

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

**PROCESOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR, UNA INTERPRETACIÓN DESDE LAS
NARRATIVAS DE EMOCIONES POLÍTICAS EN NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO
QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA AUXILIADORA DEL
MUNICIPIO DE SABANETA**

Betancur Ramírez Juan Carlos

CC: 98.671.070

Tutora

PhD Alexandra Agudelo López

FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
Y DESARROLLO HUMANO – CINDE
UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
SABANETA

2020

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

**PROCESOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR, UNA INTERPRETACIÓN DESDE LAS
NARRATIVAS DE EMOCIONES POLÍTICAS EN NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO
QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA AUXILIADORA DEL
MUNICIPIO DE SABANETA**

Trabajo de grado para optar al título de magister en educación y desarrollo humano

Betancur Ramírez Juan Carlos

CC: 98.671.070

Tutora

PhD Alexandra Agudelo López

FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
Y DESARROLLO HUMANO – CINDE
UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
SABANETA

2020

*"Los científicos dicen que estamos hechos de átomos,
pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias"*

Eduardo Galeano

Dedicatoria

A mi compañera vital:

Cómplice de apuestas en la construcción de entornos y narrativas de paz.

Tu compromiso amoroso enseña y moviliza.

Agradecimientos

A las niñas y niños del grado quinto de la Institución Educativa María Auxiliadora, por abrir sus corazones y compartir miedos, vergüenzas, impotencias, alegrías, sueños y esperanzas. ¡Respeto y gratitud para ustedes!

A la docente, por sus implicaciones emocionales, intelectuales y artísticas en la realización de esta investigación. El conocimiento del territorio, el interés por la vida de las niñas y los niños y la cooperación en la organización de los espacios y los materiales pedagógicos nos permitieron contar con entornos dignos y bellos para el encuentro y la conversación amigable.

A la Institución Educativa, por permitirme entrar en su intimidad y cotidianidad y por aceptar la invitación a repensarse la educación desde las emociones y la convivencia.

A la asesora, por conectarse con mi inquietud investigativa y ayudarme a darle forma, partiendo del respeto por las personas con las que se investiga y manteniendo un cuidadoso equilibrio entre rigor y creatividad.

A mis compañeros, maestras y maestros del CINDE por acompañarme y permitirme fortalecer una mirada crítica del mundo de la vida.

A mis familias por su apoyo incondicional y por vivir con tranquilidad mis ausencias.

Contenido

Resumen Técnico	8
<i>Descripción del Proyecto.....</i>	10
1. Descripción del Contexto y de la Situación a Investigar.....	10
2. Antecedentes Investigativos	13
<i>Vivencia de las Emociones en los Procesos Educativos y Contribución a la Convivencia..</i>	<i>14</i>
<i>Patrones Emocionales y Construcción de Identidad Asociados al Fracaso Escolar.....</i>	<i>16</i>
<i>Funcionamiento Familiar en la Generación de Emociones Morales y su Relación con la</i>	
<i>Violencia entre Estudiantes</i>	<i>18</i>
3. Objetivos.....	22
<i>Objetivo General.....</i>	<i>22</i>
<i>Objetivos Específicos</i>	<i>22</i>
4. Justificación	23
Referentes Teóricos.....	26
1. Perspectiva Cognitiva.....	26
<i>Gardner y las Inteligencias Múltiples: Un Abordaje del Ámbito Emocional</i>	<i>27</i>
<i>Sternberg y la inteligencia social y práctica</i>	<i>27</i>
<i>La inteligencia emocional de Goleman.....</i>	<i>29</i>
<i>Emociones, amor y convivencia en Maturana.....</i>	<i>30</i>
<i>Varela: Autopoiesis alineada a la capacidad interpretativa.....</i>	<i>31</i>
<i>Damasio y la integración mente cuerpo en las emociones</i>	<i>32</i>
2. Perspectiva Política de las Emociones	34
<i>Emociones Positivas.....</i>	<i>37</i>
<i>Emociones Negativas</i>	<i>40</i>
Diseño Metodológico.....	43
1. La perspectiva narrativa en el giro lingüístico.....	43
<i>El Giro Hermenéutico: Ser y Tiempo y El Modo de la Comprensión en Heidegger.....</i>	<i>45</i>
<i>El Círculo de la Comprensión en Gadamer</i>	<i>47</i>
<i>El Espacio Biográfico de Leonor Arfuch en la Investigación Narrativa.....</i>	<i>51</i>
2. Ricoeur y la Relación Entre Temporalidad y Narración – La Triple Mímesis.....	54
<i>Mimesis I. Prefiguración.....</i>	<i>55</i>
<i>Mimesis II. Configuración.....</i>	<i>57</i>
<i>Mimesis III. Refiguración.....</i>	<i>58</i>
3. Técnicas de Recolección y Análisis de Información	60
<i>Diario Íntimo</i>	<i>60</i>
<i>Mediación biográfica.....</i>	<i>61</i>

<i>Observación Participante</i>	63
4. Proceso de recolección y análisis de la información.....	64
<i>Protagonistas de la investigación</i>	64
<i>Organización y caracterización de los hallazgos</i>	64

Proceso Interpretativo, Hallazgos y Discusiones:

Interpretación de las narrativas de las emociones políticas que fundamentan los procesos de convivencia en los niños y las niñas del grado quinto de la institución educativa maría auxiliadora del municipio de sabaneta..... 73

1. Categoría Uno: Emociones Políticas.....	74
<i>El Entendimiento Emocional y la Capacidad Social de la Inteligencia</i>	75
<i>El Interés por el Otro en la Compasión, el Amor, la Alegría y la Indignación</i>	79
2. Categoría Convivencia Escolar.....	88
<i>Emociones Favorables a la Felicidad y la Justicia</i>	89
<i>La Ira: Emoción Productora de Violencia</i>	92
3. Categoría El Territorio y las Familias en la Vivencia de las Emociones Políticas.....	97
<i>Convivencia en la Familia y el Territorio: El Cuidado y los Encuentros</i>	99
<i>Tristeza, Ira, Impotencia y Miedo en los Desencuentros Familiares</i>	104
<i>Impotencia</i>	107
4. Categoría Fortalecimiento de la Identidad Narrativa y de la Convivencia	110
<i>Diarios Íntimos en la Producción de Identidad Narrativa</i>	113
<i>Mediación Biográfica: De lo Común a la Convivencia</i>	123

Conclusiones y Recomendaciones..... 127

Bibliografía..... 133

Resumen Técnico

Este proyecto de investigación gira en torno a la pregunta: ¿Cuáles son las emociones políticas que fundamentan los procesos de convivencia en los niños y las niñas del grado quinto de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Sabaneta?

Para responder a esta pregunta la investigación se sitúa en un enfoque narrativo que reconoce a los seres humanos como constructores de significados y relatos sobre sus vidas para configurarse como sujetos con historias, en una comunidad en la cual conviven con los otros y las otras. Los propósitos se han orientado a identificar las emociones políticas en las narrativas de los niños y las niñas del grado quinto, reconociendo en ellas las emociones políticas que se asocian a los procesos de convivencia. También a comprender, mediante un método biográfico que utiliza técnicas como los diarios íntimos y la mediación biográfica, los significados construidos por los niños y las niñas sobre sus emociones políticas y la manera como intervienen en los procesos de convivencia, propios de sus entornos de vida

El abordaje de las emociones se realiza desde dos perspectivas: la cognitiva y la política. En la cognitiva -a partir de los desarrollos de la inteligencia emocional-, las emociones se relacionan con el cuerpo, los dominios del quehacer cultural y, por lo tanto, con los procesos de percepción, evaluación y valoración de sí mismo y del mundo. Y en la política -que, a su vez, incorpora la perspectiva cognitiva-, las emociones se configuran a partir de creencias y juicios que definen las relaciones interpersonales, a favor o en contra de la convivencia.

Además de una inquietud por las narrativas de las emociones políticas en una perspectiva de construcción del conocimiento, el presente proyecto constituye una herramienta importante para aportar en la construcción de la identidad narrativa de los niños y las niñas y el fortalecimiento de la convivencia en sus principales grupos de pertenencia: la familia, la escuela y el barrio. Cuando la

polifonía de voces y de historias forman parte de la vida de un grupo de referencia y se interrelacionan entre sí, las narrativas, no solo son información, sino alternativas para la comprensión de sí mismos y el restablecimiento de sentidos comunes.

Palabras clave: Convivencia escolar, emociones políticas, narrativa, territorio, familia

Descripción del Proyecto

1. Descripción del Contexto y de la Situación a Investigar

La presente investigación gira en torno a la pregunta: ¿Cuáles son las emociones políticas que fundamentan los procesos de convivencia en los niños y las niñas del grado quinto de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Sabaneta? Iniciemos con un acercamiento al contexto y a la situación que se quiere investigar.

La Institución Educativa María Auxiliadora se encuentra en la vereda María Auxiliadora, ubicada en el sector nororiental del Municipio de Sabaneta. En la época colonial la vereda fue habitada por los indígenas Aburraes y por los negros libertos, de quienes, según los historiadores locales, son descendientes las reconocidas familias Mazo, Gil, Uribe, Cárdenas y Restrepo, entre otras, razón por la cual es nombrada por los habitantes del municipio como “Palenque¹”.

Palenque era un paraje del entonces Corregimiento de Sabaneta, jurisdicción del Distrito de Envigado, sitio al que perteneció hasta el 1 de enero de 1968, cuando, a través de una resolución departamental, logró la independencia territorial convirtiéndose en el municipio de Sabaneta. Hoy en día la vereda hace parte de este municipio y desde la organización comunitaria ha gestionado importantes logros para el desarrollo de la localidad. Uno de ellos fue la construcción de la escuela, que se dio antes de la independencia territorial: el 25 de enero de 1917. Solo hasta el año de 1971 la Junta de Acción Comunal compra el terreno para la misma.

En la década de los 80, por solicitud del reconocido líder religioso Ramón Arcila Ramírez, la administración municipal de Sabaneta cambia el nombre de la vereda Palenque por

¹ Durante el periodo colonial muchos hombres esclavizados se fugaban de sus amos y conformaban pequeños grupos u organizaciones en lo alto de las montañas. La fuga o cimarronería fueron la expresión temporal de la anhelada libertad que les permitió la fundación de poblados autónomos llamados palenques.

el de María Auxiliadora, generando inconformidad y tristeza en sus habitantes por la amenaza que esto representa para la memoria de su cultura.

La vereda está organizada en tres sectores: parte alta, media y baja. La parte baja cuenta con buena arquitectura y desarrollos urbanísticos. En el centro se dan unas condiciones de planicie en el terreno que favorecieron la ubicación de la capilla y de algunas viviendas campestres de recreo. En la parte alta, reconocida localmente como la “vereda”, está la mayoría de la población, y según Sotomayor (2016), las personas que cuentan la historia con identidad. Allí encontramos uno de los lugares de la memoria, llamado por los habitantes de la vereda y del municipio “la loma de los brujos”, homenaje que se hace a aquellas prácticas y rituales propios de los palenques.

Como parte de estas prácticas y rituales, la vereda cada año organiza la fiesta de Palenque con la intención de recrear las tradiciones, la identidad cultural y reconstruir en las nuevas generaciones el tejido de símbolos y significados, de ritos y ofrendas, de santos y demonios de su esencia africana. Es así como el 30 de noviembre las brujas, los negros, los blancos, la pólvora y el marrano, convergen en el mismo lugar para celebrar “la efímera libertad” como la llaman muchos de sus habitantes (Sotomayor, 2016).

En cuanto a la población estudiantil de la institución educativa María Auxiliadora, y más específicamente los niños y niñas del grado quinto, se presenta una caracterización basada en estrategias de observación, revisión de registros e información de los estudiantes y conversaciones directas con padres y madres de familia, la docente y niños y niñas.

En su mayoría, las familias de los niños y niñas del grado quinto son reconstituidas y pertenecen a los estratos socioeconómicos uno y dos, en los cuales las condiciones laborales son inestables. Las actividades económicas relacionadas en los registros consultados nombran oficios

como reciclaje, ventas ambulantes, trabajo en casas, entre otros. Otros trabajan como agregados en las fincas, conductores, albañiles y montadores de caballo, y un alto porcentaje de la población está desempleada. Algunos habitantes de la vereda, cercanos o pertenecientes a las familias de los niños y niñas de la Institución Educativa, han adoptado formas ilegales para ganar dinero y garantizar los mínimos vitales de sus necesidades básicas. Entre otras formas de vulnerabilidad social, se encuentran la distribución y el consumo de drogas, las violencias intrafamiliar e interfamiliar y la desprotección de algunos niños y niñas que permanecen la mayoría del tiempo solos o con sus vecinos y con un acceso muy restringido a la recreación, la diversión y la cultura.

Tal contexto incide de manera significativa en las condiciones pedagógicas y de convivencia de los niños y niñas en la escuela, revelando, como se evidencia en los registros del diario de campo, estados de inestabilidad emocional, que en ocasiones los lleva a confrontaciones violentas o a experiencias de “bloqueo” especialmente en situaciones de evaluación institucional, bajos niveles de concentración, inseguridad para actuar y tomar decisiones, poco interés por las propuestas educativas y necesidad de aprobación para desarrollar sus responsabilidades escolares.

En este marco de situaciones emocionales y comportamentales, que también producen fracaso escolar y rechazo a los procesos académicos, con la consecuente amenaza de deserción escolar que esto representa, surge una modalidad de problemas de convivencia que tiene como origen experiencias familiares de conflictos y violencias entre hermanos, parejas, cuñados, madres-padres con hijos e hijas, sobrinos y tíos, entre otras. En ocasiones los conflictos y violencias se extienden a los vecinos, afectando de manera indirecta las relaciones de convivencia entre estudiantes. De acuerdo con la docente, la mayor parte de las agresiones físicas

y verbales entre estos están relacionadas con los agravios interfamiliares. Es decir, los niños reproducen en el aula de clase los estigmas desde los cuales se perciben y relacionan las familias; son frecuentes, entonces, los chimes y la mención de los apodosos mal intencionados con los que se reconocen sus padres, madres, abuelos y otros familiares. Condiciones poco favorables para la construcción de relaciones respetuosas, armoniosas y de cuidado de sí y de los otros, aspectos fundamentales para la convivencia y la paz.

La presente investigación, entonces, constituye una alternativa para aportar en la comprensión y transformación de esta problemática. Para ello, se propone interpretar las emociones políticas que fundamentan los procesos de convivencia en los niños y las niñas del grado quinto de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Sabaneta desde una perspectiva narrativa, que permita: identificar las emociones políticas en las narrativas de los niños y las niñas; reconocer en las narrativas las emociones políticas que se asocian a los procesos de convivencia; y comprender los significados construidos por los niños y las niñas sobre sus emociones políticas y la manera como intervienen en los procesos de convivencia.

2. Antecedentes Investigativos

La integración de las dimensiones racional y sensible se encuentra en el corazón del cambio epistemológico de los estudios sobre la inteligencia, sin embargo, el estado de la investigación sobre las emociones, desde una perspectiva educativa, muestra poco interés por tratar las emociones como objeto de estudio. Aunque esta integración reconoce la necesidad de incluir la subjetividad, la sensibilidad (sentidos, movimientos, presencia física), las concepciones racionalistas y empiristas en la ciencia han generado una invisibilidad social de las emociones, reduciendo la producción de investigaciones y modelos pedagógicos. Pekrun (2005) en un

análisis de la investigación educativa sobre las emociones, señala la escasa atención que han recibido estas en los procesos educativos durante el siglo XX, con dos excepciones: el estudio de la ansiedad relacionada con la evaluación y el rendimiento -exámenes, test, etc.- y el estudio de la relación entre emoción y motivación relacionada con el éxito y fracaso académico -culpa, orgullo, etc.

Para las dos primeras décadas del siglo XXI, el análisis de las investigaciones hispanas disponibles sobre la ocurrencia, frecuencia y fenomenología de las emociones en diferentes entornos de convivencia y aprendizaje nos muestra avances en la incorporación de las emociones en la educación, principalmente en España, México y Colombia. En la presente búsqueda se encontraron nueve artículos de investigación, publicados entre los años 2002 a 2016, organizados en tres bloques temáticos: vivencia de las emociones en los procesos educativos y contribución a la convivencia; patrones emocionales y construcción de identidad asociados al fracaso escolar; y, funcionamiento familiar en la generación de emociones morales y su relación con la violencia entre estudiantes.

Estos hallazgos se reflejan en investigaciones que se preguntan por las emociones en los procesos de aprendizaje, por los ambientes emocionales positivos para mejorar la convivencia en los entornos educativos y por el funcionamiento familiar en la generación de emociones morales y su relación con la violencia entre estudiantes, como se mostrará a continuación en sus respectivos acápites.

Vivencia de las Emociones en los Procesos Educativos y Contribución a la Convivencia

El artículo titulado *Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones* presenta una investigación, cuyo propósito

fue analizar la eficacia de un programa de reconocimiento de emociones mediante imágenes y situaciones contextuales en 75 estudiantes de primer curso de primaria (Celdrán y Ferrándiz, 2012); los autores revelaron la posibilidad de mejorar el reconocimiento de emociones, especialmente en aquellos que tienen mayores carencias iniciales.

A su vez, el artículo *Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa*, se habla de un estudio realizado con 81 estudiantes de primer curso en ciencias de la actividad física y el deporte de un Instituto español. Bajo el supuesto “la vivencia de emociones positivas o negativas en las situaciones motrices tiene una relación directa con la educación de las relaciones interpersonales” (Saéz de Ocariz, Lavega, Mateu, & Rovira, 2014), se examinó la vivencia emocional suscitada por situaciones cooperativas de expresión motriz. El estudio complementó el análisis de datos cuantitativos con datos cualitativos que permitieron confirmar la contribución de la expresión en la vivencia de experiencias positivas. El análisis cuantitativo reflejó diferencias significativas entre los tres tipos de emociones: las emociones positivas obtuvieron los valores más intensos, las negativas activaron valores significativamente más bajos y las emociones ambiguas registraron valores inferiores a las positivas. El análisis cualitativo identificó la emoción, el sexo y el historial deportivo, como las principales variables predictoras de las explicaciones sobre las vivencias emocionales intensas (Saéz de Ocariz et al., 2014). Se concluye la conexión existente entre las variables que intervienen en las situaciones motrices expresivas de cooperación y su relación con la creación de ambientes emocionales positivos para la mejora de la convivencia en los centros educativos.

En el caso del artículo *La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a*, presenta un estudio en cinco centros escolares sobre las prácticas educativas relacionadas con la educación emocional; se realizó un diagnóstico para conocer cuáles son las competencias

emocionales que los maestros potencian en la práctica educativa en la educación primaria (Abarca , Marzo, & Sala, 2002). Los resultados muestran, que las preguntas de tipo convergentes son preguntas rectoras que convergen en una respuesta determinada y evidencian la dirección vertical del poder; no favorecen el desarrollo de competencias como la asertividad y las capacidades comunicativas de los estudiantes. Las preguntas divergentes, dan mayor posibilidad a la creatividad de los estudiantes, contribuyendo a incrementar la asertividad y la autoeficacia. Y las órdenes, reflejan un desconocimiento de la capacidad de autocontrol que interfiere en el desarrollo de la autorregulación (Abarca et al., 2002). Aquí, la práctica educativa, es entendida como un sistema interactivo en el que inevitablemente el afecto y las emociones tienen un rol fundamental. Por ello, explican las autoras, es necesario que los profesores conozcan las competencias emocionales y construyan procesos para su desarrollo.

En la investigación *Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado de dos Instituciones Escolares de la Ciudad de Bogotá* se presenta la interpretación de narrativas de emociones morales de estudiantes de noveno grado. Desde la perspectiva teórica que considera que las emociones son cognitivas y un abordaje metodológico cualitativo, se interpretan las narraciones en estudiantes de ambos sexos y se encuentran narrativas relacionadas con la vergüenza, la repugnancia, la compasión, la envidia, la humillación y la gratitud y las creencias que las soportan. En ellas se identifican valores que extienden o impiden el interés moral por la vida ciudadana (Martínez M., 2014).

Patrones Emocionales y Construcción de Identidad Asociados al Fracaso Escolar

En el marco de una reflexión sobre la prevención del fracaso escolar, se destacan dos

investigaciones interesadas en conocer la asociación emocional negativa a los contextos escolares y los mediadores de la identidad cultural, asociados al fracaso escolar, así como los discursos y conflictos emocionales que generan en el desarrollo de los estudiantes.

El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural, que tiene por objeto detectar los patrones emocionales en los procesos de fracaso escolar a través de los discursos, mediante una metodología cualitativa de corte narrativo, con una muestra de 11 estudiantes del programa de garantía social en la especialidad de hostelería de la provincia de Sevilla, se identificaron expresiones de la identidad cultural personal a través del discurso (Rebollo, Hornillo, & García, 2006).

El análisis de la identidad desde sus dimensiones cognitiva, afectivo-moral y social a través de los discursos, permitió identificar algunos mediadores culturales que intervienen en los procesos de fracaso escolar, los cuales se convierten en obstáculos: “yo no sirvo para los estudios” y “soy malo en los estudios”. La Identificación temprana de estas verbalizaciones constituyen un reto educativo fundamental para la planificación de estrategias efectivas de prevención del fracaso escolar, dado que la asociación emocional negativa a los contextos escolares significa una carga para estos estudiantes, que acaban con una representación de sí como “fracasados” (Rebollo et al., 2006).

El artículo *Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales* presenta un estudio apoyado en la concepción sociocultural de *agencialidad* -según la cual los contextos sociales son claves en el desarrollo y comprensión de las creencias, valores y formas de actuar de las personas- y en las influencias de la teoría postestructuralista, en la cual las emociones están organizadas y gestionadas socialmente a

través de convenciones sociales de las comunidades (Rebollo & Hornillo, 2010). Con este se pretende conocer los mediadores de la identidad cultural asociados al fracaso escolar, así como los discursos y conflictos emocionales que generan en el desarrollo de los estudiantes. Para ello, se implementó una metodología narrativa, aplicando una entrevista autobiográfica en profundidad a 11 estudiantes pertenecientes a una cohorte de un Programa de Garantía Social de la especialidad de Hostelería en Sevilla (Rebollo & Hornillo, 2010).

Los resultados indican que los mediadores culturales en la construcción de la identidad están asociados a valores y estereotipos, descubriendo los contextos sociales en los que se aprenden y usan. Derivados de la interiorización de estos valores y estereotipos, se identifica la existencia de dos tipos de conflictos emocionales como parte de la identidad de los estudiantes: interpersonales e intrapersonales; los interpersonales expresan conflictos de índole social, reflejando confrontaciones entre el yo y los otros. Y los conflictos intrapersonales expresan desajustes entre el yo ideal - deseos, aspiraciones, expectativas- y el yo real -situación actual, condiciones personales y familiares- (Rebollo & Hornillo, 2010).

Funcionamiento Familiar en la Generación de Emociones Morales y su Relación con la Violencia entre Estudiantes

En el artículo *Relación entre funcionamiento familiar, emociones morales y violencia entre estudiantes de primaria* se presenta una indagación sobre los efectos del conflicto parental, la crianza positiva, la disciplina restaurativa y el apoyo familiar en el desarrollo de emociones morales, y la relación de estas últimas con las conductas de agresión a pares en estudiantes de primaria, con 664 estudiantes de 12 primarias públicas urbanas ubicadas en distintas zonas escolares de una ciudad del noroeste de México (Cuervo, Martínez, Quintana , & López E., 2016).

A partir de la teoría de subsistemas familiares, del modelo ecológico y de la teoría del aprendizaje social, los resultados del estudio se pueden resumir así (Cuervo et al., 2016):

- Los conflictos paternos disminuyen los recursos parentales emocionales e instrumentales para el ejercicio de una autoridad inductiva, lo cual dificulta el ejercicio de la disciplina restaurativa
- La crianza positiva, aumenta la frecuencia de prácticas de disciplina restaurativas en los padres.
- La disciplina restaurativa se asocia a mayor percepción de apoyo familiar. Los niños reconocen sus errores y desarrollan acciones para repararlo, sin sentir que son desvalorizados y estigmatizados.
- El apoyo familiar influye de forma positiva en el desarrollo de la empatía y el manejo adecuado de la vergüenza en los niños.
- La empatía y el reconocimiento de la vergüenza se relacionan en los estudiantes con menor frecuencia de agresión a pares.
- Estos hallazgos reafirman la importancia de las emociones morales en la regulación del comportamiento, y en particular, sus efectos en la disminución de los comportamientos disociales, especialmente aquellos que involucran agresiones a otros.
- El mundo de las emociones y el campo de la educación vienen configurando un espacio de gran interés científico-educativo en el momento actual. La comprensión y explicación de las emociones es un reto permanente para la investigación educativa, pero también para la creación y experimentación de modelos y propuestas educativas.

Los procesos educativos que se han preguntado por la convivencia no pueden omitir la

importancia de las narraciones en la consolidación de esta. A continuación, tres investigaciones que hablan sobre convivencia pacífica y cultura de paz.

La investigación *Narrativas de Jóvenes sobre los Sentidos de Convivencia Pacífica en la Escuela* presenta los resultados de un proceso que estuvo centrado en el reconocimiento y la comprensión de los sentidos que los y las jóvenes de octavo grado, de tres instituciones educativas diferentes, han construido culturalmente sobre la violencia y la paz en la escuela.

El proceso investigativo se valió de una metodología de naturaleza cualitativa, fundada en el uso y aplicación de las narrativas como estrategia para la indagación. La narración se reconoce como un proceso de representación cognitiva-emotiva de los fenómenos que se narran, su comprensión favorece el reconocimiento de un proceso de construcción social de sentido a partir de las experiencias situadas de los seres humanos (Henaó Ramírez, López Peralta, y Mosquera Ortiz, 2016). En este sentido, el enfoque narrativo se presenta como una posibilidad epistemológica y metodológica que da cuenta de la narrativa como acción social que involucra la dimensión cognitiva, la dimensión, afectiva, la dimensión comunicativa, la dimensión estética, la dimensión política y ética de los adolescentes y familias (Henaó Ramírez et al., 2016).

Los resultados de investigación muestran que para que la educación sea vista como un proceso de formación que oriente sus acciones hacia la construcción de las diferentes formas de las paces, se hace necesarios que sea asumida con actitud activa, con compromiso ético y estético y que se enmarque en una formación ciudadana dialógica dentro de la praxis de la convivencia social, que se instaure el espacio conversacional (Henaó Ramírez et al., 2016). Sin embargo, la investigación reconoce la necesidad de ahondar, en trabajos posteriores, sobre el origen de las prácticas construidas, considerando aspectos vinculados con lo social, el influjo cultural y el impacto de los medios de comunicación, entre otros.

Así mismo, la investigación *Narrativas y prácticas de formación en la construcción de una cultura de paz, cuidado y buen trato, desde un enfoque de derechos* reconoce las narrativas como instrumento de interpretación más que como instrumento de explicación, en la medida que se construye desde la sensibilidad de los significados (Salcedo Casallas, Álape, y Ernesto, 2010). Esta investigación se orienta en los planteamientos de Ricoeur en tanto reconoce la fuerza de la interpretación como forma clave de la comprensión. Es una investigación de carácter hermenéutico interpretativo que sistematiza la experiencia formativa de talleristas-colaboradores en tres colegios lasallistas (Salcedo Casallas et al., 2010). Los resultados de investigación permiten el reconocimiento, por parte de los autores, de las narrativas permiten la potenciación de la conciencia histórica, la transformación de realidades de mal trato y asumir posiciones y compromisos.

El artículo: *Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz* presenta algunos resultados de la investigación “Procesos de construcción social de la niñez en contextos de conflicto armado en el Eje cafetero, Antioquia y Área metropolitana de Bogotá: La paz, la reconciliación y la democracia desde la perspectiva de narrativas generativas de niños, la cual hace parte del programa de investigación avalado por Colciencias al consorcio CINDE, Universidad de Manizales y Universidad Pedagógica Nacional (Ospina-Alvarado, Parra, y Salgado, 2014).

El programa de investigación parte de una perspectiva epistemológica hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa desde donde se busca comprender los sentidos y las prácticas de niños y sus agentes relacionales, y a la vez potenciar transformaciones que retomen la función performativa del lenguaje como creador de realidades. Los relatos se reconocen como agentes transformadores de las relaciones sociales, que tienen como objetivo

posibilitar diferentes emergencias en la construcción de paz, democracia y reconciliación. En este sentido, la investigación se fundamentó en la recolección y análisis hermenéutico crítico de narrativas y en la creación de una propuesta educativa y psicosocial desde la cual surjan narrativas generativas que en su carácter performativo apunten a la transformación de los contextos relacionales y en la construcción de subjetividades políticas que potencien procesos de construcción de paz, democracia y reconciliación (Ospina-Alvarado et al., 2014).

Uno de los principales resultados y conclusiones de este proceso fue el comprender y reconocer que la construcción de subjetividad es un proceso colectivo de interacción, articulado con los contextos sociales e históricos en los que emergen y no como un simple reflejo mecánico de sí. Las subjetividades políticas de niños y su poder transformador en contextos como los del conflicto armado son posibles gracias a las construcciones colectivas, las reconfiguraciones de los sentidos y las prácticas de niños y sus agentes relacionales (Ospina-Alvarado et al., 2014).

3. Objetivos

Objetivo General

Interpretar a través de narrativas, las emociones políticas que fundamentan los procesos de convivencia en los niños y las niñas del grado quinto de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Sabaneta.

Objetivos Específicos

Identificar las emociones políticas en las narrativas de los niños y las niñas del grado quinto de la Institución Educativa María Auxiliadora.

Reconocer las emociones políticas en las narrativas que se asocian a los procesos de convivencia en el grado quinto de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Sabaneta.

Comprender los significados construidos por los niños y las niñas del grado quinto de la Institución Educativa María Auxiliadora sobre sus emociones políticas y la manera cómo intervienen en los procesos de convivencia.

4. Justificación

En el marco de una reflexión nacional sobre la construcción de paz en y desde los territorios, el aporte de la educación como proceso de socialización cobra vital importancia. Para la construcción de paz social es tan necesario implementar acuerdos de terminación de la guerra y garantías de los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición, como el desarrollo de procesos educativos de largo aliento que penetren en lo más profundo de los educandos y logren desterrar gradualmente emociones, ancladas a múltiples frustraciones, producidas y mantenidas en nuestra sociedad por más de 50 años de conflicto armado, como el odio, la ira, la desconfianza entre vecinos y la incapacidad de reconocer dignidad en los otros que nos contradicen.

Si miramos el contexto internacional, encontramos nuevas razones para seguir pensando el lugar central y protagónico de la educación en la construcción de una convivencia pacífica. Estamos en un periodo de resurgimiento de los nacionalismos en Estados Unidos y Europa, basados en la idea de proteccionismo de las economías propias, el cierre de fronteras y la reducción de políticas de cooperación internacional, que ha dejado saldos como el ascenso a la presidencia del país norteamericano de Donald Trump y la salida del Reino Unido de la Unión

Europea (Brexit), entre otros, con los enormes riesgos que ello implica para los derechos de los inmigrantes.

Además, la insistencia de los países poderosos del planeta en el control de los territorios ricos en recursos naturales en el medio oriente y África sigue siendo el caldo de cultivo para el sostenimiento de guerras como la de Siria, que día tras día le entrega al mundo nuevas víctimas y nuevos migrantes que salen de su país de origen buscando garantías para sus vidas. Esta permanente dinámica de confrontación militar alimenta las emociones de grupos fundamentalistas con presencia en África, el medio oriente, Europa y Estados Unidos para acometer actos de terrorismo.

Sin incentivar y cultivar una nueva sensibilidad con los otros seres vivos (incluyendo la naturaleza y los animales), no es posible que logremos una convivencia planetaria que se acople con el medio y permita el despliegue y florecimiento de la dignidad humana.

Si no es para la convivencia, la educación en Colombia perdería por completo su sentido social y político. No aportaría a la construcción de un país en paz, como diría Alejandra Ferro en su columna “Emociones y posconflicto” del mes de febrero del año 2016 de la Revista Semana, capaz de dar el paso hacia una sociedad que dialoga las diferencias, supera los odios y rencores, perdona los crímenes y acepta que aquellos que empuñaron las armas ocupen cargos en el gobierno (Revista semana, 2016).

La necesidad de dar un lugar en la reflexión pedagógica a la convivencia implica también preguntarnos, ineludiblemente, por lo que podríamos llamar el ámbito de las emociones. Más aún cuando hablamos de un país que para su reconstrucción necesita sobre todo cambiar su estado de ánimo. Si prima el miedo, la desconfianza y el desprecio por los otros, nuestras relaciones no lograrán jamás construir paz.

En esta posibilidad de reflexión, articulada a las dinámicas de un país que ha vivido por décadas la guerra, junto a muchas otras formas de violencias cotidianas, son prioritarios los estudios e investigaciones sobre los estados emocionales. Siguiendo el pensamiento del biólogo y médico chileno Humberto Maturana, las emociones son elementos a priori con los cuales contamos de entrada los seres humanos para cualquier tipo de actuación en el mundo de la vida. Es decir, el comportamiento está fundamentado en la emoción, la aspiración o el deseo, no en la razón, como acostumbra a pensar la sociedad en general y, en ella, la escuela tradicional.

Los resultados de dichos estudios e investigaciones, constituyen insumos centrales para el abordaje de las emociones en los contextos escolares: desde su identificación hasta los mecanismos para analizarlas y redireccionarlas. Altamente necesarios cuando hablamos de la construcción e implementación de políticas educativas que suponen la configuración de emociones públicas y comportamientos colectivos para la convivencia.

El proyecto de país que se propone una paz estable y duradera y una posición clara y ética frente a las violencias a nivel mundial, basadas en el sometimiento y la dominación por razones de etnia, de religión, de ideología o de género, requiere del reconocimiento y el cultivo de emociones como el amor, la compasión y el agradecimiento, entre otras, entendidas como las premisas fundamentales de cualquier forma armoniosa de convivencia.

Referentes Teóricos

Teniendo presente los hallazgos proporcionados por el estado del arte y para profundizar la discusión sobre emociones y educación, el referente teórico situará dos perspectivas de indagación teórica, de un lado la que respecta a la tradición cognitiva y de otro lado, la tradición de la filosofía política. En la cognitiva -a partir de los desarrollos de la inteligencia emocional-, las emociones se relacionan con los dominios del quehacer cultural y, por lo tanto, con los procesos de percepción, evaluación y valoración de sí mismo y del mundo. Y en la política -que, a su vez, incorpora la perspectiva ética y moral-, son esenciales las relaciones de convivencia, ya sea para mejorarla o para afectarla.

1. Perspectiva Cognitiva

Tradicionalmente, el término inteligencia se ha asociado a la capacidad mental, se la ha descrito como un constructo que engloba las facultades intelectuales de una persona y que puede ser categorizada a través del establecimiento de su coeficiente intelectual. Rompiendo con esa interpretación de la inteligencia, Gardner, Sternberg y Goleman, argumentan una postura cultural en la comprensión de la capacidad del individuo para adquirir información y utilizarla en la modificación de su comportamiento con fines de adaptación al contexto, al introducir un factor fundamental para el desarrollo humano: la capacidad social y de entendimiento emocional (Mora M. & Martín J., 2007). Así, se puede hablar entonces de la existencia de una inteligencia social -inteligencia práctica- que actúa en el contexto de la cotidianidad, con lo que, además, la inteligencia comienza a mostrar múltiples facetas e influencia en todos los comportamientos individuales y sociales humanos.

Gardner y las Inteligencias Múltiples: Un Abordaje del Ámbito Emocional

Uno de los grandes precursores teóricos de la inteligencia emocional es Howard Gardner. Para él perspectivas actuales acerca del intelecto deben nutrirse con puntos de vista más globalizadores, por lo cual, sostiene que existen distintas inteligencias que pueden ser estudiadas y estimuladas por separado; reconoce la naturaleza plural de la inteligencia y atribuye a otras capacidades humanas el mismo valor que se venía concediendo a las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas (Gardner, 1995)

Las inteligencias múltiples hacen evidente la capacidad humana de adaptarse a circunstancias cambiantes desde numerosos planos: intelectual, social, filosófico, moral y emocional, entre otros. Este modelo de inteligencia abarca parcelas diferenciadas del comportamiento humano y reformula el concepto de inteligencia unitaria y genética. Propone ampliar el concepto de inteligencia y renovar los modos de evaluarla: “La inteligencia, como constructo a definir y como capacidad a medir, ha dejado de ser propiedad de un grupo concreto de especialistas que la contemplan desde una limitada perspectiva psicométrica” (Gardner, 1995, p.34).

En la primera parte de su obra, Gardner plantea siete tipos de inteligencia, distintos y relativamente independientes: inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia cenestésico-corporal, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. En “La Inteligencia Reformulada” de 2001, Gardner incorpora una octava inteligencia, la naturalista (Gardner & Sánchez, 2001).

Sternberg y la inteligencia social y práctica

De acuerdo con Sternberg, la inteligencia es adaptativa y se dirige a la comprensión de lo real y a la transformación del individuo y del medio. El autor en sus investigaciones sobre la capacidad social del ser humano establece dos tipos de inteligencia: la social y la práctica (Sternberg, 1992). En cuanto a la primera, propone cuatro enfoques para comprenderla:

En el primer enfoque, la entiende como un conjunto de habilidades para comprender a los otros y para actuar y comportarse sensatamente en las relaciones con ellos.

En el segundo, se postula que esta comprende capacidades prosociales como aceptar a los demás por lo que son, admitir errores, mostrar interés por el mundo en general, ser puntual en la cita, tener conciencia social, responder a las necesidades ajenas, poseer autoeficacia, entre otras.

En el tercer enfoque, propone la medición de la inteligencia social mediante diversas pruebas basadas en situaciones sociales: reconocimiento del estado mental del hablante, reconocimiento de caras y expresiones faciales y observación del comportamiento y el sentido humano en situaciones problemáticas, entre otros aspectos.

El cuarto, es considerado un enfoque teórico, procedente de una tradición social experimental. Está basado en test de habilidades sociales tales como la autovaloración, la valoración de competencias sociales, la firmeza de objetivos, la empatía, la madurez social y el grado de desarrollo moral, entre otros.

Se considera que el comportamiento social está asociado de manera directa a la inteligencia emocional, en la medida que involucra tareas que claramente están influenciadas por procesos cognitivos como la percepción, la memoria, el razonamiento y la resolución de problemas (Rendón & Cuadros, 2016, p.11).

La inteligencia práctica, por su parte, es considerada como el conjunto de habilidades usadas por un sujeto para resolver problemas prácticos; facilita un mejor ajuste del sujeto al

entorno, ya sea porque este se adapte al medio o lo modifique. También, se relaciona con la vivencia en la calle o con el sentido común.

La inteligencia emocional de Goleman

Daniel Goleman, considera que el coeficiente intelectual gira en torno a franjas de habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas, lo cual no garantiza el éxito profesional y menos el éxito en la vida. Advierte que en nuestra vida existe una dicotomía entre una mente racional y otro sistema de conocimiento impulsivo y poderoso, a veces ilógico, que es la mente emocional (Goleman, 1996).

De acuerdo con Goleman numerosos sucesos de la cotidianidad reflejan ineptitud emocional en el ámbito familiar y social, aspecto que no se ha mejorado pese a la variedad de esfuerzos hechos para ello en diversos campos de las ciencias como la psicología, la sociología y la educación, y pese a los innumerables estudios donde se han hallado pruebas acerca de la relación existente entre las posturas éticas desde las que se asume la vida y las capacidades emocionales subyacentes a ellas. Al respecto, plantea que suele haber un grupo de habilidades, a las que él llama “inteligencia emocional”, que pueden enseñarse a niños, jóvenes y adultos para que utilicen mejor su potencial intelectual. Por ello, afirma que la inteligencia emocional influye en las demás habilidades (de tipo racional), facilitándolas o interfiriéndolas (Goleman, 1996).

El autor comprende la inteligencia como una facultad flexible que permite conocer y aplicar el conocimiento en relación con un área concreta: el conocimiento acerca del aspecto emocional. Así, la inteligencia emocional involucra habilidades y destrezas para reconocer manifestaciones fisiológicas e implicaciones personales y sociales en relación con las emociones (Goleman, 1996).

A las personas incapaces de reconocer cuáles son sus propios sentimientos, Goleman las denomina “analfabetas emocionales”. Una de las evidencias de este “analfabetismo” son los descuidos de aquellos, quienes desestiman los mensajes enviados por sus cuerpos en forma de síntomas fisiológicos y que reflejan una serie de sentimientos asociados a ellos, como culpabilidad, vergüenza, duda, ensoñaciones, inquietud o remordimientos.

Uno de los elementos que más llama la atención de esta propuesta es que considera que los bloqueos emocionales, se pueden mejorar o remediar con esfuerzo y con la adquisición de unos hábitos y reacciones emocionales adecuadas.

Las relaciones del sujeto consigo mismo y con los demás están basadas en los juicios representacionales, los cuales son más flexibles en sistemas sociales complejos (Goleman, 1996).

Emociones, amor y convivencia en Maturana

Desde una mirada biológica que incursiona en la reflexión de la ética, la política y la educación, Maturana dice que las emociones tienen un carácter fundante en el quehacer humano. Las describe como disposiciones corporales que especifican el dominio de acciones en que se mueve un organismo. Y como, el ser humano es un organismo que adquirió el lenguaje como modo de vivir, sus acciones y emociones se enlazan en el conversar. Por lo tanto, para que haya historia de interacciones recurrentes tiene que haber una emoción que constituya las conductas que resultan en interacciones recurrentes. Si esa emoción no se da, no hay historia de interacciones recurrentes, y sólo hay encuentros casuales y separaciones (Maturana, 1997).

De acuerdo con esta perspectiva, hay dos emociones que producen encuentros y separaciones: el rechazo y el amor. El rechazo constituye un espacio de conductas que niegan al otro como legítimo otro en la convivencia; el amor, configura un espacio de conductas que

aceptan al otro como un legítimo otro en la convivencia. Rechazo y amor son opuestos en sus consecuencias en el ámbito de la convivencia: el rechazo la niega y el amor la constituye (Maturana, 1997).

Es por esto por lo que Maturana piensa que “(...) el amor constituye un espacio de interacciones recurrentes en el que se abre un espacio de convivencia donde pueden darse las coordinaciones conductuales de coordinaciones conductuales consensuales que constituyen el lenguaje que funda lo humano, y es por esto por lo que el amor es la emoción fundamental en la historia del linaje homínido a que pertenecemos” (Maturana, 1997, p.14).

El amor es constitutivo de la vida humana, por ello mismo no es nada especial ni romántico o difícil de encontrar. Es la emoción que hace posible el conjunto de conductas donde se produce la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia. Sin amor no se funda lo social, y sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social (Maturana, 1997).

Varela: Autopoiesis alineada a la capacidad interpretativa

Francisco Varela, tomando distancia de Maturana y adentrándose en el campo de la hermenéutica, relaciona la autopoiesis² con la interpretación y dice: “Si la autopoiesis ha tenido influencia es porque supo alinearse con otro proyecto cuyo centro de interés es la capacidad interpretativa del ser vivo que concibe al hombre no como un agente que “descubre” el mundo, sino que lo constituye” (Maturana & Varela, 1994, p.34).

² En sus desarrollos sobre la biología molecular, Maturana habla de los seres vivos como sistemas circulares que funcionan como unidades autónomas y definidas, determinadas por su estructura. Estos hallazgos lo llevaron a proponer la noción de autopoiesis, que respaldó con los análisis a los organismos como sistemas cerrados que quedaban definidos por una cierta circularidad en la producción de sus componentes. En ese momento propone el neologismo autopoiesis que viene del griego *auto* (sí mismo) y *poiein* (producir o crear).

Este giro ontológico que se perfila como un nuevo espacio de vida social y de pensamiento, plantea que los sistemas autopoieticos inauguran en la naturaleza el fenómeno interpretativo, el cual es definido como una clave central de todos los fenómenos cognitivos naturales, incluyendo la vida social. Varela piensa que la significación surge en referencia a una identidad bien definida y no se explica por una captación de información a partir de la exterioridad. Reemplaza, así, la noción de exterioridad por la de acoplamiento estructural y evita la confusión del organismo con un sistema de procesamiento de información (Maturana & Varela, 1994).

Esta comprensión de la autopoiesis sugiere un acoplamiento con los dominios del quehacer cultural humano y una ruptura con la tradición del pensamiento Cartesiano. Además de su formación como neurobiólogo, su acercamiento al constructivismo, le permite asumir que el hombre y la vida son las condiciones de posibilidad de la significación y de los mundos en los que vivimos. Por ello se dice que Varela se encuentra al borde de la hermenéutica: forma de entender la vida, el mundo y la historia.

La autopoiesis es una mirada integradora que reconoce la interdependencia de las dimensiones biológica y mental humanas. En este punto nos encontramos con Damasio, quien, al hablar de nuestra vida de seres sociales, sostiene que nuestras emociones se disparan después de un proceso mental evaluativo, voluntario y no automático.

Damasio y la integración mente cuerpo en las emociones

Según Damasio, debido a la naturaleza de nuestra experiencia, un amplio rango de situaciones y estímulos se ha asociado con los estímulos que de modo innato provocan emociones. En esencia, las emociones son una colección de cambios en el estado corporal,

inducidos por los terminales nerviosos bajo el control de un sistema cerebral especializado que responde al contenido de los pensamientos relativos a una entidad o acontecimiento específico (Damasio, 1996).

Esta idea se opone al dualismo cartesiano que escinde el cerebro del cuerpo, y los presentan como dos dimensiones de naturaleza distinta. Descartes sugiere que el pensar y la conciencia de pensar son los substratos reales del ser. Y como suponía que pensar era una actividad ajena al cuerpo, propuso la separación de la mente “cosa pensante” del cuerpo no-pensante, eso que tiene partes mecánicas. Por ello se atrevió a afirmar su máxima filosófica: “pienso, luego existo”. Antes que nada, deviene la capacidad de pensar y luego aparece el cuerpo con otras funciones muy distintas.

De acuerdo con Damasio, el dualismo Cartesiano se desvanece frente a las evidencias aportadas por la historia de la evolución humana. Dice:

En algún momento de la evolución afloró una consciencia elemental, acompañada de un funcionamiento mental sencillo. La progresiva complejidad de la conciencia desembocó en la posibilidad de pensar y después en la de usar el lenguaje para organizar y comunicar mejor los pensamientos (Damasio, 1996, p.276).

Primero se es organismo, la condición más primigenia y luego, con la evolución de las formas de vida, se aprende a pensar.

Al hablar de contenidos de pensamientos en las emociones se rompe la dicotomía cartesiana y se habla del cuerpo como un todo combinado de funciones fisiológicas y cognitivas. Por sí mismo, el sentimiento de agitación no será suficiente para saber si lo que estoy

experimentando es miedo, aflicción o compasión. Las emociones tienen una identidad que se define en un examen de los pensamientos.

2. Perspectiva Política de las Emociones

Con Nussbaum entramos a una perspectiva política de las emociones, que tiene su origen en la pregunta: ¿Cuál es el mundo que se desea vivir? A la cual se le agregan otras preguntas: ¿Cómo he de vivir una vida digna? ¿Cómo aprender a vivir? ¿Cómo vivir la vida con otros que tienen formas distintas de concebir lo que es una vida que consideran vale la pena vivir? ¿Sobre qué vale la pena interesarse? (Nussbaum, 2008, p.177).

Estas preguntas nos indican que las emociones juegan un papel fundamental en nuestras vidas. No sólo porque nos invitan a pensar sobre el objeto que las produce y nos dicen cómo actuar en determinadas circunstancias (perspectiva cognitiva), sino porque generan sentimientos de vínculo o rechazo con los otros (perspectiva política). Esto nos sitúa en una de las objeciones de Nussbaum a la interpretación de las emociones como algo exclusivo de la vida privada que no participa en la vida pública.

Sobre la perspectiva cognitiva, Nussbaum (2008) reconoce sus dificultades a la hora de dar cuenta del apremio y la vehemencia que parece caracterizar a las emociones, sin embargo, insiste en vincularlas con el pensamiento y con la capacidad de control a través de las nociones de intencionalidad, evaluación y creencia.

La primera característica que hace que las emociones disten de ser fuerzas privadas de pensamiento es que “son acerca de algo”, es decir, que “tienen objeto”. Si las emociones no tuvieran objeto, mi temor dejaría de ser temor y sería un mero temblor, y la vergüenza no sería más que la sensación de que la sangre fluye hacia mis mejillas. Si no se dirigieran a objetos, si no

tuvieran intencionalidad, serían simples síntomas físicos (Nussbaum, 2008). El objeto de la emoción es de carácter intencional. **La intencionalidad** entraña una manera de ver, por tanto, es una forma personal y subjetiva de percibir e interpretar la realidad. Como crítica a las teorías no cognitivas o fisiológicas, Nussbaum dice que la individuación de las emociones proviene de este acontecer intencional (Nussbaum, 2008). La diferencia entre una emoción y otra se encuentra en el contenido.

Para comprender la emoción hay que prestar atención no sólo a la situación, sino también a la percepción que el sujeto tiene de la misma. Esto es precisamente lo que constituye su contenido. Aquello que identifica la emoción es, en cierta medida, el reconocimiento por parte del sujeto de la naturaleza de la situación y de la respuesta que es apropiada tener para la misma: **la evaluación** (Gil B. & Cortina Orts, 2014). Nussbaum recurre a las ideas de valor y evaluación para argumentar que las emociones no son fuerzas ciegas e irracionales. En las percepciones intencionales y las creencias relativas a la emoción, se ve al objeto como investido de valor o importancia (Nussbaum, 2008: 52).

En las creencias no interesa tanto la identidad del objeto, sino la forma de percibirlo. De esta manera, la creencia de que puede suceder algo malo puede provocar la emoción del miedo. Como bien ejemplifica Nussbaum, para sentir ira es necesario creer que se me ha infligido un daño o a alguien cercano a mí, y creer que este daño es relevante y que fue voluntariamente (Nussbaum, 2008).

Basándose en Aristóteles, Nussbaum dice que las creencias son bases esenciales para la emoción, y considera que cada tipo de emoción está relacionado con un conjunto particular de creencias. Las creencias parecen ser necesarias para experimentar cualquier emoción y en la mayoría de ellas sería suficiente (Nussbaum, 2008).

Las creencias, pensamientos o juicios, es decir, los elementos cognitivos, no sólo son condición necesaria y suficiente para que se dé la emoción, sino que también son constitutivos de la emoción. La cognición es una parte constitutiva de la emoción porque la emoción es “idéntica a la aceptación de una proposición a la vez evaluadora y eudaimonista, esto es, concerniente a uno o más de los objetivos y fines importantes de la persona” (Gil B. & Cortina Orts, 2014, p.119).

Estos esquemas y creencias constituyen el marco desde el que se juzgan emocionalmente las cosas, como una suerte de sistema con unos fines que el propio agente recomendaría a los demás. Lo que pasa es que las creencias pueden ser erróneas o infundadas y entonces las emociones que se sostienen sobre ellas se hallarán desajustadas en relación con los objetos que las provocan. Muchas veces valoramos las cosas sin preguntarnos por la forma de armonizar los diferentes objetivos entre sí, incluso sufrimos conflictos emocionales por estos motivos (Nussbaum, 2008, p.72).

Es por ello por lo que podemos decir que las cosas que valoramos no siempre son cosas que podríamos recomendar a los demás. La búsqueda de lo que es valioso es, ante todo, la búsqueda de lo que es bueno para el ser humano. En la apreciación de lo que es valioso a nivel personal también hay una apreciación de lo que es valioso para los otros. Si mis seres queridos son valiosos sobremanera, los seres queridos son un componente fundamental de la vida buena de las personas y del respeto y valoración de la humanidad (Nussbaum, 2008, p.73).

En este preciso punto, toma resonancia la propuesta de Nussbaum que parte de un supuesto: la experiencia subjetiva de las emociones no es incompatible con el estudio científico de las mismas. En éste los sujetos son asumidos como seres capaces de examinar sus propias emociones y diferenciarlas. Considera que partir de la experiencia y de las explicaciones que dan

las personas de dichas experiencias no es un ejercicio acrítico; es posible y preciso someter la experiencia a un examen reflexivo (Nussbaum, 2008, p.122).

Una concepción de las emociones como un entramado de cogniciones y evaluaciones, tiene consecuencias a nivel práctico: defender que inclinaciones como la agresión contra las personas que no forman parte de nuestro entorno cercano se pueden educar desde la infancia mediante la reflexión. Esto habla de un componente eudaimonista, pero que, aun así, las emociones pueden incluir el bienestar de otros seres lejanos como un elemento de valor en los esquemas de fines y objetivos de las personas (Nussbaum, 2008, p.53).

En sus reflexiones sobre los estados y las sociedades decentes, Nussbaum encuentra en las emociones no sólo una motivación para la acción moral, sino un fundamento para la estabilidad política. Pero, como lo muestran nuestras experiencias, no todas las emociones contribuyen en la misma medida ni de la misma forma a estos objetivos (Nussbaum, 2008). Unas son positivas y aportan a la construcción de convivencia y las otras son negativas: la destruyen, deben ser desterradas de la vida pública. Para la presente investigación, entre las emociones positivas, se destacan la compasión, el amor, la gratitud y la indignación. Y en las negativas, la vergüenza, la humillación, la repugnancia, la envidia, el miedo y la venganza.

Emociones Positivas

La compasión es una emoción dolorosa orientada hacia el sufrimiento grave de otra criatura. Y, de acuerdo con una larga tradición de filósofos, a los cuales se adhiere, pero también crítica, Nussbaum afirma que la compasión se compone de cuatro pensamientos o juicios: pensamiento de gravedad, pensamiento de no culpabilidad, pensamiento de similitud de posibilidades y pensamiento eudemónico ((Nussbaum, 2014, p.175).

En el pensamiento de gravedad la persona que experimenta la compasión piensa que la persona que está sufriendo lo hace de un modo importante. Esa es una valoración que se realiza, y que debería realizarse normalmente desde el punto de vista de un espectador o evaluador externo, que es el de la persona que experimenta la emoción (Nussbaum, 2014, p.176).

En la no culpabilidad, no sentimos compasión si pensamos que el problema o la dificultad que padece la persona ha sido escogido por ella misma o se la ha auto infligido. Cuando sentimos compasión expresamos la impresión de que el problema ha sido originado por una causa externa³ al poder de la persona afectada, por lo tanto, no podemos culparla (Nussbaum, 2014, p.176).

En el pensamiento de la similitud de posibilidades, la persona que siente compasión piensa que aquel que sufre se le parece y tiene posibilidades en la vida similares a las suyas. Para la mayoría de los seres humanos, la idea de similitud de vulnerabilidad es, probablemente, una importante vía de acceso a la respuesta compasiva (Nussbaum, 2014, p.177).

Y el pensamiento eudemónico⁴, es un juicio o un pensamiento que sitúa a quienes sufren entre las partes importantes de la vida, de quien siente la emoción compasiva. La persona compasiva dice: “Esas personas cuentan para mí; están entre mis objetivos y proyectos más importantes” (Nussbaum, 2014).

Para Nussbaum (2014) el **amor** implica una renuncia a la satisfacción del propio autointerés para beneficiar el interés del otro, vinculándolo, de este modo, con la justicia social. El amor sería una emoción que articula los apegos personales (lo particular) con el bien común.

³ Según afirma Nussbaum (siguiendo a Aristóteles), se encuentran: la muerte, las agresiones corporales o maltratos de otro tipo, la vejez, la enfermedad, la falta de amigos o estar separados de ellos, la falta de alimento, la debilidad física, la fealdad, la inmovilidad, la frustración de algunas expectativas o la ausencia de buenas perspectivas para el futuro.

⁴ La noción de evaluación eudaimonista, un concepto clave en la teoría de las emociones de Nussbaum, recurre a las ideas de valor y evaluación para poner de manifiesto que las emociones no son fuerzas ciegas e irracionales. En las percepciones intencionales y las creencias relativas a la emoción, se contempla al objeto como investido de valor o importancia.

Si bien Nussbaum afirma que, en un primer momento el amor desvía al sujeto del interés general por los apegos intensos, especialmente cuando pertenecen al género erótico o romántico, puede transformarse para incorporar otros bienes más colectivos como la cooperación, la reciprocidad y los comportamientos no egoístas. Este amor político, que abarca el amor personal, se revela en una preocupación por el ser amado como un fin y no como un mero instrumento. Al limitar los propios deseos en favor del ser amado, se avanza en la idea de una convivencia basada en el respeto por la dignidad humana (Nussbaum, 2008, p.509).

Pero el respeto anclado únicamente en la idea de la dignidad humana resultaría insuficiente para incluir a todas las personas en términos de igualdad. Se requiere, por una parte, de un soporte emocional que se nutra de un engranaje imaginativo de los individuos participando en la vida de las otras personas; y, por otra, de una íntima comprensión del carácter pleno e igual de la humanidad. Dado que la empatía imaginativa sigue siendo insuficiente, este tipo de engranaje imaginativo, urgente en la sociedad actual, se nutre del amor (Nussbaum, 2014, p.459).

La **gratitud** es el reconocimiento de que se ha recibido algún beneficio. La persona agradecida percibe a aquello con lo que ha sido beneficiada como algo que tiene valor. En este proceso reconoce, también, al agente (persona) que lo ha beneficiado y supone que no tiene derecho a exigir aquello que le ha sido otorgado. Como el beneficio es atribuido a las buenas intenciones de un agente externo (otra persona), éste es recibido como un regalo (Martínez M., 2014).

En cuanto a la **indignación**, surge como una desaprobación moral ante un hecho que se considera injusto. Pero, igualmente, puede convertirse en una emoción negativa como lo describe Spinoza (Martínez M., 2014), “La indignación es un odio hacia alguno que hace mal al otro”. En

esta medida, el odio se convierte en un motor que pretende el desquite o hacer justicia por su propia cuenta en un intento de recomponer un orden moralmente perturbado (Rodríguez, 2004).

Emociones Negativas

La **vergüenza** es una emoción dolorosa que responde a una sensación de no poder alcanzar cierto estado ideal. Entraña un tipo de malestar derivado de una pérdida, sea ésta real o imaginada, de la propia dignidad (Nussbaum, 2008). Cuando una persona hace algo en presencia de otra que no está a la altura del estado ideal, y es consciente de ello, siente vergüenza. Por tal motivo, cree que no es digna de confianza, y esto la lleva a buscar ocultarse y en muchos casos, a la desconfianza de reconocerse, de ser aceptado, lo que puede conducirla por el camino del aislamiento (Martínez M., 2014). Aunque la vergüenza puede cumplir una función social ya que orienta la acción humana hacia buenos ideales, o al menos, hacia comportamientos guiados según las reglas de la legalidad, el incumplimiento de normas que se han interiorizado puede llevar a las personas a sentirla (Rawls, 2003).

La **humillación** es una emoción que se expresa como el lado activo de la vergüenza, ya que implica una acción intencionada para avergonzar a alguien, para tratarlo como no digno. Una de las formas más frecuentes de la degradación de la humillación es el estigma, que consiste en etiquetar una persona, despojarla de su dignidad y convertirla en un ser subordinado. La humillación se esfuerza, también, por señalar públicamente a quién no cumple los estándares de excelencia establecidos en un grupo o comunidad. Además de la estigmatización, la humillación se evidencia en la exclusión y en el maltrato verbal y físico (Martínez M., 2014).

El término **repugnancia** está asociado a dar asco, revolver el estómago, producir náuseas, aversión, repulsión. Según Nussbaum, citada en Martínez (2014), en la repugnancia existen dos leyes: contaminación y similitud.

En la contaminación, la repugnancia está ligada a la idea de que una sustancia puede infectar el cuerpo humano, y, por lo tanto, se debe evitar el contacto con ella. Son objetos de repugnancia una gran variedad de elementos, especialmente de origen animal. Algunas de las propiedades que hacen que surja la repugnancia son lo sucio, lo pegajoso y la descomposición de sustancias orgánicas de origen animal.

La similitud, Nussbaum la describe de la siguiente manera: “[...] si dos cosas son similares, se considera que la acción que se realiza sobre una afecta la otra” (Martínez M., 2014). En este sentido, esta ley afecta la perspectiva de convivencia pues la situación que vive una persona, por ejemplo, un discapacitado, puede generar repulsión en otra, al sentir que esa condición se le puede transmitir.

Al sentir repugnancia por otro ser humano o por un grupo social determinado, existe la actitud de rechazo, de considerar que el otro es un ser a quien se le atribuye efectos contaminantes en el sujeto que lo sufre, y, por lo tanto, no debe estar cerca.

La **envidia** es una emoción dolorosa que pone su punto de mira en la buena fortuna o las ventajas de otras personas, comparando desfavorablemente la situación propia con respecto a la de aquellas. Implica pues un rival y un bien, o unos bienes, valorados como importantes; la persona envidiosa sufre porque su rival posee esas cosas buenas y ella no (Nussbaum, 2014). Y, además, la persona envidiosa piensa que el otro no merece la suerte que le ha correspondido.

El miedo, es el sentimiento de que algo malo e inevitable va a suceder. Es útil y necesario porque nos aparta del peligro. Sus impulsos son necesarios para la conservación de la

vida. De acuerdo con Nussbaum (2014), en el terreno político y legal el miedo puede ser razonable y proporcionar una buena orientación, pero existen miedos irracionales provocados por suposiciones y creencias carentes de fundamento. Las personas pueden aprender a temer por un simple efecto asociativo a colectivos de personas a los que la cultura relaciona con lo invisible o lo oculto, o con lo artero y lo sinuoso. Estos son estereotipos usados a lo largo de los siglos para demonizar a los grupos minoritarios (Nussbaum, 2014).

La venganza entendida como “un deseo que nos excita a hacer daño por un odio recíproco al que, afectado del mismo sentimiento en contra nuestra, nos ha causado perjuicio” (Martínez M., 2014). La venganza está soportada en la idea de que el daño ha sido infligido deliberadamente por un agente, y que el mismo actuó de una forma indebida e injusta.

Diseño Metodológico

1. La perspectiva narrativa en el giro lingüístico

La investigación pedagógica que se ha preguntado por las funciones cerebrales que participan en los procesos de aprendizaje ha cobrado vital importancia en los últimos años, especialmente, para dar cuenta del rendimiento académico de los estudiantes. Los estudios de la estructura y la dinámica del cerebro muestran que éste se debe tanto a su organización interna como a las características del entorno o microsistema al cual pertenece el sistema vivo. De ahí que lo que concierne a una relación de intercambio, se empieza a hablar de configuraciones neuronales en estrecha relación con los contenidos y formas de la cultura que abren campo a la idea de contexto. Lo que lleva a pensar que todo proceso educativo está intrincado dentro de una red de significaciones.

Esto nos pone frente a la pregunta por cómo los actores escolares construyen significados y relatos sobre sus vidas para configurarse como sujetos con historias, imaginaciones y anhelos, con subjetividad, en una comunidad en la cual conviven con los otros y las otras. Empecemos por reconocer en la tradición del pensamiento occidental el movimiento que permitió hablar del lenguaje como un elemento inherente a la constitución y comprensión de lo humano: el giro lingüístico.

De acuerdo con Rojas (2006) se puede afirmar que fueron los sofistas los primeros en dar un giro hacia lo lingüístico. Ellos pusieron el lenguaje en primer plano, antes que el conocimiento, la ciencia o la filosofía. Sin embargo, se le atribuye a la filosofía contemporánea la revolución lingüística de la filosofía. Esta se organiza en tres giros micro revolucionarios: el

giro semiótico de Peirce, el giro hermenéutico de Nietzsche y Heidegger, y el giro lingüístico de Humboldt, De Saussure y Wittgenstein.

En el giro semiótico de Peirce el hombre sólo puede pensar por medio de palabras u otros símbolos externos. Afirma que las palabras y los hombres están en una permanente y recíproca convivencia. Cada incremento de información del hombre implica un incremento de información de una palabra. Sobre las palabras dice: “éstas podrían darse la vuelta y decir: no quieres decir nada que no te hayamos enseñado, y solo lo haces cuando tratas alguna palabra como intérprete de tu pensamiento” (Rojas, 2006, p. 73).

Siguiendo a Foucault citado por Rojas (2006), en la filosofía del lenguaje de Nietzsche cada palabra es ya una interpretación. Lo cual indica que no hay un significado original, ni diferente del figurado. Vemos una primacía de la interpretación en relación con los signos, que rechaza los esencialismos.

Refiriéndose a Heidegger, Gadamer dice que el giro que Heidegger dio a la fenomenología de Husserl puso al lenguaje en el centro de la reflexión filosófica. En éste el ser humano es ser en el mundo. Y es en su actividad conviviente de ese mundo donde el ser humano hace significativas las cosas del mundo. Comprender no es un método de las ciencias humanas, sino que es un modo de ser del hombre en el mundo (Rojas, 2006).

En contraposición a la idea de purismo de la razón de Kant, Humboldt plantea que son la tradición, la experiencia y el lenguaje las únicas bases de nuestra racionalidad. Es la palabra de una lengua lo que determina los conceptos. La palabra no se reduce a ser signo del concepto, más bien palabra y concepto se identifican. El lenguaje es el órgano del ser interior, este mismo ser en cuanto logra paso a paso reconocerse interiormente y exteriorizarse (Rojas, 2006).

Situado en un giro semiológico porque engloba al giro lingüístico y hermenéutico, Saussure habla del estudio de la vida de los signos en el seno de la vida social. Y concibe la lengua como la parte social del lenguaje, exterior al individuo que por sí solo no puede crearla ni modificarla (Rojas, 2006).

De acuerdo con Lyotard, el giro lingüístico se da con Wittgenstein al defender la tesis según la cual la filosofía consiste en un ejercicio de aclaración del lenguaje. Con la noción de juegos del lenguaje la verdad no se da ya por la referencia, sino que aparece como una aclaración de los juegos del lenguaje (Rojas, 2006).

El Giro Hermenéutico: Ser y Tiempo y El Modo de la Comprensión en Heidegger

La pregunta por la experiencia subjetiva alrededor de las emociones de los actores escolares y su capacidad para construir significados, inmersos en una tradición cultural y determinados por los marcos de referencia, nos sitúa en el segundo giro micro revolucionario o giro hermenéutico de Heidegger. La reflexión sobre las formas como construimos significados en el giro de Heidegger nos remite a una cuestión ontológica fundamental: sus consideraciones sobre el ser en el mundo en su obra *Ser y Tiempo*.

El estar en el mundo es para Heidegger el punto de partida de cualquier análisis existencial del hombre. Ello significa que el hombre no es una sustancia que puede ser aislada de su entorno y luego insertada en un mundo, como una espacialidad universal y abstracta previamente dada. El hombre está en unidad con el mundo, siempre está siendo con y en un mundo, dándole sentido, interpretándolo y comprendiéndolo. Afirma, entonces, que el modo auténtico del estar-en del hombre es el residir, el habitar, el estar acostumbrado y familiarizado. El ser del hombre se caracteriza por habitar un mundo, por estar siempre familiarizado con su

propio contorno vital, en sentido espacial y corporal, pero también simbólico y espiritual (Heidegger, 2005).

Es importante hacer una claridad: el estar-en, propuesto por Heidegger bajo la noción del Dasein, no se refiere a una mera contigüidad del hombre y el mundo, al mero estar una cosa junto a otra. El hombre, en tanto ente, puede estar ahí simplemente junto a otros entes, pero su constitución existencial tiene una dimensión distinta. Sólo el hombre tiene siempre un mundo, sólo él está en una relación inherente y compenetrante con su entorno (Heidegger, 2005). Por ello, agrega Heidegger que el hombre no es una cosa pensante que luego está confinada en un cuerpo dentro de un espacio físico, sino un cuerpo vivo que habita el espacio comprendiéndolo, que reside en el espacio interpretando los confines de su entorno (Heidegger, 2005). Convierte la cuestión ontológica del sentido del ser en la pregunta central de su filosofar. Que las personas procuren construir significados sobre sí mismas es una forma de ser en una especial relación con todas las otras cosas que también son, y al ocuparse de sí mismas se realiza la comprensión de su propio ser.

En el giro hermenéutico la significatividad es la apertura del mundo, y la comprensión se da en la apertura del mundo como significatividad. El comprender es originariamente un poder ser en el que el ser ahí asume sus propias posibilidades. Ese comprender en cuanto poder ser es una apertura a la posibilidad de los entes. De esta manera, lo que conocemos como entes se perfilan desde el fondo del mundo, entendido como plexo de significatividades, y la interpretación es el desarrollo de la comprensión (Rojas, 2006). Al plantear su tesis sobre la comprensión como algo sobre lo que hemos tenido experiencia, Heidegger afirma:

En la interpretación el comprender se apropia comprensoramente de lo comprendido por él. En la interpretación el comprender no se convierte en otra

cosa, sino que llega a ser el mismo. La interpretación se funda existencialmente en el comprender, y no es éste el que llega a ser medio de aquella. (Heidegger, 1998, p.172, citado por Rojas, 2006)

De acuerdo con esta mirada, mediante las modalidades del interpretar se nos presentan los entes del mundo como algo. Lo que quiere decir que comprender e interpretar están al nivel del ver lo que está ante nuestros ojos, indicando, de este modo, que en el ver hay una interpretación previa que articula un sentido. Es precisamente la noción de interpretación como un concebir previo lo que nos permite decir que lo que expresamos con el lenguaje es lo previsto, lo pre-aprendido.

Antes que cualquier trabajo proposicional, el lenguaje tiene su fundamento en el habla y, por lo tanto, el comprender se articula con ésta. En el habla el estar-en construye su comprensión del mundo y de sí mismo, y en tanto se es con los otros se muestra como ser hablante. La intencionalidad fenomenológica también rige para el habla, pues hablar es hablar de algo, sobre algo. El lenguaje, entonces, no es algo accidental al ser humano, sino algo esencial porque, ante todo, habitamos en él. Heidegger repite una y otra vez: “El ser del lenguaje, el lenguaje del ser” (Rojas, 2006).

El Círculo de la Comprensión en Gadamer

Esta mirada que nos lleva del lenguaje como medio a su dimensión ontológica, nos permite entenderlo como el ámbito en el que acontece la experiencia. Según Gadamer, citado por Herrera, el hecho de que el lenguaje quedara reducido a una función representacional hizo que el ser mismo del lenguaje no fuera tematizado explícitamente por la filosofía griega y en la

tradición occidental se entendiera como una herramienta para la comunicación y el pensamiento (Herrera, 2009).

Pensar “el ser propio del lenguaje”, para Gadamer, implica pensarlo en relación con la historicidad y finitud de la existencia humana. Solo en la co-pertenencia del lenguaje y el mundo, cada palabra hace resonar el conjunto de la lengua a la que pertenece. En cada palabra por estar referida la totalidad de la lengua que la hace posible, está presente todo un conjunto de sentido (Herrera, 2009).

Para aclarar lo que acontece en el lenguaje, podemos volver sobre el caso paradigmático de la tradición y su intérprete. La interpretación de un texto no puede hacerse por fuera de la historia en la que ese texto ha llegado a tener algo importante que decir; de la misma forma que no puede hacerse por fuera de los efectos que esa historia ha tenido sobre el intérprete.

En su explicación del movimiento del haber previo a la interpretación, Gadamer, citado por Herrera, dice que toda interpretación ha comprendido previamente, de manera preliminar, el texto a interpretar porque éste se lee desde unas determinadas expectativas previas. La interpretación empieza con conceptos previos que serán sustituidos progresivamente por otros más adecuados (Herrera, 2009).

Es precisamente en este punto donde empieza a hablar de la pertinencia del círculo hermenéutico para comprender todos los aspectos de la vida. Dice, siguiendo el pensamiento de Heidegger, que la manera en la que la vida humana se va abriendo al mundo consiste en ir transformando, poco a poco, las interpretaciones en las que vivimos. La estructura circular del comprender muestra que el movimiento que va del haber previo a la interpretación se caracteriza, principalmente, por poner en entredicho las anticipaciones de las que partimos (Herrera, 2009). Es por esta razón que, desde la hermenéutica, es fundamental que el intérprete aborde los textos

considerando la importancia de sus propias opiniones y expectativas. Dar con el sentido de un texto requiere anticipar una comprensión sobre el mismo, y, ante todo, estar abiertos a la opinión del otro o la del texto.

Esta receptividad o estar abierto no pueden entenderse como neutralidad frente al texto ni como la cancelación de las propias opiniones. Es más bien un dialogo en el que la aclaración del haber previo resulta decisiva. Se trata de aclarar aquellas perspectivas, ideas, opiniones o conceptos de los cuales partimos para asegurar que lo que va a ser interpretado pueda hablar. La estructura circular de la comprensión, en Gadamer, se concreta en el reconocimiento por parte del intérprete del carácter esencialmente prejuicioso de toda comprensión (Herrera, 2009).

Gadamer también ha demostrado que los prejuicios son una expresión de la historia de la cual formamos parte, no una obra individual. Por esta razón el movimiento que se da entre los prejuicios del intérprete y los textos debe ser entendido como un movimiento de la tradición. Es decir, las distintas tradiciones no son cosa del pasado; están actuando en la tarea de la interpretación y siguen transformándose en cada nueva interpretación. El intérprete y el texto solo se configuran como tales porque hacen parte del movimiento de las tradiciones que se interpretan y actualizan según cada época y lugar (Herrera, 2009).

Es precisamente en este punto, en el que Gadamer pone en discusión el dominio de lo que entendemos por subjetividad. Dice, citado por Herrera (2009): “Los textos no quieren ser entendidos como expresión de la subjetividad” (p.135). En consecuencia, no es desde ahí desde donde deben trazarse los límites de su sentido. Los textos son más bien un momento del proceso de construcción de sentido, en tanto hacen parte de la historicidad de un asunto, en el que el intérprete presta su voz para que estos puedan decir algo al tiempo presente.

Esta peculiaridad ha permitido que la noción de texto pueda ser aplicable a cualquier estructura de sentido. De acuerdo con Ricoeur, citado por Herrera (2009) “las acciones humanas pueden constituirse en un objeto de la ciencia en la medida en que la investigación tenga la capacidad de superar la situación de interacción que se encuentra en la base de una práctica para volverla un texto, tal y como una situación de interlocución es superada por la escritura” (p.136). Al igual que un texto, la acción humana es una obra abierta, cuyo significado está en suspenso.

Destacando el carácter polisémico de los textos y las acciones humanas, para Gadamer, citado por Herrera, la significatividad de las acciones humanas va más allá de las situaciones contextuales en las que adquieren forma; su sentido es histórico, y no simplemente contextual. Dice que el significado de un acontecimiento importante excede, sobrepasa, trasciende las condiciones sociales de su producción y puede ser interpretado nuevamente en nuevos contextos sociales, y que el sentido de aquello que se comprende es un proceso que se construye con cada nueva interpretación, que es, a su vez, el resultado del encuentro de dos situaciones: aquella en la cual fue escrito el texto y aquella desde la cual se le interpreta (Herrera, 2009).

Esta apertura al otro y a lo otro es una dialéctica que defiende la importancia de hacer valer lo que cada posición aporta a la comprensión del tema que se está desarrollando. De acuerdo con Gadamer, en toda auténtica conversación, los argumentos de los interlocutores se entienden como preguntas abiertas que mantienen la conversación en capacidad de aceptar otras miradas sobre el tema que se habla. El verdadero diálogo, dice, se propone conocer en comunidad un determinado sentido (Herrera, 2009).

En este sentido toda experiencia de diálogo es una experiencia de conocimiento, que no pertenece a nadie, y que por eso va más allá de la subjetividad, pero con el potencial para transformarla. El acuerdo en la conversación no es un mero exponerse e imponer el propio punto

de vista, sino una transformación hacia lo común, donde ya no se sigue siendo el que era. Esta transformación de la conciencia de sí tiene lugar en medio del lenguaje, en el que se realiza la experiencia hermenéutica (Herrera, 2009).

La transformación hacia lo común es de vital importancia para esta investigación que resalta el carácter político de las emociones y se pregunta por su participación en los procesos de convivencia escolar. Tal y como sucede en la hermenéutica, la convivencia se hace posible desde las relaciones sociales que establecen los seres humanos, para quienes el encuentro con los otros es indispensable. De este modo, Acosta (2006) expone que: “El término con-vivencia describe la realidad física de vivir en compañía de otro u otros o de cohabitar con ellos” (p.37), y le podríamos agregar: tejiendo múltiples conversaciones para pactar los modos de estar en el mundo.

En este sentido el conversar, posibilita una serie de acciones y funciones propias del ser en el tiempo, como el aprendizaje de nuevas culturas, el ejercicio de la socialización, la construcción colectiva, el reconocimiento de las emociones en las personas y, al mismo tiempo, se convierte en una oportunidad para salir de sí y construir proyectos comunes.

Para que dichas acciones y funciones se configuren en la convivencia es necesario desplegar un espíritu hermenéutico que permita, siguiendo a Acosta, concertar e incorporar una serie de normas, actitudes y valores que regulen el encuentro con el otro. (Acosta, 2006, p.38).

El Espacio Biográfico de Leonor Arfuch en la Investigación Narrativa

Volvamos a la cuestión del sujeto, de quién vive, habla y sufre, para que aterricemos el método de investigación, que constituye una herramienta importante para la construcción de la

identidad narrativa de los niños y las niñas y el fortalecimiento de la convivencia en sus principales grupos de pertenencia: la familia, la escuela y el barrio.

Nos dice Benveniste, citado por Arfuch (2010): “es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto, porque solo el lenguaje funda en la realidad, en su realidad que es la del ser el concepto de ego” (p.95). Esta noción de ego no debe entenderse como el sentimiento de alguien de ser el mismo, sino como una marca lingüística que la diferencia del tú en un mundo cohabitado con otros.

El ego, entendido de esta manera, permite un movimiento del sujeto esencial con atributos a una posición relacional en una configuración lingüística, cuya referencia se actualiza en la instancia de la enunciación; ubicación que no deja de lado la dimensión ontológica (Arfuch, 2010).

Esta reflexión en torno de la identidad y la inscripción narrativa del yo: “visión de sí”, que solo el sujeto puede dar sobre sí mismo, es una característica que define la especificidad de lo autobiográfico. Al asumir el yo como forma de anclaje en la realidad, se convoca el dialogo entre diferentes que se hacen cargo de responder por el otro (Arfuch, 2010).

De acuerdo con Arfuch las formas autobiográficas son un posible reencuentro con ese yo, después de atravesar la peripecia y el trabajo de la temporalidad. En la palabra dada a las peripecias de la temporalidad está presente la idea de mantenimiento de una mismidad a través del cambio temporal y de la circunstancia, y, simultáneamente, una pre-visión, una tensión hacia lo que se llegará a ser. La identidad narrativa queda habilitada como un trayecto siempre abierto a la diferencia, que resignifica constantemente las instancias del autorreconocimiento (Arfuch, 2010).

Esta conexión entre las relaciones temporales y espaciales complementan el momento de la unificación enunciativa en Benveniste como el despliegue de la temporalidad en Ricoeur y permiten la asunción de la palabra propia con sus tonalidades afectivas (instauración afectiva del yo) como don y promesa, necesarios en un proceso de referencialidad biográfica.

La figura del yo aparece como una posición enunciativa dialógica en constante despliegue hacia la otredad del sí mismo. Al respecto dice Arfuch: "...no habrá una historia del sujeto, tampoco una posición esencial originaria o más verdadera. Es la multiplicidad de relatos, susceptibles de enunciación diferente en diversos registros y coautorías" (Arfuch, 2010, p.99), que va construyendo un tejido propio que solo puede definirse en términos relacionales: soy tal aquí, respecto de ciertos otros diferentes.

En esta instancia que nos acerca al espacio biográfico como nicho de la narración del sí mismo con relación a los otros, surge la pregunta: ¿habrá algo en ese yo absolutamente mío o privado que no se disuelva en los testimonios de los otros?

En oposición a la idea moderna de la singularidad como lo irrepetible de cada ser en su diferencia, Arfuch siguiendo a Emanuel Lévinas, en una perspectiva ontológica, pone el punto de lo irreductible en aquello que es común a todos los seres humanos: la soledad del existir. Uno puede intercambiar todo entre los seres humanos, excepto el existir (Arfuch, 2010). De acuerdo con esto, el sujeto, no puede comunicar, solo puede narrar su existencia y engañar la soledad tendiendo lazos con el mundo. Pese a esta imposibilidad agrega Arfuch, cada yo tiene, sin embargo, algo que comunicar de sí mismo, un lugar donde dar testimonio de su identidad (Arfuch, 2010).

2. Ricoeur y la Relación Entre Temporalidad y Narración – La Triple Mímesis

Así las cosas, podemos invitar a Ricoeur y decir que la tarea de la hermenéutica será, pues, doble: “reconstruir la dinámica interna del texto y restituir la capacidad de la obra de proyectarse al exterior mediante la representación de un mundo habitable” (Ricoeur, 2009, p.34). De ahí que su propuesta hermenéutica fenomenológica tiene un propósito fundamental de tipo ontológico, puesto que pretende comprender el estar del hombre en el mundo *convivente*, desde la relación entre el tiempo y la narración.

Para resolver el problema de la relación entre tiempo y narración, Ricoeur establece el papel mediador de la construcción de la trama entre el estadio de la experiencia práctica que la precede y el que la sucede. El tiempo de la construcción de la trama vincula los aspectos temporales prefigurados en el campo práctico y la refiguración de nuestra experiencia temporal por este tiempo construido (Ricoeur, 2009).

Para ello propone, desde la mimesis aristotélica, hablar de tres momentos miméticos: mimesis I, mimesis II y mimesis III. Dice:

...Incumbe a la hermenéutica reconstruir el conjunto de las operaciones por las que una obra se levanta sobre el fondo opaco del vivir, del obrar y del sufrir, para ser dada por el autor a un lector que la recibe y así cambia su obrar. (...) Lo que está en juego, pues, es el proceso concreto por el que la configuración textual media entre la prefiguración del campo práctico y su refiguración por la recepción de la obra. (...) el lector es el operador por excelencia que asume por su hacer – acción de leer- la unidad del recorrido de mimesis I a mimesis III por medio de mimesis II. (Ricoeur, 2009, p.114)

Miremos la secuencia lógica del recorrido.

Mimesis I. Prefiguración

La Mimesis I o prefiguración, provee la precomprensión de las acciones narradas. Esta se refiere a lo que hay en el mundo, en el sentido fenomenológico, que va planteando a cada uno de los agentes de la acción su propia mirada. (Ricoeur, 2009). Es por ello por lo que dice Ricoeur que la construcción de la trama toma sus raíces en la precomprensión del mundo de la acción: de sus estructuras inteligibles, de sus recursos simbólicos y de su carácter temporal.

La inteligibilidad engendrada por la construcción de la trama encuentra el primer anclaje en nuestra competencia para utilizar de manera significativa la red conceptual, que distingue estructuralmente el campo de la acción del movimiento físico (Ricoeur, 2009).

Las acciones implican fines, cuya anticipación no se confunde con algún resultado previsto o predicho, sino que compromete a aquel de quien depende la acción. Las acciones, además, remiten a motivos que explican por qué alguien hace o ha hecho algo, diferente de un acontecimiento físico. (Ricoeur, 2009). Las acciones tienen, también, agentes que hacen y pueden hacer cosas que se consideran como obra suya, por consiguiente, se puede considerar a estos agentes responsables de algunas consecuencias de sus acciones. Estos agentes actúan y sufren en circunstancias que ellos no han producido y que, sin embargo, pertenecen al campo práctico. Además, obrar es siempre obrar “con” otros: la interacción puede tomar la forma de la cooperación, de la competición o de la lucha. Finalmente, el resultado de la acción puede ser un cambio de suerte hacia la felicidad o hacia la desgracia (Ricoeur, 2009).

El segundo anclaje que la composición narrativa encuentra en la comprensión práctica reside en los recursos simbólicos del campo práctico. Este rasgo determinará que “...aspectos del hacer, del poder-hacer y del saber-poder-hacer derivan de la trasposición poética” (Ricoeur, 2009, p.119). Si la acción puede contarse, es que ya está articulada en signos, reglas, normas: desde siempre está mediatizada simbólicamente.

De acuerdo con Clifford Geertz, citado por Ricoeur, el término símbolo subraya de entrada el carácter público de la articulación significativa. Para éste, la cultura es pública porque la significación lo es. Esta caracterización muestra perfectamente que el simbolismo no está en la mente, no es una operación psicológica destinada a guiar la acción, sino una significación incorporada a la acción y descifrable gracias a ella por los demás actores del juego social (Ricoeur, 2009).

El tercer rasgo concierne a los caracteres temporales, sobre los que el tiempo narrativo viene a incorporar sus configuraciones. La comprensión de la acción no se limita a una familiaridad con la red conceptual de la acción y sus mediaciones simbólicas, llega a reconocer en la acción estructuras temporales que exigen narración (Gaviria, 2012).

De acuerdo con Cárdenas, citado por Gaviria (2012) los caracteres temporales, juegan un papel de vital importancia en la comprensión de la acción humana, puesto que, con éstos, experimentamos la construcción de proyectos en el futuro y la movilización en el presente de la experiencia que ha sido heredada del pasado.

Para hablar de los caracteres temporales, Ricoeur (2009) acude a la noción de intratemporalidad, que posee características propias que no pueden reducirse a la representación del tiempo lineal como sucesión neutra de instantes abstractos. Dice que:

...estar en el tiempo es algo distinto a medir los intervalos que existen entre instantes-límites. Estar en el tiempo consiste principalmente en contar con él y, por tanto, en calcularlo. Pero medimos el tiempo porque contamos con él y lo calculamos, no a la inversa. (Ricoeur, 2009, p.125)

Mimesis II. Configuración

La mimesis II o configuración, es el momento explicativo de cómo se construyó la historia. Ricoeur afirma que con la “mimesis II se abre el reino del como si”, de la ficción entendida como construcción de la trama o disposición de los hechos. La trama media entre acontecimientos o incidentes individuales y una historia tomada como un todo que significa, y que puede ser seguida por un lector, al integrar factores heterogéneos como agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias y resultados inesperados. Se revela al oyente o al lector en la capacidad que tiene la historia de ser continuada (Ricoeur, 2009).

El problema consiste en relacionar la explicación, propia de las ciencias semiolingüísticas, con la comprensión previa que deriva de la familiaridad adquirida con la práctica del lenguaje, tanto poético como narrativo (Ricoeur, 2009).

La acción de la mimesis no se desarrolla sólo en la intratemporalidad, sino en la memoria o historicidad que repite el orden de los acontecimientos conforme a un patrón no episódico. Por ello, la temporalidad es una estructura de la existencia o una forma de vida que accede al lenguaje mediante la narratividad. La función narrativa, precisamente, alcanza su unidad fundamental debido a su capacidad de expresar, de modo diferente, la misma temporalidad profunda de la existencia (Gaviria, 2012).

Mimesis III. Refiguración

Según Ricoeur (2009), la mimesis III marca la intersección del mundo del texto y del mundo del oyente o del lector: intersección del mundo configurado por el poema, y del mundo en el que la acción efectiva se despliega y despliega su temporalidad específica.

Acá interesa la transición entre mimesis II y mimesis III, operada por el acto de la lectura. Nos dice Ricoeur, que el acto de la lectura puede considerarse como el vector de la actitud de la trama para modelizar la experiencia porque recobra y concluye el acto configurante. Acto que ha subrayado, también, el parentesco con el juicio que comprende, que toma lo diverso de la acción en la unidad de la trama (Ricoeur, 2009).

En la lectura la tradición tiene un rol fundamental: proporciona líneas directrices para el encuentro entre el texto y su lector, regulando la capacidad que posee la historia para dejarse seguir. En este caso seguir una historia es actualizarla en la lectura. Es como una obra conjunta del texto y de su lector. Finalmente, el lector es el que remata la obra en la medida en que la obra escrita es un esbozo para la lectura (Ricoeur, 2009).

La lectura o acto de la recepción no puede comprometer el problema de la comunicación sin hacer lo mismo con el de referencia. Lo que se comunica, en última instancia, es, más allá del sentido de la obra, el mundo que proyecta y que constituye su horizonte. Dice Ricoeur (2009), por estar en el mundo, y por soportar situaciones, intentamos orientarnos sobre el modo de la comprensión y tenemos algo que decir, una experiencia que llevar al lenguaje, una experiencia que compartir. Esa es la posición ontológica de la referencia.

La mimesis III o refiguración según Ricoeur (2009), apunta a la referencia de la narración. En este último momento mimético, se responde no por el “qué” (sentido o significado), sino por el “sobre qué” o “acerca de qué” (referencia).

Dice Cárdenas, citado por Gaviria (2012) que es la lectura la operación que nos permite salir de sí, para ir en busca de la obra que nos habla y con la que nos encontramos; así un nuevo mundo se despliega y se abre ante mi mirada y con ello, nuevas posibilidades de sentir, de pensar y de actuar.

El trabajo sobre las relaciones entre sociedad y escuela plantea para la reflexión y la práctica pedagógica nuevas formas de concebir el conocimiento y con ello nuevas formas de abordar el trabajo de aula. Lo que se conoce como la perspectiva culturalista de la formación de la mente ha llamado la atención sobre el papel del contexto histórico y social, y del lenguaje (que hace las narrativas) en la producción de conocimiento.

La relevancia de la narración para esta investigación está esencialmente en la construcción de la identidad personal y social de los niños y las niñas. Ya que con sus propias narraciones logran construir una versión de sí mismos en el mundo. Por esta razón Bruner afirma que “cuando la acción humana consigue finalmente representarse en palabras, no se expresa en una fórmula universal y atemporal, sino en un relato; un relato sobre acciones llevadas a cabo, procedimientos seguidos y demás” (Bruner, 2000, p.176). El pensamiento narrativo registra como habla la experiencia emocional de los niños y las niñas, a la vez que les ofrece modelos de identidad y de acción.

Tan pronto la perspectiva culturalista plantea que la construcción de significado se hace desde los marcos de referencia propios y atendiendo al lenguaje del que dispone la cultura para formar la mente, el valor de la narración en la construcción de significados se hace evidente. Según ésta en la forma narrativa del lenguaje coexisten la experiencia individual y las formas culturales de representar el mundo y los otros. Por ello “es muy probable que la importancia de la

narración para la cohesión de una cultura sea tan grande como lo es para la estructuración de la vida de un individuo” (Brunner, 2000, p.59).

3. Técnicas de Recolección y Análisis de Información

En consecuencia, con la perspectiva narrativa de la investigación, se definieron las siguientes técnicas para la recolección de información:

Diario Íntimo

A diferencia de las autobiografías el diario íntimo promete una mayor cercanía a la profundidad del yo. Implica una escritura desprovista de ataduras genéricas y cubre el imaginario de libertad absoluta. Sirve para cobijar cualquier tema: desde la insignificancia cotidiana a la iluminación filosófica, de la reflexión sentimental a la pasión desatada (Arfuch, 2010).

Para los niños del grupo quinto de la Institución María Auxiliadora constituye una oportunidad para la externalización de sus emociones y su reflexión en la configuración de la narración. Para ello, primero, se les entregarán unos cuadernos marcados con el nombre de cada uno y se les hará un ritual de iniciación para apropiarlos como diarios íntimos. Segundo, se acordarán las normas para su uso basadas en: la protección de la intimidad de lo escrito; el registro de lo que les pasa en el colegio, la casa, el barrio o cualquier otro lugar que frecuentan; la escritura al menos tres veces en la semana; compartir, solo con quien se desee, sin ningún tipo de presión; y lectura eventual y voluntaria de algunos diarios entre los compañeros del grupo. Tercero, periódicamente se sensibilizará al grupo con actividades pedagógicas para evidenciar el ámbito de las emociones en las decisiones personales y en las relaciones con los otros y con lo

otro. Desde una perspectiva narrativa, el diario íntimo constituye una forma de articular la acción con el relato. De acuerdo con Brunner, podríamos decir que la acción de la narración es una acción que coincide con el estar ahí en el mundo, propuesta por Heidegger, y, por tanto, la acción del relato, sobre todo el biográfico, es un modo de insertarse en la cultura (Brunner, 2000).

Mediación biográfica.

Cuando la polifonía de voces y de historias forman parte de la vida de un grupo de referencia y se interrelacionan entre sí, podemos hablar de mediación biográfica como técnica, no solo para la generación de información, sino para el restablecimiento de sentidos comunes.

Elizeu Clementino de Souza (2011) en su propuesta de formación inicial de profesores, reconoce la importancia de la mediación biográfica. La concibe como una alternativa para una mejor comprensión de los procesos de construcción de la identidad. En ella se explican las dimensiones de la co-presencia, del estar y el compartir de las experiencias, transcurso y trayectorias de vida.

Periódicamente, el investigador visitará la institución y, sensibilizando sobre la donación como forma de entrega al otro, que a su vez requiere respeto y apertura, les solicita a algunos voluntarios leer sus diarios íntimos. En el corazón de la mediación biográfica, nos encontramos con la narración. De acuerdo con Arfuch, (2010), ésta es una de las grandes modalidades del discurso, sujeta a procedimientos compositivos, entre los cuales se destaca el eje de la temporalidad.

La temporalidad hace parte del pensamiento que se produce en y por la enunciación. El hombre no tiene ningún otro medio de vivir el ahora y hacerlo actual, diferente a la enunciación que hace de su historia. Con Ricoeur (2009), podemos decir que la temporalidad no se deja decir

en el discurso directo de la fenomenología, sino que requiere la mediación del discurso indirecto de la narración. Hablar del relato, entonces, desde esta perspectiva no remite solamente a una disposición de acontecimientos históricos o ficcionales, en un orden secuencial, sino a la forma por excelencia de estructuración de la vida y, por ende, de la identidad. Es justamente la trama del relato la que opera un rol de mediación a partir de una precomprensión del mundo de la vida y de la acción.

Al desarrollar la idea de trama del relato Arfuch habla de la noción de tercer tiempo de Ricoeur, en la que se reconoce el rol performativo del relato. Dice que éste le confiere inteligibilidad al mundo de la vida, entablando una relación dialéctica entre presuposición y transformación, entre la prefiguración de los aspectos temporales en el campo práctico y la refiguración de nuestra experiencia por el tiempo construido en el relato (Arfuch, 2010).

En tanto éste tercer tiempo implica un entrecruzamiento de la historia y la ficción, assignable tanto a un individuo como a una comunidad, es preciso dar lugar a la identidad narrativa. Con ésta se introduce la pregunta: ¿quién ha hecho tal acción, o quién es el autor? Lo cual implica contar la historia de una vida.

El relato biográfico como reconstrucción y producción simultánea de procesos de creación y de Re descripción cognitiva de las experiencias emocionales, es una forma de pensamiento que puede ser trabajada y resignificada al interior de la reflexión y la práctica pedagógica.

La mediación biográfica nos permitirá hablar, entonces, del entre nos del grado quinto de la Institución Educativa María Auxiliadora, desde la exposición de los significados construidos por los niños y las niñas sobre sus emociones políticas, articuladas a un contexto de emergencia cultural, y la manera como intervienen en los procesos de convivencia. Parafraseando a Brunner

podríamos decir que solo en una modalidad narrativa del lenguaje puede uno construir formas de ver el mundo, la cultura y los otros con los que interactuamos (Brunner, 2000).

Observación Participante

Permite la interacción directa del investigador con los protagonistas de la investigación: los estudiantes del grado quinto de primaria en diferentes escenarios de la institución Educativa. Dicho acceso físico y social al contexto favorece la identificación de las cadenas de acciones, vinculadas a las emociones políticas que pueden ser interpretadas como textos narrativos por tener una estructura de sentido, que se expresa en los significados construidos por los niños y las niñas sobre éstas en el enmarañado mundo de los procesos de convivencia. El investigador definirá algunos momentos y situaciones que orienten la observación, partiendo de la conveniencia e intereses involucrados. Dinámicas como la interacción grupal, los trabajos en equipo, los mecanismos para pactar la convivencia, los recreos, las salidas pedagógicas, entre otros, se convierten en oportunidades de observación, análisis e interpretación. Esta observación de momentos y situaciones será apoyada por un diario de campo en el que se describan las escenas observadas o algunos testimonios de los niños y las niñas participantes. Además, contendrá comentarios y codificaciones para facilitar el análisis categorial.

La objetividad en el registro de la información en los diarios de campo es fundamental para evitar fisuras en el proceso de investigación. En este sentido, como lo plantea Mayan los diarios de campo son relatos descriptivos que recogen de manera objetiva lo que está sucediendo en un escenario determinado, permiten “capturar la experiencia vivida de los participantes y describir la comunidad de la cual son una parte” (Mayan, 2001, p.14).

4. Proceso de recolección y análisis de la información

Protagonistas de la investigación

La población participante y sujeto del proceso de investigación corresponde al grado quinto de la institución educativa María Auxiliadora, conformado por 32 estudiantes, de los cuales 14 son hombres y 18 son mujeres, con edades entre los 10 y 13 años. La gran mayoría cuentan con redes subjetivas o de apoyo en las que sus únicos acompañantes son su madre, sus abuelos y o algún familiar, sin un referente permanente de autoridad. Es común, encontrar familias o cuidadores sin un manejo claro de las normas y con pocos elementos para la contención emocional de los niños y las niñas (Diario de Campo, 2018). En algunos casos son protagonistas de episodios de violencia intrafamiliar dirigidos, principalmente, a los niños y las mujeres, y de riñas callejeras por conflictos en la manera de habitar el territorio y de relacionarse como vecinos, que afectan las relaciones entre las familias y, con ello, las relaciones entre los estudiantes. Además, según los registros de matrícula de los estudiantes, un porcentaje significativo de cuidadores no terminaron su formación básica primaria, lo que les dificulta el acompañamiento en los procesos de aprendizaje.

Organización y caracterización de los hallazgos

La aproximación metodológica a la comprensión de las narrativas de las emociones políticas que fundamentan los procesos de convivencia se hizo desde la combinación de técnicas y experiencias sensibles que facilitaron la producción y el registro de las narrativas de los niños y niñas, y de observación y análisis del investigador. Los hallazgos se organizaron a partir de una matriz de categorías predefinidas y emergentes que permitieron la triangulación de los resultados

de investigación. Su estructura básica se presenta en las tablas 1 y 2, las cuales, además, permiten relacionar los aportes de las distintas fuentes e instrumentos implementados.

Tabla 1: Estructura general de las matrices de análisis usadas para las categorías centrales, en la comprensión de las narrativas de las emociones políticas que fundamentan los procesos de convivencia de la Institución Educativa María Auxiliadora.

Categorías de Análisis		
Categorías Centrales	Categoría 1: Emociones Políticas	Categoría 2: Convivencia Escolar
Instrumentos		
	Diario íntimo	
	Mediación biográfica	
	Observación participante y diario de campo.	

Fuente: Elaboración propia, resultado del proceso de investigación

Tabla 2: Estructura general de las matrices de análisis usadas para las categorías emergentes en la comprensión de las narrativas de las emociones políticas que fundamentan los procesos de convivencia de la Institución Educativa María Auxiliadora.

Categorías Emergentes		
Categorías Emergentes	El territorio y las familias en la vivencia de las emociones políticas (Permeada por categoría 2)	Fortalecimiento de la identidad Narrativa y de la convivencia (Permeada por los diarios íntimos)
Instrumentos		

Diario íntimo

Mediación biográfica

Observación participante y
diario de campo.

Fuente: Elaboración propia, resultado del proceso de investigación.

Dichas categorías se definen de la siguiente manera:

Categoría emociones políticas. Esta categoría muestra el papel fundamental de las emociones a la hora de pensar sobre el objeto que las produce y el impacto que tiene en sus vidas, llevándonos, incluso, a reflexionar sobre cómo actuar en determinadas circunstancias. Su carácter político se manifiesta cuando logran generar sentimientos de vínculo o rechazo con los otros.

Categoría convivencia escolar. Esta categoría tuvo en cuenta las narrativas de los escenarios de socialización escolar, incluidas las interacciones entre estudiantes del grado quinto fuera de la Institución Educativa. La convivencia, como experiencia que deriva el encuentro con el otro y la socialización, está determinada por la vivencia de diferentes emociones. Unas son positivas y aportan en la construcción y mejoramiento de la convivencia, y las otras son negativas y generan violencia.

Categoría el territorio y las familias en la vivencia de las emociones políticas. Esta categoría estuvo permeada de la categoría uno: emociones políticas. El territorio, y las familias son elementos articuladores de las emociones políticas que producen experiencias sobre los escenarios sociales y escolares, lo cual es clave a la hora de evidenciar y comprender sus intencionalidades. Las emociones, entonces, son “una categoría social e histórica que abarca los

procesos y los resultados de la acumulación histórica de la producción, incorporación, integración y apropiación social de estructuras y relaciones espaciales en la biosfera terrestre” (Montañez, 2001, p.122).

Categoría fortalecimiento de la identidad narrativa y de la convivencia. Dicha categoría estuvo permeada por las reflexiones y expresiones que emergieron en las categorías uno y dos: emociones políticas y convivencia escolar. La relevancia de esta categoría está esencialmente, por un lado, en el aporte que hace a la construcción de la identidad personal y social de los niños y las niñas, y por el otro, en los procesos de transformación hacia lo común. En la identidad personal y social, sus propias narraciones logran construir una versión de sí mismos en el mundo, registrando como hablan sus experiencias emocionales, a la vez que les ofrece modelos de identidad y de acción. Y en la transformación hacia lo común, las conversaciones entre los niños y las niñas no consiste solamente en exponerse y proponer el propio punto de vista, sino en una transformación hacia lo común, donde ya no se sigue siendo quien se era y se hace posible pactar nuevos modos de estar en el mundo (Herrera, 2009).

Para lograr la comprensión y el conocimiento de las narrativas de las emociones políticas que fundamentan los procesos de convivencia, se implementaron tres técnicas de recolección de información que fueron trianguladas: el diario íntimo, la mediación biográfica y la observación participante, vinculadas a tres experiencias sensibles: Cine-Foro con la película “El niño con el pijama de rayas”, la galería de las emociones y los espacios de lo común.

Cine-Foro con la película “El niño con el pijama de rayas”. Este grupo en el marco de las clases de ciencias sociales, ya han trabajado algunos conflictos armados de la humanidad, como la segunda guerra mundial, lo cual indica saberes previos sobre las prácticas de los soldados

nazis de Alemania en contra del pueblo judío, entre los cuales encontramos los campos de concentración. Surge, entonces, la opción de realizar un cine-foro con la película “El niño con el pijama de rayas” del año 2008, del director Mark Herman. La historia está situada en Berlín, en la década de 1940 (segunda guerra mundial) y habla sobre un niño de 8 años, hijo de un oficial nazi, que establece una particular amistad, a través de la alambrada de uno de los campos de concentración y exterminio, con un niño judío de su misma edad. Después de una breve conceptualización, que tenía en cuenta los saberes de los niños y las niñas, sobre las emociones políticas, se les preguntó cuáles de ellas lograron identificar en la película y por qué razón.

La galería de las emociones. Previamente, con el apoyo de la docente del grupo, se organizó el salón con distintos tipos de fotografías. Se recortaron pedazos de pita, se pegaron en el techo y, luego, con ganchos de ropa, se adhirieron algunas fotografías tomadas de internet y del archivo fotográfico del grupo. Unas mostraban imágenes de violencias contra las mujeres y los niños. Algunas retrataban situaciones familiares como los juegos, los paseos, el acompañamiento de padres y madres en las tareas escolares y la soledad de algunos niños y niñas. Y el resto (la mayoría) son fotografías del grupo en las que se recogen diversas situaciones de la escuela, entre las cuales se destacan las clases, las actividades grupales, los actos cívicos, la banda marcial de la escuela, los coros, los paseos, los juegos con los amigos y las salidas pedagógicas. Adicionalmente se pusieron algunas fotografías del barrio como las calles, las canchas y algunos espacios de la memoria. Se les pidió a los niños que miraran las fotos y tratarán de identificar las situaciones allí reflejadas y las emociones que las producen. Luego se les pidió que formaran un círculo para conversar sobre sus impresiones, en las cuales evocaron experiencias emocionales e intercambiaron historias.

Los espacios de lo común buscan explorar experiencias emocionales en los ámbitos de vida de los niños y las niñas. Los espacios fueron construidos en función de tres ámbitos: familia, escuela y barrio, que, además, inciden en el fortalecimiento de su ser y la construcción de la noción de convivencia.

Espacio la familia. Dicho espacio estuvo ambientado por elementos y símbolos que evocaban el hogar y los espacios de su casa: una veladora, el control del televisor, el pocillo, la imagen de María Auxiliadora, la cuchara, entre otros. Frases y oraciones que aparecen en el contexto de la familia, “me da miedo”, “El paseo familiar”, “Me dicen que no cuente nada”, “Mi familia juega conmigo”, “Mis papás pelean”, “Mis papás trabajan todo el día”, “Me quedo solo (a) en mi casa”, “Hago las tareas solo (a)”. Y fotografías e imágenes de experiencias que suelen presentarse en las familias: paseos familiares, familias acompañantes en tareas y actividades escolares, padres que juegan con los niños, niños agredidos, padres peleando, imágenes de gritos, agresiones, abusos que evocan todo tipo de emociones.

Espacio la Escuela. Dicho espacio estuvo ambientado por diferentes significados que reúnen la escuela a través de elementos como los colores, el sacapuntas, los cuadernos, un balón, libros, marcadores y demás artículos escolares. Palabras, frases y afirmaciones que se han convertido en el día a día de las aulas de clases y los patios de descansos: “Que pereza esa clase”, “Recreos”, “Esa profesora me cae gorda”, “Amigos”, “Restaurante”, “Bullying”, “La convivencia – las peleas”, “Educación física, eeehhh...” “Aquí están los mejores amigos”. La fotografía aparece en esta base evocando los diferentes momentos y experiencias que como grupo han vivido desde el año 2016, se recuerdan los amigos que estuvieron y se fueron para otros colegios o simplemente se quedaron repitiendo la lección, los paseos, las aventuras y risas, los trabajos en la escuela, los actos cívicos y las presentaciones, los juegos y las clases. Esta base

generó mucha emotividad, risas, en algunos vergüenza al ver sus cambios, memoria de las experiencias y momentos asociados a la imagen y todo el deseo de nombrar sus emociones.

Espacio El Territorio. Este escenario, convoca a la mayoría de las niñas y niños del grado quinto, se recreó con elementos propios de su territorio y con los cuales ellos sienten cierta familiaridad, entre los cuales se tienen balones, lazos para saltar, muñecas de brujas, escobas, carritos, cascabeles y algunos juegos tradicionales a pequeña escala (golosa, catapys). Frases, oraciones, afirmaciones y palabras que al leerlas evocan momentos y experiencias asociadas a su vereda (o al barrio para quienes no habitan Palenque), como, por ejemplo: “Mi familia no la va con esa familia”, “Violencias – peleas”, “Juegos”, “Novenas de navidad” “amigos”, “Las fiestas del Palenque”, “El sector de los brujos”, “Los Mazos”, “Drogas”, “Peligro”, “La cancha”, “Fútbol”, “Líderes comunales”. Las imágenes y fotografías que ambientan el espacio convocan a reconocer y recordar los momentos que hacen parte de su identidad cultural, que les generan risas, tristezas, que los une. Esta base estuvo pasada por la experiencia de socializar, a los compañeros que no viven en el sector, aquellos lugares que le son propios a las niñas y niños del Palenque, es así como aparece la Cueva del Indio, El morro, La cancha, los jueguitos como los referentes y zonas de encuentro; se describen los lugares y se dan indicaciones de la ubicación de sus viviendas, algunos de ellos.

El último espacio fue llamado “el lugar de los sueños”, allí los niños y niñas expresaron de forma escrita su mayor deseo o sueño y la emoción que los impulsa a soñar, a cambiar y transformar su realidad. El espacio de los sueños estuvo vacío, sin ningún tipo de ambientación, con el fin de que los mismos niños y niñas lo llenaran con sus sueños, con sus colores y deseos.

La narración no solo actúa en la temporalidad de las experiencias sensibles y los escenarios escolares en los que coinciden y conviven los protagonistas de la investigación y el investigador, sino, además, en la vida personal de los niños y las niñas, que transcurre más allá de esta. En el ámbito de la vida personal nos encontramos con los diarios íntimos, un instrumento que les permitió anudar la temporalidad de sus existencias con la función narrativa que expresa de modo diferente y ficcionado la misma temporalidad en la composición de la trama. Podemos decir, entonces, que la escritura en los diarios en la intimidad de sus hogares fue una manera de mantener activa la conversación sobre las emociones políticas y la convivencia a la luz de sus experiencias familiares, sociales y escolares, que se retomaba con cada encuentro presencial de la investigación. Además, siempre implicó para los niños y las niñas un proceso de reflexión y autocrítica permanente, fundamental en la deconstrucción de narrativas acentuadas que configuran sus identidades, que en ocasiones les permitió evitar reacciones violentas.

Los encuentros presenciales (cine-foro, galería de las emociones y espacios de lo común) fueron espacios privilegiados para el ejercicio de la mediación biográfica que invitaban a compartir historias basadas en los contenidos de los diarios íntimos y otras experiencias de vida. La conversación alrededor de dichas historias alentaba la expresión de todo tipo de emociones con sus significados, que en muchas ocasiones tenían aspectos en común como el abandono y el maltrato en las familias.

Para el análisis de la información, a partir de las categorías propuestas, se tuvieron en cuenta las diversas narrativas de los niños y las niñas, que mantienen correspondencia con las técnicas y los instrumentos implementados. Se retomaron, para este análisis, los enunciados y afirmaciones que resultaron más pertinentes y ajustados a los objetivos de la investigación.

Dichas afirmaciones serán citadas con un código que protege la intimidad de los protagonistas de la investigación, este código referencia el nombre cambiado del niño o niña, el instrumento de investigación a través del cual se obtuvo la información y la fecha de su aplicación. Asimismo, la cita respeta el contexto y la gramática tal como fue concebida por los niños y las niñas, lo que implicó no realizar correcciones ortográficas, ni de puntuación, ni de estilo a sus textos escritos.

Consentimiento Informado

La presente investigación incluye el manejo de los registros, archivos e información propia de la institución educativa María Auxiliadora y el contacto con estudiantes del grado quinto (niños y niñas entre los 10 y los 13 años). Por tal motivo, el investigador solicitó autorización a la rectora del establecimiento educativo para la realización de este proyecto de investigación. Paralelamente, se estableció un compromiso de confidencialidad con el manejo de las fuentes documentales de la institución educativa y la información generada por los niños y las niñas durante el proceso de investigación, consideración de especial importancia cuando se trata de diarios íntimos. Una vez finalizada la investigación, los diarios fueron retornados a los niños y las niñas.

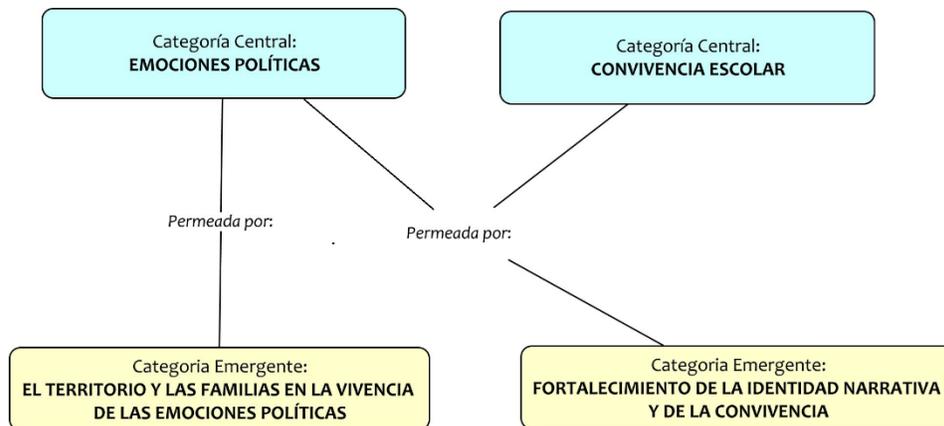
Proceso interpretativo, hallazgos y discusiones

Interpretación de las narrativas de las emociones políticas que fundamentan los procesos de convivencia en los niños y las niñas del grado quinto de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Sabaneta.

Durante el proceso de investigación descrito se realizaron registros escritos y fotográficos de las producciones de los niños y niñas, lo cual permitió plantear algunos análisis, conclusiones y recomendaciones significativas a la luz de los objetivos y las categorías de análisis propuestas. De las producciones de los estudiantes, quienes son los protagonistas de la investigación, vale la pena resaltar su diversidad, sin perder la correspondencia con las actividades propuestas.

A partir de las categorías de análisis construidas, se presenta un ejercicio de reflexión y problematización de la información, organizada a través de categorías de análisis predefinidas o centrales y de categorías emergentes, que se presentan a continuación:

Figura 1: *Categorías de análisis predefinidas y emergentes*



Fuente: Elaboración propia, resultado del proceso de investigación.

Las categorías predefinidas o centrales se corresponden con el interés inicial de la investigación y las emergentes son el resultado de las interacciones metodológicas, que movilizaron las historias y narrativas de las emociones políticas que fundamentan los procesos de convivencia en los niños y las niñas del grado quinto de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Sabaneta.

El presente análisis intenta realizar la triangulación entre diferentes elementos teóricos implicados o teoría formal, las narrativas y los significados de los niños y las niñas o teoría sustantiva y la postura del investigador que finalmente, y desde los mismos actores, propone unas conclusiones y recomendaciones.

1. Categoría Uno: Emociones Políticas

El logro de una vida digna y autónoma en nuestras sociedades requiere de una cultura política que garantice los derechos de todas las personas y el cultivo de un *ethos* democrático e igualitario que garantice el reconocimiento mutuo. Para propiciar el desarrollo de ese *ethos*, la educación de las emociones se convierte en un instrumento de gran utilidad, lo cual implica, además, formar ciudadanos y ciudadanas capaces de sentir compasión por las tragedias de los otros o indignación ante las situaciones de injusticia social. Como vemos, las emociones ocupan un lugar protagónico en la vida de las democracias, por lo tanto, son importantes las investigaciones y consideraciones sobre las posibilidades de su educabilidad.

Siguiendo el pensamiento de Martha Nussbaum, las emociones pueden ser concebidas como un medio para lograr la ampliación de la racionalidad, sin la cual no es posible cultivar una ciudadanía democrática (Modzelewski, 2014). Aunque las apuestas por construir una sociedad democrática obedecen a una finalidad política, hablar de racionalidad nos remite a una mirada

cognitiva de las emociones. En este punto es importante recordar que la mirada cognitiva también forma parte de los procesos que están enmarcados en una perspectiva política.

El Entendimiento Emocional y la Capacidad Social de la Inteligencia

En esta mirada cognitiva, que va más allá de las comprensiones fisiológicas, las emociones, inicialmente, están vinculadas al concepto de inteligencia. En la escuela tradicional, se ha considerado que un niño es inteligente cuando domina las lenguas y las matemáticas. Más recientemente, se ha identificado al niño inteligente con el que obtiene una puntuación elevada en los test de inteligencia. Pero en el siglo XXI esta visión ha entrado en crisis cuando investigadores como Gardner, Sternberg y Goleman han logrado reunir evidencia para afirmar que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional y no garantiza, necesariamente, el éxito en nuestra vida cotidiana. Se asume una postura cultural que introduce la capacidad social y de entendimiento emocional.

Oponiéndose a la idea generalizada de la inteligencia unitaria y genética, expresada en la puntuación del coeficiente intelectual, Gardner reconoce la naturaleza plural de la inteligencia y atribuye a otras capacidades humanas el mismo valor que se venía concediendo a las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas (Gardner, 1995). Entre otras capacidades y habilidades llamadas inteligencias múltiples, encontramos dos de especial interés para esta investigación: la intrapersonal y la interpersonal. En este fragmento del diario íntimo de una niña del grupo, entre alegría y tristeza, nos muestra una estrategia cognitiva que le permite redireccionar su emoción, sin necesidad de negarla, para evitar una situación de confrontación social:

Yo estuve muy alegre durante el día y también triste, pero bueno de eso se trata de no quedarse con nuestros sentimientos lo que sentimos, por ejemplo yo: para

no herir a nadie no les digo nada pero lo expreso escribiendo, y también las verdades. Si se las digo para un bien y no para un mal, pero más sin embargo las escribo y las expreso junto con mis sentimientos y emociones, sintiendo compasión pero también felicidad por lo que sienten cada una de las personas.
(Daniela, Diario íntimo, octubre 26 de 2018)

La niña reconoce en el diario, específicamente en el acto de escribir, un mecanismo a través del cual puede tramitar ciertas emociones “negativas” que pueden generarle problemas o que pueden herir a alguien si las expresa. Pero, además, reconoce la importancia de poder darle salida a una serie de sentimientos y emociones que nos acompañan día a día en la relación con el mundo y con los otros. De esta manera, en lo que considera una forma de compasión, decide mejor escribir y no hablar de emociones negativas, evitando herir a otras personas. Además de situarse en una postura alternativa de lo que se ha entendido por inteligencia, las inteligencias intrapersonal y la interpersonal tienen que ver, también, con la capacidad humana de asumir y adaptarse a circunstancias cambiantes en los planos emocional, moral y social. Por tratarse de inteligencias sigue siendo central el componente cognitivo.

De acuerdo con Rendón & Cuadros (2016), el comportamiento social está asociado de manera directa a la inteligencia emocional, en la medida que involucra tareas que claramente están influenciadas por procesos cognitivos como la percepción, la memoria, el razonamiento y la resolución de problemas. Es por ello que Sternberg (1992), habla de la inteligencia como algo adaptativo que se dirige a la comprensión de lo real, y, en la lógica de lo que entendemos por resolución de problemas, a la transformación del individuo y del medio. Para transformar o transformarse el individuo precisa de una inteligencia práctica que facilita un mejor ajuste al entorno, ya sea porque este se adapte al medio o lo modifique, y de una inteligencia social que le

permite comprender a los otros y comportarse sensatamente en las relaciones con ellos. En este relato de un niño venezolano del grupo que, recientemente, migró a Colombia con su familia por la grave crisis económica, política y social de su país, vemos como su inteligencia práctica y social le permite ir transitando hacia uno nuevo modo de vida que le implica asumir un nuevo espacio y percibir a sus familiares de una manera distinta:

... entonces, tuve que llegar a acá, justo llegue antes de la navidad, como en medio día... o un día antes de la navidad, o dos semanas... fui el primero en llegar a la casa de mi tía porque ahí es donde íbamos a hacer las navidades toda la familia, y pos bueno, un proceso de adaptación bien. Luego llegaron mis primos, más primos, tíos, abuelos, tíos segundos, primos segundos... y ahí conocí toda mi familia, y me di cuenta: ¡Oye, mi familia era tan grande! ...Y yo en Venezuela con mis tres abuelas, mis dos abuelos, y dos o como tres primos y 5 tíos nada más... y tengo tanta familia acá... (Isaías, mediación biográfica, agosto 8 de 2018)

En su proceso de adaptación emocional y social el niño vive emociones diversas como la tristeza por dejar su tierra y algunos familiares, pero también la sorpresa y la alegría cuando llegan a un lugar donde son acogidos y se encuentran con la familia más extensa, como primos y tíos segundos, entre otros, hasta ese momento, desconocidos por él. Esto muestra que la transformación emocional en el logro de la adaptación a un nuevo entorno, no solo implica la capacidad para comprender lo que está pasando y resolver problemas teniendo buenas relaciones con los otros, sino que se funda, ante todo, en una serie de creencias e ideologías.

Siguiendo a Goleman las relaciones del sujeto consigo mismo y con los demás están basadas en los juicios representacionales, lo que hace que las emociones sean más flexibles en

sistemas sociales complejos. Por ello comprende la inteligencia como una facultad flexible que permite conocer y aplicar el conocimiento en relación con un área concreta: el conocimiento acerca del aspecto emocional. Así, la inteligencia emocional involucra habilidades y destrezas para reconocer implicaciones personales y sociales en relación con las emociones (Goleman, 1996). En otro fragmento de su historia sobre las condiciones de su salida de Venezuela, el niño al hablar de las emociones sentidas dice:

... alegría y tristeza. La alegría de irme sabiendo que va a mejorar, sabiendo y yo pensando, esto va a mejorar porque Venezuela es un país muy bonito, tiene cosas muy bonitas y es muy bello... (Llanto)... yo he visto muchas de esas cosas... y tiene mucho petróleo, es muy, muy rica... y darme cuenta que de que por un estúpido que se montó al poder... (Llanto) por culpa de un... de un... socialista me destruye también mucho. Saber que un país tan bonito y tan con tanto potencial se destruye tan fácil. (Isaías, mediación biográfica, agosto 8 de 2018)

Vemos como la inteligencia comienza a mostrar múltiples facetas e influencia en todos los comportamientos individuales y sociales humanos, pero tanto Gardner como Sternberg y Goleman, fieles a su tradición cognitiva, siguen centrados en la comprensión del ámbito de las emociones como una capacidad del individuo que solo se ocupa de adquirir información y utilizarla en la modificación de su comportamiento con fines de adaptación al contexto, sin reconocer el carácter situado cultural, social y políticamente de las emociones, tal como lo muestra la anterior narrativa. En los contenidos emocionales están las capacidades comprensivas necesarias para la supervivencia en un entorno, pero también las marcas de los territorios y las narrativas construidas en torno a los acontecimientos de la vida privada y pública, que muchas veces se expresan y se quedan por fuera de la comprensión racional-cognitiva.

Con la introducción de las narrativas sobre los asuntos mundanos en el transcurrir emocional podemos pasar a una perspectiva política de las emociones, que sin abandonar la perspectiva cognitiva, nos invitan a pensar sobre el objeto que las produce, nos dicen cómo actuar en determinadas circunstancias y nos generan sentimientos de vínculo o rechazo con los otros.

El Interés por el Otro en la Compasión, el Amor, la Alegría y la Indignación

En esta investigación, las narrativas de los niños y las niñas constituyen la intencionalidad de las emociones con la cual juzgan comportamientos propios y ajenos. En una conversación sobre las experiencias emocionales representadas por los protagonistas de la película “El niño con el pijama de rayas” del director Mark Herman, reconocen una diversidad de emociones políticas que definen los tipos de relacionamiento consigo mismos, con los otros (en el encuentro cara a cara) y con las situaciones que afectan a determinados grupos poblacionales.

Dice una de las niñas al referirse a un comportamiento de ayuda entre dos niños pertenecientes a dos grupos culturales en conflicto: “...la emoción que más vi fue la **compasión** porque el niño que no era judío ayudaba al niño judío a traerle alimentos... como que se ponía en los zapatos del otro” (David, mediación biográfica, agosto 8 de 2018). Uno de los elementos presentes en la narrativa de la compasión tiene que ver con la identificación de acciones orientadas a mejorar las condiciones de quien ha caído en desgracia y no es responsable por ello. En este caso, la compasión se expresa, también, como una forma de objeción a los sistemas de valores enseñados por las familias y otros agentes educativos que justifican las violencias contra los otros que son diferentes en sus características culturales. Lo que indica que las emociones

son, ante todo, reconocimientos de la importancia de los procesos esenciales para nuestro ser combinados con esa falta de control sobre dichos procesos (Modzelewski, 2014).

Muy cercana a la compasión por interesarse en la dignidad del otro, nos encontramos con el **amor** como una emoción política. Dice otra de las niñas sobre la película en cuestión: "...el amor porque uno se quiso arriesgar por el niño judío a ayudarlo. Porque como que sentía tristeza de verlo así, como que lo trataran como si él no tuviera vida, como si fuera un animal" (Violeta, mediación biográfica, agosto 8 de 2018). Si bien, en un primer momento el amor desvía al sujeto del interés general por los apegos intensos, especialmente cuando pertenecen al género erótico o romántico, puede transformarse para incorporar otros bienes más colectivos como la cooperación y los comportamientos no egoístas (Nussbaum, 2008). Asumir riesgos, abandonando la propia comodidad, en nombre de la dignidad del otro, diferente a mí, le da carácter de una emoción política.

Aunque la **alegría** se la considera una emoción básica son innegables sus efectos políticos, principalmente cuando surge en contextos de tensión y violencia sistemática que no favorecen la expresión de emociones positivas. Dice una de las niñas, sumándose a la conversación de la película: "... la alegría porque a pesar de que los soldados odiaban por decir así a los judíos... eh Bruno y el amigo judío eran muy felices, jugaban, comían, hacían aventuras..." (Tatiana, mediación biográfica, agosto 8 de 2018). A pesar de ese entorno tan adverso, triste y desesperanzador que ilustra la película, la niña advierte que los protagonistas jugaban, exploraban y se reían.

En lo que podríamos indicar como una reacción y preocupación por las situaciones de injusticia y barbarie social se habla de la **indignación** como una desaprobación moral. Dice uno de los niños:

... en esa película vi la indignación, bueno yo la vi en dos partes: cuando la mamá de Bruno, el niño que estuvo con el otro que era judío... bueno con Ismael... ella se sintió indignada de ver lo que les pasaban a los judíos cuando los mataban en la cámara de gas, donde los quemaban. (Camilo, mediación biográfica, agosto 8 de 2018)

Aunque esta emoción es positiva porque muestra el malestar ante lo que no está bien (lo inhumano), se corre el riesgo de derivar en un odio que busque una retaliación, por ello es importante reflexionar sobre ella.

La venganza, el odio, la envidia, los celos, la vergüenza y la humillación: emociones generadoras de violencias.

La **venganza** es una emoción, que puede ser alimentada por la manipulación social y política del odio, soportado en creencias prejuiciosas del otro diferente, convertido en un enemigo al cual debe eliminarse. La venganza, entonces, busca hacer daño por un odio al que, afectado del mismo sentimiento en contra nuestra, nos ha causado perjuicio (Martínez M., 2014). Dice un niño al responder a la pregunta sobre las emociones políticas que logran identificarse en la película: "... la venganza... cuando le estaban enseñando a Bruno dijeron que supuestamente los judíos habían destruido su patria y por eso los iban a exterminar a ellos" (Sebastián, mediación biográfica, agosto 8 de 2018). Lo que podría definirse solamente como odio, adquiere carácter de venganza soportada en la creencia que los judíos previamente habían ocasionado un gran daño a la patria y por ello era necesario vengarse de ellos.

Dado que quien actúa desde la venganza está motivado por la certeza de un daño infligido deliberadamente por un agente, que actuó de una forma indebida e injusta, en ocasiones

se confunde con la justicia, para ser más precisos: la justicia por mano propia. Dice un niño del grupo al responder a una pregunta sobre las emociones implicadas en las situaciones de violencia en las familias:

... la justicia porque algunos son, eran parejas. La esposa de pronto lo deja, siente... como... justicia, entonces cuando se vuelven a ver, cuando se pueden volver a ver, se empieza pura rabia y si deciden no estar más con la relación... viene justicia y de pronto la pueden matar. (Alejandro, mediación biográfica, agosto 8 de 2018)

En esta narrativa la venganza, vista como justicia, aparece como una justificación para las violencias domésticas contra las mujeres, quienes no son respetadas en sus decisiones, que pueden terminar en la muerte de estas.

Otra emoción muy recurrente es el **odio**, vinculado casi siempre con experiencias emocionales de ira. El odio desestructura los vínculos de solidaridad, de cooperación y convivencia entre los seres humanos y va modelando nuestras narrativas, con las cuales ejercemos diversas formas de discriminación, de segregación y de eliminación del otro (Gentili, 2018). Al intentar describir una de las características emocionales de los soldados nazis abordadas en la película, dice uno de los niños: "... por su religión eran racistas, porque ellos decían que eran la raza más pura que existía en el mundo, entonces ellos querían eliminar a los judíos, para que ellos quedaran como... supongamos que titulados la raza más pura" (Andrés, mediación biográfica, agosto 8 de 2018). Junto a lo que podríamos llamar un sentimiento de orgullo amparado en el prejuicio de la superioridad racial, el niño identifica como un grupo humano (los nazis) desprecia a otro (judíos) para despojarlos de su dignidad y eliminarlos.

El odio es una emoción básica que sirve para atacar o evitar aquellas cosas que percibimos como una amenaza a nuestra supervivencia o reproducción, o podemos decir que es una emoción política que nos lleva a reaccionar frente a alguien que obstaculiza nuestras metas y deseos en las cuales pueden surgir otras emociones como el miedo y la ira. Cuando nos sentimos atrapados en una situación que nos atemoriza, existe una tendencia para que nuestra reacción pase al sistema límbico y a una respuesta agresiva primaria que puede evolucionar hasta el odio (Rush W., 2003). Dice uno de los niños al compartir una experiencia familiar en la que el miedo, la ira y el odio toman el dominio de la situación:

*...una vez que mi papá tuvo un problema con un primo de mi mamá, entonces llegaron y se iban a coger... bueno a darse puños y eso. No ve que el otro día iba a sacar un cuchillo y mi papá le sacó un palo así de madera... que vengase pues.
(Camilo, mediación biográfica, agosto 8 de 2018)*

Una de las características del odio, presentes en este caso, tiene que ver con el paso al acto o la violencia directa, poniendo en riesgo la propia vida.

Si pensamos por un momento en el futuro de la especie, valdría la pena preocuparse por el odio y sus diversas formas de manipulación en las narrativas violentas. Cuando odiamos, se activa un circuito exclusivo en el cerebro, produciendo una emoción destructiva que nos hace ver a los demás de forma binaria. Es decir, pensamos en términos de nosotros-ellos (Rush W., 2003). Los de acá somos unos diferentes a los de allá, por lo tanto, no podemos juntarnos, ello podría resultar perjudicial. Esta forma binaria tiene, además, la poderosa habilidad de eliminar nuestra empatía. Al hablar sobre las relaciones entre la familia de su madre y la de su padre dice un niño:

... profe... esto es como una guerra que hubo entre mi mamá, yo creo que todavía tiene la guerra entre la familia de mi mamá y entre la familia de mi papá...

porque... a mi mamá no le gusta que yo me ajunte con los hijos que son de parte de mi papá. No le agrada eso... es que mi mamá le tiene mucho rencor a mi papá, entonces a ella no le gusta que me acerque, ni que me acerque casi a la familia de él... (Luis, mediación biográfica, agosto 8 de 2018)

Refiriéndose a la relación con su padre, que involucra situaciones de desprecio entre otras dos familias y, al final, una parcial aceptación, dice una estudiante:

También en mi familia hubo algo similar con lo de Luis porque... mi papá decía que yo no era hija de él, y mi mamita también, mi mamita también estaba de acuerdo... mi mamita de parte de mi papá, y ella nunca, mi mamita nunca me dejó hablar con mis hermanas, o con mis tías, ni con mi papa ni nada, pero mi papá igual se juntaba conmigo. (Fernanda, mediación biográfica, agosto 8 de 2018)

En el amor y en el odio nos situamos en una intensa relación con otras personas. Mientras en el amor se hacen posible, se sostienen y se restablecen las relaciones, en el odio nos esforzamos por destruirlas cuando existen, por no permitir que se produzcan y por nunca intentar restablecer las que se han fracturado.

Salvo algunas excepciones, los niños y niñas del grado quinto pertenecen a grupos familiares que viven en contextos sociales afectados por la pobreza, la falta de oportunidades económicas, culturales y educativas, y por diversas violencias, lo que favorece situaciones interpersonales que implican reparos o conflictos por la fortuna, la suerte, la inteligencia o los bienes de los otros (Nussbaum, 2014). Nos encontramos, entonces, con la **envidia**. Al participar en la conversación sobre la película dice una niña:

La emoción de Hitler era la envidia que los nazis le tenían a los judíos... porque ellos veían que eran más inteligentes, más como... unidos con el universo... eh... eran como únicos y ellos sentían como envidia, ellos sentían un desprecio, pero en realidad yo creo que era envidia. (Fernanda, mediación biográfica, agosto 8 de 2018)

En esta emoción existe un rival que nos causa dolor porque al compararnos notamos una desventaja de nuestro lado. Dice otra de las niñas al referirse también a la envidia:

Por ejemplo cuando... cuando alguien tiene una blusa muy bonita, entonces otra niña la quiere tener, entonces, cuando la otra niña que la quería tener... ehh... se compra la blusa, entonces se quiere creer más que la otra que ya la tenía antes que ella, entonces se cree como... como la mejor. (Gabriela, mediación biográfica, agosto 8 de 2018)

En este caso, la envidia lleva a la niña no solo a desear y comprar lo que tiene la otra, sino a querer superarla por haberle causado daño.

Muy similar a la envidia por vincular un sentimiento de hostilidad hacia alguien que se le considera un rival, están los **celos**. Mientras en la envidia el foco de atención está en la sensación de no tener un estatus o unas posesiones deseadas, mostrando una hostilidad indirecta hacia quienes los tienen, en los celos su objeto de atención es el rival en sí (Nussbaum, 2014). Dice una niña del grupo al relatar una situación de hostilidad entre hermanas que habla de una rivalidad entre grupos familiares distintos:

Yo tengo muchos hermanos de parte de papá, y mi papá nos tiene que dar a todas, porque todas somos mujeres, pues somos nueve mujeres y un niño; la

mayor era la que mi papá siempre le mandaba plata porque ella vivía casi donde yo vivía. Una vez mi papá me mandó más plata a mí, y a ella le dio mucha rabia porque decía que mi papá me quería más a mí y a mis otros hermanitos, que a ella no la quería por ser mayor... y por... ella está aquí en un colegio militar y mi papá dijo que se la iba a llevar, pero ella dijo que no, porque no le iba a dar las mismas cosas que nos daba a nosotros. (Valeria, mediación biográfica, agosto 8 de 2018)

Vemos un malestar, más parecido a un miedo por una pérdida de atención o amor personal, que de paso afecta unos bienes deseados, por lo cual esta emoción es muy cercana a la envidia. En los celos, entonces, al rival se le considera una amenaza para el yo, por ello no se le quita la atención y se manifiesta como un impulso que quiere proteger al yo de un daño (Nussbaum, 2014).

La **vergüenza**, otra de las emociones identificadas, surge en situaciones que se valoran como obstáculos para responder a un estado social ideal (Martínez M., 2014). En ocasiones la vergüenza es la respuesta emocional a una equivocación en presencia de alguien, o, en el peor de los casos, contra alguien. Dice una de las niñas al responder a la pregunta sobre las emociones políticas que surgen y producen comportamientos en la familia: “La vergüenza... porque cuando la pareja le pega a la otra persona el otro después se arrepiente y dice perdón... perdón como sentirse avergonzado por lo que hizo”. Estas situaciones en las que se presenta violencia de género suscitan, además, principalmente en la niña, una **decepción**, nombrada también como desilusión por reconocer en los hombres de sus familias, algunas veces sus padres, comportamientos vergonzosos. Dice una de ellas al referirse a la desilusión: “... por ejemplo cuando el papá le pega a la mamá, uno siente como hay veces ira y hay veces como una

desilusión, como qué ¡ay cobarde!... por qué le pega a una mujer?! Uno como qué... nooooo hasta ahí...” La vergüenza cumple una función social. También sentimos vergüenza, que puede derivarse en un sentimiento de decepción, por aquellos que nos son cercanos y no orientan su acción hacia buenos ideales como el respeto a la dignidad de las mujeres.

La **vergüenza** es una emoción dolorosa que responde a una sensación de no poder alcanzar cierto estado ideal. Entraña un tipo de malestar derivado de una pérdida, sea ésta real o imaginada, de la propia dignidad. Cuando una persona hace algo en presencia de otra que no está a la altura del estado ideal, y es consciente de ello, siente vergüenza. Por tal motivo, cree que no es digna de confianza, y esto la lleva a buscar ocultarse y en muchos casos, a la desconfianza de reconocerse, de ser aceptado, lo que puede conducirla por el camino del aislamiento (Martínez M., 2014). Aunque la vergüenza puede cumplir una función social ya que orienta la acción humana hacia buenos ideales, o al menos, hacia comportamientos guiados según las reglas de la legalidad, el incumplimiento de normas que se han interiorizado puede llevar a las personas a sentirla (Rawls, 2003).

En este contexto de falencias materiales, hay niños con más privilegios que otros, lo que genera comportamientos motivados por la **humillación**. Esta emoción se expresa como el lado activo de la vergüenza, ya que implica una acción intencionada para avergonzar a alguien, para tratarlo como no digno (Martínez M., 2014). Dice un niño al definir la humillación: “... proo cuando usted tiene algo y humilla al otro porque no lo tiene... como diciendo ahh yo tengo esto y usted no” (Camilo, mediación biográfica, agosto 8 de 2018). La humillación también se presenta cuando el otro desacredita lo que yo tengo, restándole su valía. Al respecto dice otro niño: “cuando uno tiene un juguete y una persona le dice le dice como una... lo empiezan a humillar y le empieza a decir... ¡ay! dizque... parece una niña jugando con juguetes, entonces a uno le da

como humillación” (Camilo, mediación biográfica, agosto 8 de 2018). En este caso la humillación acude a la estigmatización y el maltrato verbal para señalar públicamente algo que no cumple los estándares de excelencia establecidos en un grupo o comunidad (Martínez M., 2014).

Los desarrollos investigativos sobre emociones políticas enriquecen el concepto de emoción que se tiene en la psicología y la neurociencia, lo que nos permite tomarlas como base en el estudio de otro concepto central en el que se expresan y producen consecuencias: la convivencia.

Los procesos de construcción de convivencia pacífica y democrática en entornos escolares no pueden omitir la pregunta por las emociones políticas y su lugar en la formación de ciudadanías más empáticas, que ayuden a reconocer y a transformar las condiciones que hacen posible y mantienen la injusticia, las violencias, la exclusión y la estigmatización social en nuestras sociedades.

2. Categoría Convivencia Escolar

Si entendemos la educación como un proceso que atraviesa todos los sistemas sociales y todas las dimensiones humanas, podemos decir que su papel es fundamental a la hora de favorecer experiencias encaminadas a la construcción de convivencia, a través de mecanismos que abogan por el diálogo y la deliberación, reemplazando estrategias que culturalmente han sido naturalizadas por nuestra sociedad como la violencia y el uso de la fuerza.

La convivencia se hace posible desde las relaciones sociales que establecen los seres humanos, para quienes el encuentro con los otros es indispensable. De este modo, Acosta (2006) expone que: “El término con-vivencia describe la realidad física de vivir en compañía de otro u

otros o de cohabitar con ellos” (p.37), y le podríamos agregar: tejiendo múltiples conversaciones para pactar los modos de estar en el mundo.

Emociones Favorables a la Felicidad y la Justicia

En nuestra sociedad colombiana, en la que convergen diversas formas de violencias, necesitamos reconstruir unos modos de relacionamiento ético, que favorezcan el encuentro con los otros y las otras y la convivencia humana. Dicha apuesta no sería posible si prescindimos de una emoción como el amor, con la cual nos sentimos a gusto con nosotros mismos y logramos configurar un espacio de conductas que aceptan al otro como un legítimo otro en la convivencia. Quizás por ello, Humberto Maturana (2002), dice que sin amor no se funda lo social, y sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social.

Donde existe la aceptación se hace posible la convivencia (el intercambio pacífico entre quienes comparten un espacio y un tiempo) y surgen los momentos felices. Es así como en las dinámicas escolares de los niños y niñas del grado quinto se configuran experiencias amorosas entre quienes se consideran amigos, en las que fluyen las risas y los juegos: “Yo me siento feliz cuando paso tiempo con mis amigos, con ellos paso bueno, juego, me rio y me divierto con ellos” (Camilo, mediación biográfica, agosto 8 de 2018).

Así mismo, inmersa en la felicidad o cercana a ella, la alegría es una emoción vinculada a un tipo particular de vivencias escolares, en las que, además, está presente el acto educativo: “también me sentí muy alegre en la escuela por mis compañeros y mi profesora y con mi escuela para educarnos” (Daniela, mediación biográfica, agosto 8 de 2018). Los compañeros, la profesora y la escuela, en general, se convierten en productores de una felicidad que, a su vez, favorece las condiciones para el encuentro solidario, el compartir y el aprender entre iguales:

“comparto con mis amigos, me ayudan, me enseñan y me comparten” (Alejandro, mediación biográfica, agosto 8 de 2018).

Como vemos, la alegría se ha convertido en una clave indiscutible para tener unas buenas relaciones sociales; es creadora de experiencias positivas, capaces de promover el disfrute y la gratificación (Seligman, 2002). En la realización del ejercicio de los espacios de lo común, escribe un niño: “En mi colegio me siento como si estuviera en mi casa. En mi colegio soy chistoso y feliz” (Salomón, mediación biográfica, agosto 8 de 2018). También contribuye a fortalecer el sentido y la práctica del compromiso (Fredrickson, 1998). Dice otro niño al argumentar por qué le gusta estar en la institución educativa: “Porque todos podemos convivir sin pelear y la pasamos bueno” (Antony, mediación biográfica, agosto 8 de 2018)

Si bien, como dicen Barragán y Morales (2014), el ser humano genera innatamente respuestas inmediatas ante los sucesos negativos, o bien le es más fácil identificar en sí mismo o en otras personas emociones negativas, no se puede descartar la idea de que es posible inducir capacidades que contribuyan significativamente al desarrollo, identificación y propagación de las emociones positivas, teniendo como resultado el bienestar personal y colectivo.

En este fragmento del diario íntimo de una de las niñas del grupo, se habla de una experiencia de interacción con un niño de la escuela en la cancha de la vereda, que vincula su sentir frente a su cuerpo por una enfermedad y produce emociones positivas favorables al respeto, la aceptación y la felicidad:

Un día normal salí de entrenar... un niño llamado Jorge él me dijo que yo era muy bonita yo le dije que también, pero como yo estoy enferma yo le mostré y yo pensé que me iba a rechazar porque todos son así conmigo pero él es un niño respetuoso, cariñoso, lindo, agradable, alegre y amistoso, yo antes era muy triste

y amargada cuando lo conocí mi vida cambió ahora soy ¡feliz gracias a él!

(Susana, diario íntimo, 2018)

Este niño que, además, advierte belleza en su interlocutora, se convierte en una persona admirable para ella, pues no la recrimina al enterarse y observar las marcas de la enfermedad en su cuerpo; algo que ha sido motivo de burlas y rechazos por mucho tiempo para otros compañeros. Su amigo, por el contrario, se sostiene en una postura de respeto y admiración, lo que la lleva a reconocerle cualidades y virtudes positivas, importantes en su vivencia de felicidad. Así mismo, el amor está presente en interacciones similares de otros compañeros: “el amor es querer a las otras personas y con el amor hacemos muchas cosas por las otras personas, como respetarlas, no pelear con ellas, cuidarlos, sentir compasión y ayudarle” (Federico, mediación biográfica, agosto 8 de 2018).

En el espectro de las emociones positivas, que fortalecen las apuestas por la convivencia pacífica, nos encontramos con la indignación como un reclamo conflictivo de la justicia. Aunque se alimenta de la emoción de la ira, la indignación se preocupa por las situaciones de injusticia, por lo cual es muy común que esté en la base de acciones reivindicativas. Para los niños y niñas del grado quinto la justicia es una condición esencial en el equilibrio de la convivencia, que garantiza el trato cuidadoso y respetuoso y la igualdad en las valoraciones, especialmente cuando se dan las relaciones de poder asimétricas como las de los estudiantes con sus docentes. La percepción de ausencia o debilidad de esta condición genera conflictos. Al hablar sobre las emociones vividas en la escuela dice una niña: “A mí me da rabia con la profesora Amanda por su forma de tratar a los alumnos y su forma de hablar” (Daniela, mediación biográfica, agosto 8 de 2018). Haciendo referencia, también, a la docente directora del grupo, dice otra de las niñas:

“casi siempre me da rabia con la profesora Gladys porque siempre ve lo que yo hago y no ve lo que los otros hacen” (Ximena, mediación biográfica, agosto 8 de 2018)

La indignación, alimentada de ira, es una emoción que también se vive entre compañeros, en ocasiones por fuera de la escuela, pero con repercusiones en ella, que afectan la convivencia.

Dice una niña en su diario íntimo:

Hoy me sentí ofendida por mi compañera; Susana Bravo porque ella cuando yo subía a la cancha o Paula subía, Susana Bravo me molestaba con su amiga Pamela nos decían cosas y también la otra Susana de apellido iguita... Ellas dos nos tiraban indirectas y ya en el colegio nos buscaba porque Pamela estudia en otro colegio hasta que un día le dijimos: Susana Bravo a nosotras no nos busque porque cuando no esta con Pamela hay si nos habla bonito y nos dice que juguemos. (Selene, diario íntimo, 2018)

Si la situación de agresión, que además es considerada injusta porque viene de una compañera con la que ha compartido, no se restablece, se profundiza el conflicto y con ello se aumenta el riesgo de conductas violentas como el rechazo.

La Ira: Emoción Productora de Violencia

Las personas, a pesar de su naturaleza convivencial y de la necesidad de relacionarse con los otros, de construir y compartir normas, valores, metas y objetivos comunes, establecen relaciones sociales que pueden fácilmente deteriorarse. Esto puede ocurrir cuando los integrantes del grupo transgreden los acuerdos de convivencia o no se afanan por el logro de los objetivos colectivos (Acosta, 2004). Surgen, entonces, los conflictos en las relaciones humanas. Los desacuerdos, las tensiones interpersonales y los enfrentamientos grupales pueden adoptar un

carácter violento o destructivo, deteriorando así la convivencia. Dice un niño al referirse a una emoción vivida en una experiencia de desacuerdo en la escuela: “La ira... porque cuando uno tiene problemas acá, a uno como que le da rabia con el otro... como que él no está de acuerdo, como que cada uno tiene diferentes puntos de vista por lo que está peleando” (Andrés, mediación biográfica, agosto 8 de 2018).

En las relaciones y situaciones sociales es posible experimentar diversas experiencias emocionales, reconociendo, de esta manera, que la convivencia no radica en el simple cohabitar o estar en compañía de alguien, esta implica, ante todo, compartir una serie de normas que parten de acuerdos consensuados y reconocer los sentimientos y las emociones de las personas. En la convivencia sentimos, nos comunicamos, actuamos y nos relacionamos. Dice un niño al hablar de las circunstancias que producen la ira en la escuela y de las consecuencias derivadas: “si un amigo del salón le dice a otro algo que no le gusta, le dice un apodo o hace un chisme o no cumple con los acuerdos del salón se ponen con rabia y se dan las peleas” (Adrián, mediación biográfica, agosto 8 de 2018).

La ira, entonces, va definiendo gran parte del rumbo de las relaciones interpersonales de los niños y las niñas del grado quinto, que, como podemos observar, destruye abruptamente lo construido en la convivencia. De acuerdo con Rothenburg, la ira surge en contextos de relaciones significativas y ha de tener un significado comunicacional por lo que constituye una respuesta emocional que se da de acuerdo a un rol social y que cumple una función en ese sistema social (Rothenburg, 1971, citado por Nieto, delgado y León, 2008).

Dice una niña de una experiencia emocional de ira: “cuando tengo una pelea con una compañera nos gritamos cosas groseras y nos da rabia, yo me enojo, miro feo y prefiero no hablarle a esa niña porque si no hay bonche” (Isabella, mediación biográfica, agosto 8 de 2018).

En la medida que las personas aumentan la complejidad de interacciones con el ambiente, la ira estará ocasionada, en mayor proporción, por variables relacionadas con la interpretación que se hace de los eventos o de las situaciones, como, por ejemplo, las valoraciones sobre la violación de normas, o las atribuciones de responsabilidad hacia otros (Mascolo y Griffin, 1998). Dice una niña reflexionando sobre la ausencia de amor en los casos de violencia: “porque la gente de por la casa y a veces en el colegio no sabemos usar el amor, entonces peliamos, nos tratamos mal y muchas veces en la calle se amenazan, eso genera guerras” (Sofía, mediación biográfica, agosto 8 de 2018).

Los entornos de vida, entre los cuales encontramos la vereda y la escuela, han acumulado históricamente modos de violencia diversos que los niños, niñas y adultos han interiorizado e incorporado en su comportamiento, construyendo, de este modo, imaginarios, símbolos, prácticas y representaciones sociales que apelan a la violencia. Esta violencia también está presente como criterio en los actos de juzgamiento a las conductas de otros, especialmente aquellas señaladas como inadecuadas porque rompen los pactos sociales. Es preciso decir, entonces, que se ha venido configurando una identidad cultural de la violencia que se pone en escena en los diversos espacios de socialización de los niños y las niñas.

Aunque las agresiones entre estudiantes, o entre estudiantes y docentes, también tienen que ver con asuntos vinculados a los espacios, los discursos y las prácticas escolares, la violencia que se vive en la escuela tiene un fundamento importante en las formas de relacionamiento que han mantenido a lo largo de los años los habitantes de la vereda María Auxiliadora que, como lo plantea Ovejero (1998), suponen la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y/o satisfacer los intereses propios. De este modo, dichas conductas, que los niños y niñas han aprendido de sus familias y vecinos a la hora de resolver conflictos, son, entre muchas otras

cosas, parte de la cotidianidad social y comunitaria. Así lo evidencian las narraciones y testimonios consignados en el diario de campo del investigador que se refieren a un hecho violento ocurrido en la vereda y que tuvo como protagonista un estudiante de secundaria de la institución educativa. Allí se revelan los modos de relacionamiento y las violencias que viven como testigos los niños y niñas en sus familias:

Tomás Gómez y Ariadna Ledesma, estudiantes del grado quinto, son primos y familiares de Arturo Ledesma, un estudiante de secundaria, que ocho meses atrás se vio implicado en una situación de violencia intrafamiliar en la que, de manera accidental, hiere a un tío con arma blanca y le produce la muerte. Todo empezó con una fuerte discusión con agresiones físicas y verbales entre la madre y el padre de Arturo, que transcurrió en el espacio público de uno de los sectores más vulnerables de la vereda, en la que tomaron partido de forma muy violenta familiares de uno y otro, quienes viven en un espacio muy pequeño que los obliga a estar muy cerca. De acuerdo con las narraciones de la docente, en este enfrentamiento interfamiliar cada persona implicada estaba dispuesta a lo que fuera por imponer los intereses de su familia. En medio de esta disputa y en defensa de su madre, Arturo asesinó a un tío paterno introduciéndole un cuchillo en la garganta. (Diario de investigación, mayo 3 de 2018)

Este tipo de violencia, definido por Anderson y Bushman (2002) como violencia hostil, nos muestra un comportamiento impulsivo, no planeado, cargado de ira, cuyo objetivo principal es causar daño y que surge como una reacción ante una provocación percibida. Continúa la narración del diario:

Desde entonces Arturo se encuentra recluido en un centro del sistema de responsabilidad penal adolescente. Recientemente le fueron autorizadas algunas salidas los fines de semana para visitar a su familia, situación que Ariadna y Tomás no ven como buenos ojos. Hablan de su primo Arturo con expresiones que evocan odio, deseo de venganza y necesidad de excluirlo de todo tipo de espacios. (Diario de investigación, mayo 3 de 2018)

Como una oportunidad de construcción de convivencia, situaciones de este tipo son objeto de reflexión de los estudiantes y la docente del grado quinto. En su opinión sobre los estados emocionales de Tomás y Ariadna dice una niña: “así como Arturo se dejó llevar en un momento por emociones de rabia y tuvo consecuencias malas, lo que está sintiendo Ariadna y Tomás también son emociones malas que pueden traerles consecuencias malas en sus vidas” (Diario de investigación, mayo 3 de 2018).

La ira es, también, una emoción primaria que puede seguir el curso del odio y, en ocasiones, sirve como soporte a otra emoción de carácter político, que se nutre, como hemos visto, de las percepciones que tienen las personas de las situaciones: la venganza. Así lo interpretan los estudiantes cuando anuncian, “odio porque dejaron de querer a Arturo por lo que hizo y quieren que lo encierren” (Diario de investigación, mayo 3 de 2018). Al mismo tiempo, reconocen la implicación de emociones como la rabia y la venganza por Arturo y su mamá. Algunos estudiantes que apoyan esta opinión, afirman que muchas veces Tomás les ha dicho que “ojalá lo dejen encerrado para siempre” (Diario de investigación, mayo 3 de 2018).

Ariadna por su parte no manifiesta deseos de venganza por su primo, reconoce en su interior una tristeza profunda que no le permite saludarlo ni hablarle. Tomás se suma a lo

expresado por su prima al afirmar que lo que siente por Arturo es rabia por lo que hizo, y tampoco es capaz de saludarlo (Diario de investigación, mayo 3 de 2018).

Tal como lo muestran los niños y las niñas en sus narraciones, las emociones determinan las acciones y los comportamientos de las personas en las relaciones interpersonales. Cuando surgen en las situaciones de convivencia se pueden evidenciar cambios corporales, actitudes acogedoras o desafiantes y distintos modos de construcción-interpretación de la realidad de las personas implicadas. En conclusión: las relaciones de convivencia o las situaciones conflictivas siempre están acompañadas de variados núcleos emocionales como el amor, la alegría, la tristeza, la dicha, la ira, la ansiedad, la venganza, entre otros. Por ello, es importante que las estrategias de trabajo para la convivencia en el aula de clase favorezcan el reconocimiento y la educación de las emociones en los profesores y los estudiantes. Muy bien los dice Acosta “la construcción de significados emocionales en las situaciones interpersonales garantiza la empatía y esta es fundamental en la resolución de conflictos y la comunicación interpersonal” (Acosta, 2006, p.47).

3. Categoría El Territorio y las Familias en la Vivencia de las Emociones Políticas

La acción educativa en la escuela, con sus correspondientes relaciones de convivencia, siempre se desarrolla en un territorio y no pueden entenderse como exclusivas de una estructura y organización encerrada en sí misma, como si de puertas para afuera no existiera nada más. Cada grupo o forma de organización social como la familia, la escuela, el grupo de iguales o la comunidad son permeables entre sí y se interrelacionan en el marco del territorio, pequeño o grande, que nos acoge porque es el lugar en que vivimos, porque es la historia y la cultura

común, porque tenemos vínculos físicos, emocionales y culturales con él que nos conforman y nos acompañan. (Soler, 2008, p.25)

La noción de territorio reconoce la perspectiva social y crítica del espacio geográfico, que abarca los procesos y los resultados de la acumulación histórica de la producción, incorporación, integración y apropiación social de estructuras y relaciones espaciales en la biosfera terrestre (Montañez, 2001). En el territorio concurren un complejo entramado de relaciones dialécticas con carácter social, espacial e histórico, donde interactúan distintos elementos que constituyen sistemas y cadenas de eventos que favorecen, limitan o provocan la convivencia, que incluye los conflictos y las violencias.

El territorio determina e instauro ciertas pautas de relación y comportamiento, formas de habitar y nombrar los espacios, rituales específicos y fiestas con carácter de propio, expresiones culturales y formas de comunicación, lo que le da un carácter particular y nos permite hablar de territorios diversos (Bouchard 1994, citado por Giménez 1999). Una de las formas de habitarlo son las familias. En la vereda María Auxiliadora son de varios tipos: nucleares, monoparentales, extensas. Varias de ellas reconstituidas, con excepción de las monoparentales que casi siempre están a cargo de mujeres solas, con varios hijos y con escasas redes de apoyo.

Tanto los grupos familiares, como las formas organizativas y expresiones de la comunidad: las fiestas, los rituales religiosos, los juegos, los partidos de microfútbol, las peleas, la música a alto volumen, los consumidores de alcohol y otras SPA en espacios públicos, las plazas de expendio de SPA ilegales y, en general, los intercambios de la cotidianidad en un contexto de pobreza y exclusión social, son elementos articuladores de las emociones políticas de los niños y las niñas del grado quinto que, en conexión con sus particularidades psicológicas, producen experiencias sobre los escenarios sociales y escolares, lo cual es clave a la hora de

evidenciar y comprender sus intencionalidades.

Convivencia en la Familia y el Territorio: El Cuidado y los Encuentros

Cuando en las familias se construye convivencia se consolidan relaciones amorosas, alegres y solidarias, necesarias en la conquista de sentimientos de protección, arraigo, tranquilidad y felicidad de los niños y las niñas, que, a su vez, favorecen la construcción de identidad individual y colectiva, fundamentales en la cohesión social y el fomento de relaciones pacíficas y armoniosas. Este tipo de relaciones las encontramos en las narrativas sobre las familias que se ocupan del cuidado de los hijos y el hogar: “yo me siento tranquilo en mi casa porque ahí están mis padres y hermanos, ellos me apoyan ayudan y me acompañan todo el tiempo” (Juan Camilo, mediación biográfica, agosto 8 de 2018).

El cuidado para garantizar tranquilidad y otras emociones positivas, requiere de una dosis de buen trato y un compromiso con la administración del hogar:

algunas veces (sic) me siento bien por que mi madre me ama mucho, organizandome las cosas y tener todo organizado y yo me siento orguyozo por una madre tan querida, que me compra lo que necesito y cuando me voy de su lado me siento un poco mal por que es una mamá querida. (Alejandro, diario íntimo, 2018)

En este relato la tranquilidad se manifiesta como la emoción sentida cuando está bajo los cuidados de la madre. De acuerdo con la docente, la madre es cabeza de familia de un hogar monoparental con siete hijos, que vive en una situación de pobreza extrema. Alejandro la concibe como una madre luchadora que se esfuerza por garantizarle la satisfacción de sus necesidades vitales, lo que lo lleva sentirse orgulloso y agradecido. El orgullo es un

reconocimiento de la capacidad de la madre para vivir y resistir con su familia, y la gratitud es la marca que va dejando en él las relaciones de abastecimiento y apoyo. Sin embargo, en esta historia algo altera la relación de reciprocidad y genera una especie de ruptura que llevan al niño a sentirse afectado en su moral. Algo, que no menciona, lo hace separarse transitoriamente de su madre y al romper el equilibrio daña y se siente culpable.

Las relaciones amorosas y alegres que hacen posible la convivencia también, por momentos, ceden a la tensión y la tristeza, que, sin embargo, no alteran la mirada que tienen los niños y niñas de la familia como un factor protector. Al hablar de lo que siente en su familia, dice uno de ellos: “felicidad porque paso momentos tanto felices como tristes, pero mi familia siempre está ahí cuando la necesito” (Miguel, mediación biográfica, agosto 8 de 2018). La vivencia de la felicidad, junto con la del amor y la alegría, logra expandirse cuando sienten que los están educando, se recrean y se encuentran con sus familiares.

De acuerdo con la docente, es muy usual que algunos estudiantes mantengan unos niveles muy básicos de rendimiento escolar porque no cuentan con el acompañamiento de sus familias, en la mayoría de los casos por exclusión social y analfabetismo. Sin embargo, vinculados o no a la educación escolar, los grupos familiares enseñan cosas significativas para la vida de los niños y las niñas: “me da felicidad cuando mi mamá me enseña cosas muy importantes” (Juanita, mediación biográfica, agosto 8 de 2018). También evocan el amor: “siento amor cuando mis papás me enseñan y me ayudan y me protegen con el amor de padres”. Agrega otro: “vivo en el amor porque mi familia es la que me protege y me educa” (Isaías, mediación biográfica, agosto 8 de 2018).

En las vivencias de las emociones positivas con sus familias, no pueden faltar los momentos para la recreación. Unos mediados por el juego y otros por las salidas. Dice uno: “yo

siento alegría por las salidas los fines de semana” (Juan Camilo, mediación biográfica, agosto 8 de 2018). En esa misma línea, otro al hablar sobre sus motivos dice: “cuando salimos por ahí a comer, a pasear o a comer helado” (Juan José, mediación biográfica, agosto 8 de 2018). Y donde hay recreación y juego hay risa: “hay veces mi mamá juega conmigo y nos reímos mucho” (Valeria, mediación biográfica, agosto 8 de 2018).

Las emociones positivas de los niños y niñas del grado quinto también surgen y se mantienen en los momentos de encuentro familiar y celebración. La alegría de la fiesta, conocer nuevos familiares y compartir los alimentos conjugan una experiencia de felicidad. En este fragmento se mencionan los instantes de felicidad alrededor de una primera comunión:

Yo el fin de semana me sentí feliz porque me invitaron a una primera comunión me sentí feliz porque hiva a conocer a unos primos porque yo casi no conozco mis primos por parte de mi papá entonces llegamos y le entregue el regalo a mi primo, nos quedamos jugando hasta las 3:00 de la mañana mis papás veiendo con unos primos y amigos y también nos quedamos amaneciendo. Al otro dia nos levantamos, todos con frio porque por alla hace mucho pero mucho frio, entonces desayunamos después del desayuno nos bañamos y el papá de mi primo prendio un fogón a leña y isimos un sancocho y cuando hicimos el sancocho mis primos y yo nos pusimos a jugar y después nos fuimos para la casa y mi papá me lleva al metro para irme para la casa me monté al colectivo y ya me fui para la casa.
(Isabella, diario íntimo, 2018)

Los encuentros familiares, sean estos para celebrar o simplemente para compartir un interés común, como ver un partido de fútbol, muestran el carácter social de la felicidad. En este fragmento vemos esta emoción vinculada a los encuentros familiares:

Hoy es el día del padre. Ayer lo selebre con mi papá porque mañana vamos a hacer un almuerzo donde se va a reunir toda mi familia y la vamos a pasar super bueno. Y también fuimos donde un primo de mi papá, después de que se acabara el primer tiempo el primo de mi papá fue por el hijo de él para que él y yo jugáramos y más tardesito vino la prima de él que se llama Keisy, jugamos muy bueno y más tarde se fue Alejo y más tarde se fue Keisy. (Paloma, diario íntimo, 2018)

En la convivencia la familia se vive y se percibe como un espacio de relaciones sociales, donde se construyen y se fortalecen sentimientos de protección, pertenencia y felicidad que hacen posibles lazos de identificación y solidaridad entre sus miembros, en los que, además, hay espacio para los regalos. Estos contribuyen con la expresión del afecto, el afianzamiento de relaciones fraternas y la generación de emociones positivas como la gratitud. Al respecto manifiesta una de las niñas del grupo:

El 27 de julio de 2018 me dieron una sorpresa inmensa, la sorpresa fue que trajeron una mascota... yo no me di cuenta cuando me la trajieron porque mi mamá habríola reja sigilosamente, subió las escaleras y dejó una perra adentro, cuando yo subí mi mamá me dijo, que serrara los ojos, yo los serré y cuando mi mamá me dijo abrelas yo las habrí y vi una perra, yo no sabía que era para mí... yo empecé a hacer muchas preguntas mi primera pregunta fue: de quién es la perra? Cuando mi madre me responde, es para ti hija, feliz cumpleaños yo me quedé sin palabras... A pero antes de eso el día anterior, yo empecé a cortar una caja por la mitad, saqué los juguetes le puse una cobija y una carta en esa carta decía: "A mí me llegará un perro muy pronto yo lo sé" Y mi carta fue tan

poderosa que al otro día me llegó el perro y ese fue el mejor momento de toda mi vida entera. (Sara, diario íntimo, 2018)

La construcción de identidad y de relaciones pacíficas tiene que ver, también, con el conjunto de prácticas y sus expresiones materiales y simbólicas, capaces de garantizar la apropiación y permanencia de la cultura ancestral de un territorio (Montañez, 2001, p.129). Como parte de estas prácticas y expresiones, la vereda cada año organiza la fiesta de Palenque con la intención de recrear las tradiciones, la identidad cultural y reconstruir en las nuevas generaciones el tejido de símbolos y significados, de ritos y ofrendas, de santos y demonios de su esencia africana. Es así como el 30 de noviembre las brujas, los negros, los blancos, la pólvora y el marrano, convergen en el mismo lugar para celebrar “la efímera libertad” como la llaman muchos de sus habitantes.

Estos acontecimientos, cargados de rituales y símbolos son importantes en el engranaje emocional de los niños y las niñas, interpretados como experiencias de alegría y cohesión social, dignas de admiración. Al hablar de las emociones relacionadas con lo que pasa en la vereda, dice una niña: “mi barrio me genera alegría en las fiestas del palenque porque la pasamos muy bien” (Selene, mediación biográfica, agosto 8 de 2018). En esa misma línea, otra complementa: “yo siento admiración porque mi territorio es lo más divertido en las fiestas” (Daniela, mediación biográfica, agosto 8 de 2018). Y reconociendo, además, su potencial cohesionador, nos encontramos con esta narrativa: “siento alegría en las fiestas porque son muy buenas, esas fiestas generan mucha unidad entre todas las personas, son alegres, se ríen, pasan bueno y estamos todos reunidos” (Valeria, mediación biográfica, agosto 8 de 2018). En el territorio se configuran y expresan los legados culturales que tienen que ver con la transmisión de las emociones que dan forma al encuentro con el otro y la otra.

Tristeza, Ira, Impotencia y Miedo en los Desencuentros Familiares

El territorio puede servir de marco o área de distribución y aprendizaje de prácticas culturales, especialmente localizadas, que llevan consigo intercambios afectivos al interior de las familias y entre las familias, un pasado histórico y una memoria colectiva, convirtiéndolo en símbolo de identidad social (Giménez, 1996). Pero al mismo tiempo, al ser el espacio de apropiación de los diversos actores que lo integran, se generan interpretaciones y comprensiones de relaciones violentas que muestran al otro como un enemigo o rival que atenta contra nuestra integridad, por lo tanto, se justifica su agresión y rechazo.

Entre los principales espacios de apropiación del territorio nos encontramos con los hogares familiares, en los cuales se agrupan los habitantes de la vereda. En ellos existen unos roles y unas relaciones de poder desiguales con fuertes expresiones de violencia directa dirigida principalmente a las mujeres y los niños. En ocasiones, pretenden, bajo la forma de la represión y la fuerza, resolver los conflictos para mantener un orden y funcionamiento familiar, y en otras son solo actos de maltrato e irrespeto en las relaciones cotidianas, al parecer normalizadas por la tradición de violencia en la vereda. Las narrativas de las emociones de los niños y las niñas del grado quinto revelan actos de autoritarismo y humillación, ejercidos con engaños, presiones y agresiones físicas y verbales, vividos como experiencias de tristeza, ira, impotencia y miedo.

La tristeza surge al valorar las relaciones basadas en la ira que tienen con sus seres más cercanos como la mamá, o los conflictos con solución violenta entre los integrantes de las familias. Al hablar de una situación que vive con su mamá dice una niña:

últimamente me e sentido un poco triste todo es porque e peleado mucho con mi mama ella llega como vraba del trabajo y luego comensamos a pelear tengo que reconocer que a veces me esalto demasiado pero no me gusta su actitud y ya se lo

dije pero nuevamente peleamos por eso no me gusta pelear con ella pero pues ella últimamente esta peleando por todo y aparte a veces siento que ella no valora lo que yo ago. (Violeta, diario íntimo, 2018)

En esta historia la tristeza aparece como una emoción valorativa frente a una actitud que no considera apropiada: pelear mucho con su mamá. Con la tristeza expresa desaprobación por las consecuencias de la ira (emoción que la domina cuando se exalta demasiado y pelea con su mamá). También reconoce en su mamá una actitud injusta que le afecta su tranquilidad: cede fácilmente a la ira y últimamente ha peleado mucho con ella. Ante esto se muestra en desacuerdo, a lo que le añade su malestar por un comportamiento de la mamá: no valorar lo que ella hace. Advierte, además, que estos pueden ser motivos para seguir sintiendo ira.

La tristeza, combinada con algo de miedo, se revela en la vida de los niños y niñas al presenciar el tipo de relaciones que tienen las personas de su casa, especialmente su papá y su hermano:

El viernes llegue a mi casa y al ratico mi papá se puso a alegar con mi ermano y yo me pongo muy triste...

Abeces me siento muy triste porque en mi casa pelean mucho, alegan se insultan muy feo y me pongo a pensar que lo mejor es que se separen...

El dia de los disfraces en mi casa tuve un conflicto porque mi papá le pego a mi hermano muy feo porque estaba tomando, le dejo un ojo inchado... bueno yo estaba muy asustada, fui donde mi mamá que se estaba pintando las uñas y ella dijo que lo ba a demandar. (Luisa, diario íntimo, 2018)

La tristeza y el miedo son emociones que aparecen muy a menudo vinculadas a las relaciones de convivencia de los entornos familiares de los niños y niñas del grado quinto. Es

allí, en sus hogares y en su mismo territorio, donde se revelan las principales problemáticas asociadas a la convivencia y las relaciones interpersonales: una cultura acostumbrada a resolver sus diferencias de ideas y posiciones, propias de la cotidianidad, a partir de golpes, insultos y agresiones. Al respecto dice otra niña: “me da miedo porque me pegan. Me da tristeza porque no me ayudan” (Valeria, mediación biográfica, agosto 8 de 2018). Vemos como la tristeza se produce, también, por el hecho de no sentir apoyo ni ayuda. En el caso de esta niña, por ejemplo, se relaciona con un tipo de soledad impuesta o no elegida: “yo me siento triste cuando estoy sola, sin mis padres y sin alguien que me acompañe” (Melisa, mediación biográfica, agosto 8 de 2018)

En la base de las creencias emocionales están también las experiencias dolorosas, asociadas a las pérdidas o tragedias familiares:

El sábado en mi familia todos eramos llorando porque nos llegó una noticia muy mala y muy fuerte esa noticia era que mi hermanita se abia muerto y esa noticia fue muy fuerte pero muy fuerte para mi y para toda mi familia especialmente para mis hermanitos, mis abuelos, mis tios y mis padres porque fue un momento de mucha tristeza mucho llanto y mucho dolor cuando la cremaron yo le dije a Dios porque te la llevaste porque tenia que cer ella porque no tenia que ser yo Diosito porque. TE AMO LAURA SOFIA. (Isabella, diario íntimo, 2018)

El relato de la muerte de una hermana evidencia claramente la emoción de la tristeza. La tristeza hace presencia en la ausencia del otro, cuando lo que siento por el otro ya no puede ser dicho, cuando el amor que tengo para el otro se queda sin ese otro. Pero, además, dicha tristeza da lugar a la impotencia por no poder hacer algo ante el dolor del otro que amo, y que veo vulnerable.

La tristeza no escapa de los rigores de la pobreza extrema que viven los habitantes más vulnerables de la vereda, que, desde niños, aun sintiéndose orgullosos de su familias, no renuncian a un mejor vivir, así les toque esperar a estar grandes: "... y yo algunas veces cuando no tenemos de comer me siento mal y quisiera comprar cuando sea grande una casa grande con mucha comida y con toda mi familia y hoy estoy orgulloso por mi familia (Federico, diario íntimo, 2018). El hambre es una de las diversas situaciones que debe vivir y superar esta familia, lo que genera en el niño una tristeza que interfiere con la alegría de su niñez y que va mudando a una sensación de impotencia de tener que vivir algo tremendamente injusto. Ante la crudeza de esta realidad surge una emoción de esperanza que le permite anhelar e imaginarse una situación mejor en un tiempo futuro en el que pueda tener una casa digna y con suficiente comida para su familia, a la cual reconoce como su mayor entorno protector, le agradece y valora con orgullo.

Impotencia

Otra de las emociones presentes en las narrativas de las dificultades, las pérdidas y las violencias al interior de las familias es la impotencia. De acuerdo con Castro y Agoff (2008), la impotencia es un sentimiento que emerge de la interioridad de las personas frente a la constatación de la injusticia, que se construye socialmente a partir del funcionamiento del poder en un contexto específico. Esto significa que algunas personas son obligadas a vivir condiciones y circunstancias sumamente difíciles o imposibles de superar por el exceso de fuerza o de poder de quien las ejerce con relación a la fuerza o poder de quien las padece, sea este el gobierno de una sociedad o de una familia. En los niños y niñas del grado quinto los lleva a pensar que frente a la violencia intrafamiliar generada por las personas adultas no hay nada o poco por hacer. Al hablar de los conflictos en su familia afirma un niño:

Mi papá y mi mamá cuando tienen conflictos se tratan mal se dicen palabras groseras, pero las únicas palabras groseras que yo he escuchado son hijueputa... y otras más. Cuando yo veo que se tratan así más bien me pongo a escuchar música bien duro con mi celular, pero obviamente con audiculares para no escuchar las palabras tan feas que ellos se dicen... (Paloma, diario íntimo, 2018)

El conflicto escala por la incapacidad de los miembros de la familia de implementar mecanismos de mediación como el diálogo y el consenso, lo que los lleva a la violencia a través de gritos, agresiones verbales y malas palabras. Esta niña evidencia la misma problemática al hablar de lo que no le gusta de sus familiares, frente a lo cual solo le queda aguantarse:

Hoy me levante a la una de la tarde me quede viendo TV y me bañe... mi tío vino por mí, llegue a mi casa me puse a hacer la tarea, pero eso fue un día donde mi padrastro... un día en mi casa es una tortura porque: pelean por nada y discuten por nada, es horrible con tantas personas. (Selene, diario íntimo, 2018)

Hace una narración de un día en casa de su padrastro, donde pasa los fines de semana con su madre. Según su narrativa y algunos apuntes proporcionados por la misma niña en otros escenarios de diálogo de la investigación, su casa, el lugar donde pasa de lunes a viernes al lado de su abuelo y sus tías, es un entorno con muchas problemáticas para la convivencia, las diferencias entre los miembros de su hogar, los gustos y pasatiempo tan diversos y las perspectivas de vida tan opuestas no han permitido el acercamiento entre ellos y por el contrario generan brechas y distancias que obstaculizan el establecimiento de relaciones de convivencia pacífica.

Esta historia surgida de una situación tremendamente violenta, nos vuelve a mostrar la impotencia como respuesta ante una fuerza muy superior, con capacidad para victimizar dos personas simultáneamente:

Yo les quiero contar uno de mis momentos más privados...

Un día mi papá y mi mamá empezaron a discutir en ese momento mi autoestima cayó, mi papá reaciono de una forma muy violenta cogio a mi mamá del pelo...

Yo iba a llamar la policía pero el me estaba viendo y si la llamaba hasta podía matar a golpes a mi mamá.

Mi mamá se defendia pero no lograba quitárselo de ensima, le iva a dar un golpe en la cara a mi mamá y yo le grité... mi papá dejo a mi mamá y fue ponde mi me tiro al piso, mi mamá se metio y la volvió a coger del pelo... me iva a volar para llamar a mis tios pero cerró la puerta... 3 horas de pelea y mi papá se calma, para que todo le saliera bien. Si tienes un problema dialoga no reacciones tan violentamente. (Miguel, diario íntimo, 2018)

En las relaciones familiares se evidencian los aprendizajes de los niños y niñas con relación a la convivencia, a las formas de gestionar los encuentros con el otro y de movilizar sus emociones. El estudiante narra con asombro e impotencia como su padre se enegeece emocionalmente y reacciona de forma violenta contra él y su madre. Sus aprendizajes escolares y sus experiencias externas le han mostrado que existen otros mecanismos, diferentes a la violencia, para tramitar los conflictos, por ello aboga al final de su narración por el diálogo, como una forma de solucionar los conflictos y evitar todo tipo de violencias.

Las posturas de rechazo de los niños y las niñas ante la violencia, en ocasiones, pueden resultar incómodas para algunos de sus cuidadores. Para evadir confrontaciones con la

comunidad o la justicia, tratan de debilitar estas posturas con amenazas o con reclamos de intimidación familiar. Al referirse a las presiones de su familia para guardar silencio sobre los permanentes actos de violencia cuenta un niño “me dicen que no cuente nada porque me regañan, porque las cosas se quedan en la casa” (Daniel, mediación biográfica, agosto 8 de 2018).

Comprender el territorio como una construcción social, permite visualizar e interpretar las diferentes prácticas y estrategias de los diversos actores, los conflictos, acuerdos y formas de intervención en el espacio, en función de la disponibilidad de las capacidades y las habilidades sociales y culturales que dispongan las personas. Es una construcción cultural en la que tienen lugar las prácticas sociales con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de reciprocidad, pero también de confrontación. Dicha construcción es susceptible de cambios según la época y las dinámicas sociales (Cruz, 2011). De este modo, como lo anuncia Abramovay (1998), el territorio representa una trama de relaciones con raíces históricas, configuraciones políticas e identidades que ejercen un papel determinante en la constitución de la sociedad.

4. Categoría Fortalecimiento de la Identidad Narrativa y de la Convivencia

La investigación en los campos de las neurociencias, la psicología y la educación nos ha mostrado que, en la naturaleza de nuestra experiencia, un amplio rango de situaciones y estímulos se ha asociado con los estímulos que de modo innato provocan emociones. En este marco de interrelación entre lo corporal y el pensamiento (ámbitos de concreción de las situaciones y estímulos), Damasio (1996), concibe a las emociones como una colección de cambios en el estado corporal, inducidos por los terminales nerviosos bajo el control de un

sistema cerebral especializado que responde al contenido de los pensamientos relativos a una entidad o acontecimiento específico.

Esta tesis al atreverse a decir que en las emociones existen contenidos de pensamiento, rompe la dicotomía cartesiana y redimensiona al cuerpo como un todo combinado de funciones fisiológicas y cognitivas. El sentimiento de agitación no será suficiente para saber si lo que estoy experimentando es miedo, aflicción o compasión. Las emociones tienen una identidad que se define en un examen de los pensamientos. Esta ruptura que habla de identidad en las emociones abre espacio al biólogo y filósofo chileno Francisco Varela, quien afirma que los sistemas autopoieticos inauguran en la naturaleza el fenómeno interpretativo, el cual es definido como una clave central de todos los fenómenos cognitivos naturales, incluyendo la vida social (Maturana y Varela, 1994).

El hallazgo del fenómeno interpretativo en los sistemas autopoieticos es fundamental para Varela porque le permite plantear que la significación surge en referencia a una identidad bien definida y no se explica por una captación de información a partir de la exterioridad (1994). De esta manera, se reemplaza la noción de exterioridad por la de acoplamiento estructural y se evita la confusión del organismo con un sistema de procesamiento de información. Al relacionar la autopoiesis con la interpretación agrega: “Si la autopoiesis ha tenido influencia es porque supo alinearse con otro proyecto cuyo centro de interés es la capacidad interpretativa del ser vivo que concibe al hombre no como un agente que “descubre” el mundo, sino que lo constituye” (Maturana y Varela, 1994, p.34).

El carácter constitutivo de la interpretación se corresponde con el pensamiento de Heidegger (2005), quien afirma que el hombre no es una cosa pensante que luego está confinada en un cuerpo dentro de un espacio físico, sino un cuerpo vivo que habita el espacio

comprendiéndolo, que reside en el espacio interpretando los confines de su entorno. La interpretación, entonces, es un modo de ser y estar en el mundo en una especial relación con todas las otras cosas que también son y están en una comunidad de sentido. Cuando las personas construyen significados sobre sus dinámicas fisiológicas, emocionales y cognitivas se ocupan de sus vidas y se realiza la comprensión de su propio ser, lo que nos permite decir que la interpretación es una cuestión fenomenológica y de identidad personal y social, en tanto cada quien identifica lo común y lo diferente que tiene con los otros y con lo otro.

La identidad es una construcción cultural en la que encontramos una interpretación previa o un concebir previo, es decir, lo que expresamos con el lenguaje es lo pre-visto, lo pre-aprendido. Como el lenguaje tiene su fundamento en el habla y, por lo tanto, el comprender se articula con ésta, en el habla el estar-en construye su comprensión del mundo y de sí mismo, y en tanto se es con los otros se muestra como ser hablante. La intencionalidad fenomenológica también rige para el habla, pues hablar es hablar de algo, sobre algo. El lenguaje, entonces, no es algo accidental al ser humano, sino algo esencial porque, ante todo, habitamos en él (Rojas, 2006).

El hablar sobre algo en particular nos da cuenta de nuestra capacidad narrativa, con la que construimos relatos e historias. La relevancia de la narración para esta investigación está esencialmente en aportar a la construcción de la identidad personal y social de los niños y las niñas. Ya que con sus propias narraciones logran construir una versión de sí mismos en el mundo. Por esta razón Bruner afirma que “cuando la acción humana consigue finalmente representarse en palabras, no se expresa en una fórmula universal y atemporal, sino en un relato; un relato sobre acciones llevadas a cabo, procedimientos seguidos y demás” (Bruner, 2000, p.176). El pensamiento narrativo registra como habla la experiencia emocional de los niños y las

niñas, a la vez que les ofrece modelos de identidad narrativa y de acción en la convivencia con los otros y las otras.

Diarios Íntimos en la Producción de Identidad Narrativa

La persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de sus experiencias. Muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada. Ahora bien: ¿cuál es la relación entre la identidad de la persona y las historias narradas? (Arfuch, 2010). El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje, solo que el relato literario está sometido a la restricción que hace de él una *mimesis* de la acción. La acción “imitada”, en y por la ficción, sigue estando sometida también a la restricción de la condición corporal y terrestre de la persona (Ricoeur, 1996). En la descripción de sus emociones ante situaciones diversas, los niños y niñas van encontrando elementos para saber quiénes son en contextos específicos, lo que implica construcción de identidad:

Mi lindo y querido diario gracias por siempre escucharme y sentirme feliz.

Bueno hoy te voy a contar una historia que me sucedió en este día con muchas emociones así: Hoy en este día me sentí muy alegre, triste y con desagrado porque tuve muchas experiencias.

Alegría: porque recordé a personas muy especiales para mi vida. También porque tuve muy buenos momentos con toda mi familia. Estuve muy alegre durante el día con muchas carcajadas, abrazos y besos palabras bonitas para sentirnos bien.

Alegría nos hace sentir bien en esos momentos tan tristes que tenemos y que no nos deprimamos. Mmm.. pues esta también nos ayuda a no cometer errores y ser felices. (Daniela, diario íntimo, 2018)

La escritura detallada de sus experiencias emocionales nos da un panorama más profundo de los motivos personales para vivir emociones como la tristeza y el desagrado:

Tristeza: Me pongo triste hay veces cuando me dicen cosas que me hacen sentir mal se mezclan muchas emociones, pero la que más se siente es la tristeza y me pongo a llorar sin parar y entre más lloro más me pongo triste, pero me quedo dormida y no me acuerdo más de nada. Tristeza es una emoción que nos hace expresar muchas cosas como estas llorando. Mmm... también nos pone con una sonrisa triste.

Desagrado: el desagrado me da cuando no me gusta algo o dicen algo que no es verdad y me parece injusticia.

Desagrado: esta emoción la siento cuando rechazo cosas que me pueden hacer daño, desde alimentos y malos tratos que las demás personas me pueden hacer a mí y a los demás. (Daniela, diario íntimo, 2018)

La niña hace una caracterización de tres emociones, relacionándolas con diferentes situaciones de su vida. La alegría es una emoción que aparece asociada a su entorno familiar, se hace presente cuando se siente amada, cuando hay un reconocimiento a su ser; también es definida como una emoción que ayuda a las personas a no cometer errores. La tristeza es una emoción que se vincula al maltrato, a las malas palabras y a la vulneración de la dignidad, y se puede expresar a través del llanto. El desagrado aparece cuando hay injusticia y ausencia de la

verdad; tal condición la lleva a rechazar esas situaciones evitando, de esta forma, daños a sí misma y a los demás.

En oposición a la idea moderna de la singularidad como lo irrepetible de cada ser en su diferencia, Arfuch siguiendo a Emanuel Lévinas, en una perspectiva ontológica, pone el punto de lo irreductible en aquello que es común a todos los seres humanos: la soledad del existir. Uno puede intercambiar todo entre los seres humanos, excepto el existir (Arfuch, 2010). De acuerdo con esto, el sujeto, no puede comunicar, solo puede narrar su existencia y engañar la soledad tendiendo lazos con el mundo. Pese a esta imposibilidad, agrega Arfuch (2010), cada yo tiene, sin embargo, algo que comunicar de sí mismo, un lugar donde dar testimonio de su identidad, como esta niña con su diario, que, además, decide ponerle un nombre:

Hola diario te quiero contar como estuve hoy, bueno comienza así...

No te voy a contar una historia, sino que te voy a poner un nombre porque creo que es importante y el tiempo suficiente para colocarte uno y te vas a llamar así: Lía.

Bueno Lía oficialmente te pongo este nombre porque así mi hermanita me dice con mucho cariño y amor y yo a ti te lo pongo de la misma manera querida Lía” Querida Lía claramente mi hermana me va seguir diciendo así. Porque me tiene cariño como yo lo tengo contigo, no te conte una historia porque te puse un nombre. Y bueno será el próximo día si Dios quiere te voy a contar una historia mía Mi Querida Lía. (Valeria, diario íntimo, 2018)

La niña, de manera consciente e intencional, disocia su yo en la creación de un tú, al que le asigna un rol de destinatario y confidente. Este personaje la motiva a escribir sobre las

situaciones de la cotidianidad, a plantear interpretaciones y reflexiones y a compartir su emocionalidad. Lía es alguien para compartir su intimidad, a quien le tiene confianza:

Hola Lía: Te voy a contar muchas cosas como las que siento en estos momentos, siento muchas emociones encontradas hoy, me puse a reflexionar de todo lo que esta pasando en el mundo como la gente se mata una a otra por cualquier cosa no lo sé porque y aquí en este mismo momento pienso en que no piensan en las consecuencias que pueden tener ellos, la familia y muchas personas, entonces reflexiono.

Reflexión: vive en paz sin situaciones o peleas que te afecten pues si otras personas lo piensan, siempre consigue la mejor solución que es el dialogo para llegar a un acuerdo sin guerras ni peleas. Y bueno Lía y también me puse a pensar y pensar y pensar porque había tanta y hay tanta envidia.

Hasta hay veces en juegos que solo es un juego sienten envidia y hasta por eso cometen errores que pueden afectar sus vidas y la verdad en ese momento no manejan las emociones y bueno Lía eso lo sentí mucho hoy, reflexioné y pensé mucho en estos temas que afectan mucho la vida de las personas. (Valeria, diario íntimo, 2018)

Nos dice Benveniste, citado por Arfuch “es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto, porque solo el lenguaje funda en la realidad, en su realidad que es la del ser el concepto de ego” (Arfuch, 2010, p.95). Esta noción de ego es una marca lingüística que la diferencia del tú en un mundo cohabitado con otros, que no solo es decisiva en la interacción social, sino que puede ser recreada con todo su potencial en los juegos de la imaginación como la escritura literaria.

La reflexión de la identidad y la inscripción narrativa del yo: “visión de sí”, que solo el sujeto puede dar sobre sí mismo, es uno de los posibles usos del diario íntimo. A diferencia de la autobiografía, el diario íntimo promete una mayor cercanía a la profundidad del yo. Implica una escritura desprovista de ataduras genéricas y cubre el imaginario de libertad absoluta. Para los niños y niñas del grado quinto de la Institución María Auxiliadora constituye una oportunidad para la externalización de sus emociones y su reflexión en la configuración de la narración. Esta historia, por ejemplo, contada en dos fragmentos y en días distintos, muestra la manera como la niña, le hace seguimiento a la situación de salud de su madre, aun registrando experiencias felices de su cotidianidad:

Mi mami se fue al trabajo normal y ella me ha dicho que le estaba doliendo mucho la mano pero se fue y ella estaba almorzando y se marió y se puso palida y se quedó tiesa y ella se iba a caer pero los compañeros la recibieron y la llebaron a el hospital zoma y luego al hospital de Sabaneta y mi papi se ha ido a al hospital y despues vinieron y la incapacitaron 2 días. (Tatiana, diario íntimo, 2018)

El diario le permite un diálogo consigo misma sobre algo que le preocupa en este momento concreto de su vida: la salud de su madre. En la medida que escribe va situando su preocupación y gestionando los recursos personales para atenuarla, surgidos en un contexto particular: la enfermedad y la atención hospitalaria. Días después escribe:

... yo me desperte, desayune vi televisión me bañe y me cepille los dientes y luego fui a jugar con unas niñas y luego jugamos vida o muerte en el patio de mi casa y llego mi mamá llorando porque tuvo que ir otra vez al doctor y le dieron una cita para mañana y luego seguimos jugando a chucha televisor, luego chucha

escondidijo y despues casi todos se entraron y los que quedaron jugamos la gallinita ciega y le toco a un amiguito y entonces estaba muy mariado y casi se cae a la cañada si no ubiera sido por un amigo que lo cojio se ubiera ido.

(Tatiana, diario íntimo, 2018)

Además de escribir sobre lo que le preocupa, también encuentra un medio para registrar sus experiencias felices, lo que le permite conservar y fortalecer una identidad de niña a partir de lo que hace: jugar, reír y sorprenderse en las aventuras con sus amigos y amigas. La identidad narrativa queda habilitada como un trayecto siempre abierto a la diferencia, que resignifica constantemente las instancias del autorreconocimiento. Siguiendo a Arfuch (2010), podemos afirmar que el diario íntimo hace posible un reencuentro con el yo, después de atravesar la peripecia y el trabajo de la temporalidad.

La composición de la trama, bajo su forma narrativa y dramática en el diario, le propone a la imaginación y al pensamiento de los niños y las niñas experimentos mentales a través de los cuales unen los aspectos éticos de la conducta humana con la felicidad y la infelicidad, la suerte y la tragedia. Con esta historia una niña del grupo habla de lo que ha significado en su vida personal y familiar una situación de abuso sexual por parte de su padrastro y su decisión de denunciarlo:

Hoy me pasa que digo la verdad, que mi padrastro nos maltratava y le digo a la profesora que nos tocaba a las dos que nos sacaba de noche para la calle... y tocaron el timbre y tuvimos una hora y salimos llegamos y mi padrastro estaba en la casa... nos vimos unos muñequitos y nos juimos a jugar, vino mi mamá y nos pregunto porque la llamo la profesora y nosotras que no sabíamos y nos juimos a dormir. Fin. (Dulce, diario íntimo, 2018)

De acuerdo con la docente del grupo, dos niñas, hermanas gemelas, residentes de la vereda María Auxiliadora desde enero de 2017 y provenientes del municipio de Ayapel Córdoba, del cual salieron por desplazamiento de los grupos armados junto con su familia, se acercaron para relatarle que eran víctimas de abuso sexual por parte de su padrastro. Esta historia entró a formar parte de la historia de la institución educativa, cuando la abuela materna de las niñas, con quien conviven, con enorme preocupación llama a la docente por teléfono para pedirle ayuda con lo que estaban viviendo sus nietas. Desde entonces, la docente se ha dispuesto para escuchar, contener emocionalmente y orientar a las niñas, su madre y su abuela, y, simultáneamente, activó la ruta de atención, que produjo la captura del padrastro en tres días.

Al día siguiente, la niña vuelve sobre el tema y escribe sobre la respuesta familiar e institucional:

Hoy nos paso que la profesora le dijo a mi mamá que nos tocaba... y nos llamaron a nosotras y vimos a mi mamá yorando y nos abrazaron y nos juimos a la secretaria de familia y esperamos como media hora y nos mandaron al hospital y juimos un momentico al parque de sabaneta y llamamos a mi mamita y la esperamos y llego y nos juimos para el hospital, nos pusimos a jugar triqui y esperamos un rato y me llamaron y entre y la doctora que me vio me reviso, me midio y me peso, Sali y espere un rato, nos llamaron con la sicologa y nos preguntó que si nos tocaba y yo le dije que si. (Dulce, diario íntimo, 2018)

Vemos una combinación de emociones como la tristeza, la vergüenza y la esperanza. La tristeza aparece en la primera parte del relato y está vinculada a la emoción de la madre: el llanto y la tristeza por la situación de abuso de sus hijas. La vergüenza se hace evidente cuando la niña habla de su situación de abuso con la expresión “él nos tocaba”, omitiendo cualquier otro tipo de

información o detalles. Y la esperanza va emergiendo con cada uno de los espacios y las personas visitadas en la ruta de restablecimiento de derechos que brindan posibilidades de atención, escucha y narración.

Con estos relatos, pasamos de un punto de vista meramente descriptivo sobre la acción a un punto de vista descriptivo y prescriptivo, que muestra en el campo de la teoría narrativa rasgos que pueden ser elaborados temáticamente en el ámbito de una ética, como en este fragmento de otra niña que se interpela por su sentimiento de venganza:

Hoy tuve la emoción de la venganza, yo pelie con alguien y me queria vengar de él, pero no lo ise y tambien tuvo la emocion de la tristeza, estuve triste porque me queria vengar de alguien y esa emoción casi no la presentaba, me senti super mal y después me sente y hable con dios. (Natalia, diario íntimo, 2018)

La venganza surge en el contexto de una pelea con alguien que no nombra. Aunque la venganza no se concretó en un comportamiento violento, la niña, haciendo un examen ético de lo que pudo haber sentido y deseado, se siente triste por considerarla como una alternativa para responder ante el otro. La venganza para ella es una emoción poco vivida en sus experiencias de vida y repudiable, lo que la lleva a orar para avanzar en su intento de pacificación con ella misma. Algo similar, aunque de menor intensidad, le sucede con la emoción de la envidia en una experiencia de felicidad familiar:

Hoy estuve super emocionada por que mi hermano estaba cumpliendo años hoy estuvo presente mucho la emoción de la envidia y la de la felicidad, yo tuve envidia porque a mi hermano le isieron unas cosas muy hermosas y me dio mucha envidia y la felicidad es que estuvimos en familia. (Natalia, diario íntimo, 2018)

Sobre la ira, emoción que prevalece en el inicio y el mantenimiento de peleas con su hermano dice:

Hoy estuve muy furiosa porque mi hermano y yo peíamos mucho y tuvo siempre esa emoción presente y después reflexione y tuve la emoción de la felicidad, entonces hoy tuve dos emociones presentes, que fue la furia y la alegría. Hoy fue un día de dos emociones. (Natalia, diario íntimo, 2018)

La reflexión sobre lo que siente y lo que hace le ayuda a desactivar la ira y a recuperar la alegría como una emoción de vida fundamental; esta reflexión se hace más consciente cuando escribe en su diario. La anticipación de consideraciones éticas implicadas en la estructura misma del acto de narrar, da cuenta de una mediación entre la descripción y la prescripción, por lo cual se puede afirmar que no hay relato éticamente neutro (Ricoeur, 1996). Estas consideraciones muestran, además, los efectos que puede tener la narración en las acciones posteriores de las personas. En este otro fragmento de la misma niña, vemos como sus narraciones éticas sobre las emociones negativas, planteadas días antes en el diario íntimo, seguramente acompañadas de otras comprensiones en otros escenarios de vida, toman cuerpo en la acción a la hora de optar por evitar una confrontación violenta con su hermano:

yo me levante y mi hermano me empezó a molestar y yo me puse muy enojada porque no me gusta que me molesten, después no le dije nada a mi hermano para evitar problemas fui a desayunar, después de desayunar fui a hacer aseo y después me tranquilise... (Natalia, diario íntimo, 2018)

Al hablar de la relación con su hermano, plantea el motivo que le genera ira y la lleva a pelear: ser molestada. Lo que puede leerse como ser invadida en su integridad y tranquilidad. En este punto reconoce la ira como algo necesario que le permite reaccionar y defenderse cuando es

molestada. Pero también, en lo que podríamos llamar una interpelación ética, reconoce que esa misma ira que le puede ser funcional en un principio, se convierte en un problema cuando alimenta sus motivos para pelear. Decide, entonces, sin dar más información, guardar silencio para prevenir el surgimiento de nuevas violencias.

Estos ejercicios de evaluación en la dimensión de la ficción, pueden al final ejercer una función de descubrimiento y también de transformación en el sentir y el obrar, fundamentales en los procesos de convivencia. Esta estudiante, por ejemplo, reconoce en el acto de escribir un mecanismo a través del cual puede tramitar ciertas emociones “negativas” que pueden generarle problemas o que pueden herir a alguien si las expresa:

Yo estuve muy alegre durante el día y también triste pero bueno de eso se trata de no quedarse con nuestros sentimientos, con lo que sentimos, por ejemplo yo: para no herir a nadie no les digo nada pero lo expreso escribiendo pero también las verdades. Si se las digo para un bien y no para un mal, pero más sin embargo las escribo y las expreso junto con mis sentimientos y emociones sintiendo compasión, pero también felicidad por lo que sienten cada una de las personas.
(Valeria, diario íntimo, 2018)

Define esta práctica de escribir y no hablar de emociones negativas, evitando herir a otras personas, como compasión, lo que podríamos nombrar, también, como respeto a la dignidad de los otros y las otras. De esta manera, siguiendo a Herrera, podemos decir que el pensamiento narrativo registra como habla la experiencia del carácter, a la vez que ofrece, en el lenguaje que emplea, modelos de identidad y de acción. En la forma narrativa del lenguaje coexisten la experiencia individual y las formas culturales de representar el mundo y los otros (Herrera, 2009).

Mediación Biográfica: De lo Común a la Convivencia

La correlación de la experiencia individual y las formas culturales en la narración de historias aboga por la transformación hacia lo común, asunto de vital importancia en esta investigación que resalta el talante político de las emociones y se pregunta por su participación en los procesos de convivencia. La convivencia se hace posible desde las relaciones sociales que establecen los seres humanos, para quienes el encuentro con los otros es indispensable. De este modo, Acosta (2006) expone que: “El término con-vivencia describe la realidad física de vivir en compañía de otro u otros o de cohabitar con ellos” (p.37), y le podríamos agregar: tejiendo múltiples conversaciones para pactar los modos de estar en el mundo.

De acuerdo con Gadamer, en toda auténtica conversación, los argumentos de los interlocutores se entienden como preguntas abiertas que mantienen la conversación en capacidad de aceptar otras miradas sobre el tema que se habla. El verdadero diálogo, dice, se propone conocer en comunidad un determinado sentido (Herrera, 2009), creando posibilidades para que la polifonía de voces y de historias que forman parte de la vida de un grupo de referencia se interrelacionan entre sí. Hablamos, entonces, de mediación biográfica como técnica, no solo para la generación de información, sino para el restablecimiento de sentidos comunes.

Para Elizeu Clementino de Souza (2011) la mediación biográfica es una alternativa en la búsqueda de una mejor comprensión de los procesos de construcción de la identidad. En ella se explican las dimensiones de la co-presencia, del estar y el compartir de las experiencias, transcurros y trayectorias de vida. Puesto que los niños y niñas del grado quinto no quisieron compartir en plenaria grupal la lectura de fragmentos de sus diarios íntimos, manifestando razones de intimidad, vergüenza y temor de herir susceptibilidades, la actividad de los espacios

de lo común y de tejido de emociones les permitió, recrear episodios violentos en la convivencia y movilizarse en la transformación de las emociones y actitudes que los produjeron.

Un ejercicio de tejido de emociones, estados y actitudes, vinculado a los espacios de lo común, para reconocer y fortalecer las relaciones de convivencia, les permitió a algunos niños y niñas regalarse experiencias de perdón y reconciliación. Muchos de ellos y ellas viven en los sectores más vulnerables de la vereda donde son comunes las violencias domésticas y entre vecinos como mecanismos para la resolución de conflictos. De acuerdo con la docente, en días anteriores tres de las niñas, mientras jugaban, tuvieron algunas diferencias surgidas en la dinámica del juego que las llevo a agredirse verbalmente y a romper las relaciones de intercambio que tenían en el colegio. Situación que, además, ha venido generando tensiones adicionales entre las niñas en los espacios de interacción del grupo, en las cuales terminan participando otros compañeros y sus familias: los compañeros para tomar posición a favor o en contra de sus compañeras y sus familias para castigarlas de manera violenta al enterarse de estas agresiones.

Al momento de tejer entre ellas como compromiso con la cohesión del grupo se expresaron mutuamente el perdón. En este caso, en vez de pedirlo, cada una lo ofreció, lo que significaba la solitud pública del perdón que generó muy buen recibo y les permitió restablecer sus relaciones y conversaciones. En esta misma dinámica dos niños hicieron solicitud pública de perdón por una pelea que habían tenido en días anteriores mientras jugaban un partido de fútbol, que, además los ha mantenido distanciados y con reparos para restablecer las relaciones. (Diario de investigador, 2018)

En este sentido, el conversar posibilita una serie de acciones y funciones propias del ser en el tiempo, como el aprendizaje de nuevas culturas, el ejercicio de la socialización, la construcción colectiva, el reconocimiento de las emociones en las personas y, al mismo tiempo, se convierte en una oportunidad para salir de sí y construir proyectos comunes. Lo común tiene que ver con aquellas situaciones y acciones personales, familiares, culturales y sociales que comparten los niños y las niñas porque se identifican con ellas, aquellas prácticas que se han convertido en costumbres y que vinculan sus emociones, que les acerca a los otros y las otras a través de las historias y experiencias íntimas y que les convoca a la construcción de una identidad, incluso a la hora de proyectar los sueños:

Las niñas y niños del grado quinto, especialmente quienes viven en el sector más vulnerable de la vereda, participan de la narrativa de un futuro mejor, en el que deben esforzarse por lograr aquello que sus padres no pudieron. En unos está la idea de ingresar a una universidad, hacer una carrera profesional y aspirar a ganar suficiente dinero para vivir mejor. En otros los sueños están puestos en los ideales de un mundo mejor, en un lugar en el que puedan vivir en paz y conseguir lo que necesiten sin ninguna dificultad. Unos plantean sueños a largo plazo, otros, por el contrario, piensan en metas al mediano o corto plazo. (Diario de investigador, 2018)

Siguiendo a Cárdenas, citado por Gaviria (2012), la lectura surgida en los contextos de conversación, es la operación que nos permite salir de sí, para ir en busca de la obra que nos habla y con la que nos encontramos; así un nuevo mundo se despliega y se abre ante nuestra mirada y con ello, nuevas posibilidades de sentir, de

pensar y de actuar. En este sentido toda experiencia de diálogo es una experiencia de conocimiento, que no pertenece a nadie, y que por eso va más allá de la subjetividad, pero con el potencial para transformarla. El acuerdo en la conversación no es un mero exponerse e imponer el propio punto de vista, sino una transformación hacia lo común, donde ya no se sigue siendo quien se era.

Conclusiones y Recomendaciones

La comprensión de las emociones y sus implicaciones en los procesos de convivencia del grado quinto de la Institución Educativa María Auxiliadora, más que un producto investigativo fue un proceso de permanente construcción gracias al compromiso de los niños y las niñas en la conversación alrededor de estas a la luz de sus juicios, representaciones y creencias, enmarcadas en complejas estructuras sociales, económicas, políticas y culturales que se construyen en el territorio y que inciden en la realidad social y en las vidas de estos en la escuela.

La conversación, al preguntarse por la convivencia, se convierte en primera instancia, en un espacio de reflexión sobre el ámbito de las emociones, lo que permite una aproximación entre los dominios de la racionalidad y la emocionalidad. Algunas decisiones personales frente a sus familias y compañeros dan cuenta de una inteligencia emocional y social puesta a prueba en situaciones de conflicto para prevenir confrontaciones violentas, o en experiencias de reconstrucción de la identidad y de la noción de familia posteriores a procesos de desarraigo por migración. Lo que permite transitar de una mirada de las emociones como capacidades comprensivas necesarias para la supervivencia en un entorno particular, al reconocimiento de su carácter situado cultural, social y políticamente.

Se identifican diversidad de emociones políticas en las narrativas de los niños y las niñas que definen los tipos de relacionamiento consigo mismos, con los otros (en el encuentro cara a cara) y con las situaciones que afectan a determinados grupos poblacionales, unas generan sentimientos de vínculo como la compasión, el amor, la alegría y la indignación y otras de rechazo como la venganza, el odio, la envidia, los celos, la vergüenza y la humillación.

En la compasión identifican acciones orientadas a mejorar las condiciones de quien se encuentra en una situación de vulnerabilidad y a objetar los sistemas de creencias que separan a

las personas por diferencias personales, sociales, políticas y culturales, que en ocasiones las lleva eliminarse entre sí. En el amor hay una pregunta por la dignidad del otro y la otra diferente que lleva al abandono temporal de la propia comodidad. La alegría es considerada una emoción fundamental para resistir momentos de tensión, amenaza y violencia. Y para responder a las situaciones de injusticia, violencia y muerte se habla de la indignación como una emoción que parte de la desaprobación moral y social.

La venganza es una emoción que parte de una interpretación de los niños y las niñas sobre los comportamientos dañinos con la integridad personal en las relaciones de convivencia al interior de las familias o entre las familias, frente a las cuales no existen mecanismos de mediación. En el odio se actualizan las narrativas y las acciones que destruyen las relaciones que existen, no permite que se produzcan otras nuevas y nunca intentan restablecer las que se han fracturado. Cuando se presenta la envidia, se vive como una experiencia dolorosa que surge al compararse con otro u otra y asumirse con desventajas. Muy cercana a la envidia, los celos generan un malestar, más parecido a un miedo por una pérdida de atención o amor personal, que de paso afecta los bienes deseados. En la vergüenza nos encontramos con una pérdida de la dignidad por no estar a la altura de una situación o revelarse en la intimidad protegida. La vergüenza, también, cumple una función valorativa de los comportamientos que deriva, fácilmente, en una decepción como la que sienten por sus seres cercanos, principalmente, hombres adultos que ejercen violencia sobre las mujeres y los niños. En un contexto de pobreza una forma de dañar al otro es la humillación porque pone en evidencia las falencias materiales y económicas de quien es humillado. La necesidad de humillar encuentra sustento en la ira, el odio y la venganza.

Ahora bien, las narrativas de las emociones políticas vinculadas a los escenarios escolares y de encuentro entre los niños y niñas del grado quinto configuran un campo de posibilidades en las relaciones consigo mismos y con los otros y las otras. Cuando dan cuenta de comportamientos motivados por el amor, la alegría y la indignación se hace posible el mantenimiento de la convivencia. Y cuando hablan de actitudes determinadas por la ira, el odio y la venganza surgen las agresiones y algunas formas de rechazo.

En el amor se sienten a gusto consigo mismos y sus relaciones con los otros y las otras son de aceptación y reconocimiento. Cuando viven la alegría sus interacciones son solidarias, lo que les permite compartir y aprender entre iguales. La admiración es la emoción que surge tras las cualidades y virtudes identificadas en las relaciones interpersonales, las cuales contribuyen a la vivencia de la felicidad. Y la indignación se presenta como un reclamo conflictivo de justicia, que en ocasiones puede ayudar a la prevención de conductas violentas.

Bajo la ira se manifiestan comportamientos impulsivos, no planeados, que buscan causar daño. Dichos comportamientos son reacciones ante situaciones percibidas como provocaciones, en las que también participan emociones como el odio y la venganza. En el odio se le retira el afecto a alguien amado y aceptado porque ha cometido un error y en lo que constituye la entrada de la venganza, se exigen castigos severos.

Reconocer el entorno escolar y las emociones que lo habitan desde la noción de territorio, con su acumulación histórica, permite evidenciar y comprender la intencionalidad de la acción humana sobre los escenarios sociales. En esta medida la acción de los niños y las niñas del grado quinto está determinada por la reproducción, integración y apropiación de unas prácticas culturales y familiares y representaciones sociales, fundamentales en la construcción de su identidad.

En la convivencia la familia se vive y se percibe como un espacio de relaciones sociales, donde se construyen y se fortalecen sentimientos de protección, pertenencia y felicidad que hacen posibles lazos de identificación y solidaridad entre sus miembros, en los que, además, hay espacio para los regalos.

Los acontecimientos del territorio, significativos por su carga ritual y sus símbolos son importantes en el engranaje emocional de los niños y las niñas, los cuales son interpretados por estos como experiencias de alegría y cohesión social, dignas de admiración.

El territorio es también el espacio de apropiación de los diversos actores que lo habitan. Entre las principales formas de apropiación nos encontramos con los hogares familiares, en los cuales se agrupan los habitantes de la vereda. En ellos existen unos roles y unas relaciones de poder desiguales con fuertes expresiones de violencia directa dirigida principalmente a las mujeres y los niños. En ocasiones, pretenden, bajo la forma de la represión y la fuerza, resolver los conflictos para mantener un orden y funcionamiento familiar, y en otras son solo actos de maltrato e irrespeto en las relaciones cotidianas, al parecer normalizadas por la tradición de violencia en la vereda. Las emociones de los niños y las niñas, además, están atravesadas por las tragedias de la muerte y la pobreza.

La relación entre una persona y el territorio que habita no es tan directa como se piensa, está mediada, ante todo, por los significados que las personas tienen sobre su propio ser. Cuando las personas construyen significados sobre sus dinámicas fisiológicas, emocionales y cognitivas se ocupan de sus vidas y se realiza la comprensión de su propio ser en un espacio-tiempo, lo que nos permite decir que la interpretación es una cuestión fenomenológica del mundo que habitamos y de identidad personal y social, en tanto cada quien identifica lo común y lo diferente que tiene con los otros y con lo otro.

El hablar sobre algo en particular de este mundo nos da cuenta de nuestra capacidad narrativa, con la que construimos relatos e historias de lo que nos pasa en la vida, con sus certezas, contingencias e interpelaciones a lo que sentimos, pensamos y actuamos. La relevancia de la narración para esta investigación está esencialmente en aportar a la construcción de la identidad personal y social de los niños y las niñas, ya que con sus propias narraciones logran construir una versión de sí mismos en el mundo: su familia, la escuela, la cancha, el barrio o cualquier otro lugar.

El diario íntimo fue el instrumento con el que contó la investigación para no circunscribirse exclusivamente a los encuentros presenciales con el grupo. Este permitió la continuación de las conversaciones sobre las emociones en el mundo de la vida en las narraciones escritas por los niños y niñas. Estas narraciones expresaban historias, reflexiones e interpelaciones éticas que, en algunos casos, incidieron en posturas importantes para la reducción de violencias en las familias y con los compañeros y compañeras, que también fueron narradas en algunos diarios.

El diario íntimo se constituyó, también, en una invitación permanente a nombrar las emociones y a reflexionar sobre ellas en la configuración de su narración. Este les permitió tener diálogos consigo mismos sobre lo que les pasa y les preocupa en momentos concretos de la vida. En la medida que escribían situaban sus preocupaciones y gestionaban los recursos personales para atenuarlas. La reflexión sobre lo que sentían, pensaban y hacían bajo sus emociones, en algunas ocasiones, les ayudó a desactivar la ira, a problematizar las experiencias de venganza y envidia y a recuperar la alegría como una emoción fundamental en el vivir tranquilos, protegidos y felices; esta reflexión se hace más consciente y detallada cuando escriben en su diario.

Una de las indicaciones metodológicas para hacer posible la mediación biográfica consistía en la lectura, en plenaria grupal, de fragmentos de sus diarios íntimos; los niños no quisieron por razones de intimidad, vergüenza y temor de herir susceptibilidades. Se optó, entonces, por realizar las actividades de los espacios de lo común y del tejido de emociones, lo que les permitió, recrear episodios violentos en la convivencia con sus familias y sus compañeros y movilizarse en la transformación de las emociones y actitudes que los produjeron. Algunos niños y niñas se regalaron experiencias de perdón y reconciliación.

Para los niños y niñas, lo común tiene que ver con aquellas situaciones y acciones personales, familiares, culturales y sociales que comparten porque se identifican con ellas, aquellas prácticas que se han convertido en costumbres y que vinculan sus emociones, que les acerca a los otros y las otras a través de las historias y experiencias íntimas y que les convoca a la construcción de una identidad. De esta manera, la identidad narrativa es, también, un trayecto siempre abierto a la diferencia, que resignifica constantemente las instancias del autorreconocimiento desde las cuales proyectan sus sueños.

Los procesos de construcción de convivencia pacífica y democrática en entornos escolares no pueden omitir la pregunta por las emociones políticas y su lugar en la formación de ciudadanías más empáticas, que ayuden a reconocer y a transformar las condiciones que hacen posible y mantienen la injusticia, las violencias, la exclusión y la estigmatización social en nuestras sociedades.

Bibliografía

- Abramovay, R. (1998). Agricultura familiar e desenvolvimiento territorial. *Reforma agrária*, 28(1), 2.
- Acosta, A. (2006). Gestión de la convivencia y regulación pacífica de los conflictos en centros escolares. *Orión. Revista técnico-profesional de la asociación de orientadores de secundaria de Granada.*, 37-49.
- Acosta, A. (2006). Gestión de la convivencia y regulación pacífica de los conflictos en centros escolares. . *Revista técnico-profesional de la asociación de Orientadores de Secundaria de Granada.*
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de la cultura económica.
- Barragán, & Martínez, M. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 19.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Castro, R., & Agoff, C. (2008). El carácter social de la indignación y la impotencia frente a la violencia de género. *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres.* .
- Celdrán, B. J., & Ferrándiz, G. C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1321-1342.
- Cruz, N. (2011). Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio. *Co-herencia: revista de humanidades*, 209-229.

- Cuervo, A., Martínez, E., Quintana, J., & López E. (2016). Relación entre funcionamiento familiar, emociones morales y violencia entre estudiantes de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1093-1110.
- Damasio, A. (1996). *El Error de Descartes*. Santiago de Chile: Editorial Andres Bello.
- De Souza, E. C. (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. *Revista de Educación y Pedagogía*.
- Fredrickson. (1998). What good are positive emotions? *Review of general psychology*, 300-319.
- Gardner, H. (1995). *Estructuras de la Mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H., & Sánchez, B. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gaviria L., M. (2012). *Pluralidad Humana en el Destierro Tejido de la memoria singular de cuerpos vividos en el destierro en Colombia. (Tesis doctoral)*. Medellín, Colombia: Universidad de Manizales - Cinde.
- Gentili, P. (2018). Cuadernos de investigación en educación. *Pedagogías de la igualdad en tiempos turbulentos*, (págs. 15 - 30). Medellín.
- Gil B., M., & Cortina Orts, A. (2014). *La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: El papel de las emociones en la vida pública. (Tesis doctoral. Universidad de Valencia)*.
- Giménez, G. (1996). Territorio y cultura. Estudios sobre las culturas contemporáneas.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Heidegger, M. (2005). *Ser y Tiempo*. Editorial Universitaria.

- Henao Ramírez, R., López Peralta, D., & Mosquera Ortiz, E. (2016). Narrativas de jóvenes sobre los sentidos de convivencia pacífica en la escuela (Master's thesis).
- Herrera , J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Ediciones Ántropos Ltda.
- Martínez M., E. M. (2014). *Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado de dos Instituciones Escolares de la Ciudad de Bogotá (Tesis de doctorado*. Manizales: Universidad de Manizales - CINDE.
- Martínez, B. E. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en psicología*, 19.
- Maturana , H. (1997). *Emociones y Lenguaje en educación y Política*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H., & Varela, F. (1994). *De Máquinas y Seres Vivos Autopoesis: La Organización de la Vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A.
- Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos, módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. *Alberta: International Institute for Qualitative Methodology*.
- Modzelewski, H. (2014). Autorreflexión y educación de las emociones para la democracia: entrevistas a Martha Nussbaum. *Areté*, 26(2), 315 - 333.
- Montañez, G. (2001). *Razón y pasión del espacio y el territorio*. Bogotá: Unibiblos.
- Mora M., J. A., & Martín J., M. L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de historia de la psicología* , 67-92.

- Nieto, M., Delgado, M., & León, L. (2008). Aproximaciones a la emoción de la ira: de la conceptualización a la intervención psicológica. *REME*.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento : la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones Políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Ospina-Alvarado, M., Parra, J., & Salgado. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Infancias Imágenes*. 52-60.
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 497-506.
- Rawls, J. (2003). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rebollo, M., & Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación.*, 235-263.
- Rebollo, M., Hornillo, I., & García, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural. *Revista Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.*, 28-44.
- Rendón, A., & Cuadros, O. (2016). La inteligencia social y la inteligencia emocional como teorías antecedentes para comprender el concepto de competencia socioemocional. *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar. Investigación y Educación*, 1-14.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI.

- Roca, J. S., Abarca, M., & Marzo, L. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(3), 1.
- Rodriguez, F. (2004). La indignación: Contrariedad de una emoción. *El Catopletas. Revista Crítica del Presente. N° 14*.
- Rojas. (2006). *El giro lingüístico*. Medellín: Editorial Universitaria.
- Rush W., D. (2003). *¿Por qué odiamos?* Madrid: Interamericana de España.
- Saéz de Ocariz, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 309-326.
- Salcedo Casallas, J., Álape, V., & Ernesto, L. (2010). Narrativas y prácticas de formación en la construcción de una cultura de paz, cuidado y buen trato, desde un enfoque de derechos.
- Seligman. (2002). *la vida que florece*. Barcelona.
- Seligman. (2017). *la autentica felicidad*. B DE BOOKS.
- Soler, J. (2008). *Escuela, participación y territorio: algunas reflexiones y una experiencia*. En: *escuela y territorio desde los centros y desde la comunidad*. Barcelona : Graó.
- Sternberg, R. (1992). *¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Ediciones Pirámide.