

# **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](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>.