rasgos de esa animalidad hacia grupos de personas, ya sea por sus condiciones de género, la raza o la situación económica, entre otros aspectos, por lo que “[...] al enseñar a qué y cómo tener asco, las sociedades cuentan con un recurso eficaz para canalizar ciertas actitudes hacia la animalidad, la mortalidad y otros aspectos relacionados con el género y la sexualidad” (Nussbaum, 2008, p. 239). El niño comienza entonces a edades tempranas a identificar a otros niños como sucios o contaminantes y a expresar, a través de juegos, actitudes de rechazo a otros. Esta proyección de la repugnancia está mediada por padres y madres, por maestros y maestras, y medios de comunicación, siempre ligada a un contexto, lo que provoca que no todas las sociedades repudien en el mismo grado a los mismos grupos sociales. El niño o la niña aprenden de los adultos (y aún de sus pares) a evitar el contacto físico con las personas pertenecientes al grupo considerado contaminante, que finalmente vienen a ser valorados como una clase de sujetos subordinados. A propósito de esto, Nussbaum (2010) refiere:

La repugnancia proyectada es siempre un sentimiento turbio, ya que supone cierto grado de rechazo del propio cuerpo y cierto desplazamiento de ese rechazo hacia un grupo que en realidad está formado por un conjunto de seres humanos con la misma condición física que quienes proyectan la repugnancia, pero con menos poder social. (p. 59).

Así, la repugnancia asume el carácter de rechazo a todo aquello que pone de manifiesto el lado frágil de nuestro ser, de nuestra humanidad, es decir, todo aquello que evidencia nuestra condición de mortales y nos reafirma como entes imperfectos y frágiles.

El panorama conceptual esbozado se constituyó en el fundamento que nos permitió acercarnos a los niños, mediante la implementación de ocho

talleres investigativos con los niños de estrato bajo-medio y siete con los niños de estrato alto, que fueron realizados con el propósito de reconocer las nociones que ellos han venido construyendo de esta emoción, así como los referentes sociales y culturales que han hecho que se manifieste de una manera determinada. A partir de estas nociones se elaboró una propuesta pedagógica que permitió deconstruir tales creencias, percepciones e ideas para darles lugar a emociones como la compasión y el reconocimiento de los otros. La vida y la obra del doctor Héctor Abad fueron texto y pretexto para lograr tal fin, bajo la convicción de que para la formación de la subjetividad política de los niños se requiere reconstruir la memoria histórica. A continuación damos cuenta de las manifestaciones encontradas desde las voces de los niños.

La repugnancia: de lo fisiológico a la construcción social

Durante la realización de este estudio, la indagación preliminar permitió escuchar las voces de los niños sobre aquellos objetos y animales que les producían asco. Dentro de ellos se ubicaron la ropa sucia, el chicle masticado y las cucarachas. Ello coincide con la dimensión biológica a la que se refiere Nussbaum (2006):

La repugnancia parece ser una emoción especialmente visceral. Involucra fuertes reacciones físicas a estímulos que a menudo tienen marcadas características corporales [...], sus estimulantes clásicos son olores despreciables y otros objetos cuya apariencia misma parece asquerosa. (p. 106).

Ante un video alusivo a costumbres de diversas culturas, los niños identificaron algunos aspectos y características que les produjeron repugnancia. Entre sus expresiones se encontraron: “Uy no, profe, ¿por qué hacen eso? ¡Qué asco!” (refiriéndose a unos hombres de tribus africanas que se untaban una sustancia en el cuerpo). Se hicieron evidentes en los dos grupos de niños expresiones de rechazo hacia personas que no lucían o no actuaban como las personas de su propio contexto sociocultural. Esta actitud se hizo extensiva a las personas que mostraban deformidades físicas como parte de sus prácticas culturales, como es el caso de comunidades asiáticas en la cuales las mujeres modifican su cuello, alargándolo, como indicador de la belleza femenina, al igual que algunas mujeres asiáticas deforman sus pies usando zapatos pequeños que impiden su crecimiento. Cuando se les indagó a los niños

por las situaciones que más les provocaron asco del video presentado, uno de ellos dijo: “Los pies de las chinas”, apreciación que fue compartida por los demás compañeros. Sobre esta mirada, Nussbaum (2006, p. 114) señala que se presenta una dicotomía acerca del origen de la repugnancia que es difícil de explicar, en tanto puede suceder que haya una repugnancia primaria vinculada con la visión de la persona que observa estas cualidades en un ser humano, o igualmente puede suceder que sean recordatorios de nuestra propia vulnerabilidad. Vale señalar que estas actitudes fueron similares entre los niños de estrato bajo-medio y los de estrato alto.

Ante las comunidades de tez oscura, presentadas en el video, surgieron expresiones como: “Uy, profe, es que esos negros sí son muy cochinos, vea lo que hacen”. Cuando esto surgió, se les preguntó si ellos tenían compañeros afrodescendientes, ante lo cual todos los niños de estrato alto se rieron y uno de ellos respondió positivamente, diciendo la expresión “la negra Tomasa”. Se les preguntó entonces si eran amigos de él, pues se trataba de un niño, a lo que respondieron que no porque era negro; fue inquietante identificar que no solo el color de la piel era un factor para excluirlo, sino que además lo era el nombrarlo como una mujer. No obstante, otro de los niños dijo: “Si sería amigo de ellos, porque son normales” refiriéndose a las personas del video; otro de ellos ante la misma imagen profirió: “No sé si sería amigo de ellos”.

Se aprecian en lo descrito algunas formas de discriminación que implican la repugnancia, lo cual la presenta como un poderoso elemento de educación social, donde las palabras escuchadas continuamente revelan una jerarquización de los grupos sociales y donde los sujetos, según las apreciaciones de los niños, tienen un orden de importancia según dicha jerarquía. Se puede afirmar que las sociedades enseñan a los niños a evitar y distanciarse de ciertos grupos de personas al considerarlas repugnantes por sus características físicas, lo que provoca que el niño crea que aquella persona que le produce la emoción de la repugnancia no cumple un papel relevante o no hace parte importante de su vida, generando así poca o nula empatía o reconocimiento hacia esa persona (Nussbaum, 2008, p. 53).

En uno de los talleres se les mostraron a los niños imágenes de niños con alguna discapacidad física; al apreciarlas la mayoría de ellos, en ambos grupos, expresaron que no serían amigos de ninguno de ellos en

virtud del sentimiento que les provocaba su discapacidad. Uno de los niños participantes dijo: “No podría jugar con ella, me dan terror sus ojos” (al referirse a una niña invidente); otros dieron respuestas como: “No sería amigo de esos niños porque no tienen manos”. La actitud de rechazo por la mayoría de los niños se extendió a niños que aparecían en una imagen en una competencia de natación, pero cuyo rasgo común era que ninguno de ellos tenía extremidades superiores; al parecer la habilidad evidente de los niños para nadar fue ignorada radicalmente por los niños indagados, igual actitud de discriminación ocurrió hacia niños con discapacidad auditiva y con discapacidad motora.

Durante alguna de las conversaciones con los niños, uno de ellos expresó su sentimiento hacia los habitantes de calle de la siguiente manera: “Los gamines me generan asco” y al preguntarle por qué, él respondió: “Porque huelen mal, porque siempre cogen basuras, porque siempre andan por la calle con la basura, la recogen y la llevan, y también preguntan por los cartones para que ellos se los lleven”. Al respecto se le hizo un siguiente cuestionamiento: “¿Entonces qué significa ser gamín?”, a lo cual el niño respondió: “Es un hombre abandonado y sucio, que no se baña, que no tiene dónde vivir, porque no tenía plata”. La conversación anterior refleja una construcción de repugnancia hacia sujetos considerados inferiores, creando de esta manera unas estructuras sociales de rechazo y discriminación que obedecen al señalamiento de conductas, apariencia e información recibida en las prácticas sociales y de crianza acerca de estos sujetos, con lo que se crea entonces un estigma que los despoja de todo rasgo de humanidad. Al tener lugar este tipo de situaciones se disminuyen dramáticamente las posibilidades de empatía y solidaridad hacia grupos sociales particulares.

Es posible afirmar que la repugnancia se presenta a manera de un poderoso dispositivo de instrucción social desde el cual se legitiman comportamientos hostiles; tal es el caso particular de dos niños de estrato bajo-medio quienes expresaron en diversas ocasiones las mismas frases haciendo referencia a grupos sociales específicos: “negros” y “judíos”. En sus expresiones, repetitivas a lo largo de los talleres, se destacan las siguientes frases en los niños de estrato bajo-medio: “Es que a mí me dan asco los negros. Ellos son muy asquerosos”, “Profe, ellos son judíos” (al referirse a personas que consideraban repugnantes de otras culturas observadas en los videos). Estas expresiones se repitieron continuamente

denotando no solo una jerarquización de los grupos sociales antes mencionados, sino poca importancia para sus propias vidas, lo que fue evidente en sus expresiones verbales y en sus dibujos. Llama la atención que estas expresiones discriminatorias se acentúan hacia aquellas personas o grupos sociales que no hacen parte de su círculo cercano, sea familiar o social; al respecto, uno de ellos manifestó: “No, los negros de Colombia no son tan malos, pero esos del video [culturas africanas] sí son muy malos, son repugnantes”, es decir, algo o alguien que no es familiar, que no hace parte de su círculo cercano, no merece aprecio ni consideración; a lo desconocido se le despoja aún más de sus rasgos de humanidad.

Fue visible en los talleres con los niños de todos los estratos socioeconómicos que la emoción de repugnancia implica reconocer los factores sociales que rodean su construcción, y que estos se constituyen en una fuerza poderosa que permea su significación. La repugnancia, según los autores Rozin, Haidt y McCauley (2008), parece no estar presente en los niños durante sus primeros tres años de edad, pues sus reacciones frente a la sensación del gusto específicamente consiste en un rechazo identificado con expresiones faciales, que posteriormente se convierten en los rasgos característicos de la repugnancia; la evolución hacia su significación surge desde el peligro fomentado por los adultos como un riesgo hacia la salud, lo que constata que la repugnancia es una emoción aprendida.

Atendiendo a lo ya dicho, la repugnancia se revela en el niño como una noción que tiende a la transformación a través de la experiencia, que, enriquecida de símbolos, signos y significados, lo conduce a instalarse en un sistema social a medida que crece. La constitución de cada sujeto sucede en un proceso de vinculación-desvinculación y relación constante y continua con los otros con quienes cohabita. En este sentido, el filósofo y sociólogo George Mead (1993) alude a la persona como “algo que tiene desarrollo; que no está presente inicialmente, en el nacimiento, sino que surge en el proceso de la experiencia y la actividad social, se es persona en el devenir del sujeto” (p. 167). Lo anterior se traduce en un elemento de análisis fundamental, en términos de lo comunicativo, porque finalmente es a través de la construcción social que incorporan las personas, costumbres y tradiciones sobre las que es posible identificar el

surgimiento de la emoción política de la repugnancia durante la infancia. Nussbaum (2006) manifiesta al respecto:

[...] de los tres o cuatro años [de edad del niño] tampoco hay evidencias del rechazo de olores, fuera de los que son irritantes. La repugnancia es enseñada entonces por los padres y por la sociedad [...], la repugnancia, tal como ocurre con el lenguaje, la enseñanza social cumple un gran papel en la modelación de la forma que adopta el bagaje innato. (p. 116).

A lo largo de los talleres diagnósticos, se pudieron observar en las dos poblaciones numerosas respuestas de los niños que indican que la madre juega un rol preponderante como agente socializador primario; es decir, ella tiene una carga muy poderosa en todo aquello que aprende el niño, con una influencia superior a la de otros socializadores primarios como el padre y de los socializadores secundarios como los maestros. Algunos testimonios ilustran lo dicho: “Mi mamá me ha dicho que los trate bien, pero mi papá no me ha dicho nada” (respondiendo a la pregunta de qué les han dicho en su casa sobre las personas que lucen “diferentes” a ellos); o también: “Mi mamá me dice que algunos están aporreados o que nacieron mal. Mi papá no me ha dicho nada y en el colegio no me han dicho nada” (respondiendo a la pregunta acerca de lo que les han dicho estos sujetos socializadores respecto a los niños con movilidad reducida). Otro niño del estrato bajo-medio reportó: “Una vez cuando íbamos por la calle, mi mamá y yo nos encontramos un gamín y nos pasamos de calle porque le pueden pegar con un palo a uno”. Todo esto permite cuestionarnos acerca de las prácticas de crianza que existen en las familias y el tipo de emociones políticas que allí se promueven. El hecho de que la madre sea la socializadora por excelencia posiblemente obedezca a la persistencia cultural de una división clara en los roles de género, es decir, entre las funciones que debe cumplir una mujer y las que debe cumplir un hombre dentro de una familia. Según Tubert (1996):

[...] pero, además de las condiciones biológicas de la reproducción sexuada, las condiciones sociales, económicas y políticas de la reproducción de la vida social configuran la función materna: la división sexual del trabajo propia de toda estructura patriarcal —o al menos de la mayoría— establece que las mujeres, además de la concepción, gestación, parto y lactancia se ocupen casi en exclusiva de la crianza de los niños que, por otra parte, no es reconocida como trabajo social. (p. 8).

Así mismo, aparece la incógnita: ¿cuál es el lugar del maestro como sujeto socializador en esta etapa de los niños? De manera particular las

respuestas de los niños participantes siempre negaron que en la escuela les hubieran hablado claramente de cómo se deben tratar aquellos sujetos que nos parecen “diferentes”, un rasgo que se presentó de manera similar en las dos poblaciones indagadas.

Lo mostrado hasta aquí permite señalar que la emoción política de la repugnancia se presenta en formas más o menos similares; sin importar a qué cultura y nivel socioeconómico se pertenezca, en todas las sociedades esta se enseña y se transfiere. Nussbaum (2010) lo ratifica cuando afirma:

[...] este relato parece tener cierto nivel de universalidad. En efecto los estudios sobre la repugnancia en numerosas sociedades revelan dinámicas semejantes. Lamentablemente, debemos reconocer que todas las sociedades humanas crean grupos excluidos que reciben el estigma de causar vergüenza o repugnancia o, por lo general, ambas cosas. (p. 59).

Una apuesta por el reconocimiento

La diversidad de expresiones relacionadas con la emoción política de la repugnancia identificada en la fase diagnóstica dio cuenta de las manifestaciones de rechazo, discriminación y exclusión que genera en los niños —sin distinción de la procedencia socioeconómica— hacia poblaciones minoritarias, además de la forma como es configurada en la infancia. Así mismo, se constató que la repugnancia funciona como dispositivo que ayuda al ordenamiento y clasificación social; es decir, se constituye en un elemento importante en el reconocimiento y por ende en los mecanismos de aceptación o rechazo que soportan en el ámbito social situaciones que pueden llevar a la humillación y al desprecio de los otros. Por esta razón, la repugnancia surge como una emoción en constante relación con la sociedad, lo que hace necesario generar su reconfiguración hacia el reconocimiento del otro. Al respecto, el filósofo Axel Honneth (1997) expresa que:

La reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos solo pueden acceder a una autorrealización práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales. (p. 114).

En este sentido, el reconocimiento permite un giro donde el ser humano logra constituirse en relación con los otros, por medio de una interacción libre, que mitigue el desprecio causado en este caso por la emoción política de la repugnancia. La teoría del reconocimiento propuesta por

Honneth (2010) plantea una nueva visión, su objetivo es la prevención de la humillación o el menosprecio, para dar lugar a la dignidad y al respeto como resultado de un aumento de la sensibilidad moral de los movimientos sociales. El concepto de reconocimiento implica, según este autor, tener en cuenta la dignidad de las personas o grupos como elemento base del concepto de justicia, pues el sujeto necesita del otro para poder formar una identidad estable y plena. Los sujetos interactúan según expectativas mutuas de reconocimiento moral, donde esperan ser identificados por sus méritos como personas que hacen parte de una sociedad. De acuerdo con Honneth (2010), las luchas por el reconocimiento tienen como meta mejorar los escenarios de autonomía de los miembros de nuestra sociedad.

Desde este enfoque, las experiencias percibidas como injustas desencadenan la conexión entre la moral y el reconocimiento; es decir, para percibir en un sentido personal la necesidad de reconocimiento, es necesario haber vivido experiencias negativas de humillación y daño, las cuales explican las nociones de lo que es bueno o malo para nosotros en un sentido moral, y como Honneth (2010) lo expresa:

Un daño físico, pues, se convierte en una injusticia moral si la persona afectada ve en él una actuación que lo menosprecia intencionalmente en un aspecto esencial de su bienestar; no es ya el dolor físico como tal, sino la conciencia resultante de no ser reconocido en la propia concepción que uno tiene de sí mismo lo que constituye la condición del daño moral. (p. 24).

En relación con lo expuesto, cabe mencionar la experiencia de un niño participante del estudio quien manifestó constantemente su afectación emocional al sentir rechazo por parte de sus compañeros de clase cada vez que se pretendía realizar actividades en pareja: “Es que profe, ellos no se quieren hacer conmigo”, ante lo cual el niño mostraba apatía y poca disposición para el trabajo propuesto. El sentimiento de rechazo percibido por el niño no corresponde entonces a un daño propiamente físico, sino a la conciencia de no ser aceptado por su grupo de pares. Esta situación de rechazo era relevante para él, pues manifestaba una declaración consciente de que debían aceptarlo, acudiendo en este caso a una especie de queja dirigida a la maestra ante su situación. Como se ha mencionado antes, el rechazo, la discriminación o la exclusión son síntomas que pueden ser causados por la repugnancia; para este caso en particular, el rechazo recibido hizo consciente al niño de la necesidad de ser reconocido y de que aquello que estaba sintiendo provenía de una

situación que atentaba contra su bienestar. El reconocimiento que demanda el niño surge de situaciones donde el sujeto es señalado o atacado en la propia concepción que tiene sobre sí mismo, lo que implicaría también un daño moral, puesto que ante estas experiencias de desprecio el sujeto aprende algo de él en la interacción con los demás.

El trabajo con los grupos de niños en los momentos iniciales de los talleres de intervención se orientó a situaciones que les permitieran sensibilizarse frente a estos sentimientos de rechazo o desprecio que podemos experimentar todos en algún momento. En uno de los momentos iniciales, uno de los niños dijo: “Sentirse rechazado se siente mal, a uno le duele como acá”, señalándose el pecho, región del corazón. Estos momentos de toma de conciencia en los talleres permitió de forma colectiva un entendimiento a través del cual los niños se ubicaban en el lugar del desprecio causado en la interacción con sus compañeros; estos escenarios les permitieron comprender, desde aquello que sentían, de qué manera se pueden sentir los demás frente al rechazo, lo que dejaba una ventana abierta para la comprensión de sus propias emociones en relación con situaciones de desprecio propias y ajenas.

Entonces, podemos encontrar íntimamente ligada la emoción política de la repugnancia a comportamientos relacionados con formas de desprecio, que en muchos escenarios pueden llegar a ser peligrosos, porque logran atentar contra la integridad y el bienestar de las personas.

Resulta pertinente hacer alusión a las tres formas de desprecio en las cuales se basa la teoría de Honneth (2010), y que remiten a la falta de reconocimiento en tres escenarios: en la familia, evidenciada en el maltrato y la violencia contra la integridad física; en la sociedad civil, a través de la negación de derechos y la exclusión; y en el Estado, expresada por la falta de consideración social (honor, dignidad...). La primera, es decir, el maltrato físico, ocurre cuando la persona es afectada en su integridad y se le resta libertad sobre el bienestar de su cuerpo; es esta la forma básica de la humillación, pues tiene unos resultados destructivos en la relación del sujeto con la autonomía de su propia existencia. Allí, el sujeto se ve representado por la tortura y la violación, y al percibir estas formas de maltrato encuentra la motivación para la lucha de su autorrealización; en respuesta a este primer tipo de desprecio, le corresponde un reconocimiento consistente en una aprobación emocional a través de otras personas cercanas (relaciones primarias), las cuales se

reconocen entre ellas por medio de sentimientos como el amor, emoción restringida a un círculo cercano de personas, situados en contextos de la vida privada. La respuesta positiva que el sujeto adquiere a través de este tipo de reconocimiento es la autoconfianza.

En esta primera forma de desprecio surge, pues, el reconocimiento del amor como sentimiento positivo que contrarresta el maltrato físico, pero el cual solo se manifiesta en el círculo cercano de personas (familia, amistades y relaciones amorosas), por lo que el amor como sentimiento no logra extenderse a otras personas fuera del sujeto. Honneth (2010) describe que “las actitudes de aceptación emocional van unidas a premisas, no manipulables individualmente, de simpatía y atracción, estas no son susceptibles de ser transferidas indiscriminadamente a un gran número de participantes en la interacción” (pp. 25-26).

Al observar este enfoque de Honneth (2010) sobre el reconocimiento, que se produce como la contracara del daño moral que puede sentir un individuo, la propuesta de intervención implementada con los niños pretendió abordar de forma más amplia y en un sentido bidireccional el enfoque, es decir, que el sujeto que experimenta esta clase de desprecio puede obtener un reconocimiento basado en un sentimiento como el amor, pero igualmente puede manifestarlo hacia aquellos que carecen del mismo. No obstante, debido al carácter restrictivo del sentimiento del amor sobre los seres más cercanos, y su difícil extensión a poblaciones desconocidas, se optó por trabajarlo en combinación con la emoción de la compasión, toda vez que esta emoción es posible extenderla más allá de las relaciones primarias, pues como lo refiere Nussbaum (2008):

Si alguien cree que los infortunios de otras personas son graves, que no se los han provocado ellas mismas y, por añadidura, que esas mismas personas son una parte importante del propio esquema de objetivos y proyectos, entonces es muy probable que la conjunción de estas creencias conduzca a una acción que encare el sufrimiento. (p. 375).

A partir de la presentación del cortometraje animado *El café francés* (Joubert, 2008), se plantearon situaciones sobre diferentes dinámicas sociales que permitieron a los niños ponerse en el lugar del otro que es diferente a mí, pero que se encuentra en una situación de dificultad. Este video se mostró con la intención de promover en los niños la comprensión del rechazo hacia las personas que pueden ser consideradas repugnantes; y las imágenes y el acompañamiento en la presentación despertaron su sensibilidad para dar lugar a la emergencia de la

compasión. Uno de los testimonios de los niños permite evidenciarlo: “Yo creo que la compasión es por ejemplo si alguien está llorando uno lo acompaña y lo ayuda para que no se sienta mal”. En el trabajo realizado con los niños de estrato alto, uno de ellos refirió: “Qué pesar de ese señor que es bueno, profe, y está recogiendo basuras”. Así, las situaciones dramatizadas en el cortometraje llevaron hacia la comprensión de la compasión que, a diferencia del amor, no es una emoción que se limita a las relaciones cercanas, sino que se manifiesta ante el otro que no conozco, pero en el cual identifico una vulnerabilidad que requiere de ayuda, dado que cualquier persona podría estar en su misma situación en algún momento de la vida.

En concordancia con lo anterior, la emoción de la compasión permitió ampliar el círculo de personas. Sobre esta emoción política, Nussbaum (2008) expresa:

La compasión tiene tres elementos definatorios, tres “pensamientos” que ha de poseer toda persona para sentirla: el pensamiento de que el sufrimiento del otro es grave; el pensamiento de que esa persona no es la causa principal de su propio sufrimiento; y el pensamiento de que ese sufrimiento se debe a cosas como las que le puede pasar a cualquiera que vive una vida humana. (p. 316).

La emoción de la compasión permitió un reconocimiento del desprecio en un sentido más amplio, al poder expresarlo de una manera más general hacia personas o grupos de personas que sufren este maltrato social por diversas circunstancias, sin limitarlo a las relaciones más cercanas. Esto fue posible porque, al evidenciar las emociones y puntos de vista de los niños, se pudo observar cómo suscitaban la comprensión de una emoción que surge de la capacidad de ubicarse en el lugar del otro. Testimonios como “yo también lo ayudaría”, “él es bueno porque mire lo que hizo”, “él lo ayudó, y se quedó sin nada, pero no le importó”, dejan ver en los niños la comprensión de la compasión, que más allá de identificarla en las acciones de los personajes del cortometraje, llegan a reconocerse a sí mismos como sujetos que se encuentran en capacidad de sentir compasión en circunstancias semejantes, por personas que no son de su círculo de interés.

Reconocimiento del derecho humano y jurídico

La reconfiguración de la emoción política de la repugnancia ha transitado hasta el momento en la esfera de lo cercano, lo propio, lo que atañe a la conciencia y al devenir del rechazo, la discriminación y el desprecio causados por esta emoción, para ser llevada, en un sentido más amplio, hacia el reconocimiento del otro, por medio de la compasión que acerca a los sujetos y que trasciende en las relaciones sociales. De este modo se hizo pertinente expandir el reconocimiento hacia un sentido más universal, a través del concepto de igualdad frente a los otros, considerando que muchas de las expresiones en el grupo de niños carecían de correspondencia frente a los demás; es decir, no reconocían el derecho como una expresión universal de los intereses en pro del bienestar humano generalizado hacia todos los miembros de la sociedad.

En relación con lo anterior, Honneth (1997), en su teoría del reconocimiento, alude a un segundo tipo de desprecio, el cual surge cuando a la persona se le niegan sus derechos dentro de una sociedad, los cuales tienen un carácter de igualdad que, al ser obstaculizados, ponen en desventaja a la persona afectada frente a otros, y se hacen evidentes el menosprecio y la exclusión social. Tal tipo de desprecio produce la incapacidad de relacionarse con los demás miembros de una sociedad, al igual que una pérdida de valor del sujeto hacia sí mismo, puesto que no se le otorga un lugar moral dentro de su comunidad. En consecuencia, a este tipo de desprecio le compete un tipo de reconocimiento recíproco, de manera tal que el sujeto se considere en igualdad con respecto a los demás, lo cual implica la protección de los derechos con la ayuda de la norma, para agregar así un carácter universal a este tipo de reconocimiento, es decir, que todos somos portadores de los mismos derechos. La respuesta positiva del sujeto frente a este tipo de reconocimiento es el autorrespeto: cuando el sujeto logra verse a sí mismo como una persona igual a las demás y que comparte las mismas características frente al derecho (Honneth, 1997, pp. 133-135). De esta manera, Honneth (2010) destaca la importancia de este tipo de reconocimiento:

El reconocimiento jurídico permite, a diferencia del reconocimiento del ámbito primario, una generalización del medio de reconocimiento que le es propio en las dos direcciones de ampliación material y social de los derechos: en el primer caso, el derecho gana en contenidos materiales, a través de los cuales se tienen cada vez más en cuenta también, desde el punto de vista jurídico, las diferencias en las posibilidades individuales de realización de las libertades

garantizadas intersubjetivamente; en el segundo caso, en cambio, el ámbito jurídico es universalizado en el sentido de que a un círculo creciente de grupos hasta entonces excluidos o discriminados les son concedidos los mismos derechos que a todos los demás miembros de la comunidad. (p. 27).

Teniendo en cuenta lo anterior, se analizaron, mediante la elaboración de diferentes rompecabezas, imágenes que relataban situaciones de desigualdad, rechazo y discriminación correspondientes a la realidad actual del país. Con la pregunta de “¿Qué creen que está sucediendo en la imagen?”, se encontraron respuestas y relatos por parte de los niños que identificaron diversas nociones sobre el secuestro, la guerra y la educación; las diferentes interpelaciones a los niños y las expresiones entre ellos mismos permitieron explicitar las siguientes nociones:

- Secuestrar: “Es llevarse a alguien a la fuerza, es quitarle su libertad, por la guerra”.
- La guerra: “Es donde los soldados se van a un tipo de guerra, tienen que sacar las pistolas y luego se matan entre ellos”.
- La guerra: “Es algo muy malo porque es como lo hizo Hitler, que tenía una especie de máquina donde mataba a las personas”.
- La educación: al mostrar la imagen de un paro de maestros y al preguntar por qué creían que estaban en paro, los niños expresaron: “Porque hay estudiantes que están matando a los profesores, y en Colombia están matando a los profesores, lo escuché en *Séptimo día*. Los profesores deben protestar para que les paguen mejor, deben pagar muy bien, para formar a los niños. También para entrar a la escuela cuesta mucho”.

Al identificar situaciones de desigualdad y de rechazo, los niños dieron las pautas necesarias para cambiar las situaciones que allí se reflejaban mediante la construcción de valores propios y de los derechos humanos como el respeto, la solidaridad, la libertad y la igualdad. Se identificó la norma como medio para el reconocimiento de los derechos y la igualdad de todos; es decir, por medio de este tipo de reconocimiento se plantea una forma de universalidad que no tiene que ver con las emociones, sino con el cumplimiento de la norma, donde convergen los individuos.

En respuesta a las problemáticas presentadas por las maestras y ante la pregunta de “¿Cómo cambiarían esta situación?”, los niños mencionaron aquello que consideraban necesario cambiar; en este caso, resaltaron la importancia de la libertad en respuesta al secuestro, la paz en respuesta a

la guerra, y la importancia de la igualdad hacia todas las personas sin importar la raza, la religión o la cultura. De esta forma, el reconocimiento por medio del derecho trascendió al rechazo y la discriminación social en la medida en que se identificaron grupos sociales estigmatizados, como negros, judíos y gaminos, vistos como personas objeto de asco. Con el fin de reconfigurar sus nociones, se les orientó a reconocer a estos grupos de personas como sujetos en igualdad de condiciones en relación con la sociedad colombiana; donde constantemente son vulnerados los derechos fundamentales, los niños reconocieron la lucha constante por la defensa de los mismos.

La reflexión por los derechos nos permitió poner en escena la vida y obra de Héctor Abad Gómez. Las experiencias de este personaje nos llevaron a abordar temas de la realidad colombiana, como la injusticia social, la pobreza y la violencia, de forma que fuese posible contrastar lo vivido por el doctor Abad y las experiencias de los niños y, desde ahí, suscitar la reflexión sobre su participación como miembros de una sociedad en la que sus voces deben ser también tenidas en cuenta. Los relatos del doctor se hicieron presentes en varios de los talleres; se leyó, por ejemplo, este fragmento que hace parte de la recopilación de Ruiz (2015):

Hasta que todas las fuerzas sociales digan no. Hasta que todos nos unamos para rechazar el crimen, la violencia y la muerte. Hasta que entendamos que la vida es el más fundamental y elemental de todos los derechos humanos, y que la constante violación de este derecho no puede seguir tolerándose impunemente, calladamente, resignadamente. Debemos decir ¡basta!, debemos decir: no más atropellos a la vida humana, a la integridad de las personas, a su derecho a vivir sin temor, en paz y armonía. (p. 56).

Estas palabras fueron interrogadas a la luz de algunas de las imágenes que se habían trabajado con los niños y de sus propias experiencias de vida en asuntos relacionados con el crimen, la violencia o la injusticia. Ante la pregunta de “¿Qué significa la expresión ¡basta!?”, los niños manifestaron: “Ah, profe, yo he conocido gente que robaron y por mi casa a veces se escucha bala”, “Profe, pues quiere decir que ya no más, que basta a los malos”. Esta es solo una muestra de las diversas reflexiones que se lograron propiciar gracias al puente construido entre la experiencia vivida por un personaje histórico y la experiencia narrada por los niños.

El reconocimiento de los derechos humanos a través de las palabras del doctor Héctor Abad Gómez incrementó la fuerza de su significado en los dos grupos de niños, pues se puso en evidencia el sentir de un ser humano que hizo parte activa de la sociedad. Así mismo, las palabras de Abad en los talleres de intervención promovieron una reflexión hacia la necesidad de establecer relaciones de igualdad entre los seres humanos, de justicia social y bienestar humano. El trabajo realizado sobre la importancia de su pensamiento permitió vincular el legado del maestro con las conductas de rechazo, discriminación y estigmatización generados por la repugnancia, permitiéndoles a los niños tomar conciencia de que la emoción política de la repugnancia está presente en las actitudes cotidianas, y que debe ser atenuada si realmente se desea un país con justicia social, en el cual se reconozca a todas las personas como sujetos iguales frente al derecho, pero diversos ante la sociedad. Las palabras de Abad fueron indispensables para propiciar tal reflexión, pues para él:

Estos son los derechos humanos. Algo que es inherente al ser humano como tal, no importa en dónde haya nacido o de qué raza sea o a qué país pertenezca o qué gobierno lo cobije; no importa si esté uniformado o no, o pertenezca a tal o cual religión, o tal o cual partido político, o tal o cual secta, o a tal o cual familia, o clan o religión, o época, o edad o condición social, o creencia o aspecto, o gustos o disgustos. Todos, todos los seres humanos, estén en donde estén, sepan o no sepan, hayan hecho lo que hayan hecho, santos o criminales, feos o hermosos, tienen estos mismos derechos inalienables. (Ruiz, 2015, p. 54).

Reconocimiento de la solidaridad

Las expresiones de repugnancia por parte de los niños frente a la diversidad de culturas, presentadas en los videos, revelaron la necesidad de trabajar el tercer tipo de desprecio mencionado por Honneth (2010, p. 28) el cual se encuentra relacionado con la degradación del valor social de ciertas acciones o formas de vida. A las personas que se ven afectadas por este tipo de desprecio les es negada una apreciación social positiva, lo cual implica una devaluación social y la pérdida de la autoestima, al no ser apreciadas por sus capacidades y cualidades individuales. A esta forma de desprecio le compete un reconocimiento de carácter solidario hacia el estilo de vida de los otros; este reconocimiento, al igual que el primero —el amor—, se fundamenta en las emociones de solidaridad y empatía hacia las formas de vida personales y colectivas de los demás, para generar la respuesta positiva de la autoestima.

Este tipo de reconocimiento se encuentra relacionado con el respeto por las diferencias que se basa en un sentimiento de solidaridad. Al abordar con los niños del estrato bajo-medio el concepto del respeto a la libertad como un derecho humano, uno de ellos expresó con tono de indignación: “A mí me gustan las muñecas y me dicen que no lo puedo hacer, a mí nunca me respetan por eso y deben hacerlo”, frente a lo cual otro niño intervino: “Yo sí lo respeto”. “Sí, es verdad”, respondió el niño afectado: “el único que me respeta es él”, y señaló a su compañero de clase. Esta expresión, surgida en el momento de presentar derechos humanos como la libertad, puso en evidencia cómo el niño, en un momento de reflexión frente a su propia experiencia, se da cuenta de que es un sujeto como los demás, que se encuentra en las mismas condiciones y que, por ende, merece el respeto de su grupo de pares sin importar sus características individuales; reconoce además a su compañero como el apoyo solidario frente a la adversidad.

En el análisis de esta experiencia particular es posible observar la importancia del reconocimiento solidario como un mecanismo de apoyo en relación con el otro que lo reconoce e igualmente lo acepta y aprecia en su particularidad. Puesto en otras palabras, el sentimiento de rechazo sufrido por el niño en el aula de clase por el hecho de gustarle jugar con muñecas, encuentra y exige el reconocimiento de sus compañeros bajo la necesidad del respeto como un derecho, al igual que reconoce la solidaridad del otro que lo ayuda y acepta tal como es. Esta situación se constata desde lo señalado por Honneth (2010): “la libertad de la autorrealización depende de presupuestos que no están a libre disposición del individuo porque este solo puede alcanzarlos con la ayuda de sus compañeros de interacción” (p. 32).

Respecto al reconocimiento en su particularidad como individuos, los niños expresaron aquello que los hace únicos, sus gustos, formas de ser y estar en el mundo, lo que abrió la puerta hacia la comprensión de que el otro es diferente, y aunque lo sea en muchos sentidos, aquello no debe obstaculizar sus relaciones sociales, de forma tal que los sujetos puedan participar recíprocamente de sus vidas sin importar las diversas formas de presentarse ante la sociedad. Lo anterior cobra sentido con respecto a la repugnancia, en tanto el reconocimiento permite la aceptación del otro que tiene una vida humana particular, para dar lugar al respeto que merecen sus costumbres, tradiciones o formas de vida, puesto que el

reconocimiento basado en un sentido de solidaridad reconfigura los estigmas que la repugnancia puede causar en algunos grupos sociales.

Finalmente, los tres modelos de reconocimiento presentados por Honneth —el amor (en este caso la compasión), el derecho y la solidaridad— conforman las bases para las relaciones de interacción en donde las personas se pueden ver reconocidas en su dignidad humana e integridad. El sujeto, al ser partícipe de estas formas de reconocimiento, puede encontrar en el entorno social las respuestas positivas de la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima. Sobre esto en particular, Honneth (2010) expresa: “los diferentes modelos de reconocimiento representan condiciones intersubjetivas que necesariamente debemos tener presentes si queremos describir las estructuras generales de una vida satisfactoria” (p. 29).

Conclusiones

Esta investigación ha contribuido, en primer lugar, a pensar a los niños y las niñas como agentes sociales, en tanto conocen, comprenden y expresan el mundo que experimentan en sus vidas cotidianas. Durante la investigación encontramos rasgos de la emoción política de la repugnancia que han contribuido a la expresión de actitudes de rechazo frente a ciertos grupos sociales, particularmente frente a las comunidades afrodescendientes y a las personas con discapacidad. Tales expresiones provienen en la mayoría de los casos del rol educador y socializador de las madres; y llama la atención que otros adultos como los padres y abuelos no aparezcan en las narraciones de los niños de este estudio como formadores de sus emociones políticas. Estos rasgos fueron homogéneos en los niños de los diversos estratos socioeconómicos que participaron en el estudio, lo que lleva a pensar que las creencias, ideas y actitudes que connotan la repugnancia proyectada no están determinadas por el acceso a ciertos bienes de capital económico, sino que obedecen a procesos educativos que se comparten culturalmente.

La propuesta pedagógica basada en la compasión, el derecho y la solidaridad como expresiones de reconocimiento desdibujó los límites de la repugnancia para acercar a los participantes cada vez más a la comprensión y aceptación del otro diferente, lo cual demuestra la importancia de los otros en la construcción de un bienestar humano en

común. En este sentido, el legado del doctor Héctor Abad Gómez permitió la creación de escenarios de discusión en relación con el contexto colombiano, como una manera de incentivar reflexiones respecto al mundo que conocen, además de posibilitar un cambio en las relaciones con los otros.

Hablar de formación de las emociones políticas a través de las palabras de Abad constituyó una actividad humana que permitió la comunicación y la participación, así como el desarrollo de los procesos cognitivos de los niños, es decir, el legado del maestro, y además de constituirse en un pretexto para la comunicación y la reflexión, fue una valiosa fuente para la construcción del conocimiento, pues a partir de él los niños tuvieron la posibilidad de reconfigurar sus miradas y otorgarles otros sentidos a sus propias experiencias, a las de los otros y a sus relaciones con el medio.

Las lecturas del pensamiento del doctor Héctor Abad Gómez, sus reflexiones constantes sobre la vida, abocadas a los hechos y vivencias particulares de su época, se convirtieron en una ventana de aprendizaje para entender la sociedad colombiana. Este legado permitió así mismo introducir ciertas realidades con las cuales los niños lograron identificarse como sujetos con derechos, y en donde las emociones como la repugnancia tienen un papel preponderante, pues intervienen de forma negativa en la relación con el otro. Interpretar las palabras de Héctor Abad como llenas de emociones, y, más importante aun, escuchar las de los niños, reveló un escenario en el que es viable albergar la esperanza de que en el futuro sea posible vivir en paz en Colombia, a partir del reconocimiento y el respeto por la diversidad.

Referencias bibliográficas

- Abad Gómez, H. (2007). *Cartas desde Asia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori.
- _____. (2010). *Reconocimiento y menosprecio, sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- Joubert, F. (2008). *French Roast [El café francés]*. Audiovisual animado. Francia. 8m 15s.
- Mead, G. H. (1993). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- 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). Educar ciudadanos: los sentimientos morales (y antimorales). En: *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (pp. 51-74). Buenos Aires: Katz.
- _____. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Ruiz, L. A. (2015). *Periodista con licencia médica. Selección de artículos de prensa, prólogo y compilación*. Medellín: Unaula.
- Rozin, P., Haidt, J. y McCauley, C. R. (2008). Disgust. En: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones y L. F. Barret (eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 757-776). Nueva York: Guilford.
- Tubert, S. (1996). *Figuras de la madre*. Valencia: Cátedra, Universidad de Valencia.

Capítulo 4. El lugar de la compasión en la configuración de la subjetividad de niños y niñas

Evelyn Andrea Saraza Henao

Tatiana López Olano

Jakeline Duarte Duarte

Introducción

La compasión es una emoción indispensable si se piensa en proyectos de nación que apunten a la justicia, promuevan la interculturalidad, fomenten el respeto por el otro y apuesten por el buen vivir. Desde la perspectiva de Nussbaum (2008), la compasión es “una emoción dolorosa ocasionada por la conciencia del infortunio inmerecido de otra persona” (p. 339); sentir compasión permite comprender el sufrimiento del otro y entender su situación de doliente. Es pues una emoción que “nos vincula con los semejantes, que lleva a compadecerse de los que sufren, así como a alegrarse de su buena suerte [...]; la inhumanidad y la falta de compasión son la misma cosa” (Camps, 2011, p. 131).

Para indagar por la emoción política de la compasión trabajamos con seis niños y una niña de entre ocho y nueve años de edad, pertenecientes a estratos bajos y medios de la ciudad de Medellín. En esta investigación se optó por realizar talleres de investigación como técnica que “promueve el habla, la escucha, la recuperación de la memoria, el análisis [...], relaciones, saberes, la construcción de otros sentidos y comprensiones” (Quiroz, Velásquez, García y González, 2002, p. 95), con la intención de favorecer la interacción con los participantes, a partir del uso de audios, fotografías y videos. En este proceso, se recolectó información mediante la construcción de diarios de campo y el registro documental. Durante el

estudio se hicieron 14 talleres, comprendidos en dos momentos de investigación: uno de carácter comprensivo y otro crítico; primero se indagó por las nociones que los niños y la niña participantes han construido sobre la compasión y por los referentes socioculturales que han influenciado dichas construcciones, y posteriormente se diseñó e implementó una propuesta pedagógica orientada al cultivo de esta emoción. En el presente capítulo solo se desarrollan los hallazgos del momento comprensivo del estudio.

La emoción de la compasión ha sido confundida tradicionalmente por el uso indistinto, en textos especializados y en el lenguaje cotidiano, de otros términos como *piedad*, *empatía* o *simpatía*, según lo destaca Nussbaum (2008). Por ejemplo, la *piedad*, tal como se ha instalado en los últimos tiempos, hace referencia, según la autora, a relaciones de condescendencia y superioridad hacia el que sufre, vinculándose esto a la concepción de *piedad religiosa*. Por su parte, la *empatía*, desde la psicología, se comprende como “cierta combinación de la reconstrucción imaginativa de la experiencia de una persona con el juicio de que esta se encuentra angustiada y de que su angustia es mala” (Nussbaum, 2008, p. 340). Para la autora, la *empatía*, que es otra de las acepciones tradicionales de la compasión, se refiere a la reconstrucción imaginativa de la experiencia de otra persona, ya sea dolorosa o satisfactoria, donde quien imagina puede tomar la experiencia como buena o mala, o como ninguna de estas. No obstante, desde su perspectiva, *simpatía* es el término que más se asemeja a la compasión:

Si existe alguna diferencia entre “simpatía” y “compasión” en el empleo contemporáneo, esta quizá consista en que la “compasión” parece más intensa y sugiere un grado más alto de sufrimiento, tanto por parte de la persona afligida como por parte de aquella que se compadece. (Nussbaum, 2008, p. 340).

Nussbaum ha dedicado gran parte de su trabajo al estudio profundo de las emociones políticas, entre ellas la compasión; relaciona en sus análisis las comprensiones acerca de la compasión planteadas por Aristóteles y Jean-Jacques Rousseau. Para Aristóteles, la compasión posee tres elementos cognitivos: el primero es la gravedad del sufrimiento, es decir, “es una creencia o una evaluación según la cual el sufrimiento es grave, no trivial” (Nussbaum, 2008, p. 345), lo que sujeta la comprensión de la compasión al contexto, al punto de vista del espectador y a la relevancia de dicho sufrimiento para el florecimiento humano. El segundo elemento

es el fallo del agente, en el que se asume que la persona no merece el sufrimiento que pasa, y se considera que la persona “no es culpable de sus dificultades o a que, aunque estas se deban a cierto fallo suyo, nos parece que el sufrimiento no es proporcional al mismo” (Nussbaum, 2008, p. 351). El tercer componente de la compasión es, para Aristóteles, el juicio de las posibilidades parecidas, donde se asume que las posibilidades de quien experimenta la emoción son similares a las de quien padece el sufrimiento; parte de estos elementos constitutivos de la compasión son retomados por Nussbaum para fundamentar sus planteamientos. Por otro lado, Rousseau (citado por Nussbaum, 2008, p. 349) plantea que se debe ser consciente de la propia vulnerabilidad como una condición necesaria para la compasión.

Las observaciones de Rousseau y Aristóteles sugieren que el dolor de otro será un objeto de “mi” propio interés, solo si reconozco algún tipo de comunidad entre yo mismo y ese otro. Para la autora, lo que se pone en juego es el carácter eudaimonista de la emoción compasiva, donde se considera el sufrimiento del otro como una parte importante del propio florecimiento, del propio bienestar; en este sentido, según Nussbaum (2008), lo que urge, en lugar del juicio de las posibilidades parecidas, es darle lugar al juicio eudaimonista en el cultivo de las emociones.

Nussbaum, entonces, adopta los dos primeros elementos propuestos por Aristóteles respecto a la compasión, nombrándolos como: el juicio de la magnitud, en referencia a algo malo y grave ocurrido a otro, y el juicio del inmerecimiento, en el que se cree que el sujeto no provocó su dolor y por tanto no lo merece. Como tercer elemento, Nussbaum (2008) introduce el juicio eudaimonista y desplaza el de las posibilidades parecidas a un “auxilio heurístico para formar el juicio eudaimonista” (p. 361).

Desde la perspectiva de la filósofa Laura Cannon (citada por Lacunza, 2011), la compasión simboliza un encuentro con el que sufre, y requiere del diálogo para entender el origen del sufrimiento, de manera que se aislen predicciones y juicios que afecten a quien sufre y se aporte a definir caminos de ayuda para el doliente. Cannon (citada por Lacunza, 2011) menciona que “el descubrir que la persona es responsable de su infortunio puede ser también objeto de compasión y no de exclusión de la comunidad política” (p. 16), lo que, desde nuestra perspectiva, favorecería la armonía, la convivencia, promovería mayor sensibilización

hacia el dolor de los otros, o, en palabras de Bárcena y Mèlich (2000), contribuiría a dolernos del rostro del otro. Como lo sostiene Mèlich (2008), “La compasión es, simplemente, eso, una forma de responder a la demanda del otro, a su dolor. Y, por eso, la ética, al menos tal y como aquí se concibe, es, ineludiblemente, compasiva” (p. 188).

Nociones de niños y niñas respecto a la compasión como emoción política

A continuación damos cuenta de los hallazgos derivados del momento comprensivo de este estudio, donde se identificaron las nociones que los niños y las niñas participantes han construido acerca de la compasión. A la consolidación de estas nociones se llegó a partir de la categorización de sus discursos luego de que participaran de los diferentes talleres realizados. Esta experiencia permite comprender que “la subjetividad es constituida o reconstituida en interacciones en las que el sujeto asume una posición o se resiste” (Duarte, 2013, p. 464), de acuerdo con los elementos y herramientas de que dispongan la cultura y sus agentes socializadores para los niños y las niñas.

La compasión y su relación con las posibilidades de defensa del otro

Para los niños y la niña que participaron en el estudio, la compasión varía en relación con las posibilidades de defenderse que presentan los seres; es decir: entre más posibilidades tiene un ser para protegerse a sí mismo, autocuidarse o resguardarse, menos compasión merece, mientras que el ser que se percibe como indefenso y con pocas posibilidades de protegerse merece mayor compasión. La indefensión se atribuye fundamentalmente al medio ambiente (plantas, aire, tierra, agua) y a los animales, más que a las personas, pues para los niños los elementos del medio ambiente no tienen manera de manifestarse ante los abusos de la humanidad y por ello hay que ser compasivos con ellos. Esta defensa tiene sentido si se piensa en el juicio de la magnitud, ya que los niños y la niña del estudio consideran las afectaciones al medio ambiente como algo grave, que afecta al mundo; en este sentido, “es el espectador quien debe estar convencido de la gravedad del sufrimiento del afectado para sentir compasión” (Cannon citada por Lacunza, 2011, p. 4). Por su parte, los

animales son otros seres a quienes los niños y la niña reconocen como indefensos y hacia quienes expresan su compasión; esto se pudo observar en un evento sucedido en uno de los talleres: uno de los niños se encontraba en su pupitre contemplando a su hámster, cuando se desprendió de la pared un cajón que cayó sobre el niño y el animal; los demás niños reaccionaron de inmediato manifestando especial interés por el estado del hámster, mientras solo uno de ellos preguntó qué le había pasado al niño. Esta situación es una clara evidencia de cómo los niños dirigen su angustia y sufrimiento hacia las situaciones de peligro, abandono y desprotección que les suceden a los animales, lo cual señala, en la perspectiva de Nussbaum (2008), el juicio de la magnitud, dirigido a la gravedad que implican para los niños los riesgos que pueden padecer los animales; el del inmerecimiento, en tanto consideran que los animales no han llevado a cabo ninguna acción o decisión para que les ocurran determinados sucesos; y el juicio eudaimonista, al concebir a los animales como parte importante de sus esquemas, metas y objetivos vitales. En relación con lo dicho, la autora refiere que para los niños es posible juzgar con “naturalidad que la suerte de los pequeños animales es parecida a la suya, y que aprenderá mejor a compadecerse si comienza por prestar atención a los sufrimientos de los mismos” (p. 357).

No deja de llamar la atención que el ser humano, un compañerito, merezca menor compasión para los niños y la niña del estudio, pues estos asumen que las personas tienen capacidad de defenderse por sí mismas. Se observa que la compasión respecto a la vida humana se presenta solo en aquellos casos en los que alguien está en riesgo de perder la vida, tal como se ilustra en este testimonio: “Yo ayudaría a encontrar a la gente de Mocoa entre los escombros y los llevaría al hospital”; también fue visible la expresión de compasión hacia las personas que padecían condiciones precarias, como falta de alimento y vivienda. Este tipo de sucesos imaginados y narrados por los participantes muestran cómo “somos sensibles a lo que le sucede a otra persona, somos receptivos a sus palabras y a sus silencios” (Mèlich, 2003, p. 43).

La relación que establecen los niños y la niña entre la compasión y la capacidad del sujeto para defenderse se hizo evidente en el trato hacia uno de sus compañeros, a quien se le manifestó poca compasión por el hecho de mostrarse como un niño rudo y con actitudes violentas, y de quien se supone puede defenderse. Esta ausencia de compasión se

manifestó incluso en ocasiones donde era evidente que él estaba sufriendo, por ejemplo, al ser humillado por el profesor como consecuencia de su comportamiento, con lo cual se le niega parte de su humanidad. Como lo expresa Cannon citada por Lacunza (2011), “preguntar si quien está sufriendo merece compasión es preguntar de cualquier individuo si merece ser amado o si merece ser cuidado. [...] Identificar quien no merece compasión requiere determinaciones generales que definan un sufrimiento como sin importancia” (p. 8).

En favor del cultivo de emociones políticas como la compasión, Nussbaum (2008) es enfática al señalar la potencia del arte, la literatura y los relatos de hechos reales, para generar en los sujetos mayor sensibilidad hacia los sufrimientos del mundo, de modo que puedan ubicarse como sujetos compasivos,

incluso aunque, en ese preciso momento, los privilegiados dispongan de oportunidades y posibilidades muy diferentes de las de aquellos que no lo son tanto, la tragedia [...] les recuerda que nadie escapa a la posibilidad de vivir trances terribles, una posibilidad común a todos los seres humanos, incluso a los más privilegiados. (p. 320).

A través de estas situaciones se observa, pues, con interés la angustia del otro, aunque ese otro se encuentre en mejores condiciones o sea un desconocido.

A partir de la investigación se identificó también que los niños y la niña participantes destinan su compasión hacia objetos y situaciones ficticias, lo que se evidenció en frases como “pobre Moana, se quedó sola por un momento cuando iba en el mar”, refiriéndose a una película; o al comentar sobre un videojuego: “Lo más triste es que el vigilante debe salvarse a sí mismo y cuando no lo logra es muy triste porque pierde”. También expresaron compasión hacia objetos inanimados, con frases como: “Pobre, huevo, que descanse en paz, amén” y “Profe, mire, mi avión se dañó y voy a llorar, está malito”. Nussbaum (2005) se refiere a sucesos como estos con una canción de cuna que vincula a una estrella, y comenta:

Los niños se maravillan con la estrellita. Así aprenden a imaginar que una simple forma en el cielo tiene un mundo interior, en cierto modo misterioso, parecido a sus propios mundos. Aprenden a atribuir vida, emociones y pensamientos a una forma que tiene escondida su interioridad. A medida que transcurre el tiempo, hace esto de un modo cada vez más sofisticado, aprendiendo a escuchar y a contar historias sobre animales y seres humanos. Estas historias interactúan con sus propios intentos por explicar el mundo y sus acciones dentro de él. (p. 122).

Uno de los hallazgos, ya enunciado, que causa mayor preocupación es que los niños y la niña expresen mayor compasión hacia objetos que no tienen vida o hacia los animales que hacia los seres humanos; llama especialmente la atención que sean precisamente sus pares a quienes menos se les exprese esta emoción, y se enfatiza en que esto debe merecer el interés de los agentes socializadores de los niños y las niñas, como la familia y los maestros y las maestras, en tanto son todos ellos los llamados a favorecer el cultivo de las emociones políticas.

Actitudes compasivas y poco compasivas en los niños: una suerte de ambigüedad

La distancia entre las actitudes compasivas y aquellas poco compasivas que manifestaron los niños y la niña participantes del estudio permite no solo identificar aquellos factores relacionados con las dinámicas sociales y culturales en las que se están formando, sino que a la vez llama la atención sobre aquellas nociones que han construido paulatinamente acerca de la compasión, y el modo como estas nociones se hacen evidentes a través del ejercicio de su subjetividad política.

En los espacios escolares, donde ocurre el encuentro con el otro y la diversidad, es natural que se gesten dinámicas contundentes y se traduzcan en acciones que promueven u obstaculizan la convivencia. Como lo menciona Nussbaum (2008), es frente a las situaciones que vive el otro cuando se hace posible la toma de conciencia emocional y la postura crítica para emprender una acción que subsane el infortunio del otro. Se debe anotar que estas actitudes están regidas por el punto de vista de cada uno de los participantes, los niños y la niña, sobre diferentes situaciones planteadas, en las que convergen y en aquellas en las que marcan puntos de incertidumbre o discordia.

De acuerdo con lo que plantean Bernal, Rodríguez y Salazar (2012), es necesario mencionar que la educación potencia la promoción de dichas acciones y sentires, pues, volviendo a Nussbaum (2008), es en el seno de las relaciones donde se logra dirigir la compasión hacia un momento o situación, pasando por la autorreflexión y los sentires, para llegar a acciones democráticas que fortalezcan las relaciones con los otros y suplan las necesidades de los ciudadanos. Así, el aula alimenta día a día un cúmulo de sensaciones y nociones que en el presente permiten la instauración y la prevalencia de diversos actos racionales y adecuados, o

irracional e inadecuado, que movilizan y marcan las dinámicas escolares.

Actitudes compasivas: en sintonía con el dolor del otro

Las actitudes compasivas se relacionan con cómo los niños y la niña participantes van desarrollando la capacidad de comprender las situaciones que se les presentan, y cómo empiezan a reflejar un interés genuino por el bienestar del otro, pues este redundará en el propio. La compasión es, entonces, una emoción que solo puede cultivarse si se moviliza una acción que repare, proteja o estabilice acciones y dinámicas que predominan socialmente, con el fin de favorecer el reconocimiento de sí mismo y de los demás. Dentro de las actitudes compasivas que manifestaron los niños y la niña durante el estudio, se reconoció la ayuda como principio de compasión, puesto que asumieron que frente al infortunio, la desgracia, el malestar o la tristeza de las personas, hay una acción reina que puede componer, reponer o reparar inmediatamente cualquier hecho; reconocieron, entonces, la ayuda como la clave que permite el progreso y el funcionamiento de las sociedades, y que es a partir de pequeñas acciones —sonreír, saludar o “ayudar a los ancianos a pasar la calle”— como se logra un mundo mejor.

Ante las preguntas: ¿qué tendríamos que hacer para que el mundo en el que vivimos sea mejor?, y ¿qué se puede hacer para que las personas no sufran?, los niños y la niña dieron respuestas como: “Ayudando a las viejecitas a subirse al bus” o “Ayudando a la gente pobre, dándoles comida”. Esto nos plantea que es al observar y comprender las situaciones de sufrimiento del otro que es posible formar la compasión, y que se puede entender, en la perspectiva de Nussbaum (2008), que aquellas situaciones que vienen de afuera del sujeto no son su culpa o no lo son totalmente. Los niños y la niña participante comprendieron que hay personas que requieren un apoyo específico para realizar algunas acciones, y manifestaron la importancia de que las personas pudieran hacer cosas como “ayudar a llevar el mercado”, “ayudar a las personas a pasar la calle” o “a la gente pobre dándoles comida”, al igual que se deben emprender acciones como “ayudar a la gente cuando está cansada”, o ayudarlas para que no estén tristes, o “alegrarlas”. En este punto cabe destacar que los niños y la niña participantes sitúan el reconocimiento de

las características señaladas anteriormente solo en personas cercanas como sus madres y sus pares.

En relación con el deseo de ayudar, los niños y la niña plantearon un vínculo entre la compasión y la felicidad, que se identifica en que “para poder ser feliz, [hay que] ayudar a la gente”, “a los amigos y personas” y “hay que animar a la gente para que se sienta mejor”. Tales expresiones dejan ver, como lo menciona Nussbaum (2008), que el bienestar de las otras personas hace parte del florecimiento propio, es decir, que la construcción de la felicidad se da cuando se procura que otras personas sean felices por medio del bienestar y la tranquilidad, y que, por lo tanto, todos toman responsabilidad en dicho propósito.

En este mismo sentido se reconoce la protección y defensa del otro como una categoría que emerge esencialmente de la capacidad de los niños y las niñas para dar cuenta de una sensibilidad frente al dolor del otro, la cual debe ser promovida en cualquier circunstancia. Los participantes del estudio reconocieron también que no deben “ser tan agresivo[s] porque puede[n] lastimar a los compañeros y a sí mismos”, y que por el contrario todo marcha mejor si se “es amable con los demás”, con lo que manifestaron que con su ayuda contribuyen a que el otro pueda estar mejor.

No se trata únicamente de comprender que el mundo es compartido con otras personas, sino que, como lo menciona Nussbaum (2010), en cuanto a la compasión es central la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar del otro, de interpretar y comprender los sentimientos, deseos y experiencias que tocan a otras personas, y de identificar que hay muchos de ellos capaces de herir o causar dolor y sufrimiento.

Por último, dentro de las actitudes compasivas de los niños y la niña participantes del estudio, emerge el reconocimiento del otro como un fin en sí mismo. Esta concepción muestra las relaciones como el núcleo fundamental de los círculos a los que ellos y ella pertenecen, en los cuales deben ocupar un lugar que solo existe si el otro lo permite y hace todo lo posible para que así sea, “siendo amigos” o “siendo amables”; y como Honneth (2010) lo plantea, esto solo sucede si desde el reconocimiento recíproco se rompen las barreras individuales y se potencian habilidades que puedan ser útiles para el entorno, pues solo gracias al reconocimiento de los demás se logra la autorrealización.

A lo largo de los talleres realizados se intentó fomentar el reconocimiento de los niños y las niñas, en general, en el aula de clase, a partir de preguntas que permitieran comprender de qué manera reconocen a los compañeros. Esto derivó en una serie de nociones sobre el reconocimiento propio y el reconocimiento de las cosas “buenas y malas” de los compañeros y la compañera, y generó la búsqueda constante de “un desarrollo individual con el que sea permitido actuar de una manera libre, sintiendo, aun así, la necesidad del reconocimiento positivo que genere la obtención de un respeto por sus diferencias” (Honneth, 2010, p. 14). Así, en el estudio, se evidenció un fuerte deseo por parte de los niños y la niña por mejorar la convivencia en el aula y en sus relaciones interpersonales.

Actitudes poco compasivas: hacer del otro alguien sin humanidad

Las actitudes poco compasivas, por su parte, son el resultado de una serie de acciones y expresiones que emergen cuando no se posee la capacidad de comprender las situaciones de infortunio de los demás. Cuando se piensa en el bienestar individual y se aleja al otro de las posibilidades y metas propias, se concibe la idea de que todo lo malo que le sucede a otro sujeto es su responsabilidad, se da lugar al sentimiento de que el florecimiento del otro no es indispensable para la vida en comunidad, y ocurre que la existencia de otros no toca ni permea la burbuja de los intereses propios.

En la inexistencia de la compasión se evidencian actitudes violentas, egoístas y desinteresadas que evidencian una falta de reconocimiento del otro. Este tipo de situaciones se presentan constantemente en el aula; sin embargo, para los niños y la niña participantes en el estudio parece no haber ninguna explicación respecto a esa situación, aunque sí reconocen que son una constante en las interacciones escolares, sin que sus maestros y maestras asuman alguna reflexión o se emprendan acciones tendientes a minimizar tales situaciones. Uno de los niños señaló: “Siempre son así”, aludiendo a los comportamientos violentos y de hostigamiento entre los niños; “siempre pasa lo mismo y no sabemos por qué”. Otros acusaron a algunos compañeros, afirmando que “siempre hacen lo mismo y nunca terminan”, con lo que refirieron la poca atención que se presta a estas actitudes por parte de maestros, maestras y

directivos. Este tipo de situaciones ponen en evidencia la falta de compasión, no solo por parte de algunos niños, sino también de los mismos profesores, pues se quejaron de que no se implementan acciones frente al comportamiento violento de algunos niños.

De lo descrito hasta aquí resulta preciso preguntarse por qué son tan importantes las emociones en dichas dinámicas, pues estas “son socialmente útiles porque tienen una función de coordinación: uno siente miedo porque sabe que otro se indigna si resulta ofendido; el reproche funciona cuando el otro se avergüenza de lo que ha hecho y le es reprochado” (Camps, 2011, p. 275). Así, cuando no hay esa coordinación, una emoción como la vergüenza desaparece o no contribuye a fortalecer los procesos de socialización de los sujetos, lo que genera abusos, malos tratos y acosos que se observaron en el estudio en anotaciones como las siguientes: “Todo el tiempo me dice cabezón”, “Cuando [un compañero] está enojado, todos corremos peligro”, a él “Le gusta pegarles en las partes íntimas a las personas”. En este caso, tales dinámicas tienen lugar en el ámbito escolar y no han logrado ser reguladas ni acompañadas de manera que se resignifiquen y se conciban como acciones de maltrato hacia los demás, y no como formas de interacción propias de los niños y las niñas, y naturalizadas también por sus maestros y maestras.

Según Nussbaum (2008, pp. 335-342), la compasión depende de la capacidad de hallar las similitudes entre mis condiciones y sufrimientos y las de los demás; pero, ¿qué ocurre cuando las condiciones del otro no determinan de ninguna manera mi accionar, cuando no se considera que mi situación en algún momento pueda ser la misma? Las palabras de los niños y de la niña evidenciaron que formar para la ciudadanía es un asunto fundamental hoy en día en cualquier sociedad del mundo. Sin embargo, en nuestro contexto, esa labor es todavía más necesaria y urgente, dado que Colombia sigue teniendo uno de los índices de violencia escolar más altos del mundo (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004, p. 10), lo que se manifiesta a gran escala en situaciones que marcan la historia del país, y a pequeña escala, en la cotidianidad, se refleja en expresiones como: “Profe, es que yo era el dueño de la silla y me iba a sentar, [él] me corrió la silla y me pellizó, entonces yo lo empujé”.

Aun en este desalentador panorama, hubo una expresión de un participante que se incluye aquí como luz esperanzadora respecto a la posibilidad de cultivar emociones políticas convenientes para el vínculo

entre los integrantes de una sociedad: “Profe, yo tengo algo que mejorar: la venganza”. Ante tal frase se hace necesaria la pregunta de ¿qué ocurre con la venganza en las relaciones entre los niños? Para Nussbaum (2008, pp. 342-382), el desarrollo de la compasión limita el ejercicio de la venganza, al acercar círculos de personas lejanas al sujeto, al conocimiento de estas por medio de, por ejemplo, la literatura. Desde lo expuesto por la autora, una buena educación en la compasión debería hacer que la inclinación hacia la venganza disminuyera, al reconocer que el daño infligido al otro redundaría en un hacerse daño a sí mismo; la compasión implica, entonces, reconocer al otro como parte de nuestra eudaimonía, es decir, se concibe el bienestar del otro como parte fundamental de mi florecimiento, como parte del esquema de metas y objetivos propios, al tiempo que se reconocen las posibilidades parecidas y las vulnerabilidades propias.

Entre las actitudes poco compasivas aparece el acto de señalar. Se recrimina de forma permanente a un compañero, para evidenciar sus fallos y remarcar una y otra vez sus errores. Estas actuaciones llegaron a desencadenar que los niños y la niña que participaron en el estudio le solicitaran a su maestro expulsar al compañero del aula de clase porque “no deja hacer nada”, y expresarle de forma reiterada que “es muy aburrido, no comparte y no le gusta hacer las tareas”; incluso se permitieron hacer juicios como “todo es culpa de él, él es mi peor enemigo”. Estas experiencias que hacen parte del diario vivir de los niños y la niña participantes conllevan a la pregunta de ¿qué tan capaces somos de configurar estereotipos positivos? Pues es claro que no basta con la información sobre los estigmas y la desigualdad, y que hace falta, como lo menciona Nussbaum (2010), que los sujetos puedan vivir la experiencia participativa de la posición estigmatizada, logren comprender qué sucede y qué cambia cuando nos ponemos en el lugar del otro y decidimos no señalar, sino modificar los gestos, abandonar frases convertidas en clichés, e interesarnos con mayor profundidad, compromiso y entendimiento en las condiciones de vida de aquellos que son diferentes a nosotros.

Por último, se reconoció en los niños y la niña participantes en el estudio una actitud generalizada que denota una especie de pérdida de la esperanza en los otros, al concluir que “no se puede hacer nada” ante quienes muestran reiteradamente actitudes agresivas y violentas. Los

niños y la niña participantes se sienten abrumados y frustrados respecto a las soluciones que se esperan de ellos y de ella, porque finalmente no logran el cambio esperado, al punto de afirmar que su compañero “está dañado, [que] no quiere que lo arreglen”, o formular justificaciones como que han “tratado de ayudar [lo] desde el preescolar, y él comenzaba a decir por favor, gracias, de nada y todas esas cosas. Pero un día, en un segundo, le pegó a una niña y ahí todo cambió”, señalando como la acción que rebasó cualquier posibilidad de compasión y ayuda hacia el niño señalado. Modzelewski (2013, p. 322) aduce que la construcción y concepción de la compasión se alejará y se negará como la posibilidad de construir un mundo mejor si se sigue escuchando en los niños, las niñas y los jóvenes la frase de “profe, no hay nada que hacer”.

Conclusiones

Si bien los agentes socializadores primarios, como la familia y la escuela, tienen un lugar privilegiado en la configuración de los procesos cognitivos y subjetivos de los niños y las niñas, mediante esta investigación se evidenció la influencia que el grupo de pares tiene en los procesos de socialización de los niños y las niñas, lo cual presenta al agente secundario como un modelador importante de sus emociones políticas.

En relación con lo anterior se puede concluir que los niños y la niña del estudio reconocen a sus pares como seres importantes en su vida, así como se reconocen a sí mismos como seres que precisan de la compasión y la ayuda del par, e igualmente asumen que sus pares necesitan de su ayuda y comprensión. En este sentido dirigen su compasión hacia sus compañeros de aula, pues entienden las dificultades que se hacen visibles entre ellos, ya sea con respecto a problemas personales o a las necesidades educativas que presentan algunos.

De acuerdo con lo vivenciado en esta indagación, se considera importante que se piense en la realización de proyectos investigativos desde la compasión con maestros y maestras en los espacios escolares, así como en los entornos familiares. Además, pueden generarse propuestas en las que se trabajen emociones contrarias a la emoción política de la compasión, como la ira, con la finalidad de mitigarlas, o asuntos como la repugnancia, la envidia y la vergüenza, de manera que los proyectos

pedagógicos que surjan de dichos trabajos favorezcan la formación de niños y niñas políticamente compasivos.

En definitiva, este proyecto de investigación se convierte en una provocación para seguir pensando proyectos de formación ciudadana a los que se vincule la perspectiva de las emociones políticas, de forma que se vaya más allá de las cátedras de comportamiento ciudadano y educación cívica que se ofrecen a los niños y las niñas en los espacios educativos.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- 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>.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación, Universidad de los Andes. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf.
- Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 11, núm. 2, pp. 461-472. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlds/v11n2/v11n2a02.pdf>.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio, sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires: Katz.
- Lacunza, C. (2011, abril 27-29). Compasión y ciudadanía: un debate normativo en torno al pensamiento de M. Nussbaum. *VIII Jornadas de Investigación en Filosofía*. La Plata: Universidad de La Plata. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1295/ev.1295.pdf.
- 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>.
- Mèlich, J. (2003). La sabiduría de lo incierto: sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educación*, núm. 31, pp. 334-345. Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.303>.
- _____. (2008). Homo patiens. Ensayo para una antropología del sufrimiento. En *Ars Brevis*, núm. 14, pp. 166-188. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/137028/187425>.

- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- _____. (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.
- Quiroz, A., Velásquez, A., García, B. y González, S. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Funlam.

Capítulo 5. En un mundo sin amor estaríamos llenos de morados: el amor como emoción política y su relación con la memoria histórica

Faisned Koraima Cadavid Monsalve

María Victoria Machado Vergara

Leidy Johana Ramírez Jiménez

Introducción

El abordaje de las emociones políticas, desde las concepciones de Nussbaum (2008, pp. 251-271), traslada la comprensión del amor desde la esfera de lo íntimo hasta el ámbito de lo público. Para esta autora, el amor es una experiencia de interacción sutil en la que el niño o la niña desde edades tempranas experimenta una resignificación de su omnipotencia, en dirección a un amor maduro, para favorecer su independencia durante los encuentros con los otros, donde la creatividad y la imaginación intensifican la capacidad de estar en el lugar del otro, de manera que se forjen vínculos empáticos, en función de círculos de interés más allá de los familiares y que trasciendan el amor dependiente. En este sentido, la preservación de la integridad y la individualidad del sujeto permite entender que el otro no está a entera disposición para favorecer sus necesidades, sino que, por el contrario, tiene su propia vida; lo anterior se evidencia cuando el sujeto puede pasar de una relación amor-gratitud, a un amor maduro que legitima al otro en el reconocimiento de su ser.

En este capítulo se harán evidentes dos de las categorías que surgen a partir de una investigación desarrollada con niños y niñas del grado primero de dos instituciones educativas de Medellín: de una de ellas, que

atiende población de estratos bajos, participaron cuatro niñas y siete niños; y de la otra, de estratos altos, participaron cuatro niños y dos niñas. Las categorías de este estudio emergen de la relación entre los dos momentos investigativos: el primero, de carácter hermenéutico, en el cual se identificaron las nociones que los niños y las niñas han construido sobre la emoción del amor; y el segundo, cuando a partir de los hallazgos, se construyó e implementó una propuesta pedagógica, de naturaleza crítica, con la que se promovió la movilización de las nociones de los niños y las niñas hacia un campo de comprensión más amplio, desde el reconocimiento del otro y lo otro, tomando como texto y pretexto la reconstrucción histórica de la figura de Héctor Abad Gómez, como líder de Antioquia en el campo de los derechos humanos. La propuesta pedagógica se desarrolló mediante el uso del género epistolar, para darles un lugar preponderante a los niños y las niñas como productores y receptores de cartas y audio-cartas en las que sostenían un diálogo con diferentes personajes que se iban presentando a lo largo de las actividades implementadas.

La vida de Héctor Abad Gómez fue narrada sesión a sesión de manera cronológica, para destacar así los aspectos más relevantes de su vida, lo que permitió dejar ver su sentido más humano y su proximidad como semejante. En cuanto a estrategias complementarias, se recurrió a la construcción, representación y solución de dilemas morales, y la puesta en escena de situaciones en las que se hacía presente la emoción del amor con títeres, sociodramas y diversos juegos de roles. Estas actividades, situadas desde una apuesta pedagógica, lograron movilizar la memoria individual y colectiva de los niños y las niñas, en una relación entre presente, pasado y futuro, para enmarcar el amor como emoción política. El trabajo de las emociones políticas, de la mano de la memoria histórica, llevó, entonces, a los niños y las niñas a pensarse en y a través de la historia que los atraviesa y que hace parte fundamental de la construcción de su identidad.

Actores, expresiones y formas de vinculación: ¿cómo conceptualizan los niños el amor?

Entre los hallazgos contundentes del momento hermenéutico, esta investigación develó en los relatos de los niños y las niñas de ambas

instituciones elementos que posicionan el amor como una emoción eminentemente filial; es decir, como una emoción que es revestida o dotada de sentidos, actores y expresiones que están enmarcados en las relaciones de proximidad, tanto físicas como afectivas, que establece el niño o la niña con su entorno cercano, esto es, en la intimidad del hogar y la escuela. Lo anterior proviene de observar que, para los niños y las niñas, en general, el amor es una facultad atribuida a lo “bueno”, dentro de lo cual se halla el amor a lo cercano, a aquello con quien se habita en la proximidad espacial y quien proporciona relativa seguridad al propio ser. Así, en un primer acercamiento, la noción del amor que expresan los niños y las niñas se da desde el amor familiar, desde el amor hacia los compañeros, hacia la naturaleza y hacia algunos objetos. Ubican como principales receptores y emisores de amor a “mi mamá”, “mi amigo”, “mi peluche”, “mi perrito”, “mi novia”, “mi papá”, “mi mascota”, “mis abuelos”, quienes hacen presencia en sus vidas desde el cuidado, el respeto, el juego y el acompañamiento. Es decir, el amor es una emoción que no se le profesa a cualquier persona, sino que tiene que pasar por un filtro de reconocimiento en el cual su presencia y actuar en el mundo es considerado como bueno y merecedor de amor; en tal sentido, cuando de amar se trata, se precisa de la aceptación del otro, del reconocimiento de su existencia y de la vinculación que tenga con la propia vida del niño o la niña.

Este planteamiento guarda estrecha relación con lo expresado por Nussbaum (2015, p. 266), quien considera que para que las personas amen algo hay que hacer que lo conciban como “pertenencia” propia y preferiblemente también como lo único que tienen en su clase. Lo anterior puede deberse al hecho de que “las grandes emociones son ‘eudemónicas’ o, lo que es lo mismo, están ligadas a la concepción de florecimiento que tiene la propia persona y al círculo de interés personal que se extiende en esa concepción” (p. 266). Además, la autora indica que “[...] para hacer que las personas se preocupen o se interesen por algo, hay que hacerles ver que el objeto de su potencial interés es en cierto sentido ‘suyo’ y forma parte de un nosotros” (p. 266).

La representación que tiene cada uno de los participantes de sí mismo varía en ambas instituciones y determina la manera en que estos se definen en relación con su facultad de amar. Así, pues, los participantes de estrato bajo se consideran “como seres buenos”, restando rastro de

maldad a su ser y a los suyos; y los de estrato alto, a su vez, como seres buenos pero que pueden cometer errores en algunas circunstancias. Se definen como seres que pueden amar y que pueden ser amados; no obstante, para los primeros, el amor trae consigo una emoción que está revestida de benevolencia, donde no es posible habitar lo malo de la humanidad, mientras que, para los segundos, en el ser humano coexisten lo bueno y lo malo. Para los niños y las niñas de estratos altos, aun las personas que no son “buenas” son merecedoras de amor y de que se les respeten sus derechos, pues, como lo señaló uno de los niños, “los derechos son aquellas cosas que no nos pueden impedir hacer”, a la par que señaló que la libertad es propia de todas las personas.

Los niños y las niñas fueron contundentes al mencionar otros tipos de personas que al no cumplir con el criterio de “bondad” entran en discusión acerca de si pueden o no ser merecedores de amor o emisores de tal emoción; tal es el caso de “los borrachos”, “los guerrilleros”, “los ladrones” y “los estafadores”, quienes, en la percepción de los niños y las niñas de la institución de estrato bajo, representan un peligro, mientras que para los niños y las niñas de la institución de estrato alto, si bien igualmente pueden representar un peligro, estos también pueden ser considerados como receptores de amor, siempre y cuando estas personas cuenten con un acompañamiento que les ayude a cambiar la situación en la que se encuentran.

Si bien existe una diferenciación con respecto a este asunto entre las dos poblaciones de niños y niñas, cabe aclarar que dicha construcción está ligada a las estigmatizaciones que socialmente han construido y que dentro de las familias se reproducen como formas de cuidado o prevención. En este sentido, es de anotar que las familias se constituyen en un escenario en el cual los niños y las niñas configuran nociones que les permiten conocer y dar explicaciones a los fenómenos que acontecen, esto evidencia la estrecha relación entre familia y ciudadanía como campos que, en términos de Zuluaga (2004), poseen la esencia de lo público y lo privado, lo cual no los hace opuestos, sino que se complementan en diversos ámbitos y poseen encuentros y desencuentros en los procesos de socialización: “Es en la cotidianidad de las familias en donde se aprenden los valores y se desarrollan las actitudes base para el afianzamiento de la sociabilidad y el establecimiento de nuevas formas de relación democrática y de construcción de ciudadanía” (p. 91).

En el momento hermenéutico, las nociones de los niños y las niñas sobre el amor dejan ver con claridad que esta emoción no alcanza a desplegarse por fuera del ámbito familiar o personal, lo que implica que tal emoción no se presenta con un matiz político en cuanto no alcanza a extenderse al reconocimiento de otras personas por fuera de los círculos de interés cercanos. De este hallazgo se infiere que, en los procesos de socialización primarios, los adultos significativos de los niños y las niñas no alcanzan a tener un lugar formativo del amor como emoción política y no existe un cultivo deliberado en el niño de relaciones, acciones, pensamientos y sentires en pro de un nosotros, de un colectivo. Esto llevó a que en la propuesta pedagógica implementada en el segundo momento investigativo, de carácter crítico, se abordara el amor como emoción política de forma que se analizara en un marco social y relacional más amplio. Como lo menciona Nussbaum (2008), las interacciones sutiles que construye el sujeto en la niñez cultivan el abanico de formas en las que se manifiestan las emociones en la vida adulta, y siembra las bases que nutren los modos y disposiciones en el encuentro con el otro; así, pues, “las emociones son experiencias de apertura hacia determinadas situaciones, circunstancias o sujetos. Estas hacen parte de la retórica a partir de las cuales damos cuenta de los juicios, proyectos de vida, del buen vivir y de la vida humana” (p. 66).

A partir de tales hallazgos fue necesario ampliar este amor personal, caracterizado por la cercanía física y afectiva, hasta la evocación de otras historias particulares, en donde fue posible llegar al reconocimiento de la propia vulnerabilidad, de la diversidad y de la necesidad de encontrar puntos de encuentro que movilizaran la construcción de un nosotros como ciudadanos que comparten una realidad colectiva, cargada de procesos históricos que han marcado el devenir como individuos diferenciados, pero pertenecientes a una sociedad.

El amor político es polimorfo, dice Nussbaum (2014), quien señala que el amor de unos padres a unos hijos, el de camaradas y el amor romántico tienen la capacidad de inspirar una cultura pública, siempre y cuando ese amor altruista rechace “la búsqueda obsesiva de estatus y honor personal en favor de la reciprocidad y la vulnerabilidad” (p. 462). Para que esto suceda es necesario que estos amores compartan ciertos rasgos mencionados por la autora, entre ellos la consideración del objeto receptor de ese amor como un fin en sí mismo, más que como mero

instrumento; el respeto por la dignidad humana de los seres amados, y la disposición a limitar los impulsos de la codicia en favor de los seres amados, renuncias necesarias e indispensables para la construcción del bien común.

Historia, recuerdo y amor: la memoria como forma de expresión política

El amor, en tanto emoción política que edifica y fortalece lazos de carácter social y político, moviliza formas de comunicación que se dan no solo en el presente que se habita, sino también en otros espacios temporales bajo los que, como seres cargados de memoria, se construyen historias de vida, desde la experiencia propia en interacción con la de los demás. Traer a colación episodios de la historia que parecen aislados, determinados para cierto tipo de público e incluso vedados para los niños y las niñas, constituyó una herramienta metodológica en esta investigación para hablar de esas otras historias de vida que determinan la existencia, que se enmarcan en hechos históricos de gran importancia para una sociedad, como las vulneraciones y la defensa de los derechos humanos, las otras realidades sociales y las biografías de personajes como Héctor Abad Gómez, quien por su cercanía afectiva puede representar amistad, amor y decisión política para actuar en determinadas ocasiones en función de lo público.

A partir de la implementación de la propuesta pedagógica, fue posible que en las dos instituciones educativas los niños y las niñas lograran reconocer a otros sujetos, otras historias de vida, y al tiempo se hicieran conscientes de su singularidad, de lo que son, de sus propias historias y de cómo se conectan con otros seres humanos que se encuentran por fuera de sus ámbitos cotidianos. Nussbaum (2008) se refiere a la relación entre sujeto, historia, memoria y emociones desde la imaginación narrativa, al señalar que es desde el conocimiento de la historia y los hechos sociales que el sujeto mismo desarrolla otras habilidades de orden perceptivo, las cuales le permiten comprender otros puntos de vista y opiniones diferentes a las que ya tiene, es decir, reconocer que el cuidado del mundo, del otro y de lo otro, extrapola los límites de la singularidad y convoca a la creación de lazos afectivos, genuinos y empáticos hacia los demás.

Fue evidente durante la investigación que el círculo de interés cercano —familia, amigos, objetos personales, recuerdos— de los niños y las niñas del grado primero de la institución de estrato bajo era tan cerrado que las otras historias no se lograban posicionar para conversar con las propias. Fue necesario allí procurar el acercamiento a historias de personajes como los defensores de derechos humanos, las personas en situación de calle, los desplazados, y otros en diferentes condiciones, a partir de cartas narradas en primera persona que permitieran reconocer sus voces singulares y los rasgos propios de su humanidad. A la par de esta estrategia, se les presentaron a los niños y las niñas fotografías, videos, cuentos y noticias de la cotidianidad, de manera que fuera posible propiciar el tránsito entre su historia y el reconocimiento de la historia de los otros (y aun de lo otro) como asuntos importantes para sus propias vidas.

En este caso particular, el acercamiento a la vida de Héctor Abad Gómez fue un pretexto muy favorable para movilizar las emociones en esa relación con la historia, dado que los adultos generalmente no se las cuentan a los niños y las niñas de estas edades.

La reflexión de esta investigación busca también comprender que “la memoria es el mayor tesoro que tiene el ser humano para extender puentes con el pasado” (Ballart, citado por De la Jara, 2014, p. 36) y, además, con la historicidad del ser y de la sociedad que habita. Como lo afirma Ballart, existe, entonces, un puente entre el pasado y el presente habitado, que como un hilo de comunicación une a los sujetos también desde su co-construcción con el pasado y el futuro. En tal sentido, el trabajo pedagógico con los niños y las niñas procuró que se preguntasen no solo por el cuándo, sino también por el cómo y el quiénes hacen parte del hecho histórico. Las emociones juegan en este punto un papel fundamental a la hora de develar por qué se elige recordar a ciertas personas o acontecimientos, pues la memoria, el recuerdo, la reminiscencia, también se edifican en la particularidad de los sujetos y en su forma de concebir el mundo más allá de la memoria como imagen, desde una apuesta por la memoria reflexiva que atraviesa la integralidad del ser.

Si bien en ambas poblaciones se privilegian tradicionalmente las relaciones de carácter cercano con familiares o amigos, en los niños y las niñas de la institución de estrato alto se observó que la solidaridad y el

compañerismo parecen expandirse a otros sujetos no cercanos, en tanto ellos y ellas se reconocen como poseedores de derechos y como personas valiosas y relevantes en la historia. Se puede citar, en este aspecto, el caso de un niño que señaló la existencia de otros defensores de derechos humanos en diferentes temporalidades sociales, como lo fue Policarpa Salavarrieta, u otro que mencionó la incidencia de Gandhi y su filosofía de paz en el mundo. Este hallazgo marca una diferencia con los niños y las niñas de la otra institución analizada, en tanto para los de estrato bajo, los recuerdos son principalmente habitados por personas cercanas, lo que permite pensar en cómo, desde la acción de la televisión, la familia o la internet, los círculos de interés de los que habla Nussbaum (2014) pueden expandirse.

El recuerdo aparece, en tal medida, no solo como una forma estática de transitar por acontecimientos que parecen ajenos a la existencia propia, sino también como una condición para mantener vivo un ser, una acción o un objeto que representa cambio, movimiento o permanencia a lo largo de una existencia temporal que extrapola los límites incluso de la realidad. Para Ricoeur (2003), por ejemplo, acordarse no es tener un recuerdo, sino ir en su búsqueda; es decir, transitar por las experiencias particulares, en este caso de los niños y las niñas, e incluso de quienes se involucran en este recorrido a partir de la interpelación, todo lo cual implica una pregunta por lo que se era, se es y lo que se desea ser, que, más allá de seguir un recuerdo propio, lleva a dirigir la mirada hacia la colectividad y hacia cómo las emociones políticas adjudican un valor especial a las acciones que se emprenden y a las rutas que se eligen para hacer o participar de la historia.

Tal descentralización de los recuerdos facilitó la expansión de horizontes de comprensión por parte de los niños y las niñas, quienes encontraron en Héctor Abad Gómez, como personaje histórico, referentes de acción social y transformación vinculados con el amor político, asunto que posibilitó, no solo un acercamiento a su legado patrimonial por medio de las cartas dirigidas a los niños y las niñas, sino también el reconocimiento de otras historias, cosmovisiones, situaciones o problemáticas que tienen lugar en la sociedad. Al respecto, Ricoeur citado por Acuña (2014), alude a esa comprensión histórica y reflexiva al mencionar que:

Un sujeto constructor de su pasado y, por lo tanto, de su propia historia, tanto como sujeto individual (historia de vida) como colectivamente en tanto la memoria compartida, “vívica” y defendida o repudiada por sociedades y colectividades; podría decirse que es el paso del recuerdo a la memoria reflexiva, pasando por la reminiscencia. (p. 61).

En suma, se recurrió a la historia como una herramienta con un alto potencial pedagógico para ampliar, en términos de Nussbaum (2014), el círculo de interés de los niños y las niñas.

Conclusiones

Nussbaum (2008, p. 209) es contundente al señalar la importancia de volcar la mirada al estudio de las emociones en la primera infancia, puesto que es precisamente en esta primera etapa de la vida donde se fundan las raíces de las emociones. La autora considera que las emociones que van floreciendo en determinados momentos de la existencia brotaron en la infancia como relaciones cognitivas con objetos considerados importantes para el propio bienestar; del mismo modo, la historia tejida en la niñez tiene especial relevancia en la forma en la que posteriormente experimentamos dichas emociones. Afirma la filósofa que “muchas veces las emociones son como linternas mágicas: colorean la habitación en la que estamos con las vivas imágenes de otros objetos o de otras historias” (p. 210), y es precisamente tal particularidad la que sirve de fundamento para un amor más profundo, el que nos permite comprender y desplegar paulatinamente acciones de reciprocidad con quienes se establece algún tipo de filiación.

Así, el amor es una emoción eminentemente filial, en tanto sus bases se edifican en la familia, pero va más allá de solo ligarse emocionalmente a aquellos que son cercanos a la existencia del ser. Las reflexiones que tuvieron lugar en el proceso de investigación con los niños y las niñas permitieron pensar en cómo el amor moviliza otras emociones y lleva a reconocer al otro como un ser igual a mí, vulnerable y sujeto de derechos. Para Nussbaum (2008), todos somos vulnerables en tanto existimos, y esta condición de indefensión es una puntada fundamental en el tejido de una sociedad, que puede ser equitativa, justa y atravesada por las emociones. Dice la filósofa:

Lo fundamental que es para el niño no aspirar al control ni a la invulnerabilidad, ni definir sus posibilidades como superiores a las del resto de la humanidad, sino más bien aprender a captar

de manera vívida la experiencia de la debilidad humana y sus distintas versiones en una gran variedad de circunstancias sociales, comprendiendo de qué modo los distintos esquemas políticos y sociales afectan la vulnerabilidad que todos compartimos. (2010, p. 67).

Pensar así la existencia del ser lleva a la consideración del niño y la niña como sujetos atravesados por historias, memorias y preceptos de orden social que propician una participación determinada y una forma diversa de relacionarse con el mundo. Es innegable que, en tal construcción, la historia y su apropiación se relacionan con las emociones políticas, pues es a partir de este conocimiento que se logra la comprensión de un ser inacabado, el cual, como la historia misma, se mueve entre lo que fue, es y será:

La memoria se vincula en el sentido de la orientación en el paso del tiempo; orientación de doble sentido, del pasado hacia el futuro, por impulso hacia atrás, en cierto modo según la flecha del tiempo del cambio, y también del futuro hacia el pasado, según el movimiento inverso de tránsito de la espera hacia el recuerdo, a través del presente vivo. (Ricoeur, 2003, p. 129).

Siguiendo los postulados de Ricoeur, la memoria permite atravesar a los otros y transitar incluso por la existencia propia, en la medida en que esta apoya un proceso de reconocimiento que parte de la individualidad pero que trasciende hacia lo colectivo, es decir, hacia una memoria reflexiva que es posible interpelar, acudir a ella, no con fines estáticos, sino con ánimo de cambio, renovación y conocimiento. Así, pues, los niños y las niñas, en sus procesos de subjetivación y como co-constructores y reconstructores de la historia, atraviesan la memoria como agentes activos, desde un papel de interpelación y no solamente como reproductores de la realidad que habitan.

Referencias bibliográficas

- Acuña, O. (2014, julio-diciembre). El pasado: historia o memoria. *Revista Historia y Memoria*, núm. 9, pp. 57-87. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3251/325132510003.pdf>.
- De la Jara, I. (2014). *Infancia y patrimonio: los objetos queridos*. Santiago de Chile: LOM. Disponible en: http://www.museodelaeducacion.cl/648/articles-55091_archivo_01.pdf.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- _____. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.

Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.

Zuluaga, J. (2004). La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol 2, núm. 1, pp. 84-98. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v2n1/v2n1a05.pdf>.

Capítulo 6. Arte visual en la escuela: una mirada a las emociones políticas y la imaginación narrativa

Daniela Mejía Agudelo

Daniela Monsalve Cuencar

Introducción

El arte es capaz de hacer viajar por el tiempo y los espacios; se pueden conocer épocas y tierras lejanas al observar, por ejemplo, las pinturas de Paul Gauguin ambientadas en Tahití. El arte es, a su vez, capaz de transmitir emociones y pensamientos, como ocurre con las obras de Frida Kahlo, que dejan entrar al espectador a su mundo interior, sus miedos y dolores. El arte también es política, crítica y memoria histórica, como pasa con las obras del mexicano Diego Rivera, que resaltan las luchas campesinas y representan a figuras importantes para la historia como Emiliano Zapata; o con los cuadros del colombiano José Alejandro Restrepo, que reflejan acontecimientos de la memoria nacional, como la masacre de las bananeras y la toma del Palacio de Justicia. También, el concepto y la filosofía en el arte se ven claramente en artistas como Magritte y su obra *Esto no es una pipa*, que llevó a autores como Michel Foucault a reflexionar hondamente sobre su concepto. El arte es, entonces, pensamiento, historia, experiencia y cultura.

Tanto el artista como el espectador comparten estas mismas dimensiones, pues la obra de arte es una combinación de significados y significantes que son proporcionados inicialmente por el artista y luego reinterpretados por el espectador, lo que compone un *jugar-con*, en palabras de Gadamer (1991). El artista es pensamiento cuando crea su obra, y el espectador lo es también en cuanto la contempla y la significa. Es decir, la obra involucra un ejercicio semiótico de codificación y

decodificación, ya que se trata también de un lenguaje, en este caso *visual*.

Con la obra artística visual se interpretan no solo la forma y el color —el texto—, sino también una serie de significados y conceptos —el contexto— que implican competencias más allá de la “contemplación” del arte como figuración. Es por todo esto que se puede decir que arte y pensamiento caben en una misma condición cognitiva.

Quizás sea el lenguaje artístico aquel que puede comunicar de mejor manera las emociones, incluso más que el signo lingüístico, pues, como lo dice Tamayo (2002), “al usar el lenguaje de las imágenes realizamos inferencias de diversos tipos, gracias a las cuales podemos expresar e interpretar mucho más de lo que está en las palabras” (p. 5). El arte visual, entonces, logra comunicar hasta lo más profundo de la condición humana, lo que inclusive las palabras no alcanzan a expresar.

Imaginación narrativa

En la interpretación de una obra se encuentra la empatía: se tiene presente al artista, ¿qué estaba sintiendo o pensando al crear la obra?, ¿qué partes de él están en ella? Al encontrarse frente a una obra, se sabe que existe un alguien que la creó, y es como si el espectador quisiera meterse en su piel por un instante, para entender sus sentimientos, ideas e inspiración. Quizás lo que a veces aleja a la persona del común del arte es esa frustración de querer entender el mensaje del artista. Es aquí específicamente donde se encuentra lo humano del arte: en las emociones y en la empatía.

Las obras de arte cuentan historias. Los espacios, las épocas y las personas cobran vida en un cuadro cuando hay quien los ve. Para el niño o la niña como espectadores es más fácil comprender una obra cuando son capaces de identificar las formas y los elementos; esto en alusión a lo figurativo en el arte, que se puede relacionar también con lo narrativo. Además, la naturaleza fantástica e imaginativa de los niños y las niñas da lugar a este fenómeno, de forma que como espectadores pueden comprender el arte por medio de la construcción de relatos.

Hay en los niños y las niñas un interés especial por el ser humano, interés que se construye desde el nacimiento. No es extraño ver a un bebé fascinarse con la presencia de otro ser humano, balbucear, como si

tratase de decirle algo, sonreírle a la mamá o al papá cuando le hablan. Nussbaum (2010) destaca dos momentos fundamentales en la infancia para dar lugar a la construcción de la empatía: el primero, “El intercambio natural de sonrisas entre un bebé y sus padres demuestra cierta predisposición para reconocer la humanidad en el otro, y los bebés pronto comienzan a deleitarse con ese reconocimiento” (p. 133); y el segundo, el cual es el juego, en especial el simbólico o el de roles, tan particular y característico de la niñez, que demuestra cómo los niños escogen interpretar o jugar a ser otras personas e implican también “la capacidad de imaginar cómo puede ser la experiencia del otro” (p. 134). El encuentro con la obra de arte se puede considerar como otro momento de la vida (y en particular de la infancia) en el que se construye la empatía o el interés por el otro.

En la realidad hipervisualizada actual, los niños y las niñas se acostumbran a ver colores e imágenes en todo lugar, lo que plantea una desventaja para el mundo del arte, ya que una obra artística puede pasar como una imagen más que no impacta ni llena de significado algún aspecto de sus vidas. A su vez, el contacto humano allí es cada vez menor y el ver a otra persona en una obra de arte con condiciones humanas, vulnerabilidades y emociones, se torna impactante. Esto es evidente cuando un niño se encuentra, por ejemplo, frente a una obra abstracta como *Círculos concéntricos* (1913) de Kandinsky y al lado está una pintura como *El viejo guitarrista* (1903-1904) de Picasso; el niño reconoce primero al hombre en la pintura y pregunta “¿Qué le pasa a ese hombre?”. El niño siente por ese hombre lánguido y triste una preocupación. Es este interés por las personas y sus historias personales, inclusive en una pintura, en una canción o una novela, lo que Nussbaum denomina imaginación narrativa.

Nussbaum (2005, p. 118) plantea que la imaginación narrativa es una capacidad humana que, además de su naturaleza artística y narrativa, es necesaria para la vida en sociedad, ya que está fundamentada en la comprensión y la empatía. La imaginación narrativa es, entonces, preocuparse por el otro, imaginarse en su lugar para poderlo entender, y, por ende, se basa en el arte de la narrativa. Frente a esto, la autora expone:

El conocimiento fáctico y la lógica no alcanzan para que los ciudadanos se relacionen bien con el mundo que los rodea. La tercera capacidad del ciudadano del mundo, estrechamente vinculada

con las primeras dos, es aquella que denominamos “imaginación narrativa”, es decir, la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona. (p. 132).

La imaginación narrativa implica, entonces, reconocer al otro, deponer las estructuras de poder verticales para darles la voz a los sujetos; de eso se trata el reto educativo en las escuelas, de que el maestro sea capaz de ponerse en el lugar de los niños y las niñas, y de que sea capaz de comprender las diversas subjetividades que los constituyen. El empleo del arte en la escuela permite observar cómo el reconocerse entre pares es una manera de vivir en comunidad. Se aprovecha, entonces, esta relación ética-estética, para hacer énfasis en el reconocimiento del otro, tanto en el arte como en el aula.

Los retratos en el arte visual permiten hacer ese ejercicio de interesarse por el otro, ya que hay un encuentro de miradas y una expresión de emociones. Autorretratos como los de Van Gogh o Frida Kahlo evocan emociones quizás distintas a los retratos de Picasso por distintas razones. Los niños hacen un ejercicio semiótico y hermenéutico, pero principalmente personal, ya que se deben conocer las emociones para identificarlas y lo que ocurre muchas veces es que se ven estas emociones en los retratos, en la pintura. Esto es importante porque el niño y la niña se reconocen a sí mismos a la vez que al otro (así sea un otro no real).

El arte visual, como también lo son la literatura, la poesía y las canciones, es una herramienta para conocer muchos aspectos de la vida y las personas: las emociones, las vicisitudes e inclusive el sufrimiento. Por medio de los lenguajes expresivos, se puede hallar la humanidad en otras personas, que viven en condiciones diferentes a las propias, y a la vez se puede reconocer la propia humanidad: las vulnerabilidades, las experiencias íntimas, etc. La meta con todo esto es llegar a conocer y sentir empatía por las emociones y el sufrimiento en las personas que hacen parte de la cotidianidad del niño y la niña: sus padres, hermanos, seres queridos, vecinos, compañeros de clase, entre otros. Con esto, entonces, es posible construir ciudadanía en la escuela a partir de las artes.

Estrategias para el aula como la que denominamos “El retrato” permiten un cultivo de la imaginación narrativa y a la vez el reconocimiento del otro en la escuela. “El retrato” consiste en la

elaboración e interpretación de retratos de los mismos compañeros de clase, de manera que el interés por el otro en la obra de arte se convierta en un interés por el otro cercano: el compañero de clase a quien quizás nunca se le ha dado el reconocimiento que merece como ser humano.

Manifestación de emociones en la cotidianidad

A pesar de que las emociones políticas y la imaginación narrativa permiten y se dan en las interacciones humanas, otras emociones como la repugnancia y la ira se presentan en la mayoría de relaciones entre los participantes, las cuales intervienen directamente en la forma de convivencia dentro de los grupos. Marín y Quintero (2017) explican la carga moral de algunas de estas emociones:

Emociones como la repugnancia, la vergüenza, el amor, el miedo, cumplen una función evaluativa muy importante en el ordenamiento y la clasificación social. Es decir, las emociones políticas se constituyen en un elemento decisivo en el reconocimiento social y por tanto en los mecanismos de inclusión y exclusión que, en situaciones como los conflictos políticos, pueden impulsar a la destrucción o a la humillación de los otros. (p. 109).

De manera similar a lo descrito, se destaca el carácter ambivalente, no solo de las emociones políticas, sino también de la imaginación narrativa, lo que significa que aunque esta implique el ejercicio de ponerse en el lugar del otro, no garantiza algo “positivo” sobre lo que se siente por el otro. Se puede decir, entonces, que la imaginación narrativa ambivalente se caracteriza por involucrar la empatía, es decir, el interesarse por el otro sin que necesariamente sea cercano (en este caso a través del arte), pero permite que surjan emociones que pueden no favorecer la convivencia y la vida política.

Por otra parte, dentro del trabajo con las emociones y gracias a la ambivalencia de estas y de la imaginación narrativa, la autoestima aparece como elemento importante dentro de la configuración de la subjetividad, debido a que las percepciones de los demás están ligadas indudablemente a estigmas sociales en la mayoría de casos catalogados como negativos, entre los que se cuentan asuntos relacionados con la belleza y la fealdad, mismos que a su vez permiten identificar aspectos vinculados al reconocimiento, es decir, a la manera en la que las personas se perciben entre sí, ya sea en el ámbito privado o en el social. Según Honneth (2010), existen diferentes esferas para el reconocimiento, una

de las cuales se denomina la esfera de la solidaridad, que se pone en escena dentro de la relación con los otros, es decir, en la medida en que se encaja con ciertos grupos sociales.

Se observa que el reconocimiento es un punto de partida para comprender emociones como la repugnancia, la cual genera exclusión social, debido a que los asuntos desagradables, así sean subjetivos, son proyectados en las características de los demás, lo cual deja ver un rechazo por lo diferente, un desagrado por lo que no se acomoda a lo socialmente aceptado, un discurso permeado por estereotipos de lo que se considera “normal” dentro de la sociedad.

Así mismo, la vergüenza como emoción política va más allá de lo comúnmente conocido como la pena o el bochorno que generan algunas situaciones, ya que es una emoción que se refiere a la incapacidad de lograr algo esperado por otros y por sí mismo; en palabras de Nussbaum (2006):

La persona que siente vergüenza está dejando atrás la cómoda convicción narcisista de que todo está bien respecto de su mundo y reconoce las demandas justificadas de otros de que invierta tiempo, esfuerzo, dinero. En vez de seguir por su camino sin perturbarse, reconoce el hecho de que ha sido consciente de la realidad de la vida de otras personas y da pasos en el sentido de dejar atrás el narcisismo y de cultivar una “sutil interacción”. (p. 250).

De este modo, la vergüenza juega un papel importante en el tipo de relación que se puede llegar a establecer dentro de un grupo, ya que la forma de comportarse, convivir y de ser de cada sujeto ponen en escena asuntos particulares de la constitución del ser, ante los cuales se pueden presentar distintas formas de sentir vergüenza.

Por último y desde esta perspectiva, puede decirse que la escuela y quienes la habitan son el reflejo de todo lo que confluye a nivel social y viceversa. En otras palabras, las relaciones sociales son ciclos permanentes y abiertos en los que la acción de alguien afecta el desarrollo de los demás. En este orden de ideas, todo proceso humano trasciende el escenario mismo donde ocurre, es decir, se proyecta a diferentes esferas de la sociedad y habla de ella; por ejemplo, los barrios de la ciudad de Medellín comunican a través de los participantes, múltiples historias en las que el engaño y la decepción hacen parte del diario vivir, ya sea a nivel de pareja o entre padres e hijos, lo que deja ver un discurso permeado por la desconfianza y la duda.

Conclusiones

El arte en sus diversas manifestaciones, y específicamente el arte visual desde la imagen —con manifestaciones como la fotografía, las pinturas, los dibujos y los grabados—, es una herramienta con gran poder metodológico para el trabajo sobre las emociones y la sensibilidad de los niños. Esto es así porque permite, entre otras cosas, cultivar el proceso empático que involucra la idea de pensar y ponerse en el lugar del otro como un igual, pese a los diferentes contextos o situaciones.

Es así como la capacidad de preocuparse por el otro en la obra de arte permite afirmar que la imaginación narrativa tiene cabida tanto en la literatura, la poesía, la música y el teatro, lo mismo que en el arte visual por medio del lenguaje verbal y simbólico.

Por otra parte, la pedagogía en el arte visual tiene mucho potencial en el aula; por ejemplo, desde el campo de la semiótica, donde la interpretación de obras de arte e imágenes toma relevancia, se destaca su capacidad para la comprensión del otro como una habilidad que se aprende y se desarrolla con el paso del tiempo. En cuanto a este punto, la comprensión del otro, se aprende con el arte a leer gestos y lenguaje corporal, lo cual constituye un ejercicio hermenéutico de un lenguaje principalmente visual (combinado con otros sentidos), lo que parte esencialmente de la preocupación por el otro. Una persona que es abierta a comprender al otro es una persona socialmente competente. La interpretación y la semiótica, entonces, son fundamentales, pues todo se puede leer, y es necesario tener niños y niñas que lean el mundo y las personas, así como lo hacen con los personajes y situaciones de un cuento o de una pintura.

Referencias bibliográficas

- Gadamer, H. G. (1991). *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta* Barcelona: Paidós.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.
- Marín, M. L. y Quintero, M. (2017). Emociones políticas y mal. *Revista Eleuthera*, núm. 16, pp. 101-117. Disponible en: http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera16_7.pdf.
- Nussbaum, M. (2005). La imaginación narrativa. En: *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (pp. 117-148). Barcelona: Paidós.

_____. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.

_____. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

Tamayo, C. (2002). La estética, el arte y el lenguaje visual. *Palabra Clave*, núm. 7. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189.0.7.0>.

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 apprehendidos 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.
- Lagarde, M. (1990). *Identidad femenina*. Disponible en: 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.
- 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.
- 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.

- 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>.

Capítulo 8. El cuidado en las relaciones familiares: experiencias y sentidos de justicia y reconocimiento

Paola Andrea Acosta Álvarez

Martha Liliana Carmona Ramírez

Viviana Lorena Ortiz Villada

Introducción

En este capítulo se sintetizan las interpretaciones de las experiencias y sentidos que algunos cuidadores de niños y niñas formados en la Universidad de Antioquia poseen acerca de la justicia y el reconocimiento, como aspectos fundamentales en las prácticas de cuidado y de las relaciones familiares.

Se considera pertinente el abordaje de estos temas en la familia, pues esta se identifica como el principal agente de socialización, dado que constituye uno de los lugares donde el sujeto empieza a construir las prácticas, los sentidos y las significaciones que integrarán su vida y que posteriormente conformarán las bases sobre las cuales se edificará su identidad y visión del mundo. Además, debido a la ausencia de estudios y análisis que vinculan los campos de la justicia y el reconocimiento, tanto en el espacio familiar como en la formación docente, es de suma relevancia interpretar las concepciones y comprensiones que los cuidadores poseen y han logrado construir desde la infancia hasta una edad adulta en torno a estos aspectos, puesto que ello influirá en gran medida en la forma en que participan de las dinámicas y decisiones familiares y educativas, y en la manera como se relacionan afectiva y emocionalmente con los demás.

Desde esta perspectiva, se propuso comprender y analizar las experiencias y sentidos que construyeron algunos cuidadores de niños y niñas de la Universidad de Antioquia, acerca de la justicia y su relación con el reconocimiento en las dinámicas familiares; específicamente, se trabajó con población de la Facultad de Educación: empleados administrativos, docentes, estudiantes y personal de servicios generales.

Ahora bien, desde un campo pedagógico, se estima que las personas pueden construir identidades si son reconocidas por los demás; por esta razón, la familia al ser un agente de socialización política, juega un papel fundamental en el desarrollo social, personal, emocional, ético, moral, político y cultural de los sujetos, teniendo en cuenta que es a partir de los primeros intercambios comunicativos que se dan dentro de ella como el niño va descubriendo las normas, los valores y las opiniones que rigen la vida con el otro, empezando simultáneamente a construir lo propio, a establecer puntos de encuentro con las posturas de los demás, y a respetar las que se diferencian de las suyas, por lo cual se refiere que “la familia, a pesar de su singularidad, está insertada en la sociedad y sometida a las leyes sociales. Por lo tanto, socializa a partir de los valores presentes en la sociedad” (Ramos, 1990, p. 89).

En esta medida, el grupo familiar puede verse no solo como la base de la sociedad, sino también como el eje dinámico de la misma, y por ende como una institución que cambia constantemente, en vista de que este hace parte de un espacio social mayor y está inmerso en un campo muy amplio de influencias culturales, tales como los cambios históricos y los conflictos debidos a diferencias étnicas, religiosas y de clases sociales.

Por otro lado, se hace indispensable mencionar que, a lo largo de la historia, se ha establecido un vínculo directo entre la práctica del cuidado y la familia, esto al considerar que dicha institución debe asumir la responsabilidad de proveer todos los elementos, las situaciones y las disposiciones adecuadas para satisfacer las necesidades de quienes tiene a su cargo y de buscar el bienestar de los mismos.

Así, “es claro que la familia es la institución social central a cargo del cuidado de las personas dependientes” (Jelin, 2012, p. 21), pues posee un valor de refugio afectivo y de aprendizaje social, ya que se constituye en el grupo humano base de la sociedad, en el medio natural para el desarrollo de sus miembros y en un fenómeno de envergadura universal, cultural e histórica.

Sin embargo, debe considerarse que el grupo familiar no es el único que puede o debe proveer cuidado y atención a los sujetos; existen otros espacios y entidades que al igual que la familia velan y trabajan por brindar comodidad, ayuda y una buena calidad de vida a las personas. Al respecto,

Es bien sabido que, para su bienestar físico, psicológico y social, el individuo requiere cuidados de otros y otras, así como de su integración en redes sociales comunitarias, redes que contienen y canalizan la afectividad y en las que se vuelca la capacidad de solidaridad y responsabilidad hacia los/as otros/as, redes que confieren identidad y sentido pero que también involucran tareas específicas de cuidado. (Jelin, 2012, pp. 69-70).

En consonancia con lo anterior, se puede deducir que el cuidado es una cuestión global que abarca al sujeto desde su mundo singular hasta su mundo social e interactivo, viéndose constantemente expuesto a diversas formas de cuidado, tanto por parte de otros como de sí mismo, y visto que el cuidado no solo se relaciona con lo que los demás pueden hacer por un determinado sujeto, sino también con lo que el propio individuo hace para sobrevivir y mejorar su existir.

Las experiencias en la vida familiar: más allá de un rol funcional

Cultural e históricamente, la familia ha sido entendida como el grupo primario de socialización a partir del cual el niño o la niña adquieren todos los referentes, destrezas, hábitos y actitudes que les permiten desenvolverse o incorporarse al mundo social y desarrollarse plenamente. Para Andolfi, citado en Lan, Blandón, Rodríguez y Vásquez (2013),

La familia es un sistema conformado por un conjunto de unidades, que se caracterizan por ser organizadas e interdependientes, ligadas entre sí por reglas de comportamiento y por una serie de funciones dinámicas, en constante interacción e intercambio, no solo entre ellas sino con el exterior. (pp. 37-38).

Por esto se identifica que los roles y funciones que cada sujeto desempeña dentro de su ámbito familiar específico ya no están anclados al sistema tradicional, en el que la madre cuidaba, el padre trabajaba para sostener económicamente el hogar y los hijos obedecían, sino que, al existir múltiples tipologías familiares, se da una reestructuración parental, de la cual emergen nuevas prácticas y formas de interactuar

entre sus miembros; un ejemplo de estas tipologías, es la familia nómada, aquella que constantemente se desplaza de domicilio, lo que dificulta que sus miembros, especialmente los hijos, establezcan vínculos duraderos en sus relaciones interpersonales y pierdan sus sistemas de apoyo. Sobre esto, refiere un participante de esta investigación: “Mis hermanos y yo nos la pasábamos de internado en internado, pero siempre separados, yo estuve como en siete diferentes, también me tocó vivir en la finca de mi tío, y en distintas casas de tías o incluso de las mozas de mi papá”. Tal grupo se caracteriza por ser una tipología familiar en la que hay una inestabilidad social, afectiva y económica, lo que de alguna manera podría entorpecer el proceso formativo de los niños, tanto en lo psíquico, como en lo emocional y lo académico.

Con relación a lo anterior, y pese a las dinámicas familiares diversas, se puede expresar que en estas realidades familiares puede haber una existencia de retribución por todo lo recibido por parte de los hijos y las hijas, en especial con la persona más significativa en ese proceso de crecimiento, lo que implica que el sujeto se quiera hacer cargo de sus cuidadores (padres, abuelos, tíos) cuando sea necesario; dicha acción posiblemente responde al “deber ser” de lo que es considerado como ser un buen hijo, así se evidencia en el relato de una participante: “Yo fui el apoyo de mi mamá para podernos ir y hacer una vida, [...] yo casi como que le dije, arranque pues y hágale y vamos, incluso vendí mi carro para poder comprar el apartamento en el que vivimos”.

Se evidencia que la responsabilidad y el cariño de los que el hijo o la hija fueron objeto en algún momento de su vida, son más tarde retribuidos a los padres cuando estos se ven en una situación de dependencia, sea de tipo económico, emocional, afectivo, de salud, entre otras; teniendo en cuenta que, desde un punto de vista social, los padres deben continuar siendo merecedores de respeto, amor, agradecimiento y solidaridad por parte de sus hijos.

Asimismo, se pudo percibir en lo narrado por los participantes, que la familia específicamente en lo que se refiere a sus padres, madres y hermanos, aunque posee un gran valor para cada uno de ellos como fuente de vida y amor, no se consolida como el espacio “natural o común” de socialización primaria; algunas personas, al no contar con figuras familiares estables o permanentes por diversas circunstancias (abandono, poca interacción, ausencia de vínculos afectivos), han trasladado esta

forma de socialización a otros sujetos, actividades o fuentes de afecto, compañía y atención (amigos, familiares) que les permitieron ir construyendo diversas relaciones significativas y que les posibilitaron, a su vez, cultivarse como personas y constituir su realidad e identidad, con lo que la familia podría dejar de ser el único “[...] espacio natural de generación, cuidado, educación y socialización de los nuevos seres humanos” (Moliner, s. f., p. 59). Respecto a ello, un participante expresó en su relato:

Hablando de la socialización [...] de cómo uno construía las bases de la socialización primaria con una estabilidad y un afecto familiar, yo no tuve nada de eso. Estuve alejado de la familia o con la familia que no era y libre en el campo. [...] Para mí la alegría más grande del mundo era que él [un tío] me despertara para ir a cazar; [...] porque para mí eso era compartir un tiempo con la figura paterna que no tuve.

Relatos como este llevan a identificar que los primeros y más significativos vínculos afectivos de los individuos no poseen necesariamente una relación directa con el grupo familiar primario; que los padres y madres no son, en todos los casos, referentes de amor, cuidado o reconocimiento, sino que, por el contrario, pueden llegar a ser fuente de rechazo, abandono e invisibilización.

Con lo anterior queda de manifiesto que la familia biológica no siempre es el medio por excelencia con el que cuentan los seres humanos en la primera infancia para iniciar su proceso de socialización e interacción, ni como el acompañante activo en el desarrollo cognitivo y emocional de los hijos e hijas, quienes de acuerdo con las bases que reciben fortalecen su forma de pensar, sentir y actuar para participar eficazmente del mundo social, puesto que dichas funciones las pueden entrar a cumplir otros sujetos e instituciones, que también pueden proveer los cimientos necesarios para la consolidación de creencias, costumbres, roles, valores y pautas de acción propios de una cultura o sociedad en particular.

Lenguajes del cuidado: construcción de sentimientos y vínculos

El cuidado ha sido entendido como la acción o el grupo de acciones que se llevan a cabo con el propósito fundamental de preservar y mejorar las condiciones de vida de los sujetos; en lo que respecta específicamente a la familia, el cuidar se ha establecido como una responsabilidad moral y

social, que trae consigo un sinnúmero de influencias y repercusiones para su configuración como seres humanos, tanto en lo que respecta a su desarrollo y fortalecimiento físico y mental como a lo que alude a su formación social, interactiva y sentimental, pues el propósito fundamental social de la familia es “proveer de cuidado, de alimento, de salud, transmitir culturalmente, de unas generaciones a otras, de unos miembros a otros, ciertos valores” (Siede, 2007, p. 9). Y que, a través de tales valores, sus miembros puedan adquirir paulatinamente un mayor nivel de autonomía y establecer, a su vez, una vida en conjunto con los demás.

Es así como las experiencias de cuidado en la familia son las promotoras de emociones políticas y sentimientos morales que, según lo vivido por cada persona, pueden ser o no satisfactorios y regulan la construcción de vínculos con ese otro sujeto. El miedo como emoción se evidencia en lo que narró una de las participantes de la investigación:

Me acuerdo que cuando mi mamá iba nos hacía la visita donde los vecinos, porque donde mi abuelita no podía ir, eso era lo peor, porque era un verdugo miedoso, imagínese que cuando decían illegó su mamá!, nosotros nos organizábamos para ver quién iba a ir primero porque todos teníamos miedo de ir, ella era muy brusca, grosera, nos estrujaba, nos trataba mal, y cuando el primero iba y venía le preguntábamos que si estaba de buen o mal humor, que si estaba brava [...]. El miedo era por parte de los tres, mucho miedo.

El miedo se convierte, pues, en un mecanismo de protección a través del cual el sujeto intenta resguardarse de aquello que considera como un peligro o amenaza para su integridad física o emocional, “sirve para alertarnos sobre peligros objetivos, cumple una función de protección” (Nussbaum, citada en Gil, 2014, p. 451). Pese a esto, el miedo también puede constituirse como un elemento aislador del mundo exterior, pues el sujeto al autorreconocerse como un ser vulnerable puede llegar a alejarse de los demás y a encerrarse en un mundo propio en el que no tienen cabida la interacción y el conocimiento del entorno social, o simplemente actuar como un elemento barrera.

En esta misma línea se puede abordar también el resentimiento, como un sentimiento moral que emerge cuando se responsabiliza a otro sujeto de la ejecución de una acción que se considera negativa y que afecta la integridad y la estabilidad emocional de quien ostenta este sentir, lo que se vincula con lo mencionado por otro de los participantes:

Él y yo cuando éramos pequeñitos decíamos “cuando crezcamos lo vamos a matar”, a él [papá] y a las mozas que ha tenido, esa era nuestra promesa siempre que nos acostábamos, queríamos matar a la primera moza que se llamaba Margarita, porque ella no quería a mi mamá ni a nada que tuviera que ver con ella, o sea, a nosotros; y a mí me tocó ver cómo mi papá acariciaba a la hija que tuvo con ella y con nosotros nunca fue afectivo, para mí fue muy doloroso ver eso, y esa señora metió a mi hermano menor en un costal poposeado y lo metió debajo de la cama.

Situaciones como estas reflejan de qué manera las dinámicas familiares generan diversas situaciones que interfieren en la constitución emocional del sujeto, haciendo que este asuma ciertos sentimientos que de una u otra manera guían sus acciones y sus formas de relacionarse con los otros, puesto que: “el resentimiento surge de la represión de otras emociones, sobre todo del sentimiento de venganza o la envidia, cuando estas van acompañadas de un sentimiento de impotencia” (Hansberg, 1996, pp. 156-157).

Del mismo modo, puede surgir otro sentimiento moral que guía los juicios de valor, las posturas y las acciones que en determinados momentos y frente a situaciones específicas asume el individuo; en este caso la indignación, la cual aparece al considerar que un hecho o una conducta atenta o afecta la dignidad humana y el bienestar de otro sujeto. Según lo propuesto por Hansberg (1996),

La indignación y desaprobación morales son respuestas a las actitudes y a la conducta de un individuo que, en su trato con otros seres humanos, no satisface [...] un grupo de generalizaciones tan amplias que valen para todo ser humano [...]. La indignación sería esta emoción que sentimos cuando se violan estas exigencias generales en casos específicos. (pp. 154-156).

Este planteamiento alude al hecho de dar un gran valor y significación a la vida del otro, al respeto por su individualidad y a aquello que lo hace humano, y lo ayuda a constituirse como tal; esto se refleja también en el relato de uno de los participantes, cuando muestra la desaprobación que ha sentido frente a algunas acciones concretas llevadas a cabo por uno de sus hermanos menores:

Yo lo protegía, le daba la mano, fui el que más tiempo le dediqué a él, le corrí, le daba ropa o comida. Él a veces llegaba con plata a la casa, pero él sabía que ninguno de nosotros, ni mi mamá ni mis hermanitos le íbamos a recibir un peso de eso, de cualquier cosa —robos, secuestros, asesinatos, extorsiones— de esas que él hiciera. Yo nunca acepté que él fuera malo y más cuando empezó a matar gente, para mí eso ya era mucho, a mí el campo me enseñó a eso, a respetar la vida, a trabajar, a luchar por lo que quería.

Se pone de manifiesto que, pese al deseo de proteger y brindar apoyo a una persona significativa de su vida, en el sujeto también interviene un interés por confrontar diversas actitudes, que desde las creencias morales que se poseen no son consideradas como adecuadas o apropiadas, no solo para la persona como tal, sino principalmente para las demás. Lo anterior va constituyendo entonces los lenguajes del cuidado, los cuales están mediados por la construcción de experiencias y sentires que edifican las subjetividades y la configuración de los vínculos más próximos.

Los vínculos familiares se configuran a partir del reconocimiento

La familia, sus dinámicas y roles pueden considerarse como una construcción social, histórica y cultural, que no solo se circunscribe a un ámbito genético, sino que permea unas asociaciones, modificaciones y procesos subjetivos que el individuo va realizando durante el transcurso de su vida; en esa medida, la familia está mediada por vínculos, los cuales determinan las relaciones y funciones que la caracterizan como agente de socialización.

Es posible entonces hablar del reconocimiento desde una inclinación emocional, lo que la relaciona con la primera esfera del reconocimiento propuesta por Honneth, el amor, la cual cobra gran importancia principalmente en la infancia, ya que “se configura como una esfera particularista, pues dentro de ella solo caben aquellas personas más cercanas al individuo: grupo de referencia —familia, amigos—” (Honneth, citado en Tello, 2011, p. 47), pues es precisamente en esta etapa cuando los niños y las niñas van edificando su identidad, personalidad y vínculos más próximos. Esto, posiblemente, les plantea una necesidad de aprobación por parte de quienes conforman su círculo afectivo, pese al distanciamiento existente, como se puede observar en las expresiones de este participante:

Quando estaba en el internado, todos mis compañeros esperaban que la mamá llegara cada ocho días; yo esperaba ocho, quince días, tres meses; y ahí era la llorada mía, entonces compartía con mis compañeros: ese era mi consuelo, recibir de lo que todos me daban, mi mamá nunca aparecía, en un año mi mamá fue tres veces [...]. Nosotros tuvimos doble abandono.

Se puede crear una expectativa con el deseo de ser reconocido en el ámbito familiar, ya que existe una carencia que es necesario cerrar, por lo

que el niño o la niña se articulan a otros ámbitos externos que de cierta forma regulan dicha sensación. Todo esto lleva también a que el reconocimiento se convierta en un determinante del desarrollo infantil a niveles psicológico, afectivo, educativo, entre otros, debido a que el comportamiento de los niños y las niñas está influenciado en gran medida por el nivel de reconocimiento que reciben por parte de sus agentes significativos. Así, ellos y ellas aprenderán a reconocer a los otros y a entender las formas particulares de ser y actuar de los mismos, lo que se asociaría a la solidaridad y a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, donde se valoran la vida y la dignidad de los demás, dado que el reconocimiento es, en un sentido amplio, “darle valor al otro, a sus deberes y a sus derechos, así, reconocerlo es respetarlo y otorgarle estimación social” (López, s. f., p. 2). Uno de los relatos de los participantes refiere los posibles motivos de la ausencia de su padre en el proceso de crianza:

La infancia de él no fue la mejor, uno siempre como que lo justifica por ese lado, él dejó los estudios muy temprano, [...] desde muy chiquito se fue a trabajar; [...] el contexto en el que se crió fue muy machista, así se crió y así se mantiene bien. [...] Él lo ha intentado pero recae muy fácil, él me ha llorado y me dice que ha intentado cambiar por nosotros pero que no se le da, que él es así.

En relatos como este se manifiesta un interés por entender la forma de actuar de un sujeto y el porqué de la misma, evidenciando con ello el deseo de reconocer la particularidad de dicho sujeto, de las experiencias que han constituido su identidad y de cómo estas se trasladan a los diferentes espacios de su vida.

Las experiencias familiares y su relación con la justicia

Los sentimientos que se pueden generar en torno a la justicia, a partir de las dinámicas e interacciones familiares, han estado ligados, por una parte, a las funciones que tanto los padres y las madres como los hijos y las hijas deben ejercer, lo que deriva, a su vez, en nociones de aquello que se concibe como justo e injusto, y, por otra, al ejercicio y posesión de la autoridad, lo que tiene una estrecha relación con el castigo y las formas en que este se imparte.

Se ha concebido culturalmente que los padres son quienes deben cuidar, proveer alimento y responsabilizarse del proceso de crianza y del

bienestar de los hijos, por lo que, cuando son los niños o las niñas quienes se convierten en el sustento económico del hogar o son los responsables del cuidado de otros integrantes de la familia, estas situaciones pueden llegar a percibirse como una cuestión de inequidad e injusticia, en la que el niño o la niña se pregunta por qué debe hacer aquello que desde su lógica de vida no corresponde con sus funciones o responsabilidades. Así se evidencia en lo expresado por uno de los participantes: “Como siempre hemos tenido tiendas, en algún momento cuando éramos niños decía que por qué nos tocaba trabajar tan niños, por qué tengo que trabajar si yo quiero jugar, por qué todos los niños juegan y yo no”, reclamo que expone cómo lo justo responde a aquello a lo que se es merecedor de acuerdo con las características y funciones sociales adjudicadas a cada edad o momento específico de la vida (niñez-adultez).

Por otra parte, desde las experiencias infantiles, como ya se mencionó, se establece una relación entre la justicia y la autoridad, a partir de lo cual se percibe que no necesariamente quien ostenta la autoridad en la familia es quien ejerce el rol del padre o quien provee todo lo necesario económicamente; sino que este es un derecho o una función que se gana según el mérito por el cuidado y acompañamiento entregado, es decir, quien debe representar la autoridad es aquella persona, generalmente la madre, que interactúa más a menudo con los hijos y dedica más de su tiempo a satisfacer sus necesidades (afectivas, emocionales, de protección). Un participante relató:

Mi mamá era la que más me castigaba porque era la que se mantenía conmigo, mi papá no se mantenía en la casa. Mi mamá siempre ha sido la autoridad, es a ella a la que le he pedido permiso toda mi vida, [...] mi papá nunca ha sido por ejemplo una figura de autoridad, nada. Yo quiero a mi papá porque vivo con él, aun así no le guardo respeto, [...] para mí él es el que me da la plata.

La justicia se relaciona con la autoridad, la cual se vincula de forma directa con el castigo, incluso aquel en el que no siempre existe una relación entre la falta cometida por el niño o la niña y la sanción impuesta por el adulto, pues pocas veces los niños y las niñas les dan validez a los motivos del castigo o llegan a identificar un aprendizaje derivado del mismo, lo que se corresponde con la expresión de otro participante:

A mí casi no me castigaban, pero cuando lo hacían me quitaban los juguetes, me quitaban la tele, no me dejaban salir y muy, muy rara vez pegaban. [...] Yo digo que no es precisamente la forma de castigar o de reprender la que es efectiva, sino las razones que usted le dé, hablarle con el tono serio, y a mí no me las daban.

De este relato emana una forma de justicia retributiva, en la que la ley viene dada desde el adulto y por tanto no es resultado de una construcción conjunta en la que el niño o la niña se haga copartícipe de este proceso, sino que solo se refuerza la heteronomía que por largos periodos se le ha adjudicado a la infancia y hace ver a los niños y las niñas como seres incapaces de elaborar los diques de su vida con base en sus propias ideas, deseos y regulaciones.

Conclusiones

Partiendo del rastreo teórico realizado y del análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo, se puede inferir, en primer lugar, que la familia biológica no es necesariamente la que encarna el afecto, los vínculos y las vivencias que sustentan las identidades, prácticas, posturas e ideologías de los sujetos, sino que es una construcción de vínculos desde sus realidades particulares la que dota al niño o a la niña de un bagaje cultural y emocional que le permite configurar su vida con los otros, desarrollar su subjetividad y establecer lazos familiares. Es por ello que no se puede determinar un modelo familiar como el único válido o como aquel que funciona para todos. Asimismo, se concluye que la función de la familia va mucho más allá de resolver o satisfacer las necesidades básicas de los niños, tales como la alimentación y el vestido, pues esta tiene una gran incidencia en el desarrollo social y emocional de los seres humanos; es en la familia donde se pueden adquirir las habilidades necesarias para afrontar la vida, por tanto, independientemente de su estructura y conformación, es ella la que conduce al sujeto en sus formas de ver el mundo, pensar, comportarse y valorar su vida y la de los demás. Finalmente, se concluye que una familia está constituida por lazos de afecto, por la generación de emociones políticas y sentimientos morales, por el reconocimiento recíproco y la identificación de relaciones simétricas y asimétricas que se logran tejer con los otros, pues la familia no está dada exclusivamente por las relaciones consanguíneas o de parentesco.

Referencias bibliográficas

- Gil, M. (2014). *La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública*. Valencia: Universitat de València.
- Hansberg, O. (1996). De las emociones morales. *Revista de Filosofía*, vol. 4, núm. 16, pp. 151-170.
- Jelin, E. (2012). La familia en Argentina: trayectorias históricas y realidades contemporáneas. En: *Las lógicas del cuidado infantil: entre las familias, el Estado y el mercado* (pp. 45-73). Buenos Aires: IDES.
- Lan, Y., Blandón, D., Rodríguez, M. y Vásquez, L. (2013). *Acompañamiento familiar en los procesos de aprendizaje*. Medellín: Universidad de San Buenaventura.
- López, G. (s. f). El reconocimiento desde Axel Honneth. Disponible en: www.uniquindio.edu.co/descargar.php?idFile=18017 (consultado el 26 de junio de 2017).
- Moliner, R. (s. f). La familia como espacio de socialización de la infancia. Disponible en: <http://www.uam.mx/cdi/derinfancia/4moliner.pdf> (consultado el 16 de septiembre de 2017).
- Ramos, R. (1990). La familia como agente de socialización política. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 9, pp. 85-99.
- Siede, I. (2007). *Familias y escuelas: entre encuentros y desencuentros*. Ciclo de conferencias “La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanza”. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Tello, F. (2011). Las esferas del reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista de Sociología*, núm. 26, pp. 45-50.

Capítulo 9. Diálogos entre pedagogía en derechos humanos y sentimientos morales: una propuesta desde la narrativa biográfica de Héctor Abad Gómez

Aura Liseth Cabas Arango
Gricel Costa Castaño

Introducción

En el presente capítulo abordamos los conceptos de pedagogía en derechos humanos y teoría de los sentimientos morales desde la narrativa biográfica de Héctor Abad Gómez, con el fin de encontrar en su producción académica, intelectual y personal que los sentimientos y las emociones son movilizados de sentido para luchar por el bienestar del ser humano. El gran hallazgo de esta ruta investigativa fue reconocer a este actor como un pedagogo en derechos humanos, que guió su vida y se transformó a través de sucesos personales y profesionales, pero siempre en relación con los sentimientos y las emociones. En las siguientes líneas narramos cómo se realizó dicha investigación, cuáles fueron los hallazgos y conceptos teóricos que nos llevaron a denominarlos como diálogos, como conversaciones; develamos aquí un Héctor Abad Gómez de accionar sentimental.

En el proceso investigativo partimos del contexto en el que se encuentra Colombia en la actualidad: polarización, firma de acuerdos de paz, reinserción de grupos armados a la vida civil, restitución de derechos de las víctimas, entre otras acciones que están transformando la historia del país; y las investigadoras, como futuras docentes, creemos que desde el plano educativo tenemos la responsabilidad de contribuir a la formación

ciudadana, al cese y la no repetición de acciones violentas en contra de cualquier ser humano. Nos planteamos, pues, visibilizar las problemáticas sociales, pero también generar conciencia histórica, y es aquí donde surgen actores emergentes que son ejemplo de prácticas de resistencia y que desde su yo social y personal han sido agentes de cambio. Así mismo, consideramos que este trabajo es un aporte a la deuda histórica que el país, la ciudad y la universidad tienen con Héctor Abad Gómez.

Por otra parte, reconocemos un vacío epistemológico en cuanto a las dos categorías que nos ocuparon a lo largo de la investigación: la pedagogía en derechos humanos y los sentimientos morales, aunque, desde la vida y la obra de Héctor Abad Gómez, vemos una oportunidad de entablar un diálogo entre ellas, intentando abordar la pregunta que nos guió: ¿cómo contribuir a la formación en pedagogía de los derechos humanos desde los sentimientos morales encontrados en las narrativa biográfica de Héctor Abad Gómez? Así, para este trabajo buscamos comprender los sentimientos morales en las narrativas del personaje y analizamos la información en clave de su ser sentimental, para finalmente reconocer cómo estos lo llevaron a convertirse en un defensor de los derechos humanos en el país.

La investigación se realizó con base en la perspectiva de la tradición cualitativa que implementa el enfoque biográfico, narrativo testimonial, en relación con el análisis documental. La búsqueda de esta información se hizo en textos, como libros y artículos de prensa de su propia autoría y de producciones de otros autores que narran su vida y obra. Tal revisión se sistematizó en fichas analíticas, en las que se encontraron vivencias, experiencias, momentos históricos, luchas, sentires y pensamientos; allí afloró el yo sentimental de Abad Gómez dentro de su yo social.

Finalmente, tomamos las enseñanzas del profesor Vasco (1990) para crear, desde un enfoque crítico-social, una propuesta para trabajar la pedagogía de los derechos humanos desde el sentir, en cualquier espacio que posibilite la formación y el cultivo de sí.

Los sentimientos se hacen presentes

¿Qué es sentir? ¿Cómo se siente? ¿Se pueden definir los sentimientos? Estas fueron en un inicio las preguntas e incluso los movilizados con los

que empezamos nuestro proceso de lectura. A medida que avanzábamos encontrábamos que la mayoría de personajes históricos emblemáticos fueron guiados por sus sentimientos, emociones, y, en particular, por la indignación, situaciones que favorecieron sus acciones en pro de la humanidad y el bienestar común. Con estas preguntas como base, se encontró en los postulados de Agnes Heller (2004) una filosofía sobre el sentimiento que, desde una postura antropológica, explica que sentir significa estar implicados en algo. Allí, la autora acepta los paradigmas de la época, siglo XXI, y da cuenta del valor con que los seres humanos cuentan: una personalidad unificada capaz de comprender un cúmulo de experiencias.

También, a lo largo de la investigación, se plantearon preguntas sobre el contexto formativo, educativo, y con mayor interés sobre la alteridad, que es el reconocimiento del otro en todas las esferas de la vida. Se encontró que generar luchas por el otro significa reconocerlo. Por tanto, en las teorías de la pedagogía de los derechos humanos se acudió a los estudios de Andrés Argüello (2012), quien establece la educación en derechos humanos como una pedagogía de la alteridad. Argüello (2012, p. 148) explica de qué manera los actores sociales de la formación en derechos humanos se definen por la posibilidad de su encuentro experiencial con las víctimas en concreto, mediante el análisis crítico de las situaciones que generan discriminación y la capacidad del compromiso histórico ante ellas.

En la teoría de los sentimientos morales se comprendió que los seres humanos son un cúmulo de experiencias transitorias que se implican y, por ende, se hacen sentir; con la pedagogía en Derechos Humanos, por su parte, se supo que es necesario reconocer al otro y a lo otro para generar acciones en pro del bien común. El diálogo se presenta aquí como oportunidad en el quehacer educativo, lo cual trasciende al cambio social.

Con Héctor Abad Gómez se exploró la figura de un defensor sentimental, la vida de un hombre que pese a haber sido un personaje de la vida pública, estaba guiado por el desarrollo de su privada, y fue esa siempre la ruta que encaminó sus discursos y acciones. Se descubrió, pues, un Héctor Abad Gómez que reconoció la paz y la justicia como valores universales; un médico que por su experiencia mostró una Medellín más sana; un padre que enseñó y cultivó una familia, pero al que también le dolió la vida, que sufrió y transformó sentimientos; para

él, el dolor no fue un impedimento, sino un móvil, un valor para convencerse, indignarse y reafirmarse en su amor por el ser humano. Con base en los postulados de Heller, encontramos cuatro tipos de sentimientos en Abad Gómez: la indignación (cognoscitivo-situacional); la esperanza/convicción (sentimiento orientativo de acción; se establece en su saber sobre la medicina); el dolor (transformación del sufrimiento en acción), y la filantropía (sentimiento ideológico).

En el caso de la indignación, la esfera política y discursiva fue determinante para Héctor Abad Gómez, por la situación que vivía Medellín a finales del siglo pasado y que generó en él malestar por la cultura de la violencia y la indiferencia de los entes gubernamentales frente a las poblaciones más vulnerables. Estos discursos los realizó, en su mayoría, desde su postura de médico que enfatizaba en el respeto de los derechos humanos:

Con tanta injusticia, con tantas violaciones a los derechos humanos no puede ni debe haber paz. Por eso estamos, por desgracia, en una guerra. Una guerra que muchos de nosotros hubiéramos querido evitar, una guerra que ha traído sangre y lágrimas a millares y millares de nuestros compatriotas. Una guerra que yo mismo he presenciado, desde mi infancia y juventud, mirando, sin saber por qué, cadáveres de campesinos que traían, semana tras semana, a la cárcel de Sevilla, Valle, en esa lucha por la vida que se libra en los campos colombianos y que tanta muerte ha producido. Y después de la violencia política que como joven sufrí en ese mismo rincón cafetero de Colombia y como médico salubrista me tocó analizar estadísticamente, para tristemente concluir que se habían ocasionado centenares de miles de muertes. [...] Por mi profesión, por mis convicciones, por mi tradición, jamás he predicado y jamás predicaré la violencia para resolver los problemas humanos. Soy amigo de la vida, no de la muerte. Pero como vivo en mundo violento y dentro de un país violento, lo único que puedo hacer reconociendo esta triste realidad es propiciar, hasta donde me sea posible, que esta guerra que vivimos no sea una “guerra sucia”. Queremos la paz. Queremos la justicia. Queremos el bienestar. Queremos el respeto a todos y cada uno de los seres humanos, el respeto a la vida, a su dignidad, a su bienestar. Por eso estamos aquí, y solo por eso, se me hace presente al Comité de Defensa de Derechos Humanos de Antioquia y de Colombia. (Abad Gómez, 1988, pp. 89-91).

Otro de los ejes fundamentales y preocupaciones de su vida fue la paz; se preguntaba cómo generar paz en un contexto de fragmentación política y del Estado; su convicción más firme se resume en estas palabras recopiladas por Juten (1989): “Afirmamos y reiteramos que sin justicia social no puede haber ni debe haber paz; sin embargo, consideramos que ni la justicia, ni la paz deben conseguirse por medio de la violencia (p. xi).

El camino político que emprendió, quizás sin saberlo, fue el trascender de defensor de los derechos humanos a pedagogo de los derechos

humanos, pues desde que comenzó con la medicina social y preventiva, la implementación de brigadas de vacunación, la enseñanza a sus alumnos sobre la salud pública y la dignidad humana, la denuncia social marcó su labor.

Así mismo, la esperanza desde Heller (2004) es el sentimiento orientativo de convicción, el que reiterativamente retomó Abad Gómez (1988). La convicción como atributo de su personalidad con valoraciones éticas; la esperanza como emoción sin temporalidad; una emoción que se evocó hace treinta años pero que hoy continúa vigente:

Esta es la gran esperanza para la humanidad del presente y del futuro. Grupos de hombres, cada vez crecientes, en las universidades y escuelas de la tierra, en las organizaciones técnicas y humanitarias de las Naciones Unidas y de diversas organizaciones filantrópicas, personas dedicadas al cultivo del intelecto y de las ideas de paz y de justicia, en los talleres y en los campos, en asociaciones y en sindicatos, van sintiendo que pueden ayudar al bienestar de todos los seres humanos, sin distinción de raza, religión o nacionalidad. (p. 45).

Como ya se mencionó, la vida pública de Héctor Abad Gómez se determinó en gran parte por acontecimientos en su vida privada, los cuales transformaron el dolor en acción. Si bien son pocas las fuentes que se tienen para conversar sobre su vida privada, se aprovecharon las voces de otros, las visiones externas, los demás como espectadores próximos de una vida de transformaciones movilizadoras de sentido. El punto de giro más contundente para este médico fue la muerte de una de sus hijas, situación que narra el escritor Héctor Abad Faciolince (2006), su hijo, en la novela *El olvido que seremos*:

Entonces empezaron cuatro meses de un dolor lacerante, de agosto a diciembre, del que ninguno de nosotros salió igual. Un cáncer, a los dieciséis años, y en una muchacha así, como era Marta, producía en cualquiera un dolor y un rechazo insoportables. (p. 156).

Este giro fue uno de sus móviles, pues ya no solamente era el sufrimiento por los demás lo que lo conmovía, sino el enfrentamiento a un dolor propio, que a su vez generó un cambio en él a nivel axiológico. Esto, según Heller (2004), es el dolor como sentimiento que caracteriza la acción: “ayúdate a ti mismo, ayuda a los demás” (p. 311). El dolor aquí se presenta en una doble vía, pues, por una parte, le generó la impotencia propia de lo que era externo a él (la enfermedad) y le activaba el pensamiento sobre sus conocimientos en la medicina: estableció, así, una relación entre el dolor (impotencia) y el sentimiento orientativo del saber

propio de la medicina. Eso en síntesis es transformación, porque el dolor es un movilizador. Se continuó con el mismo concepto de “ayúdate a ti mismo, ayuda a los demás”, pues observamos que a partir de la lucha por el otro él se ayudaba a sí mismo a sanarse:

Después de la muerte de mi hermana el compromiso social de mi papá se hizo más fuerte y más claro. Su pasión de justicia creció y sus precauciones y cautelas se redujeron a nada. Todo esto aumentó aún más cuando mi hermana menor y yo entramos a la universidad y, si no me engaño, ya podía decirse que su compromiso de crianza con nosotros había concluido. “Si me mataran por lo que hago, ¿no sería una muerte hermosa?”, se preguntaba mi papá cuando algún familiar le decía que se estaba exponiendo mucho en sus denuncias de torturas, secuestros, asesinatos o detenciones arbitrarias, que fue a lo que se dedicó los últimos años de su vida, a la defensa de los derechos humanos. Pero él no iba a renunciar a sus denuncias por nuestros miedos, y estaba seguro de que estaba haciendo lo que tenía que hacer. Como decía Leopardi: “Hay que tener mucha estima por sí mismo para ser capaz de sacrificarse a sí mismo”. (Abad Faciolince, 2006, p. 180).

Finalmente, la filantropía como sentimiento ideológico fue transversal en la vida y obra de Héctor Abad Gómez; su postura siempre servicial, pensando en el bienestar de los demás, incluso por encima del suyo propio, lo llevó a lo que se ha mencionado reiterativamente: la lucha por la alteridad, el reconocimiento de lo otro y de los otros. Fue un crítico político de su época, un hombre capaz de desestabilizar con sus letras:

Hay satisfacciones más grandes en la vida que la satisfacción del poder. La satisfacción de servir, por ejemplo. Aunque no se pueda servir a muchos sino a unos pocos seres humanos. Y la mayor satisfacción se obtiene cuando uno puede concentrarse a servir apenas a otro ser humano. Es decir, cuando se logra el amor. Los políticos no han sido nunca seres amorosos. Pueden haber sido grandes amantes, en el sentido de haber tenido grandes pasiones sexuales, pero nunca han podido querer, amar en el sentido humano de la palabra; ni querer con constancia, con permanencia, a un solo ser humano. El político es despiadado porque le falta amor. Y a quien le falta el amor es el ser más desgraciado de la tierra. La única cura para el político, como para todos los demás males humanos, es el amor. (Abad Gómez, 1988, p. 78).

La esperanza y la convicción, mezcladas con los sentimientos de transformación del dolor en acción y filantropía como ideología, revelaron su fiel creencia sobre los logros que puede alcanzar el ser humano:

Yo creo en el hombre y en su capacidad de ser feliz. En su capacidad de disfrutar esta vida aquí en la tierra; en su capacidad de entender las leyes naturales y ponerlas a su servicio; en su capacidad de convivencia, en su capacidad de altruismo, de abstracción, de previsión y de raciocinio; creo en su capacidad de trascender los goces y bienes inmediatos hacia bienes

superiores, en su capacidad de análisis, en su capacidad de síntesis, en su capacidad de entender y de hacerse entender, en su capacidad de sacrificio por ideales superiores. Creo que es capaz de distinguir sus motivos conscientes y racionales, que es capaz de ser alegre y también de resistir al sufrimiento. Creo, en fin, en su capacidad de construirse una escala de valores a la cual pueda atenerse en sus acciones. Defiendo, por lo tanto, el valor de la vida humana y creo que su conservación es un bien en sí mismo, en cualquier circunstancia, en cualquier momento de la vida de un hombre, sin que importen su raza, su condición, su nacionalidad, sus creencias o sus acciones presentes o pasadas. (Abad Gómez, 1988, p. 126).

Finalmente, no se puede dejar pasar la voz de Héctor Abad Gómez (1988) en un tema que concierne desde el principio, que nos conmueve y orienta como maestras en constante proceso de formación: “La educación no es solo enseñar cosas, que es lo que ordinariamente se hace en nuestro país, a todos los niveles. La educación debería ser, primordialmente, enseñar a sentir, enseñar a pensar y enseñar a actuar” (p. 105).

Conclusiones

Son muchas las perspectivas y orientaciones que pudo haber tenido esta revisión documental; no se quiso destacar al médico salubrista ni al líder político; nos interesó conocer, a través de sus narrativas de vida y pensamientos inscritos en el papel, al ser sentimental, al maestro, al padre, al escritor. Se descubrió que no solo hizo parte de un importante grupo de defensores de los derechos humanos, sino que, con su labor de profesor enseñó, de manera implícita y explícita, acerca de la formación ciudadana y la alteridad como conceptos claves para el buen vivir.

En su labor de profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia, se constató que no solo se dedicó a los derechos humanos desde los estamentos gubernamentales, sino que, con sus enseñanzas, formó médicos con sentido social, mostrándoles la realidad de la Medellín periférica, instaurando una nueva manera de concebir a los profesionales de las ciencias de la salud. Por esto, el mayor hallazgo fue reconocerlo como un pedagogo en derechos humanos, más que como un defensor.

Desde el aspecto teórico y formativo, hallamos varios puntos de convergencia: la pedagogía en los derechos humanos como pedagogía de la alteridad, el reconocimiento del otro y de lo otro, y la teoría de los sentimientos morales, que develó características de las emociones y sentimientos que se tienen, además de la propuesta de Heller (2004)

sobre convertir lo que se siente en acciones que proporcionen bien a la humanidad.

En la propuesta de la filósofa Heller, se encontró el vértice fundamental entre la pedagogía de la alteridad que reconoce y los sentimientos morales que movilizan, características todas que se reflejan en la vida y obra de Héctor Abad Gómez y que están presentes en sus escritos.

En el proceso investigativo se encontró, asimismo, un vacío teórico en el estudio de la figura de Héctor Abad Gómez como hombre que generó propuestas y discursos sobre la paz; en la literatura hay pocas referencias y antecedentes sobre él como formador y hasta el momento, en el ámbito académico e investigativo, no se le había abordado como un pedagogo en los derechos humanos.

Desde la teoría de los sentimientos, se reconoció que el imaginario colectivo según el cual los sentimientos son irracionales y deben suprimirse para la toma de decisiones trascendentales aún está vigente; no obstante, con la teoría de Heller y la vida y obra de Héctor Abad Gómez, se resignificó tal campo de los sentimientos, puesto que aquí estos son los que atraviesan y guían al actor para la toma de las decisiones.

Los sentimientos morales más recurrentes de Héctor Abad Gómez que se encontraron con base en la revisión biográfica, documental y testimonial, fueron: la indignación, por sus discursos y contenido político de denuncia; los orientativos de la acción, pues la experiencia de ser médico le permitió generar acciones en pro del bien común, por ejemplo, las soluciones que brindó en contra de la fiebre tifoidea, la potabilización del agua y la pasteurización de la leche, entre otros; la filantropía, como ideología, donde están presentes el amor y la esperanza acerca del ser humano y su accionar; y la búsqueda de la utopía para hacer de este mundo uno mejor para las próximas generaciones. Él creía que las personas son buenas, que hay que amarlas y hay que luchar por la máxima común: la felicidad.

Finalmente, se vio en este trabajo cómo el sentimiento de dolor en sus narrativas de vida se pudo transformar en uno que generara acciones; el dolor lo sintió con la muerte de sus compañeros, colegas, estudiantes y su hija. Vivió de cerca una época en la que el miedo era el denominador común. Mientras unos huían por el conflicto armado, él decidió quedarse,

hacer de esa situación un sentimiento reactivo y buscar la no repetición de los actos violentos.

La reflexión que queda de este proceso investigativo y la pregunta que como maestras en formación persiste es ¿cómo hacer pedagogía en derechos humanos en un momento histórico como este, en instituciones educativas, en contextos donde se vulnera la diversidad de los demás? Para nosotras, en definitiva, en Héctor Abad Gómez habita una esperanza, nuevas formas de pensarse la formación. Incluso, leyendo historias de su vida, contrastándolas con las propias, observamos que él siempre quiso que el sufrimiento humano terminara, pues ¿qué profesor no desea solucionar la vida de miles de niños, niñas y familias? Descubrimos en Héctor Abad Gómez algunas derrotas, personas que lo vincularon con ideologías políticas que desconocía, situaciones de vida que posiblemente le hicieron desfallecer, un ser humano común que se sobrepuso a todo aquello para continuar firme en sus convicciones.

Como lectoras nos reconocimos en él, una vida universitaria llena de aprendizajes, de choques, unas primeras experiencias docentes no muy gratas, un despertar ante tantas situaciones que comprometen la integridad de los niños y las niñas.

Tras haber leído a Héctor Abad Gómez a la luz de Heller (2004) y Argüello (2012), y al haber vivido experiencias formativas en contextos formales e informales, nos queda la enseñanza de que la teoría y la práctica no son dissociables como muchos argumentan, sino que reside en el investigador la capacidad de ponerlas a conversar, de lograr diálogos entre los autores, de tejer nuevas formas de concebir la enseñanza. La biografía para nosotras fue fundamental, el poder ver las historias de vida de otros, saber que los sentimientos no son suprimibles, sino que por el contrario ayudan a la toma de decisiones, a reconocer que necesitamos de los otros y de lo otro para convivir, son estas las premisas que se descubren en la pedagogía en los derechos humanos.

Ojalá a Héctor Abad Gómez le haya alcanzado el discernimiento para saber que lo hecho no fue en vano y que dejaba para más de una persona —nos incluimos ahí— sus enseñanzas de vida; ojalá le haya alcanzado para saber que sin mayor ambición fue un pedagogo en derechos humanos, como nosotras que, sin conocimiento previo, llevamos a las aulas esta pedagogía.

Referencias bibliográficas

- Argüello, A. (2012). La educación en derechos humanos como alteridad. *Perfiles Educativos*, vol. 34, núm 138, pp. 148-166. Disponible en: <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2012/n138a2012/mx.peredu.2012.n138.p148-166.pdf>.
- Abad Faciolince, H. (2006). *El olvido que seremos*. Bogotá: Planeta.
- Abad Gómez, H. (1988). *Manual de tolerancia*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia.
- Heller, A. (2004). *Teoría de los sentimientos morales*. México: Fontamara, Coyoacán.
- Juten, P. (1989). *Una vida por la vida*. Bogotá: ECO.
- Vasco, C. (1990). *Tres estilos en las ciencias sociales*. Bogotá: CINEP.

Epílogo

Jaime Alberto Saldarriaga Vélez

Siguiendo a Emmanuel Lévinas, al otro nos aproximamos no desde la razón, sino desde las emociones. Por tanto, la pedagogía como aproximación y apertura al otro no puede concebirse sino como un acto emocional, y mucho más cuando, como en el caso de Colombia, el acto pedagógico necesita enmarcarse en las pedagogías de paz y de los Derechos Humanos, en las llamadas emociones políticas.

Esta mirada de las emociones pretende ir más allá de enfoques que, retomando otras tradiciones del pensamiento occidental, desde Platón, las han considerado como fuente del error e incluso del mal, por lo que formar o formarse ha tenido como premisa dominar las emociones, reducirlas, silenciarlas, de modo que la acción humana esté dirigida por la razón descontaminada de emociones.

Las emociones llevan a aproximarse al otro, no como un extraño, un ajeno, un objeto de conocimiento, sino como un rostro:

El rostro; su revelación es palabra. Solo la relación con otro [...] nos conduce hacia una relación totalmente diferente de la experiencia en el sentido sensible del término. (Lévinas, 1997, p. 207).

Rostro es esa posibilidad que tiene lo humano de significar —en su unicidad, en la unidad de su desembozo y de su mortalidad— el señorío de su llamada a mi responsabilidad respecto a él. (Lévinas, 2001, p. 279).

Son las emociones, entonces, las que nos permiten comprender al otro como otro y no desde la proyección del yo; otro al que juzgamos como digno o repugnante, merecedor de amor o de ira, generador de vergüenza o de miedo, y a partir de ellas, hacernos cargo de los otros, asumirnos responsables de que el otro sea y pueda ser. Responsabilidad que no es solo de los adultos: los niños y las niñas, tal como lo han podido visibilizar los estudios aquí contenidos, construyen relaciones de cuidado

de los demás, emocionan con su presencia y establecen vínculos. Y en ello juegan todas las emociones con sus atributos. Por lo tanto, desde esta mirada fenomenológica, no sería coherente hablar de emociones positivas o negativas, ni de la posibilidad de eliminar aquellas que se han señalado como destructoras, porque ninguna lo es en sí misma, ni aun las que no parecen potenciar lo humano ni permitir leer el rostro del otro. O, ¿no será de suma importancia para configurar nuestra subjetividad política la repugnancia ante el mal, la ira que se convierte en indignación, o el miedo que nos alerta del riesgo o el daño que pueden encarnar nuestras acciones?

Así, comprender las emociones políticas en su plasticidad, en sus atributos (comportan creencias, juicios y valoraciones), y en su poder comunicativo, posibilita hacer de la formación un proceso significativo desde el conocimiento de sí y de los otros. Al reconocerse, el proceso formativo permite que las emociones políticas se potencien hasta el punto de constituirse en estructurantes de modos de vida y de opciones de vida, como se hizo visible en la lectura de sentimientos morales de Héctor Abad Gómez.

En consecuencia, pretender gobernar las emociones o reducirlas a su mínima expresión, no solo las de los niños y las niñas escolares, sino también las de sus educadores, es desconocer que el acto pedagógico es un encuentro emocional en el cara a cara, y que la formación del pensamiento político pasa necesariamente por el reconocimiento del otro como otro y la potenciación de las emociones: nadie luchará por la justicia si no ha sentido la indignación, la vergüenza, la ira, la repugnancia, el miedo o el amor. Cuidar, aprender a cuidar, asumirse cuidador, implica cultivar la emocionalidad como lugar desde el cual se lee al otro. Por tanto, el trabajo formativo de las emociones implica poner de presente a la otredad y aprender a mirar en el otro un “rostro”, su humanidad, más allá de la lectura superficial a la que nos hemos acostumbrado.

Referencias bibliográficas

- Lévinas, E. (1999). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
_____. (2001). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.