



Editorial Universidad de Antioquia

# Subjetividades y emociones políticas en maestros y maestras

Jakeline Duarte Duarte  
—editora académica—



Investigación / Educación



Editorial Universidad de Antioquia

# Subjetividades y emociones políticas en maestros y maestras

Jakeline Duarte Duarte  
—editora académica—



Investigación / Educación

# **Subjetividades y emociones políticas en maestros y maestras**

Jakeline Duarte Duarte  
—editora académica—

Investigación / Educación  
Editorial Universidad de Antioquia®

Colección *Investigación / Educación*

© Jakeline Duarte Duarte, Alexandra Gómez Marín, Jennifer Johanna Taborda Muñoz, Mary Luz Marín Posada, Daniela Hernández Franco, Juan Pablo Rodas Ruíz, Wilson Pérez Uribe

© Editorial Universidad de Antioquia®  
ISBN: 978-958-714-948-7

Primera edición: mayo del 2020

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Editorial Universidad de Antioquia®  
(574) 219 50 10  
editorial@udea.edu.co  
<http://editorial.udea.edu.co>  
Apartado 1226. Medellín, Colombia

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

## Los autores

### **Jakeline Duarte Duarte**

Fonoaudióloga, magíster en Desarrollo Educativo y Social, doctora en Ciencias Humanas y Sociales, profesora del Departamento de Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia e investigadora del Grupo de investigación Educación, Lenguaje y Cognición.

### **Alexandra Gómez Marín**

Licenciada en Pedagogía, magíster en Educación y profesora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

### **Jennifer Taborda Muñoz**

Licenciada en Pedagogía Infantil, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia y profesional de educación de la Biblioteca de Empresas Públicas de Medellín.

### **Mary Luz Marín Posada**

Socióloga, magíster en Educación y Desarrollo Humano, doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, profesora de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia e investigadora del Grupo de investigación Educación, Lenguaje y Cognición.

### **Daniela Hernández Franco**

Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

### **Juan Pablo Rodas Ruiz**

Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

### **Wilson Pérez Uribe**

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia.

## Agradecimientos

La vida como construcción y tejido simbólico se nos presenta como posibilidad solo cuando aceptamos que, como seres, coincidimos con los otros en dos asuntos fundamentales: la vulnerabilidad de la condición humana y el que los otros, en tanto espejos, nos resultan indispensables para la existencia.

Lo anterior lo hemos experimentado como investigadores, pues nuestra labor cobra sentido en relación a unos otros cuyo reflejo nos recuerda que todo acto, por fugaz o sin intención que parezca, se reviste de un matiz político.

Agradecemos a quienes hicieron posible este libro, es decir, a todas aquellas personas que, desde dentro o fuera del proceso, contribuyeron para que hoy nos sea dable compartirles las producciones que, como equipo, hemos hecho en función de una formación ciudadana que cuente con las emociones como asunto fundamental en la socialización política.

Al equipo de investigadores, cuyos aportes, discusiones, grupos de estudio y lecturas compartidas permiten encarar el reto de pensar alternativas para ejercer de otro modo nuestro oficio como maestros y maestras y nuestro rol como ciudadanos y ciudadanas.

A los maestros y maestras participantes por la complicidad con que nos ofrecieron sus relatos, que nos iluminaron y permitieron darle forma a esta manera de entender el mundo que construimos orientados por sus voces y maneras de comprender y asumir el mundo.

A las instituciones educativas que recibieron con agrado nuestras propuestas y creyeron en la valía de apostar por un mundo construido desde otros paradigmas.

Al Comité para el Desarrollo de la Investigación de la Universidad de Antioquia por su apoyo en la consolidación de iniciativas tendientes a preservar espacios para la gestión y producción del conocimiento.

Sus voces nos han permitido, como cantara Mercedes Sosa, construir en su compañía “una canción en el viento”.

## Presentación

En el devenir de la formación como maestros y maestras se ha vuelto imperativo preguntarse por cómo se configura la subjetividad política del maestro y la maestra y qué lugar tienen las emociones políticas en ella. Esto se debe, especialmente, a la responsabilidad que, en doble vía, les adviene a maestros y maestras como hacedores de sus propias subjetividades y, al mismo tiempo, como mediadores en la constitución de la de aquellos que les asisten en calidad de aprendices.

El cuestionamiento por la constitución de la subjetividad del maestro y la maestra trae a colación la pregunta por la dimensión política del oficio, que consideramos propia de su ejercicio y de sus acciones. Así pues, nos enfrentamos a esta cuestión alentados por lo señalado por Ricoeur (2000): “a lo político subyace un querer vivir en común” (p. 149); preocupación sin la cual ninguna labor que se emprenda en función de una educación para la ciudadanía, y que cuente con lo público, con la otredad, la pluralidad y la diversidad, tendrá éxito. En este mismo sentido, las acciones del maestro y la maestra han de contribuir a la consolidación de un mejor vivir y, puesto que habitar el mundo precisa también de una mirada franca, abierta, comprensiva y creativa, ellos han de ser artesanos de esta dimensión política al encarnarla, significarla y ofrecerla en su interacción con otros.

Es preciso decir que el oficio del maestro encara especialmente un trabajo por un tiempo que no nos pertenece. Dicho de otra forma, todas nuestras acciones se signan para un futuro que probablemente no habitaremos y, sin embargo, sentimos el compromiso enorme y urgente de que, por un lado, ese porvenir sea construido en condiciones diferentes y, por el otro, de que en él haya lugar para las posibilidades, la diversidad, el amor y la justicia social.

Como dijera Freire (2004), “si seguimos diciendo que queremos cambiar el mundo, que queremos construir otro país en este país y con nuestra gente, es obvio que no podemos hacerlo sino desde otra vereda, desde otra lógica, otro paradigma” (p.18). De manera que en este libro condensamos nuestra apuesta como maestros, maestras e investigadores por una formación política de los sujetos llevada a cabo desde esa otra vereda que son las emociones políticas. Abogamos, entonces, por una formación ciudadana que cuente con las emociones y las considere pilares sobre los cuales edificar una vida en sociedad que contribuya a una socialización política sana y a una convivencia más civilizada, más pública.

Esta vinculación entre el oficio del maestro, lo político y las emociones se hace en el marco del contexto histórico actual, donde la cultura reclama un control de las emociones, pues se las lee, en ocasiones, como enemigas de las iniciativas del sujeto y no se les confiere un lugar importante en la configuración de sociedades más democráticas, justas y equitativas. Dicho esto, en el presente texto tratamos de sobreponernos a la mirada que pone en duda la figura del maestro y la maestra, y que no reconoce la importancia de su función en la preservación del tejido social y en la construcción de un proyecto colectivo de humanidad.

En atención a lo anterior y en una decidida apuesta por el fortalecimiento de maestros y maestras como investigadores e intelectuales de su ejercicio profesional, iniciamos este libro con un capítulo de orden conceptual en el que nos aproximamos a las perspectivas teóricas que nos permiten la comprensión del proceso de configuración de la subjetividad del maestro y la maestra. Rutas teóricas que orientan nuestra mirada en aras de la interpretación y la lectura crítica de los fenómenos asociados a la subjetividad, alrededor de la cual tejemos un inédito panorama teórico de las emociones políticas a partir de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum (2008).

En los capítulos 2 y 3 se presentan las voces y experiencias de dos grupos de docentes que, desde contextos diferentes, se enfrentan a pensar y a reflexionar sobre las emociones políticas y el lugar de estas en su subjetividad política, un tema completamente inexplorado por ellos. El primero de los grupos nos comparte sus experiencias en el aula, al igual que sus interacciones con los estudiantes, padres de familia y colegas desde su rol de maestros y maestras de una institución educativa privada de estrato alto del municipio de Envigado. El segundo grupo de docentes, en cambio, centra la mirada en su experiencia en relación con la educación inclusiva como docentes de una institución educativa oficial de estratos bajos y medios de la ciudad de Medellín, precisamente por revestir la educación inclusiva un desafío no solo intelectual, sino también emocional para los maestros y maestras de hoy.

Reconocer su mundo emocional, y los rasgos de las subjetividades políticas, nos lleva a explorar nuevos caminos para procurar el cultivo de las emociones políticas en ellos y ellas; de esta forma encontramos en la literatura, a la luz de las enseñanzas de Nussbaum (2008), un ámbito promisorio para ello. Así pues, en el capítulo 4 se presenta una reflexión sobre esta expresión estética y su potencial para abordar pedagógicamente el cultivo de las emociones políticas con maestros y maestras. La literatura abre espacios de reflexión y de creación desde los cuales es posible tener una perspectiva más vital y prometedora sobre las relaciones emocionales y políticas que fundamos en colectivo.

Esperamos que la consolidación de esta iniciativa investigativa permita a los maestros y maestras que se acerquen a ella encarar con valentía la tarea enorme e imprescindible de hacerse sujetos políticos, comprometidos con la sociedad y vinculados a las iniciativas públicas bajo la convicción de que su función es determinante para el logro de sociedades más plurales. En el ejercicio de la responsabilidad social que nos asiste como maestros, maestras y como sujetos políticos, compartimos nuestro trabajo como contribución a la necesidad urgente de consolidar mundos de sentido, modos posibles de ser y sociedades más justas y respetuosas de la diferencia, con la esperanza de que este texto sea bien acogido y de que sus lectores encuentren en él un asidero para sus propias preguntas.

### Referencias bibliográficas

- Freire, P. (2004). *El grito manso*. México: Siglo XXI.  
Ricoeur, P. (2000). *Lo justo*. Valencia: Caparrós.

# Capítulo 1

## Aproximaciones teóricas a la subjetividad política y las emociones políticas en maestros y maestras

Jakeline Duarte Duarte,  
Jennifer Taborda Muñoz,  
Alexandra Gómez Marín

*Es imposible estar en el mundo apolíticamente, neutralmente. Hay siempre valoración, comparación, hay siempre una elección que demanda decisión, ruptura y todo eso tiene que ver con la forma de "estar siendo" en el mundo, que es una forma profundamente política.*

Freire, 1997, p. 3

### Introducción

Bien merece iniciar este escrito con la siguiente pregunta: ¿en qué estado se encuentra la educación para la ciudadanía democrática en el mundo actual? Este es el cuestionamiento con el que comienza la filósofa Martha Nussbaum (2010) una de sus más célebres disertaciones acerca de la poca importancia que se le da al papel de las humanidades en la construcción de una buena calidad de vida para las comunidades en los sistemas capitalistas que imperan en un gran número de regiones del mundo. Para la autora, los Estados nacionales y sus sistemas de educación orientados a la rentabilidad, están prescindiendo de ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia, lo que finalmente se traduce en la formación de sujetos utilitarios “en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos” (p. 21). De modo que se ha dejado de lado el cultivo de la capacidad de reflexión y de pensamiento crítico como cualidades esenciales para encarar de manera responsable los problemas que se hacen presentes en sociedades altamente inequitativas, con baja sensibilidad democrática y un exiguo reconocimiento a la diferencia. La filósofa advierte también que:

La preparación para el ejercicio de la ciudadanía durante los años más importantes de la infancia está en muy mal estado a escala mundial. La formación desde el nivel preescolar hasta el 12.º grado sufre las exigencias del mercado global, que ha trasladado el foco de atención a las aptitudes científicas y técnicas, hoy concebidas como la clave de la educación [...] mientras se dejan de lado las capacidades críticas e imaginativas que constituyen el núcleo de su existencia. (Nussbaum, 2010, p. 177).

Colombia no es ajena al panorama que describe Nussbaum. Es posible afirmar que en el país la escuela ha sido afectada por las políticas educativas neoliberales que conciben la educación como:

[...] un simple factor de reproducción social, como una inversión regulada por las leyes del mercado; [...] la educación deja de ser un derecho humano y la escuela deja de ser un lugar de vigencia de lo público, para convertirse en servicio transable, abriendo las puertas a una plena organización mercantil de la educación. (Pinilla y Torres, 2006, p. 27).

Este escenario indefectiblemente compromete la acción de los maestros y maestras, pues, a diferencia de otras labores, educar demanda interesarse e involucrarse en asuntos comunes a todos y, además, tomar iniciativas y decisiones que superen el constreñido mundo de la individualidad. De ellos y ellas se espera que propicien las condiciones para la consolidación de la democracia a través de una cultura política en donde se promuevan la tolerancia y el respeto a la diferencia, y se reivindique la dimensión política de los individuos, de forma que la violencia y la exclusión no sean los modos de relacionamiento común entre los habitantes de Colombia.

El maestro y la maestra han sido reconocidos, según Zuluaga (1999), como soportes del saber pedagógico al situarse en el centro del proceso de enseñanza con su saber, y al devolverle a la enseñanza el estatuto de práctica pedagógica. En tal sentido, maestros y maestras se ubican como productores de saber que facultan a sus estudiantes para participar no solamente en el terreno escolar, sino también en otras esferas sociales en las que es posible desplegar este saber para la construcción de procesos que pasan tanto por los contenidos disciplinares, como por la formación de las subjetividades de niños, jóvenes y personas adultas. Sin embargo, no en todos los escenarios sociales se les ha otorgado este lugar, pues en algunos casos se instrumentaliza su quehacer y se les proyecta como sujetos encargados de reproducir el currículo, desdibujando su papel como actores principales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo que se les desconoce como sujetos sociales y políticos. De ello da cuenta Giroux (2013) al referirse a quienes están coartados por el sistema capitalista:

Al carecer de un enfoque o proyecto político conscientemente democrático, los docentes a menudo se ven reducidos al rol de técnicos o funcionarios involucrados en rituales formales, despreocupados de los problemas inquietantes y urgentes que confrontan la sociedad en general o de las consecuencias de sus prácticas pedagógicas y tareas de investigación. (Giroux, 2013, p. 17).

Lo anterior se suma a las amplias exigencias que del sistema educativo se derivan para el docente, tales como implementar la formación en cátedras específicas como la paz y las diversidades sexuales, participar en diferentes proyectos educativos, fortalecer la investigación educativa, estar atento a asuntos relacionados con la nutrición y la salud de los estudiantes, diligenciar formatos, lidiar con la ausencia familiar en los procesos educativos, entre otras múltiples situaciones que debe resolver el maestro en su cotidianidad. Al respecto León (2013) señala que:



[...] es necesario reconocer inicialmente, que lo que se exige del maestro, de su práctica, hace que éste no tenga la posibilidad de repensarse a sí mismo, de reflexionar sobre su quehacer, lo que conlleva que no visualice la importancia de su labor, en la construcción de un contexto social [...]. (p. 118).

Así pues, estas limitaciones impuestas a los maestros y maestras les genera cierta sensación de aprisionamiento, pues su condición como individuos y como participantes en la configuración de subjetividades ajenas se ve relegada en tanto no da lugar a una reflexión crítica del ejercicio de su oficio. A propósito de esto De Sousa Santos advierte:

[...] la vía de derechos y deberes generales y abstractos que reducen la individualidad a lo que hay de universal en ella; transforma los sujetos en unidades iguales e intercambiables [...], [en] receptáculos pasivos de estrategias de producción, en cuanto fuerza de trabajo, de estrategias de consumo, en cuanto consumidores, y de estrategias de dominio, en cuanto ciudadanos de la democracia de masas. (pp. 291-292).

Esta problemática genera, además, que a algunos maestros y maestras se les niegue la oportunidad de convertirse en sujetos “capaces de hacer crítica, de cuestionar y poner en discusión la significación de las reglas y las imposiciones producidas por la sociedad” (Castoriadis, 1988, citado por Martínez, 2006, p. 244); así como también la posibilidad de proponer acciones alternativas y creativas en las que la defensa y construcción de lo público, y el reconocimiento del otro, como legítimo otro, sean la medida ética de sus actuaciones (Martínez, 2006, p. 244).

Las ideas que se han expuesto hasta aquí nos llevan a pensar que no es posible que el docente se asuma como constructor de comunidades más incluyentes, democráticas y equitativas si no se piensa primero como sujeto político. Bien lo señalan Martínez y Cubides (2012) al afirmar que en el maestro y la maestra se debe movilizar:

[...] la necesidad de conocerse, construirse e interpretarse, que le deviene en posibilidad de asumirse constructor de su propia historia, acción que está atravesada por preguntas a su *sí mismo constituyente* y que indagan por el plano existencial: ¿Quién soy? ¿Cuál es mi lugar social y político? ¿Qué relaciones establezco entre lo que hago y lo que quiero ser y hacer? [...]. (p. 78).

Estas preguntas pueden llevar al maestro y a la maestra a preguntarse por su subjetividad política, la cual, como lo sugieren las autoras, no es posible analizar al margen de una subjetividad social que, a su vez, toma forma a partir de la interacción con pares, estudiantes, agentes educadores, medios y sociedad en general.

En el mismo orden de ideas, comprender a maestros y maestras como sujetos políticos implica ampliar la mirada de la política, en el caso colombiano, más allá del simple reconocimiento de la carta política de Colombia o de las formas de organización política estatal. Es necesario, pues, contemplar también observaciones alrededor de problemáticas como la inequidad, la injusticia, la violación de derechos humanos y las dificultades para ejercer una verdadera democracia en nuestro país. Esto con el fin de promover especialmente una reflexión que permita identificar emociones como la indignación, la venganza, el odio, el miedo, el amor o la compasión, y cómo estas definen formas diversas de vivir lo político en Colombia. Sobre el particular Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) señalan:

La formación ciudadana (socialización política) no se relaciona solo con los discursos y prácticas de adhesión a los sistemas políticos formales (por ejemplo, comportamiento de voto), sino a la configuración de subjetividad política, en procesos que aproximan los sentidos y las prácticas de acción política, vividas y narradas, en sus contextos de actuación a un orden social democrático, tanto a nivel micro como a nivel macro, regido por principios de igualdad, justicia y libertad, en escenarios de pluralidad centrados no en la diferencia sino en la distinción, no en la igualdad jurídica sino en las oportunidades reales de existencia en común. (p. 37).

En este punto debe señalarse entonces que, dada la dimensión política propia del ejercicio docente, el maestro y la maestra están llamados a trasegar dicho proceso en dos sentidos. Por un lado, como acompañantes de la formación política de aquellos sujetos que les asisten en el lugar de estudiantes, lo cual precisa encaminar acciones dirigidas no solo a ellos, sino también a otros agentes de socialización como la familia y los cuidadores (quienes tienen una alta responsabilidad en la socialización política). Por el otro lado, los docentes han de ser actores fundamentales en la constitución de sus propias subjetividades y, por tanto, de sus propios procesos de socialización política, deben evidenciar a través del ejercicio de su ciudadanía que es posible configurar sociedades desde una preocupación genuina y una intervención deliberada en favor del bien común es como, desde la docencia, se podrá legar a otras generaciones la posibilidad de construir un mundo donde haya lugar para todos.

### **Hacia la constitución de la subjetividad política del maestro y la maestra**

En las sociedades contemporáneas ya no es posible pensar en los determinismos que, antaño, daban solidez e inmutabilidad a las acciones humanas en instituciones como la familia, la escuela y el Estado en el fuero de la vida privada y pública. En la actualidad, lo que deviene en el sujeto, en este caso en el maestro y en la maestra, no es producto exclusivamente de su historia, cultura, contexto económico o condición biológica, sino que todo ello se entreteje con su paso por las instituciones en las que ha socializado y con los diferentes procesos políticos y formas de organización política en los que ha estado inmerso. Cada uno de estos factores tiene un lugar en la manera como los sujetos se van configurando y todos ellos, a su vez, se entrelazan con la dimensión subjetiva y el curso de los sucesos y procesos que vive la persona. En este sentido, como bien lo señala González Rey (2012):

La subjetividad es una producción simbólico-emocional de las experiencias vividas que se configura en un sistema que, desde sus inicios, se desarrolla en una relación recursiva con la experiencia [...]. La subjetividad es una cualidad constituyente de la cultura, el hombre y sus diversas prácticas, es precisamente la expresión de la experiencia vivida en sentidos diferentes para quienes la comparten, constituyendo esos sentidos la realidad de la experiencia vivida para el hombre. (p. 13).

En consecuencia, las configuraciones subjetivas son producciones simbólico-emocionales que tienen lugar en la experiencia vital de los sujetos, signada especialmente por la interacción con los otros. En este sentido “tanto por las personas, como por las formas y prácticas que se definen dentro de una organización social, hace que lo subjetivo sea irreductible a lo individual” (González Rey, 2012, p. 14). No es posible, entonces, pensar la constitución de la subjetividad al margen de los otros, presentes en el proceso de socialización de cada sujeto.

La subjetividad es, por tanto, un “fenómeno complejo que abarca valores y creencias, disposiciones mentales y conocimientos prácticos, normas y pasiones, experiencias y expectativas” (Lechner, 2002, p. 43).

En los estudios acerca de la subjetividad contemporánea se establece una relación dinámica entre la razón, las emociones y el cuerpo conforme se viven diversas experiencias y se toma conciencia de cada una de ellas. En este sentido, es preciso señalar que la subjetividad alude a la pluralidad, lo difuso, lo polifónico, y a ese conjunto de creencias, expectativas, necesidades, intereses, valores, disposiciones, normas, conocimientos y pasiones de un sujeto en devenir permanente. De la misma forma, la subjetividad comprende también una dimensión cognitiva que hace posible la reflexión, la creación y la imaginación en medio del transcurrir de la vida cotidiana. Al respecto De Sousa Santos (1998) considera que:

Más allá de las ideas de autonomía y libertad, la subjetividad involucra las ideas de autorreflexividad, autorresponsabilidad, la materialidad de un cuerpo (real o ficticio, en el caso de la subjetividad jurídica de las “personas colectivas”), y las particularidades potencialmente infinitas que le imprimen un sello propio y único a la personalidad. (p. 291).

Lo anterior hace posible, pues, hablar de subjetividades políticas, es decir, no de una sola, fija e inmutable, sino de subjetividades particulares, configuradas en la propia historia vital; múltiples como los sujetos mismos y derivadas de las formaciones sociales propias de estos en una época específica. Siguiendo este orden de ideas, vale señalar que la relación entre el sujeto y la política se instala en contextos socio-históricos determinados, por lo cual es dinámica y muta, en lugar de ser un vínculo monolítico. Así pues, esta relación adquiere múltiples expresiones, de ahí que sea susceptible a ser transformada. Esta postura se distancia del modelo rígido, funcionalista, impuesto e irreflexivo que se ha privilegiado en los discursos racionales y hegemónicos de la modernidad.

Para comprender más claramente la relación que se da entre subjetividad y política, se hace necesario abordar este último concepto, lo que supone ir más allá de una noción de política reducida al Estado en tanto aparato gubernamental. Para tal fin, aquí nos acercamos a la concepción de Lechner (1986), quien asume la política como capacidad instituyente que, instalada en el sujeto, contribuye a mantener la construcción del orden deseado. Desde este plano, el sujeto se entiende como centro de acción política que es instituida y, a la vez, instituyente de su subjetividad política. La tensión que se genera entre estas dos facetas tiene como propósito crear los proyectos y las instituciones imaginadas para que una vez construidas e “interiorizadas por los individuos, faciliten en lo más posible el acceso a su autonomía individual y su posibilidad de participación efectiva en todo poder explícito existente en la sociedad” (Castoriadis, 1988, p. 21).

La concepción de política que planteamos acá está íntimamente ligada a lo que propone Castoriadis (1988; 2002), para quien la realidad no es reproducida tal cual, sino que constantemente es inventada mediante dos procesos: el del imaginario social, que es característico de la sociedad en su conjunto, presentándose como lo instituido, lo dado; y el de la imaginación, que corresponde a una cualidad propia del sujeto y que emerge en tensión con él como lo instituyente, la novedad o el acontecimiento. En tal sentido, Castoriadis (1997) habla de la creación imaginaria de la sociedad, desde la cual los humanos estamos en posibilidad de crear la institucionalidad que nos orienta y regula, a la vez que nos hacemos sujetos, siempre en situaciones y procesos históricos particulares. Desde la singularidad del sujeto, es posible concebir novedosas y creativas formas de imaginar realidades diferentes, fisurando lo instituido en una tensión de cohabitación/desplazamiento con los imaginarios presentes. De esta forma, se asume la condición libre y emancipadora de los sujetos, quienes, mediante la reflexividad, pueden ser capaces de interrogar su realidad social y política, es decir, de des-sujetarse de un modelo que le ha sido impuesto.

Así entonces, la subjetividad política es producción de sentido y, a su vez, la posibilidad de un modo de ser y de estar en sociedad, de hacer visible su poder para actuar desde una posición en particular. En este caso que nos ocupa, son el maestro y la maestra quienes están inscritos en un complejo campo de fuerzas que les exige deconstruirse y reconstruirse constantemente en medio de la tensión permanente entre lo instituido y lo instituyente. Se trata, pues, de que ellos actúen sobre sus actos y de que, mediante la creación instituyente, realicen procesos de interrogación sobre las instituciones constituyentes de la sociedad y, con ello, den lugar al despliegue de la política como posibilidad (Castoriadis, 2001).

La configuración de las subjetividades políticas, teniendo en cuenta lo planteado hasta ahora, no ocurre entonces en el vacío, sino que se da en medio de procesos de socialización política. Esta última es concebida por Palacios y Herrera (2013) como un proceso formativo que capacita al individuo y le brinda las herramientas necesarias para actuar políticamente y procurar el bien común. Los autores conciben la socialización política como un escenario formativo que busca que los individuos adquieran ciertas capacidades que les permitan desempeñarse políticamente en la sociedad a través de la apropiación de roles, sintiéndose miembros de una sociedad a la cual contribuirán como ciudadanos proporcionando, también, un bienestar colectivo.

Por otro lado, según lo anotan Alvarado *et al.* (2012), la socialización política puede ser abordada desde tres dimensiones: como proceso, como producto o como mecanismo social. En primer lugar, como proceso, la socialización política se entiende como aquellas experiencias que forman la identidad social del sujeto y que posibilitan la construcción de la imagen de sí mismo y de la manera como se relaciona con el sistema político y sus instituciones. Como producto, por su parte, la socialización política está referida al conjunto de valores y normas relativas a la política, que le dan identidad colectiva, pues han sido considerados como adecuados. Por último, como mecanismo social, se refiere a las formas en que reproduce, mantiene y transforma una determinada cultura política de generación en generación.

De igual forma, autores como Ruiz y Prada (2012) se han unido a la conceptualización de la subjetividad política del docente. Sin embargo, ellos proponen ya no tres, sino cinco elementos que dan cuerpo a aquello que estructura el accionar político la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección. En relación con la primera dimensión, la identidad, los autores dejan claro que “no hay nada parecido a una ‘esencia’ o algo fijo e inmutable que somos, sino que nos vamos haciendo, vamos encontrando el sentido de la vida, y en él, nuestra identidad” (p. 39). En consecuencia, maestros y maestras se van haciendo en sociedad, de ahí que muchas de sus elecciones estén por fuera de sus propias inclinaciones en una suerte de lucha entre lo que los otros les quieren imponer y lo que desean para sí mismos y para los otros. La identidad, entonces, la construyen siempre en un nudo de relaciones intersubjetivas. La narración, como segunda dimensión, da a los maestros la posibilidad de contar historias que dan a sus vidas una orientación en el tiempo y que permiten que se reconozcan como sujetos históricos y, a la vez, como proyectos, en tanto pueden ir más allá de las circunstancias del presente y de los acontecimientos de la vida cotidiana. Desde la narración, es posible que el maestro y la maestra les den significado a las prácticas sociales y políticas, encontrando así novedosas y mejores formas de vivir su realidad. La tercera dimensión corresponde a la memoria, la cual es incorporada a la constitución de la identidad a través de la narración. La memoria apela a las vivencias, tanto

individuales como compartidas, y se expresa mediante testimonios personales que traen consigo elementos afectivos del recuerdo atados a los hechos acontecidos. Refiriéndose a este aspecto, los autores toman el concepto de Ricoeur de “justa memoria” para resaltar el exceso de memoria para algunos sucesos, o el exceso de olvido para otros; este asunto debe preocuparles al maestro y a la maestra, pues es parte de su responsabilidad política procurar que las voces de todos sean escuchadas en su justo valor. La cuarta dimensión corresponde al posicionamiento, este “enlaza formas de identificación, narración, memoria y proyección de la vida en común y de la singularidad desde donde comprendemos y valoramos los hilos que la tejen” (Ruíz y Prada, 2012, p. 71). Así pues, posicionarse en el mundo es un acto político en tanto implica tomar un lugar ante los otros, con los otros, por otros y a propósito de otros (p. 71). Según esto, el posicionamiento de un maestro o de una maestra requiere asumir un lugar para hacer visibles sus pensamientos y sus emociones sin dejar de reconocer las de los otros. Como último elemento de la subjetividad política, se encuentra la proyección, que puede entenderse, tal vez, como la dimensión de la esperanza, de lo que aún no es, pero es posible, de las utopías. La “proyección le otorga sentido a su subjetividad política, a las identificaciones del futuro, a los vínculos por construir, por desatar o por reconfigurar” (Ruíz y Prada, 2012, p. 84), desde ella el maestro tiene la opción de apostar al futuro propio y al compartido. En síntesis, se puede afirmar que, para los autores en mención, la subjetividad política:

Se trata, principalmente, de una construcción psicológica y social que posee un significado diferencial según la época y el tipo de sociedad en la que se vive, la intención política que posiciona al sujeto, sus conflictos y los niveles de aceptación o resistencia que generan sus proyectos sociales en cada contexto.

[...]

El ejercicio de la subjetividad política pasa por la formación de nuestra capacidad de conmovernos ante el dolor de los otros y de buscar las maneras de actuar a favor del nunca más. (Ruíz y Prada, 2012, p. 47, 71).

Los procesos descritos acerca de la subjetividad y la socialización política son los pilares para comprender cómo se propicia la formación ciudadana del maestro y la maestra y, a la vez, cómo la propician en sus estudiantes, pues en su oficio el maestro se procura, y procura para otros, una formación política y ciudadana que pasa por una lectura crítica del mundo y por una relación convenida con la otredad. Benjumea, Gutiérrez, Jaramillo, Mesa y Pimienta (2011) señalan que la formación ciudadana está encaminada a hacerse cargo de lo que está más allá, de lo otro, lo mediato, lo diferente, para reconocerse a sí mismo en lo inmediato. Los autores señalan que esta formación ciudadana “es el proceso de formación de la subjetividad política, es la creación de condiciones de posibilidad para que el ciudadano (re) construya el proyecto político” (p. 218). Según esto, se entiende también como un auto-reconocimiento, no individual, sino desde la interdependencia con los demás. A su vez, la formación ciudadana, en lugar de ser un aspecto determinado y constituido desde el afuera del sujeto, es un proceso de constante aprendizaje político que no solo está agenciado por una institución en particular, sino que, por el contrario, se encuentra atravesado por el entramado de aprendizajes que se establece en escenarios de aparición, como las instituciones escolares. Desde una perspectiva de proceso de intercambio social y simbólico, la formación ciudadana posibilita la construcción del sentido político que, asimismo, “constituye al sujeto y, en ese sentido, en la formación ciudadana siempre se supera la ilusión de un ciudadano que como individuo se forma a sí mismo” (Benjumea *et al.*, 2011, p. 222).

Ahora bien, aunque la constitución de la subjetividad política es un proceso individual en tanto responsabilidad del mismo sujeto, como se ha sostenido anteriormente, no se construye en solitario, sino que se hace en compañía e interacción con los otros; de manera que el maestro y la maestra, en la interacción con los otros, no solo se relacionan, sino que se producen a sí mismos. Se trata, entonces, de ser capaces de abandonar la comodidad individual para aprender y recrear sus vidas, y la de otros, en escenarios públicos. Negociar, tolerar y respetar dicho proceso implica, pues, lo que Alvarado *et al.* (2012) señalan a continuación:

[...] este despliegue de la subjetividad política [en este caso, del maestro y la maestra] implica la potenciación y ampliación de las tramas que la definen: su autonomía, su reflexividad, su conciencia histórica, la articulación de la acción y de lo narrado sobre ella, la negociación de nuevos órdenes en las maneras de compartir el poder, y el reconocimiento al espacio público, como juego de pluralidades en las que los sujetos se reconocen como iguales en cuanto humanos, en cuanto hombres o mujeres que comparten múltiples condiciones identitarias, pero que al mismo tiempo se reconocen como diferentes en cuanto es particular su apropiación biográfica de los sentidos compartidos. (p. 249).

Existen diversos referentes que se ponen en tensión en la configuración de la subjetividad política. Por un lado, aparecen aquellos referentes de sujeción o dominación que “operan en y desde la sociedad en su conjunto y que portan mecanismos de reproducción culturalmente establecidos” (Martínez y Cubides, 2012, p. 74); y, por el otro, están los escenarios de movilización política, resistencia y conexión con la realidad y con el mundo. Esta tensión hace que la construcción de la subjetividad política no sea un proceso armonioso, sino uno en crisis. Dicho de otra forma, la subjetividad “emerge y se configura en múltiples circunstancias: en medio de contingencias, modos transitorios de vida, luchas permanentes, entre el deseo, las presiones sociales y las necesidades de vivir y sobrevivir” (Martínez y Cubides, 2012, p. 76), es decir, una interacción de lo individual y lo relacional.

En medio de esta tensión, el sujeto llega a producir emociones y pasiones que transforman “sus interacciones con el contexto, con la cultura y, en general, con los espacios de subjetivación que lo han determinado” (Martínez y Cubides, 2012, p. 77), tales como los sistemas de gobierno, los escenarios de formación profesional, el lugar de trabajo, el contexto local, la familia, entre otros; son espacios que se sitúan en una línea de conflicto, puesto que instalan modos de sujeción que coartan el accionar del sujeto mientras se está configurando su subjetividad. Martínez y Cubides (2012) refieren que hay individuos que están mucho más expuestos a estos estados de sujeción, como es el caso del maestro, quien desde su rol se encuentra ligado directamente a los modos de regulación del régimen imperante, lo que conlleva que esté en una relación de subordinación que lo orienta hacia una actitud más pasiva, apática y acrítica que limita su capacidad de producir emociones, decisiones y riesgos para enfrentarse a los desafíos (pp.77-78). Sobre el particular, el destacado académico de la pedagogía crítica, Henry Giroux (2013), advierte:

[...] yo sostengo que los docentes y los académicos deberían combinar los roles mutuamente interdependientes de educador crítico y ciudadano activo. Esto requiere encontrar formas de relacionar la práctica de la enseñanza en el aula con las operaciones de poder en la sociedad en general y proporcionar las condiciones para que los estudiantes se vean a sí mismos como agentes críticos capaces de hacer, que quienes ejercen autoridad y poder se sientan responsables de sus acciones [...]. (pp. 17-18).

El autor enfatiza que el rol de un maestro crítico no puede orientarse al entrenamiento de sus estudiantes para el mundo del trabajo, sino que debe, además, educarlos para cuestionar críticamente las instituciones y sus formas de organización política, los valores que dan

forma a sus propias vidas, y las maneras de relacionarse con los otros y con el mundo en el sentido más general. Esto supone que los maestros y maestras reconsideren, en cada encuentro formativo con sus estudiantes, el capital cultural y político que traen consigo, así como la necesidad de reconocer las historias que producen, sus discursos sobre la memoria histórica, los acentos que ponen en ellos y las imágenes del futuro que consideran legítimas y posibles de hacer realidad. En este mismo sentido, Giroux (2013) apunta que una pedagogía crítica no es viable si no hay educadores críticos que estén atentos a las dimensiones éticas de su propia práctica.

En relación con lo que se ha descrito a lo largo de este apartado, resulta oportuno traer las palabras de Hargreaves (1996):

Los docentes no sólo enseñan como lo hacen gracias a las técnicas que hayan podido aprender. Su forma de enseñar se basa también en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser. Sus carreras —sus esperanzas y sueños, sus oportunidades y aspiraciones o la frustración de las mismas— son también importantes para su compromiso, su entusiasmo y su moral. Y asimismo lo son sus relaciones con sus colegas, ya sean las propias de comunidades acogedoras que trabajan en conjunto tratando de conseguir objetivos comunes y un perfeccionamiento continuo o las de individuos que actúan aislados, con la inseguridad que a veces produce esta situación. (p. 20).

Es posible concluir en este punto que cuando se habla del maestro o la maestra como sujetos políticos, se hace alusión a sujetos que conocen su realidad y son capaces de interpretarla, por lo que analizan crítica y reflexivamente cuáles son las necesidades de su entorno y emprenden acciones que propenden por el bienestar colectivo, pues, como lo refieren Palacios y Herrera (2013), un sujeto político es aquel que conoce, cuestiona y critica su realidad social; “no se trata de individuos inactivos, inertes ante lo que ocurre en su entorno, sino todo lo contrario” (p. 417), son sujetos de la acción política, es decir, que tienen participación en la construcción de procesos de convivencia y reivindicación de los derechos humanos. Cuando un sujeto tiene la capacidad de reflexionar, discernir, participar, comprender y transformar su propia realidad, así como la de otros, en búsqueda de un bien común, hablamos de un sujeto político. Es ardua tarea la del maestro y la maestra, quienes no solo deben preocuparse por su propia constitución como sujetos políticos, sino, también, de acompañar y motivar esto mismo en la formación de aquellos con quienes ejercen su oficio.

### **Las emociones políticas como reveladoras de la subjetividad política del maestro y la maestra**

El ejercicio de lo político no es un acto meramente racional, no se hace política ni se actúa como sujeto político solo desde la razón, el capital intelectual y el mundo enciclopédico. Este ejercicio es además relacional, es decir, se ve atravesado por la dimensión emotivo-afectiva que vincula de manera vital al sujeto político con los individuos y los procesos que le ayudan a constituirse como tal.

En los últimos años se ha observado un auge de estudios acerca de las emociones de los docentes. Estos han sido elaborados mayormente en España, pero también se puede encontrar producción en Argentina, Venezuela, Chile y Colombia, naciones donde, igualmente, se han preguntado por la importancia de la subjetividad de los maestros y maestras, y por sus emociones en la labor pedagógica. La amplia producción investigativa respecto a las emociones de los docentes (Bisquerra; Moreno, Ortega y Moreno; Palomera, Fernández y Brackett, y Vivas) tiene un enfoque psicológico y está encaminada, básicamente, a desarrollar una serie de características, competencias y habilidades en los maestros y maestras en ejercicio o en formación, para que fortalezcan su inteligencia emocional y, así, sean capaces de gestionar las emociones que acontecen en el encuentro con los alumnos y ante diversas situaciones de la cotidianidad profesional. Estos estudios permiten evidenciar que, desde la perspectiva educativa, hay preocupación por la educación de las emociones de los docentes, sin embargo, aún no se encuentran investigaciones que se pregunten por la educación de las emociones políticas de los docentes, su importancia en la construcción de la paz y su lugar en la edificación de una sociedad más justa e igualitaria, es decir, “una sociedad democrática donde la imaginación abraza al diferente, se tengan en cuenta las emociones del prójimo y sea así más posible una sociedad más tolerante, menos violenta y discriminatoria” (Modzelewski, 2012, p. 126). Las orientaciones que propone el Ministerio de Educación Nacional en Colombia (MEN, 2013) se enfocan hacia el desarrollo de competencias ciudadanas y, dentro de ellas, las emociones se asumen como un asunto de inteligencia emocional, de ahí la preocupación por la consolidación de habilidades como la autorregulación y el autocontrol; sin embargo, esta mirada resulta insuficiente para comprender el verdadero sentido político que contienen las emociones. Para el MEN, muchas de las tensiones que surgen a nivel social y educativo se superan desde una sana convivencia y, por ello, su propuesta de formación ciudadana promueve competencias que incluyen el adecuado manejo de las emociones en el contexto del aula. Esta forma de proceder se soporta en la Ley 1620 del 2013, que reglamenta el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Desde esta ley se propone la capacitación y formación de docentes para el manejo de situaciones que afectan la convivencia escolar, de tal forma que “se creen las condiciones necesarias que permitan contribuir a la promoción y fortalecimiento de la formación para la ciudadanía” (MEN, 2013, p. 2) a través del desarrollo de competencias emocionales individuales. Este modo de actuar se reduce a la gestión emocional, ya que se asume que las emociones deben ser reguladas por cada ser humano, contrario a la perspectiva que propone que estas nacen y se transforman en lo colectivo, pues poseen “varios rasgos que les otorgan un carácter público y no meramente individual porque se construyen en la vida social y política con otros, en la esfera pública” (Marín y Quintero, 2017, p. 102).

Desde la propuesta del MEN, de obligatoria aplicación en el ámbito nacional, los maestros y maestras operan como individuos que deben controlar y sujetar sus emociones, lo que impide el despliegue de su mismidad, es decir, no se reconoce que el docente:

No es solo racional, sino que está cruzado por lo sensorial. Las expresiones: estar consciente, ser consciente de algo, remiten a la subjetividad y dan cuenta de que es imposible disociar mente-cuerpo, pues la conciencia opera en un cuerpo vivo que se experimenta como tal y remite necesariamente a los sentidos. Entender y potenciar la formación de la subjetividad impone al sujeto la necesidad de definirse con respecto a sí mismo [y, por supuesto, a sus emociones]. (Martínez y Cubides, 2012, p. 78).

Reconocer esta mismidad del maestro y la maestra nos lleva a asumir que el enfoque que propone el MEN con respecto a las competencias emocionales no es suficiente para explicar la presencia de las emociones en la vida pública y, asimismo, las formas particulares en que influyen en el modo como cada sujeto se relaciona consigo mismo, con el otro y con el entorno que habita, esto lleva a comprender que “estudiar la subjetividad remite entonces al reconocimiento y comprensión de las experiencias subjetivas del sujeto [...] la mirada investigativa exige acercamientos y metodologías que permitan y produzcan reflexión y autorreflexión” (Martínez y Cubides, 2012, p. 78). Dicho de otra forma, es necesario hacer la pregunta por las emociones políticas desde una perspectiva más social que instrumental, para así indagar en las experiencias, en el relacionamiento entre los sujetos, y no asumir el desempeño emocional como asunto de orden individual.

Es importante aclarar que al hablar de emociones políticas no nos referimos aquí únicamente a su índole visceral o netamente afectiva, sino que, más bien, estamos aludiendo a un tipo de emoción con atributos determinados por el carácter social y orientado, más que hacia las interacciones en el cara a cara con el otro, a su potencial en la construcción de sociedades más justas, equitativas y democráticas donde el reconocimiento de colectivos sociales es determinante. Las emociones políticas están mediadas por los contextos en que los sujetos habitan, de suerte que cada una se presenta de manera particular según las lecturas subjetivas que una persona realiza en la vida privada y, especialmente, en la pública. En tal sentido, las emociones no pertenecen exclusivamente a la intimidad del sujeto, son parte de la esfera pública en tanto se gestan y transforman de acuerdo con las dinámicas propias de grupos sociales específicos; asimismo, están inexorablemente ligadas a entornos cercanos o identitarios, como lo describe Nussbaum (2008):

Las emociones no encarnan simplemente formas de percibir un objeto, sino creencias, a menudo muy complejas, acerca del mismo. [...] Para sentir ira debo poseer un conjunto de creencias aún más complejo: que se ha infligido un perjuicio, a mí o a algo o alguien cercano a mí; que no se trata de un daño trivial, sino relevante; que fue realizado por alguien; probablemente que fue un acto voluntario. (pp. 50-51).

Por otro lado, muchos de los debates surgidos desde los griegos en torno a las emociones defienden la tajante separación entre ellas y la razón. Esta perspectiva, que aún pervive en la actualidad, apuesta por un gobierno de las emociones que intenta proteger a la humanidad de una suerte de “dejarse llevar” por las emociones, de ser víctimas de ellas (Camps, 2011). Sin embargo, desde un punto de vista diferente Martha Nussbaum (2008) considera que el factor emocional no está aislado de la cognición y que el sujeto es capaz de hacer una reflexión inteligente de sus emociones, pues como bien lo afirma:

No podemos considerar que los pensamientos involucrados en las emociones son simplemente concomitantes o requisitos previos causales. Si son necesarios para identificar o definir una emoción, y para distinguir una emoción de otra, esto significa que forman parte de lo que la emoción misma es, son constitutivos de su identidad. (p. 43).

Lo que finalmente quiere hacer ver Nussbaum es que tanto las emociones como la razón, pueden trabajar de la mano y dar sentido a la vida del sujeto. Este cambio de perspectiva, o *giro emocional*, ha hecho que se amplíen las investigaciones en torno a las emociones, llegando incluso a señalar que estas son cognitivas, y, por tanto, educables.

Resulta necesario entonces “destacar la importancia de las emociones sociales, aquellas que surgen en situaciones interpersonales y provocan acciones o modulan comportamientos con fuertes consecuencias sociales. Las emociones y los sentimientos juegan un papel decisivo en el comportamiento social” (Somoza, Angulo y Pimenta, 2015, p. 26). En este sentido, desde la perspectiva educativa resulta importante preguntarse por la construcción de la paz mediante la educación de las emociones políticas de los maestros y maestras de la infancia, dada la influencia que tienen sobre los niños en las aulas, por ser para ellos un ejemplo cercano de lo que implica la construcción de una sociedad democrática y con justicia social. Ahora bien, contribuir a la consolidación de una cultura de paz en un país que en la actualidad le apuesta a un nuevo orden social, requiere fundamentalmente indagar acerca de las texturas emocionales de sus habitantes, en quienes subyacen referentes morales, creencias y lecciones aprendidas que se han legitimado en la cultura y en su historia de vida. Así pues, la reflexión sobre este tema debe ir en paralelo a la formulación de acciones pedagógicas que les permitan a los maestros y maestras de-construir y reconstruir nuevas formas de verse a sí mismos como sujetos políticos y como formadores de nuevas ciudadanías.

Para evidenciar los fines políticos de las emociones, nuestro foco de interés, en este punto, resulta relevante destacar la perspectiva sociocultural sobre el tema asumida por Le Breton (2012), quien, en contraposición a la teoría naturalista y la biológica, considera que las emociones tienen “un estado fijo e inmutable que se encuentra de la misma manera y bajo las mismas circunstancias en la unidad de la especie humana” (p. 71). Para el autor, las emociones no se tratan de reacciones biológicas y transmisiones de señales que responden a estímulos y situaciones específicas, que se presentan de la misma manera sin importar el sujeto o el contexto en que se vivan. Desde el punto de vista de Le Breton, las emociones afloran en los individuos a partir de las ambivalencias, las contradicciones, los cambios personales, sociales y culturales que las constituyen, y el juego de relaciones que el sujeto establece con su entorno físico y social. Las emociones deben ser comprendidas, entonces, como relaciones, como productos de una construcción social y cultural, expresadas mediante un conjunto de signos que los seres humanos tienen la posibilidad de desplegar incluso si no las sienten. La distancia entre emoción y razón se reduce, según Le Breton, porque:

Las emociones no son turbulencias morales golpeando conductas razonables, siguen lógicas personales y sociales, tienen su razón de ser. Están impregnadas de significado. Un hombre que piensa es un hombre afectado, que revive el hilo de su memoria, impregnado de una cierta visión del mundo y de los otros. (p. 72).

Las emociones vistas desde la perspectiva de Le Breton son a la vez interpretación, expresión, significación y relación, se modifican de acuerdo con el público y el contexto, se diferencian en su intensidad y manifestaciones de acuerdo con la singularidad de cada persona, hacen parte del simbolismo social y los rituales vigentes, y no pueden ser entendidas sin contexto ni independientemente del actor que las siente y expresa (p. 77). Las emociones son, entonces, “modos de afiliación a una comunidad social, una forma de reconocerse y de poder comunicar juntos, bajo un fondo emocional próximo [...] y son así vectores esenciales de la interacción” (Le Breton, 2013, p. 73).

En consonancia con lo planteado por Le Breton, Nussbaum (2008) aduce que “todas las emociones humanas se refieren, al menos en parte, al pasado y llevan consigo las trazas de una historia que es, a un mismo tiempo, idiosincrásica, común para todos los humanos y construida socialmente”. (p. 209). Así pues, la autora se ha interesado particularmente en el marcado matiz moral y político que tienen emociones como la aflicción, el temor, el amor, la alegría, la esperanza, la ira, la gratitud, el odio, la envidia, los celos, la compasión y la culpa. En este punto Nussbaum, al igual que Le Breton, se distancia de las teorías no cognitivas que desde sus postulados intentan reducir las emociones a meros mecanismos fisiológicos y adaptativos, cuyo propósito consiste en ayudar a los problemas básicos de supervivencia que tienen que afrontar los organismos. Las teorías cognitivas, por el contrario, suelen compartir la idea de que las emociones tienen como componentes necesarios la intencionalidad y la cognición, entendiéndose esta última como juicios o creencias.

Nussbaum (2004) refiere que las emociones son políticas en la medida en que se construyen con el otro; no se manifiestan de manera aislada en cada individuo, sino que requieren de la interacción con el entorno físico y social. En este sentido, entonces, son políticas porque están constituidas por las experiencias que el sujeto va tejiendo en el acontecer de su vida y, asimismo, traen consigo una carga simbólica importante puesto que se construyen desde lo público. Además de esto, según la autora las emociones poseen cuatro rasgos

diferenciadores. En primera instancia, son acerca de algo, se refieren a un objeto, es decir, “están relacionadas con las percepciones e interpretaciones que tenemos frente a lo que experimentamos y a nuestro esquema de metas y fines” (Nussbaum citada por Quintero, Sánchez, Mateus, Álvarez y Cortés, 2015, p. 66). Como segundo rasgo, destaca su carácter intencional, lo que implica que las emociones no son acerca de los sujetos en sí mismos, sino que comprenden las percepciones e interpretaciones que se establecen al respecto de ellos; en esta medida, se encuentran orientadas hacia algo particular, lo que rompe con la idea de situarlas como simples energías irreflexivas o impulsos corporales (Quintero, *et al.*, 2015, p. 66). En tercer lugar, las emociones se encuentran vinculadas a creencias complejas y esenciales para su identificación, en palabras de la filósofa, “el temor involucra la creencia en la posibilidad de que es inminente que algo malo ocurra en el futuro. La ira, la creencia en un daño infligido injustamente. La pena requiere la creencia en el sufrimiento significativo de otra persona” (Nussbaum citada por Quintero, *et al.*, 2015, p. 67). Por último, las emociones tienen atributos políticos cuando contienen juicios que posibilitan comprender las desgracias presentes en la vida humana, reconocer como graves los sufrimientos de los otros y, así, no juzgar el grado de culpabilidad en su existencia. Respecto a esta última característica, Nussbaum anota que la vulnerabilidad no es exclusiva de algunos grupos sociales en particular, sino que es connatural a la condición humana dada nuestra finitud y fragilidad, por lo que nadie está exento de padecer alguna desgracia en cualquier momento de su vida. Ser conscientes de ello es lo que nos permite la comprensión de que aquel que sufre, así no haga parte de nuestro círculo cercano, puede llegar a preocuparnos y hacernos sentir algún tipo de interés genuino por él. Es posible apuntar entonces que:

[...] las emociones comprenden un carácter comunicativo y vinculante, pues florecen y se cultivan en nuestra interacción con los otros. Esto se encuentra estrechamente vinculado con el reconocimiento de nuestra común fragilidad, pues solo al comprender que somos seres imperfectos y necesitados, logramos promover prácticas de cuidado y solidaridad ante la contingencia de los otros. (Quintero, *et al.*, 2015, p. 67).

No obstante, vale aclarar que las emociones no solo son configuraciones a base de creencias y procesos ambivalentes, sino, además, de enjuiciamientos dados por los sujetos desde las posturas que cada uno de ellos toma en situaciones particulares de la vida, lo que la misma Nussbaum (2012) sustenta al referirse a la emoción de la compasión:

Creo que es necesario agregar una idea más si hemos de tener emoción compasiva: es lo que llamo el juicio eudaimonista, es decir, la idea de que la persona en cuestión es importante para quien tiene la emoción. Nuestras emociones parten de donde estamos, desde la perspectiva de nuestras preocupaciones más significativas. Nos afligimos por aquellos que nos importan, no por quienes no nos importan. (p. 63).

En este orden de ideas, se presenta entonces una evaluación, es decir, una especie de noción implícita en las emociones políticas y que se encuentra estrechamente ligada a la interpretación, en el sentido de que, mediante la evaluación, el sujeto interpreta un acontecimiento del mundo como bueno o malo, como potencialmente peligroso o potencialmente beneficioso (Gil, 2014). Sobre esto, Nussbaum (2008) opina que “las emociones son formas intensas de atención y de compromiso en las que el mundo es evaluado en su relación con el yo” (p. 132), y que, además, son profundamente racionales en tanto valoran, resaltan o alertan sobre aspectos de la realidad que tienen una importancia crucial para nuestra vida y nuestro bienestar, de ahí que resulten fundamentales para la racionalidad práctica, toda vez que son importantes para la toma de decisiones y son parte del engranaje mental que permite a los sujetos deliberar y sopesar diferentes cursos de acción (Nussbaum citada por Gil, 2014). La filósofa norteamericana toma de los estoicos el planteamiento de que las emociones son “evaluaciones o juicios de valor, los cuales se atribuyen a las cosas y personas que están fuera del control de esa persona y revisten una gran importancia para el florecimiento de la misma” (Nussbaum citada por Gil, 2014, p. 75). Esto significa que las emociones se encuentran estrechamente relacionadas con el florecimiento del sujeto que las experimenta, es decir, con aquellas cosas que en su juicio son buenas para él. En consecuencia, una teoría ética eudaimonista procura dar respuesta a la pregunta acerca de cómo ha de vivir el ser humano, de qué es bueno para él. De esto mismo se trata el florecimiento humano, de una vida humana plena, que es aquella en la que no faltan las cosas a las que atribuimos un valor, pues, en tanto seres humanos, no buscamos solo sobrevivir, sino hacerlo con cierta calidad. A manera de ejemplo de esta característica eudaimonista de las emociones, la autora señala que si, por decir algo, la justicia social forma parte de la idea que un sujeto tiene de eudaimonía, se sentirá afligido cuando esta no llegue a hacerse efectiva y, del mismo modo, sentirá alegría cuando considere que sí lo hace, puesto que ese individuo la reconoce como un objetivo vital, como un elemento fundamental de su propio florecimiento y del de los demás. Desde esta perspectiva, es dable pensar que maestros y maestras se encuentran ante el desafío político de ampliar su círculo eudaimonístico, en otras palabras, de ensanchar su horizonte de reconocimiento hacia otras personas y situaciones por las cuales interesarse como fines en sí mismas y no como medios.

La teoría emocional propuesta por Nussbaum (2006) apunta, de acuerdo con lo expuesto hasta ahora, a la reivindicación del papel que desempeñan las emociones en la construcción de la racionalidad pública y política, lo cual indica que estas guardan una estrecha relación con el contexto social. La autora afirma que emociones como la indignación aportan a la cultura política en tanto pueden estar encaminadas hacia la reparación de un mal cometido contra los otros, en cuyo caso se trataría de una justicia redistributiva. Como característica propia de la indignación, está el hecho de que suelen estar dirigidas más a una acción en particular que a un sujeto o grupo social; la indignación, por ejemplo, con frecuencia se soporta en el juicio de que alguien le ha causado un daño a otro que no se lo merece y que, por tanto, es injusto. En tal sentido, la indignación puede tener una función constructiva, toda vez que propicia la reparación de un daño y deriva en reacciones apropiadas ante la injusticia. En tanto, emociones como la vergüenza y la repugnancia se enfocan en el individuo como tal y no solo en sus actos, esto bien sea para degradarlo, en el caso de la vergüenza, o para apartarlo y con ello eliminar su potencial condición de contaminante, como es el caso de la repugnancia (Nussbaum, 2006). Desde esta perspectiva, una sociedad preocupada por favorecer la libertad y la igualdad social debe prestarle atención a la labor de las instituciones, pero también a las actitudes que revelan las emociones de los ciudadanos. Nussbaum sostiene que, para procurar una sociedad democrática, se debe excluir la repugnancia del discurso público por ser una emoción que se proyecta sobre individuos y grupos con la finalidad de marginalarlos y estigmatizarlos. Para ilustrar, una sociedad respetuosa de la vida e integridad de sus miembros no puede promover sentimientos de repugnancia (no así la ira o la indignación) contra los terroristas entre su gente, pues esta emoción podría ampliar sus límites de una forma generalizada, induciendo a menospreciar, detestar y excluir a todas las personas de un mismo grupo étnico o cultural, como ha sucedido, por ejemplo, con árabes y musulmanes (Nussbaum, 2006).

Las emociones políticas o públicas son para Nussbaum aquellas “que tienen como objeto la nación, los objetivos de la nación, las instituciones y los dirigentes de esta, su geografía, y la percepción de los conciudadanos como habitantes con los que se comparte un espacio público común” (citada por Guichot, 2014, p. 376). Estas emociones resultan esenciales no solo para impulsar, sino también para colaborar en la realización de los planes políticos al introducir divisiones o jerarquías. Es preciso entonces que, “dado cualquier proyecto

socio-político, debemos preguntarnos cuáles son las emociones que queremos activar en la ciudadanía con el fin de que nos ayuden en su logro” (Guichot, 2014, p. 376).

Helena Modzelewski (2012) indaga, precisamente, por la educación de las emociones bajo el fundamento de la teoría que de estas propone Martha Nussbaum. Modzelewski busca entender el concepto de metaemoción, además de obtener una clasificación y elección de las emociones que se pueden fomentar en el campo educativo y democrático. Propone el concepto de metaemoción como un asunto de autorreflexión que posibilita educar las emociones en tanto permite la formación de personas felices, justas y participativas (Modzelewski, 2012). Adicionalmente, propone vislumbrar un dispositivo que explique la posibilidad de la educación de las emociones y permita eventualmente su planificación. Para la autora, el primer requisito para lograr la educabilidad de las emociones es desarrollar una autoconciencia, lo que implica:

[...] un proceso de autorreflexión que conlleva la formación de deseos de segundo orden respecto a las emociones que se experimentan; las emociones se caracterizan por dos elementos clave: ponen de manifiesto a) la eudaimonia del sujeto, y b) su vulnerabilidad. Las emociones son desde esta perspectiva la manera que tenemos de reconocer lo que es importante en nuestra vida. (p. 356).

Nussbaum enfatiza, por su parte, que el punto de partida para reflexionar sobre las emociones es la experiencia, se trata entonces de describir cómo nos acontecen las emociones en medio de la trayectoria vital. Según la autora, esto pone a prueba explícitamente la capacidad de los sujetos para examinar sus propias emociones y diferenciarlas, aunque considera que partir de la experiencia y de las explicaciones que dan las personas a dichas vivencias no implica hacerlo de forma acrítica; es preciso someter la experiencia a un examen reflexivo. Ello lleva a la autora a pensar en la educación como una de las formas más expeditas para trabajar las emociones en los niños, jóvenes y personas adultas; de aquí que Modzelewski (2012) retome la obra de Nussbaum en el sentido educativo y plantee la autorreflexión como la mejor posibilidad para educar las emociones. Para Modzelewski, un programa de educación de las emociones debería centrarse en el desarrollo de ciertas capacidades que las habiliten, de esto deriva su propuesta alrededor de la autorreflexión, de desarrollar un lenguaje acerca de las emociones y la capacidad de generar metaemociones (pensar sobre las emociones con nuevas emociones). Esta propuesta educativa tiene su asiento en el concepto de imaginación narrativa acuñado por Nussbaum, el cual alude a la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia su relato, y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener. De acuerdo con Nussbaum (2012), este cultivo de la comprensión hacia el otro es una de las claves modernas para la educación en la democracia, en sus palabras:

La imaginación narrativa constituye una preparación esencial para la interacción moral [...] la empatía y el hacer conjeturas conducen a un cierto tipo de ciudadanía y a una determinada forma de comunidad: la que cultiva una resonancia hacia la necesidad del otro y entiende el modo en que las circunstancias lo condicionan, a la vez que respeta el carácter individual y la intimidad del otro. (p. 123).

Para dar cuenta de lo anterior, Nussbaum propone la literatura, el teatro y la música como expresiones del arte pertinentes para el desarrollo de la imaginación narrativa y, por tanto, viables para ponerse en el lugar del otro y llegar a la participación y a la toma de conciencia cívica. La literatura, por ejemplo, propicia la reflexión, permite un desarrollo del lenguaje más sofisticado y, generalmente, recrea metaemociones sobre las emociones de los personajes. La condición cognitiva de las emociones, el papel del lenguaje en su expresión y la narratividad que permite la reconstrucción de los orígenes de una emoción para posibilitar una modificación parecen contar con la autorreflexión como su fundamento. Nussbaum plantea que la promesa política de la literatura es que nos puede transportar, mientras seguimos siendo nosotros mismos, a la vida de otro, revelando las similitudes, pero también las profundas diferencias, entre él y yo, y haciéndolas comprensibles o, al menos, acercándose a ello (Nussbaum, 2012, p. 147).

En coherencia con lo anteriormente expuesto, los planteamientos de la filósofa Martha Nussbaum sobre las emociones políticas y su posibilidad de educarlas en el marco de la pregunta por la socialización y formación ciudadana de los maestros y maestras de la infancia, se constituyen en un campo promisorio de trabajo, pues permiten la posibilidad de corroborar tal propuesta partiendo de la premisa de que “[...] las emociones deben ser entendidas como ‘accidentes geológicos del pensamiento’: como juicios en los cuales las personas reconocen la gran importancia, para su florecimiento, de cosas que no controlan por completo y reconocen de paso su necesidad ante el mundo y sus eventos” (Nussbaum parafraseada por Modzelewski, 2012, p. 162).

A continuación, presentamos algunas emociones cuyos atributos políticos pueden constituir la acción de maestros y maestras en la posibilidad de consolidar una cultura política sólida que promueva el bienestar social como estandarte de sus acciones o, por el contrario, contribuir al establecimiento de sociedades altamente individualizadas y excluyentes.

### ***El sentido político de la indignación***

La indignación, como se ha mencionado antes, es una emoción que aparece como respuesta a una acción que se considera inaceptable, como situaciones de injusticia, maltrato o abuso, que vulneran la dignidad de un individuo o grupo social. Para Nussbaum (2006), “la indignación da incentivos para enmendar el mal; por cierto, es definida típicamente como aquello que involucra un deseo de corregir lo que está mal” (p. 127).

En tal sentido, la indignación es una emoción totalmente consciente en la que un sujeto o un colectivo se compromete a participar en la defensa de los derechos de otros y en la disminución del dolor o la pena que sufre alguien que ha sido agredido o tratado injustamente. Quien siente indignación, como emoción política, considera necesario detener la humillación que se le causa al otro, incentivar las voces de los oprimidos, de los no escuchados; detener los actos de violencia y menosprecio dirigidos hacia otros; en general, la indignación da la fuerza para mantenerse vigilante del bienestar colectivo. Esta emoción se revela en un individuo cuando es capaz de comprender el sufrimiento de los otros y cree necesario reparar el daño que se les ha ocasionado; los indignados encausan movimientos emancipadores que buscan una vida digna, asumiendo a los ciudadanos como parte de un todo. Como lo plantea el filósofo Tugendhart (1997), la indignación es uno de los sentimientos morales más reconocibles en tanto nos posibilita apreciar que ciertas expectativas morales, como el tratar a los demás con dignidad y respeto, no se han cumplido.

Cabe considerar, por otra parte, que para constituirse en una emoción política, la indignación debe generar nuevas acciones y discursos para preservar lo público, para posibilitar la acción conjunta sin eliminar la diversidad de miradas y pensamientos. En consecuencia, la indignación no se puede confundir con violencia, pues esta última amenaza la pluralidad de la acción y la palabra, y atenta contra el bien común.

La indignación es la emoción que puede llevar a que los maestros y maestras se resistan a la creciente despolitización de la ciudadanía, a rechazar la privatización y mercantilización de la educación y su racionalidad instrumental. Un maestro indignado es aquel que se rehúsa a ver a los estudiantes como sujetos consumistas y, por tanto, se opone activamente a la idea de la enseñanza como una práctica regida por el mercado y al aprendizaje como una forma de entrenamiento para participar de las dinámicas del sistema imperante. Un maestro indignado es quien se opone a un orden instituido y lucha por lo instituyente, por lo que aún es posible.

### ***La compasión como emoción indicadora de la sensibilidad del maestro y la maestra***

Según Martha Nussbaum (2008), la compasión es una emoción bien valorada en la reflexión filosófica en tanto es “un buen fundamento para las acciones adecuadas” (p. 337), es decir, una manera eficiente de proceder en el ámbito de lo público para favorecer el relacionamiento con los demás. De acuerdo con la filósofa española Victoria Camps (2011), la compasión “nos vincula con los semejantes, lleva a compadecerse de los que sufren, así como a alegrarse de su buena suerte, hasta el punto de que la inhumanidad y la falta de compasión son la misma cosa” (p. 131); así pues, es la compasión, en tanto emoción política, la que permite establecer vínculos con aquellos que no son de nuestro círculo de interés.

Una condición para sentir compasión por el otro es el reconocimiento de la afinidad en la vulnerabilidad humana, este es “un requisito epistémico muy frecuente y casi indispensable para que los seres humanos se compadezcan; es lo que crea la diferencia entre ver a los campesinos hambrientos cuyos sufrimientos importan y verlos como objetos distantes cuyas experiencias no tienen nada en común” (Nussbaum, 2008, p. 359). La filósofa norteamericana insiste en que la compasión “es una emoción dolorosa ocasionada por la conciencia del infortunio inmerecido de otra persona” (p. 339), y quien toma conciencia de ese infortunio, comprende la situación del doliente, puede ponerse en su lugar y considerar la importancia de su bienestar.

La compasión, como toda emoción, posee una estructura propia y Nussbaum se ha encargado de estudiarla partiendo de los postulados de Aristóteles, Adam Smith y Rousseau. Bajo los fundamentos de Aristóteles, señala que la compasión posee cuatro elementos cognitivos fundamentales para comprenderla, el primero de ellos es la *gravedad*, que se refiere a que esta emoción “es una creencia o una evaluación según la cual el sufrimiento es grave, no trivial” (Nussbaum, 2008, p. 345). La apreciación está sujeta a la relevancia que represente tal pena para el florecimiento humano de la persona que la padece; Nussbaum lo define como el juicio de la *magnitud* en la medida que se le atribuye una condición de gravedad a lo que le ocurre al sujeto.

El segundo elemento cognitivo es la cuestión del *fallo* del agente, que tiene que ver con que la persona no merece el sufrimiento por el que está pasando. Esto alude a que se cree que la persona “no es culpable de sus dificultades o a que, aunque éstas se deban a cierto fallo suyo, nos parece que el sufrimiento no es proporcional al mismo. La compasión se dirige entonces hacia esa inmerecida desproporción” (Nussbaum, 2008, p. 351). De ahí que la autora lo denomine como el juicio del *inmerecimiento*, pues se piensa que el sufrimiento que le está aconteciendo al sujeto es exagerado o que no es totalmente su culpa porque se deriva de asuntos que escapan de su control. Por esta razón “el espectador tiene que ver el desastre como algo que sobreviene a la persona desde fuera, por así decir; y será incapaz de hacerlo si cree que o bien la persona lo ha provocado, o bien que lo ha causado él mismo” (Nussbaum, 2008, p. 352), así eventualmente identifique que el individuo fue culpable del error que le provocó el sufrimiento. La compasión, en este último caso, no tendrá la misma intensidad que la emoción ante una persona que no es culpable.

La tercera condición de la compasión es el juicio de las *posibilidades parecidas*, ello le hace pensar a la persona que siente esta emoción que tiene las mismas posibilidades que el sujeto compadecido de padecer el sufrimiento solo por el hecho de compartir su condición humana. Para Aristóteles, citado por Nussbaum (2008), la compasión hace alusión a las desgracias o infortunios que una persona puede sufrir en su propio ser o mediante alguno de sus seres cercanos, y “sólo será sentida por aquellos que tengan cierta experiencia y comprensión del sufrimiento [...]; y si alguien cree que está por encima del sufrimiento y que lo tiene todo no será capaz de compadecerse” (p. 354). No es posible, por tanto, sentir compasión si no se hallan similitudes con los otros, aun con aquellos que no le son cercanos.

Desde la perspectiva de Nussbaum, en la compasión hay un cuarto juicio que está en juego, es el juicio *eudaimonista*, toda vez que se considera el sufrimiento del otro como una parte importante del propio esquema de objetivos y metas. Esto significa que “imaginarse las posibilidades parecidas a las propias ayuda a extender la propia imaginación eudaimonista. El reconocimiento de la afinidad en la vulnerabilidad es, entonces, un requisito epistémico muy frecuente y casi indispensable para que los seres humanos se compadezcan” (Nussbaum, 2008, p. 359).

De lo descrito aquí es posible decir, entonces, que un maestro o maestra se compadece cuando no permanece neutral ante el dolor del otro, cuando se muestra altamente sensible a la condición ajena y cuando es capaz de imaginar el impacto del sufrimiento, así no lo vea, pues como lo refiere Héctor Abad Faciolince (2006):

La compasión es, en buena medida, una cualidad de la imaginación: consiste en la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de imaginarse lo que sentiríamos en caso de estar padeciendo una situación análoga. Siempre me ha parecido que los despiadados carecen de imaginación literaria — esa capacidad que nos dan las grandes novelas de meternos en la piel de los otros—, y son incapaces de ver que la vida da muchas vueltas y que el lugar del otro, en un momento dado, lo podríamos estar ocupando nosotros: el dolor, pobreza, opresión, injusticia, tortura. (p. 179).

### ***El amor como emoción política***

El amor como emoción política, según Martha Nussbaum (2014), es una experiencia de interacción sutil que incluye el reconocimiento del otro como ser valioso, especial y fascinante. Supone entender su punto de vista y reconocer que el otro no está a entera disposición de las necesidades de cualquier ser humano. En cuanto emoción, el amor significa, en otras palabras, legitimar al otro en el reconocimiento de su ser. La filósofa señala que “todas las emociones fundamentales sobre las que se sustenta una sociedad decente tienen sus raíces en el amor o son formas del mismo (y por amor entiendo unos apegos intensos que están fuera del control de nuestra voluntad)” (p. 30).

Por otro lado, respecto al amor en la vida pública se encuentra, además, que es indispensable porque “[...] es lo que da vida al respeto por la humanidad en general, convirtiéndolo en algo más que un envoltorio vacío. Y si el amor es necesario incluso en la sociedad bien ordenada [...] cuánto más no lo será en las sociedades reales, imperfectas, que aspiran todavía a la justicia” (Nussbaum, 2014, p. 31). Desde la perspectiva de Nussbaum, el amor es, por tanto, una emoción esencial cuando se trata de perfilar una sociedad democrática que valore la diferencia y que tenga en su norte el bien común.



En función de lo anterior, un maestro o maestra que aspire a la formación ciudadana de sus niños y jóvenes, debe promover el cultivo del amor como la forma más viable para inhibir la repugnancia y la vergüenza y, con ello, evitar estigmatizaciones, exclusiones y marginación social.

Dado que estas emociones que se han descrito —la indignación, la compasión y el amor— se aprenden en espacios de socialización primaria y secundaria, el maestro o la maestra las enseña desde su misma actuación, de ahí que sendas explicaciones sobre tales emociones poco sirvan cuando los estudiantes observan a un docente que discrimina, excluye y estigmatiza a otros. En cuanto a este aspecto Humberto Maturana (1990) destaca el amor como una emoción constitutiva de las relaciones humanas que se hace visible en tanto un sujeto reconoce al otro y lo legitima desde la función relacional que cumple el lenguaje:

El amor es constitutivo de la vida humana pero no es nada especial. El amor es el fundamento de lo social pero no toda convivencia es social. El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operabilidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. Por esto digo que el amor es la emoción que funda lo social; sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social. (p. 14).

### ***La repugnancia como origen de la exclusión***

La emoción del asco o la repugnancia, al igual que las otras emociones, se construye desde las interacciones sociales, desde los imaginarios culturales, las creencias y los aprendizajes que tienen lugar en la vida cotidiana. Es así como los individuos desde su infancia aprenden, a través de la repugnancia, a deshumanizar al otro y a no reconocerlo en tanto lo consideran inferior y peligroso para el mantenimiento de su esquema de fines propios. Nussbaum (2010) menciona el concepto de “repugnancia proyectada, como un sentimiento turbio, que supone cierto grado de rechazo del propio cuerpo y cierto desplazamiento de ese rechazo hacia un grupo de seres humanos con las mismas condiciones físicas que quienes proyectan la repugnancia pero con menos poder social” (p. 59), de ahí que recaiga generalmente sobre grupos sociales subordinados y minorías.

Es posible afirmar que la repugnancia se presenta a manera de un poderoso dispositivo de instrucción social desde el cual se legitiman comportamientos hostiles. Se constituye en una emoción importante de rechazo hacia ciertos individuos o grupos sociales, lo que puede llevar a su humillación y desprecio.

En este mismo orden de ideas, la repugnancia ha jugado un papel relevante en distintos procesos de deshumanización y crueldad a lo largo de la historia. Según Gil (2014), además de tener un carácter fisiológico que tiene como interés prevenir la entrada de enfermedades al cuerpo, también está presente en las relaciones humanas. La repugnancia, generada por aquello que provoca asco, juega un rol relevante en la configuración de juicios morales con respecto a temas culturales, políticos y religiosos representados por minorías que han sido señaladas, marcadas o estigmatizadas.

La repugnancia puede manifestarse en algunos maestros y maestras como una forma de desprecio a un sujeto diferente que les significa salir de su zona de confort y les demanda novedosas maneras de acercarse a él para procurar sus procesos de aprendizaje y socialización. Posiblemente detrás de este desprecio está un docente que ve en el otro sus propias vulnerabilidades que no quiere reconocer.

Desde lo que se ha expuesto, es posible advertir que la repugnancia va en total contravía del reconocimiento del otro. El filósofo alemán Axel Honneth (1997) advierte al respecto y señala que esta emoción no contribuye:

[...] a un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos solo pueden acceder a una autorrealización práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales. (p. 114).

De esto se puede decir, entonces, que los sujetos se construyen desde el reconocimiento e interacción con los otros, lo cual exige deponer el desprecio, la estigmatización y la exclusión que provoca la emoción de la repugnancia. El reconocimiento demanda tener en cuenta la dignidad de las personas o grupos como elemento base del concepto de justicia en tanto el sujeto necesita del otro para formar una identidad plena y estable.

### **Para concluir**

El contrapunto señalado entre la subjetividad política, las emociones políticas y su relación en el marco de la socialización política nos ha permitido ilustrar el lugar que el maestro y la maestra, en tanto sujetos políticos, ocupan en dicha relación. Como indica Siede (2007), si bien la acción del docente no garantiza grandes transformaciones en el ámbito de lo social, y menos aun en lo inmediato, las acciones pedagógicas políticas son motivadoras y movilizadoras en la medida que interrogan y perturban el *statu quo*, generando tensión y resistencia entre los sujetos al contribuir a una comprensión crítica de la realidad de los sujetos. Pero para que ello sea posible, el maestro y la maestra han de procurarse la constitución de su propia subjetividad política y eso les connota la gran responsabilidad de ser sujetos que se “ocupan de sí”, como lo señala Foucault (1996). “El cuidado de uno mismo aparece como una condición pedagógica, ética y también ontológica, para llegar a ser buen gobernante. Constituirse en sujeto que gobierna implica que uno se ha constituido en un sujeto que se ocupa de sí” (p. 113). Esto le implica al maestro, entonces, disponer acciones y estrategias dirigidas a la formación de sí mismo como sujeto político, lo cual es fundamental toda vez que su deseo sea acompañar a otros en la constitución de sus propias subjetividades políticas.

Dado que el oficio del maestro tiene lugar en lo social, precisa, para dar lugar a la configuración de subjetividades sólidas, el reconocimiento del otro como igual, con el que se comparte no solo la angustia de saberse humano y vulnerable, sino también el privilegio inmenso de ser el otro, el espejo, la alteridad en la cual la subjetividad termina por formarse. En ese sentido, el oficio del maestro se torna en una presencia amorosa (en el sentido dado por Nussbaum a dicha emoción) que acompaña, alienta, motiva, genera conflictos cognitivos y permite leer críticamente el mundo:

No se trata de enseñar lo que ya somos y hacemos, sino de invitar a los estudiantes a transitar el mismo camino que estamos recorriendo. En él, los docentes portamos una mochila con más cargas y más recursos, pero vamos caminando igual que ellos. La educación ética y política es un ejercicio de práctica de la libertad que nos involucra a todos. (Siede, 2007, p. 240).

Valga cerrar el tejido que se ha venido articulando con la invitación que hace Ruíz (2007) a pensar la ciudadanía en clave de subjetividad política, es decir, como derecho, como posibilidad de construir fraternamente con el otro esa ciudadanía como espacio para desplegar proyectos de nación en los que todos los modos de habitar el mundo, siempre que no dañen ni denigren al otro, sean posibles:

Si la ciudadanía se entiende no solo como un deber sino también y, principalmente, como un derecho, el despliegue de la subjetividad política podrá darse, entonces, en un amplio espectro que incluye el respeto y la consideración de las normas construidas y validadas colectivamente, la realización de proyectos individuales y colectivos de sociedad, y la construcción de pactos de convivencia más legítimos y confiables. (pp. 107-108).

Queda la esperanza de que acciones pedagógicas pertinentes y deliberadas por parte de maestros y maestras puedan promover aunque sea sutiles transformaciones en la ética y la moral de la sociedad.

### Referencias bibliográficas

- Abad, H. (2006). *El olvido que seremos*. Bogotá: Alfaguara.
- Alvarado, S., Ospina, H., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), pp. 19-43. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf>
- Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A. y Pimenta, A. (2011). Formación ciudadana (FC) y Educación para la ciudadanía (EPC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, (5), pp. 211-224. Recuperado de <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/view/695>
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Castoriadis, C. (1997). El Imaginario Social Instituyente. *Zona Erógena*, (35). Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- \_\_\_\_\_. (1988). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Figuras de lo pensable. Las encrucijadas del Laberinto vi*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (2002). *La insignificancia y la imaginación*. Barcelona: Editorial Trotta.
- Freire, P. (1997). La pedagogía del oprimido treinta años después. *Entrevista con Dagmar Zibas, San Pablo, Fundación Carlos Chagas*. Recuperado de <https://cedib.org/wp-content/uploads/2012/09/FREIRE.pdf>.
- Foucault, M. (1996). *Tecnología del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Gil, M. (2014). *La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: el papel de las emociones en la vida pública* (tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/39523/Tesis%20doctoral%20Marta%20Gil%20Blasco.pdf?sequence=1>
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(1 y 2), pp. 13-26.
- González, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En Echandía, Díaz y Vommario (Compiladores). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11-30). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guichot, V. (2014). Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?, por Martha Nussbaum. *Historia y memoria de la educación*, (2), pp. 375-382. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/14272/13646>.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, (10), pp. 69-79. Recuperado de <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewFile/208/145>
- Lechner, N. (1986). *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Madrid: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Santiago: LOM Ediciones.
- Marín, M. y Quintero, M. (2017). Emociones políticas y mal. *Revista Eleuthera*, 16, pp. 101-117. Recuperado de: [http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera16\\_7.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera16_7.pdf)
- Martínez, M. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), pp. 243-250.
- Martínez, M. C. y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, (63), pp. 67-88.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Ediciones Dolmen.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Metodologías que transforman: Secuencia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-329722\\_archivo\\_pdf\\_secuencias\\_didacticas\\_desarrollo\\_competencias.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_secuencias_didacticas_desarrollo_competencias.pdf)
- Modzelewski, H. (2012). *La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático: la teoría de las emociones de Martha Nussbaum y su expansión a través del concepto de autorreflexión* (tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia, España. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/26284/Tesis%20doctoral%20Helena%20Modzelewski%20upload.pdf?sequence=1>
- Nussbaum, M. (2004). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- \_\_\_\_\_. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- \_\_\_\_\_. (2012). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Palacios, N. y Herrera, J. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), pp. 413-437.
- Pinilla, A. y Torres, J. (2006). *De la Educación para la democracia a la formación ciudadana: una década de incertidumbres*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quintero, M., Sánchez, K., Mateus, J. y Vargas, C. (2015). *Pedagogías de las emociones para la paz*. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Ruiz, A. (2007). *¿Ciudadanía por defecto? Relatos de civilidad en América Latina*. En: Schujman, G. y Siede, I. (2007). *Ciudadanía para armar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.

- Siede, I. (2007). La función política de la escuela en busca de un espacio en el currículo. En Schujman, G. y Siede, I. (2007). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Somoza, M., Angulo, K, y Pimenta, H. (2015). Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la historia de la educación. *Historia y memoria de la educación*, (2), pp. 7-44. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/15541/13660>
- Sousa, B. de (1998). *De la mano de Alicia, lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Edición Uniandes.
- Tugendhart, (1997). *Lecciones de ética*, trad. Cast. Luis Rabanaque. Barcelona: Gedisa.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto del saber*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia/Siglo del Hombre Editores.

## Capítulo 2

# Emociones políticas y subjetividades políticas en el oficio del maestro y la maestra

Jennifer Taborda Muñoz,  
Jakeline Duarte Duarte

*Nadie elige ser maestro para dejar que el mundo siga funcionando tal como lo hace. Todo proyecto pedagógico conlleva la posibilidad de torcer algún destino, de recuperar algo que hemos olvidado o de incorporar algún elemento novedoso.*

Ruiz y Prada, 2012, p. 17

### Introducción

Dado el enfoque que se privilegia en esta investigación, se consideró oportuno realizar un ejercicio interpretativo y contextual de los relatos de dos grupos de docentes de instituciones de diferentes estratos socioeconómicos del Valle de Aburrá.

En el presente capítulo se da cuenta del lugar de las emociones políticas en el rol profesional del primero de los grupos, compuesto por 30 docentes pertenecientes a una institución privada en la que estudian niños y niñas de estratos cinco y seis del municipio de Envigado. Esto bajo la pretensión de develar “la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido [por los maestros y maestras]; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos” (Vasilachis, 2006, p. 4).

Para este ejercicio se empleó el taller como técnica de investigación cualitativa debido a que es “un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y culturas de los participantes” (Ghiso, 1999, p. 142). En procura de tener una comunicación más cercana, precisa y fluida con los maestros, se optó por realizar entrevistas semiestructuradas a seis docentes del total de los participantes.

Por su parte, para la recolección y análisis de la información que arrojaron tanto los talleres como las entrevistas, se acudió a la teoría fundamentada de Straus y Corbin (2016), por ello se utilizó el método de comparación constante.

El contexto teórico en que se basó la investigación corresponde a las ideas expresadas por la filósofa Martha Nussbaum y a su teoría de las emociones políticas. En ese marco de pensamiento, es importante señalar que para la autora las emociones van más allá de manifestaciones biológicas en tanto se configuran con los otros en la esfera pública, permitiendo que los sujetos se movilicen hacia acciones más conscientes y reflexivas en procura del bienestar colectivo. Son emociones políticas, entonces, porque favorecen la formación de sujetos críticos, pensantes, conocedores de las realidades sociales y capaces para la acción participativa y democrática.

Recordemos que las emociones “proporcionan la base necesaria al conocimiento del bien y del mal, para que el ser humano se movilice y actúe en consecuencia con ello” (Camps, 2011, p. 17), contienen una carga valorativa a partir de la cual se le otorga importancia a los objetos y/o situaciones y, así, se emprenden acciones acordes con lo que se considera que puede ser bueno o malo. Para la filósofa Martha Nussbaum (2008):

Las emociones son evaluaciones o juicios de valor, los cuales atribuyen a las cosas y a las personas que están fuera del control de esa persona una gran importancia para el florecimiento de la misma. Contienen tres ideas relevantes: la idea de una valoración cognitiva o evaluación, la idea del florecimiento propio o de los propios objetivos y proyectos importantes, y la idea de la relevancia de los objetos externos en tanto elementos en el esquema de los propios objetivos. (p. 24).

En este sentido, los sujetos atribuyen cierto grado de importancia o valoración a las situaciones que ocurren, aun aquellas ajenas a él, porque tienen un valor para el bien colectivo, lo que finalmente repercute en el bienestar propio.

Ahora bien, cuando se habla de emociones políticas se está aludiendo a la subjetividad política de los maestros y maestras en tanto actores políticos responsables de lograr transformaciones en el escenario social, así como del fortalecimiento de los procesos de formación ciudadana de los niños y jóvenes. Como bien lo señala Bonaventura de Sousa-Santos, citado por Palacios y Herrera (2013), la subjetividad política es el “espacio por excelencia para la producción de sentido, para este caso sentido político, sobre el cual los sujetos construyen realidades posibles o transformar existentes” (p. 415).

Esta subjetividad, como se apunta en el capítulo 1, se construye en lo social, en el escenario de lo público, pues allí se despliegan conductas, comportamientos y aptitudes adquiridas en los encuentros de socialización política. En este orden de ideas, el presente capítulo da cuenta de las comprensiones acerca de las emociones políticas y la subjetividad política de los maestros y maestras en consideración de su rol profesional.

### El acento en la psicologización de las emociones

Las emociones son manifestaciones y expresiones que tienen una estructura cognitiva constituida por creencias y juicios, y poseen una base social, ya que se inscriben en un contexto determinado y, por ello, aparecen en relación con algo. Son parte constitutiva de la experiencia humana y se expresan en el amor, el miedo, el enojo, el asco, la ira, la vergüenza, la aflicción, la compasión, entre otras. Además, son parte inalienable del ser humano y permean cada una de sus esferas: laboral, familiar, social y profesional. Cuando se habla de las emociones, en el caso de los maestros y maestras, se alude a reconocer que el oficio de ser docente, como toda profesión, se realiza

en un marco socio-cultural e ideológico que aporta a la configuración de las emociones y que, por tanto, estas responden a las demandas, necesidades y realidades que la sociedad le otorgue al individuo.

Para los investigadores Marcelo y Vaillant (2010), la docencia es una labor que requiere procesos más prolongados de socialización, lo que implica que el profesional de la educación se mueva entre sentimientos, percepciones, tradiciones y demás elementos propios de lo social. Los autores señalan que, “dado que la interacción humana es tan importante en la práctica docente y que los profesores a menudo se implican muy profundamente en su trabajo, [...] las emociones constituyen un elemento esencial en el trabajo y la identidad de los profesores” (Veen Slegers y Van Den Ven citados por Marcelo y Vaillant, 2010, p. 29), lo cual conlleva que la identidad profesional del docente se configure a partir de aspectos emocionales y cognitivos que se hacen visibles en su práctica educativa.

Son diversas las emociones que experimentan el maestro y la maestra en su práctica educativa, toda vez que las situaciones son tan variadas como las relaciones que establecen con los diferentes actores de la comunidad educativa. En este sentido, experiencias escolares de diverso orden pueden movilizar en el docente, por ejemplo, la ira y la tristeza casi que de manera simultánea. Su responsabilidad pedagógica lo lleva a que se involucre emocionalmente con las situaciones que vive en el aula, de ahí que el docente se perciba como un ser altamente sensible, consciente y responsable de lo que ocurre en la cotidianidad humana (Jordán y Arriagada, 2016). La responsabilidad pedagógica se entiende como “una actitud inherente a toda relación auténtica entre un profesor y un alumno” (Jordán y Arriagada, 2016, pp. 134), con profundas implicaciones de carácter ético y emocional al punto de transformar la manera de comprender el mundo.

Van Manen (2012) destaca que el verdadero educador está movido por “el amor y por la inclinación hacia el otro, que supera la inclinación natural hacia el propio self, a sus intereses egocéntricos” (p. 146). Para el autor, existen tres disposiciones que determinan la relación que el docente establece con sus estudiantes: “el amor pedagógico, la esperanza pedagógica y, finalmente, la responsabilidad pedagógica” (p. 21). Estos tres elementos que refiere Van Manen permiten comprender que en la profesión docente se combinan diversos elementos que le otorgan un carácter diferenciador, ya que implican que los maestros y maestras creen una cercanía con los sujetos, con sus experiencias vividas y, desde allí, se generen variadas emociones que van aportando a la identidad profesional del docente. En relación al oficio docente, uno de los entrevistados refiere:

Hoy en día es una combinación de muchas cosas: de alegría, de satisfacción, en algunos momentos, de frustración, también de tristeza; es como un carrusel de emociones que hacen parte de las diferentes relaciones interpersonales y que tiene uno como docente con los chicos. (Entrevistado 1).

Cuando el entrevistado utiliza la metáfora del carrusel para referirse a la presencia en simultáneo de varias emociones, hace alusión a un asunto cíclico que se repite día a día y que puede variar según cada experiencia, según cada historia que se viva, pues, precisamente, es en la relación que se construye con el otro que se va dando forma a una narrativa histórica tanto personal como colectiva.

Los maestros y maestras entrevistados reconocen que sobre ellos recae, en gran medida, la responsabilidad del proceso de aprendizaje del estudiante, de ahí que refieran diversas emociones relativas a las situaciones de enseñanza en el aula:

[Se presentan] la impotencia, la alegría y la tristeza. La impotencia de saber cuándo queremos dar ciertas cosas, pero el estudiante no lo recibe de esa manera; la tristeza, cuando un estudiante tiene ciertas dificultades y por ese tipo de situaciones no puede aprender algo en particular; la alegría, cuando un estudiante es autónomo y logra comprender ciertas cosas, eso es inherente al profe, o sea, son como cosas que coinciden con nuestra labor. (Entrevistado 2).

Es posible relacionar este testimonio con lo que plantea Martha Nussbaum (2008) sobre las emociones al referir, por un lado, que los sujetos atribuyen una valoración a los sucesos que pasan en la cotidianidad, de tal manera que pueden hacer de estos un asunto significativo o trivial; y, por el otro, que las emociones están asociadas a las creencias, pues las dotan de identidad, dado que desde ellas se puede reconocer qué emociones se detonan ante determinada situación de acuerdo al grado de importancia que le otorgue el sujeto (Nussbaum, 2008, pp. 52-53). A partir de lo planteado por la autora, se puede apreciar que circunstancias como la que se expone en el relato tienen un grado de importancia para el docente en tanto este confiere sentido y significado a aquellos sucesos que hacen parte de su responsabilidad pedagógica. Así pues, sumado a la impotencia, la alegría y la tristeza, otros maestros, al referirse a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, destacan también el sentimiento de angustia que se produce “cuando un estudiante no alcanza los retos propuestos, que eso nos pasa muy cotidianamente en nuestro ejercicio, nos da mucha angustia porque no sabemos qué hacer en ese instante” (Taller, grupo 1). Según los maestros y maestras, la angustia es la emoción más recurrente en su labor profesional bajo justificaciones como la siguiente: “porque uno se siente con impotencia, no saber qué más hacer con el pelado, para que el hombre pueda salir adelante... es una de las cosas que más lo emocionan a uno como docente”. Este involucramiento que sostiene el maestro en la relación pedagógica con su estudiante permite constatar lo señalado por Ayala (2016) cuando menciona que el docente le atribuye un significado mayor a esta relación que a una relación humana cualquiera porque es mucho más profunda e implica una permanente conquista y aspiración (p. 8).

En la voz de uno de los entrevistados se puede encontrar que esas otras maneras de sentir están atadas a la misma profesión, dado que los maestros y maestras:

Despertamos muchas emociones, o sea, se nos generan muchas emociones. No es lo mismo sentarte en un escritorio y trabajar con un teléfono, con unas hojas, a vivir el día a día con personas; las personas te generan otro tipo de contacto, te generan otro tipo de vibraciones, y te hacen sentir y vivir la vida de otra manera, tener emociones diferentes. Entonces hay unos niños que te producen enojo, hay unos niños que te producen... y eso es el diario vivir del docente. (Entrevistado 3).

Las palabras del docente dan cuenta de lo que Jordán y Arriagada (2016) refieren como sensibilidad propia del maestro, “una sensibilidad penetrante y viva, capaz de captar [...] las necesidades más íntimas y silenciosas de éstos en el continuum de la vida en las aulas” (p. 136). Esto porque el maestro puede comprender las subjetividades de sus estudiantes y ponerse en el lugar de ellos. En este sentido, Nussbaum (2010) señala que “una persona incapaz de situarse en la perspectiva del otro, está imposibilitada para acceder a la comprensión de sus intereses y necesidades” (p. 132). Los maestros y maestras son conscientes de lo que declara Nussbaum y, asimismo, perciben que su oficio connota unos rasgos que lo diferencian de otros profesionales. De manera que cuando el entrevistado 3 refiere que “no es lo mismo sentarte en un escritorio y trabajar con un teléfono, con unas hojas, a vivir el día a día con personas”, está reconociendo

que la profesión docente implica establecer otras relaciones con lo humano. Este asunto lo destaca un entrevistado que apunta que el hecho de ser maestro:

Genera algo emocional, la alegría tiene que estar en todo lo que hagamos porque cuando uno se presenta a un aula de clase sin alegría, va a ser una clase aburrida, una clase difícil de dictar, de acercarse a los muchachos. Yo digo que la alegría es un elemento fundamental, también la acogida, nosotros acá en el colegio promovemos recibir al otro de buena actitud. (Entrevistado 4).

En lo anterior se aprecia cómo la alegría posee una fuerte presencia en la labor del docente y cómo, para el entrevistado, es un rasgo característico de esta. Cuando en el relato se lee que “la alegría tiene que estar en todo lo que hagamos” (Entrevistado 4), se comprende que esta emoción es un elemento fundamental de la práctica docente, que de alguna manera lo identifica y que sin ella no podría garantizarse un buen proceso. Lo mismo señala otro de los testimonios en el cual se declara que si un docente no es alegre, es decir, “no es jocoso, entonces ellos [los estudiantes] se van a aburrir y se van a sentir desmotivados porque no hay bromas, no hay alegría y no hay encanto, y eso es lo que nosotros necesitamos tener presente todo el tiempo” (Entrevistado 5).

A partir de estos testimonios se evidencia que las emociones del docente ocupan un papel muy importante en el escenario de aula y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que, como lo expresan los maestros y maestras según su experiencia, permiten que el estudiante se movilice y muestre mayor interés, pero también que se vincule con esa emoción y, a partir de allí, pueda tener un mejor relacionamiento tanto con los contenidos como con la dinámica de la clase.

Ahora bien, cuando el docente declara que la alegría es una cuestión que a nivel profesional necesitan “tener presente todo el tiempo” porque es un factor que puede, incluso, determinar el fracaso o el éxito de su propia práctica educativa, es posible remitirse a lo expuesto por Marcelo y Vaillant (2010), quienes anotan que los maestros y maestras se enfrentan de forma permanente a desarrollar competencias profesionales, lo cual conlleva una carga positiva y otra negativa. A favor aparece el deseo del docente a cualificarse, pero, en contra, también surge el hecho de verse atado a las corrientes contemporáneas que lo llevan a responder a las necesidades del mercado más que a los fines de la educación. A continuación, se puede apreciar cómo uno de los docentes se percibe como un “animador” que motiva al estudiante para que desarrolle las habilidades necesarias para alcanzar los objetivos académicos y personales:

Yo creo que los profesores somos así como unos *cheerleaders* todo el tiempo diciéndoles [a los estudiantes]: “ánimo, tú puedes, tú eres capaz, como eres teso, eres capaz con este nuevo reto, mira todo lo que hiciste”. Entonces yo creo que es eso, es entregar, o como se llame, las ganas de hacerlo, el ánimo, ese sentido de motivación que va muy de la mano con todo lo que uno pueda transmitir y con ese sentido de querer hacerlo o de mirar que lo que estamos haciendo es muy chévere y muy atractivo; yo creo que eso solo puede darse con el amor, con la paciencia, la calma y también el positivismo, porque si es lo negativo, los estudiantes lo van a sentir. (Entrevistado 5).

En la reflexión que plantea este docente él se asume como un “*cheerleader*”, es decir, un animador que tiene como tarea generar bienestar, complacencia en los otros, desde una actitud positiva que se relaciona con la corriente del *coaching*, propia de las actuales estrategias del mercado empresarial que vienen siendo asumidas por el sector educativo. Desde esta perspectiva, hay un mayor énfasis en eliminar aquellos asuntos propios de lo humano asociados con sensaciones como el malestar, la incertidumbre o el disconfort, así se busca que los sujetos se hagan más productivos por la vía de la eficiencia y del éxito permanente. Parece que el sistema capitalista quisiera convertir a los maestros y maestras en una herramienta que lleve a los estudiantes a producir resultados extraordinarios en sus vidas y, con ello, agregarle valor a las instituciones educativas que los forman, negando la dificultad connatural a la condición humana, pues como bien lo acuña Zuleta (2005) en uno de sus maravillosos ensayos:

[...] En lugar de desear una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente para hacer efectivas nuestras posibilidades, deseamos un mundo de la satisfacción, una monstruosa salacuna de abundancia pasivamente recibida. En lugar de desear una filosofía llena de incógnitas y preguntas abiertas [...]. (pp. 14-15).

En este orden de ideas, cuando el docente se orienta según corrientes como el *coaching*, está perdiendo de vista el sentido que tiene su ejercicio profesional de movilizar al estudiante y desubicarlo, llevándolo a que se resitúe y se proyecte de una nueva manera en el mundo que habita. De acuerdo con la forma en que el maestro oriente su labor, puede lograr ser un “animador” que invite a ver la realidad de otra manera, de modo que él mismo y sus estudiantes se asuman como sujetos críticos y reflexivos. En este sentido, es posible que la emoción de la indignación tome un papel importante, pues lleva a los sujetos a resistirse a las situaciones que atentan contra la justicia y la equidad.

Otra emoción que destacan los maestros y maestras en el aula es la tristeza. Esta tiene que ver con lo planteado desde el *coaching* en términos de obtener resultados eficientes en el desempeño profesional del docente. Varios de los entrevistados la relacionan con el fracaso del estudiante al señalar que sienten “tristeza, cuando un estudiante tiene ciertas dificultades y por ese tipo de situaciones no puede aprender algo en particular” (Entrevistado 2); pero también, por otro lado, la asocian a sus condiciones profesionales y a la incertidumbre que se puede generar, por ejemplo, “cuando sabes que tienes toda la quincena comprometida” (Taller, grupo 1). Sucede, además, que algunos maestros sitúan la emoción de la tristeza en el ámbito de las situaciones que ocurren en el aula, mientras que para otros es una emoción que no puede dejarse ver en ella, pues:

Es un sentimiento para tener ahí guardadito y no dejarlo salir, pero él siempre va a estar ahí porque la tristeza se presenta ante cualquier situación inesperada, ante cualquier decisión, error propio o error de otro. Es muy fácil que la tristeza nos toque, pero entonces se acepta y hay que tenerla por ahí, por ahí escondidita y tratar de ver las cosas buenas de la vida antes de que sea la tristeza la que salga a la superficie de nuestro corazón (Taller, grupo 4).

Esta reflexión da cuenta de cómo el docente resta importancia a ciertas emociones y le atribuye valor a aquellas que le posibilitan un mejor desempeño, con lo cual se sitúa muy en la línea de las actuales perspectivas psicológicas que ven en la inteligencia emocional, y en la psicología positiva, mejores vías para responder a los desafíos de la educación. Estas corrientes proponen una psicologización de la educación que niega el fracaso, el disenso, la crítica y la reflexión, los cuales son elementos necesarios para la formación de los sujetos. Estas teorías “establecen los medios a seguir, identifican a su vez los fines educativos, ya que no se limitan a proponer modelos centrados en el aprendizaje, sino en estilos de vida considerados como positivos o saludables” (Prieto, 2018, p. 305), por lo que indican cuales son aquellas emociones que le permiten a los sujetos mejorar las relaciones con los demás y su profesionalización, pero dejan de lado las

discusiones que se pueden dar a la luz de emociones que permitan situar la educación en el mundo de lo político, de la ciudadanía. Para la investigadora Myriam Prieto (2018):

La educación debe mirar siempre por el bienestar del sujeto que se educa, sus fines no se reducen solo al individuo, sino que refieren al sujeto en relación con el mundo, con los otros. La consideración del mundo y de los otros apela a un carácter ético, ineludible para la educación, al que, en las teorías de la Inteligencia Emocional y la Psicología Positiva, no se otorga el papel central que ha de desempeñar en la educación. (p. 305).

Por consiguiente, cuando los maestros y maestras hacen declaraciones como “yo tengo que estar feliz porque esta es mi actitud para ser un buen maestro, tengo que ser feliz y demostrarles a los estudiantes felicidad” (Entrevistado 3), se evidencia una unión a la corriente de la psicología positiva que plantea Prieto, donde priman aquellos estados de bienestar emocional socialmente aceptables y que dan cuenta de una buena práctica educativa y profesional. En la expresión del docente “yo tengo que estar feliz” se lee que él elimina de manera implícita aquellas emociones que son rechazadas o que se han denominado negativas porque son “experiencias que alteran el estado de bienestar al que aspira todo sujeto y cuyo sentir puede auspiciar situaciones traumáticas” (Prieto, 2018, p. 311). Esto sitúa al docente en una posición de minusvalía, disminuye su capacidad para razonar, para pensar y para encontrar soluciones a dichas situaciones, es decir, coarta la participación del maestro y su accionar político en escenarios dentro y fuera del aula.

Lo que se ha descrito hasta el momento se relaciona fuertemente con la idea de gestión emocional, propia de la teoría de la inteligencia emocional, desde la cual se plantea que los sujetos deben adquirir unas competencias que les permitan llegar a un bienestar individual a través del desarrollo de habilidades para el control de las emociones, el fomento de emociones positivas, su potenciación y la aplicación de estos conocimientos en las relaciones con los demás (Prieto, 2018, p. 307). En esta perspectiva cobra un lugar preponderante la atención plena, o *mindfulness*, como un estilo de vida que hace un llamado a la conciencia y a la calma, lo que, en el ámbito educativo, ubica al docente como gestor de un relacionamiento saludable dentro del aula y destaca su liderazgo para el control de pensamientos, emociones y conductas que lleven a los estudiantes a encontrar su mayor potencial individual (Prieto, 2018, p. 309).

En los relatos se evidencia la demanda que sienten los maestros y maestras por parte de la sociedad, al ser considerados como “gestores de emociones” por cuanto deben acompañar su práctica educativa de estrategias que les ayuden a sus estudiantes a tramitar sus emociones desde la autorregulación y el autocontrol, asegurando con ello un mejor clima de aula y convivencia escolar. Al respecto, uno de los docentes entrevistados menciona:

[La gestión emocional] es manejar esas emociones y entender que el adulto es uno, ¿cierto?, y que no se puede dejar llevar por esas mismas cosas con los chicos, hay que enseñarles que uno tiene que manejar todas esas emociones; también que hay diferentes espacios y que, obviamente, las emociones las tenemos que saber manejar dependiendo de la situación, no nos podemos dejar llevar muchas veces por las emociones negativas, no sabemos expresar eso a los demás. (Entrevistado 1).

En lo que enuncia este maestro se reconoce la importancia que le atribuye a la gestión emocional como una responsabilidad de la profesión docente que está orientada a posibilitar interacciones sociales positivas. Esta particular necesidad de gestionar las emociones que revela el testimonio pone de manifiesto la perspectiva de la psicología positiva que, como se ha mencionado antes, desconoce el valor de algunas emociones denominadas negativas, dado que alteran el bienestar individual y colectivo. Para Prieto (2018), el desconocimiento de la naturaleza de las emociones sitúa al sujeto en un estado de vulnerabilidad en el que es incapaz de lidiar con experiencias sentimentales adversas, lo que desemboca en un déficit emocional manifiesto de tres maneras:

La disminución del poder ser al ser, representada en el liderazgo cultural de la Psicología Positiva y la Inteligencia Emocional; la disminución de la vida afectiva a la experiencia emotiva, representada por la celebración del bienestar y la autoestima; y la disminución de las posibilidades a la incapacidad, reflejada en la consideración de las experiencias negativas como traumáticas y en el llamado a su evasión. Esta reducción, que no tiene su origen en el ámbito educativo sino en el contexto más amplio de la cultura y el imaginario social, genera una reducción de la educación al contradecir sus fundamentos. (p. 310).

Desde lo que plantea la autora se puede comprender que, al reducir las emociones del docente a un asunto meramente enfocado a la gestión emocional, se limita la capacidad del maestro para configurar su subjetividad política y emprender acciones en contra del *statu quo* y de los discursos dominantes que no le permiten deliberar y tomar decisiones en contravía de lo establecido, pues esto haría que se le señalara como disociador o perturbador del orden social.

Para la filósofa Victoria Camps (2011), el asunto del gobierno de las emociones, o en este caso de la gestión emocional, deviene históricamente de cómo fueron comprendidas las emociones. Según lo refiere la autora, para los griegos las emociones comprendían el conjunto de virtudes o de cualidades que debía adquirir una persona para lograr la excelencia y, por ello, les preocupaban más aquellas actitudes que eran favorables para convivir en la ciudad que aquellas que contribuían a entorpecer la vida en común. A partir de estas apreciaciones se fue consolidando la idea de educar las emociones, puesto que estos sentimientos no siempre eran ordenados y podían desencadenar un desequilibrio en la sociedad. Más adelante, según Camps, desde la filosofía antigua se fueron asumiendo como pasiones que las personas padecían como algo inevitable, con frecuencia molesto y perjudicial, debido a que “la vergüenza, la ira, el miedo son sentimientos que nos sobrevienen y, o bien, nos impiden actuar o nos llevan a hacerlo de la manera equivocada e irracional” (pp. 14-15), y de allí se deriva la idea o el imaginario social que se ha construido sobre las emociones como aquello que debe permanecer oculto y tener un control por el mismo sujeto. Así fue entonces que con la *paideia* (la educación moral) se empezó a concebir la importancia de formar y educar a los sujetos para un mejor control de sus emociones.

En la actualidad, el proceso de educación que se menciona viene encaminado por la teoría de la inteligencia emocional desarrollada por Daniel Goleman (2010), una propuesta que apunta al desarrollo de competencias que permitan realizar un adecuado manejo a las emociones desde la autoconciencia (conciencia de uno mismo), la autogestión, la conciencia social y la capacidad para manejar las relaciones. En otras palabras, se alude al dominio de la competencia emocional que tiene cada sujeto y que determina una de las inteligencias múltiples que puede tener, lo que implica el desarrollo de habilidades sociales (p. 18). Esta perspectiva hace un llamado a una gestión de las emociones que parte de lo individual, pero que se refleja en lo colectivo y ha venido tomando fuerza porque, precisamente, propone hacer una adecuada gestión de las emociones desde el reconocimiento tanto de estas como de las estrategias que el sujeto puede implementar para comunicarlas y expresarlas de una manera que beneficie su vida con los otros, tal y como lo propone el *mindfulness*.

De acuerdo con estas maneras de comprender las emociones, en el último testimonio presentado se evidencia que el docente sitúa la postura de la educación emocional en dos planos; en el primero concibe emociones positivas, haciendo alusión a aquellas que socialmente han sido aceptadas y avaladas como la alegría, la ternura, el amor, la compasión; mientras que en otra dimensión ubica las emociones que son rechazadas o que moralmente son inapropiadas como el odio, la rabia, la ira, la tristeza y el miedo. El mismo entrevistado señala sobre el particular:

Eso es lo que les digo [a los estudiantes] sobre cómo gestionar las emociones, esas tales emociones negativas que uno tiene que pensar muy bien antes de actuar, porque muchas veces explotamos y nos dejamos llevar por esas emociones sin saber qué consecuencias nos puede traer eso, entonces yo les insisto mucho a ellos que lo mejor es calmarse, apartarse, pensar y, ahí sí, ya gestionar. (Entrevistado 1).

Se comprende a partir de lo que enuncia el maestro que hay unas emociones permitidas y otras que deben controlarse en tanto pueden afectar a otros, por lo que resulta útil y, además, necesaria la gestión emocional mediante la aplicación de estrategias que van desde lo individual hasta lo colectivo. Por un lado, a nivel individual se destacan aquellas técnicas que llevan al sujeto a ser consciente de su respiración, a pensar antes de actuar o a tomar decisiones que le permitan alejarse de la situación que le está generando la emoción; y, por otro lado, a nivel colectivo se trabajan aquellas estrategias que permiten poner en discusión las emociones con el propósito de encontrar una solución a un escenario determinado como, por ejemplo, el diálogo.

Adicionalmente, en la voz de otro docente se lee que el trámite emocional a nivel individual y colectivo es importante porque determina la acción que se quiere emprender con la emoción que está aflorando, pues, según él, no se trata solo de sentir, sino también de actuar a partir de ahí, por ello refiere:

Yo me puedo enojar y simplemente lo que hago es aislarme de todo el mundo, y ahí no estoy haciendo nada, pero si yo me enojo y dialogo con la persona y digo “bueno, ¿qué hacemos?, icómo lo enfrentamos?, ¿cómo lo solucionamos?”, es una manera muy distinta de asumir la emoción. Lo mismo, por ejemplo, sentir alegría, pues sientes mi alegría y ya me relajo y no hago absolutamente nada o, por el contrario, esa energía que me genera la alegría la comparto con mis compañeros y los motivo a que sigamos haciendo las cosas bien. Entonces no estoy muy asociado a que sea la emoción, sino a qué hacemos con esa emoción. (Entrevistado 4).

Desde este punto de vista, en definitiva es la acción que emprende el sujeto una vez experimenta la emoción la que hace efectiva la gestión emocional, pues desde ahí se privilegia en los estudiantes su capacidad para resolver problemas y contribuir al buen vivir en sociedad al darle una adecuada orientación a esa emoción y ponerla al servicio, en este caso, de las dinámicas de la escuela.

Ahora bien, cuando el entrevistado refiere que la emoción se comparte, destaca un rasgo que, para él, caracteriza la emoción y es ese modelamiento o réplica que el sujeto que la manifiesta alcanza al conectarse con los demás, ser capaz de transmitirla y lograr ubicar al otro en esa misma emoción. Para Marín y Saldarriaga (2019), es importante comprender las emociones:

Para poder reflexionarlas, cultivarlas y potenciarlas para que florezcan; en el trabajo pedagógico con los niños y niñas, se trata de que estos vayan siendo conscientes y reflexivos de lo que van sintiendo y lo que van siendo, pero no pretender gobernar la emoción. Las emociones inscritas en una cultura, en una sociedad, generan interpretaciones que operan como memoria colectiva y producen modos específicos de acción política derivados de dicha construcción emocional. (p. 35).

Es justamente esa memoria colectiva que mencionan los autores la que hace que las emociones sean aprendidas y se vayan construyendo de acuerdo con las experiencias que tienen los sujetos. Por ello, las emociones se van transformando y van adquiriendo el matiz que la persona que las siente quiera darle. Por ejemplo, cuando en el relato el docente refiere: “la comparto con mis compañeros y los motivo a que sigamos haciendo las cosas bien” (Entrevistado 4), hace alusión a la posibilidad de transmitir una emoción, de compartirla con otros y emprender una acción que lleve consigo un propósito. No obstante, como se ha venido exponiendo, se encuentra de manera notoria que la mirada de este maestro pertenece a una perspectiva de la gestión emocional, porque, precisamente, las emociones que pueden ser compartidas son aquellas que generan bienestar y que permiten que los sujetos migren hacia posturas más positivas que propicien mejores relaciones con los demás; por tanto, es necesario que la emoción sea reorientada hacia un lugar socialmente aceptado. Otro docente plantea que incluso durante la formación profesoral este hecho cobra validez, ya que, según menciona, “cuando yo inicié la carrera de ser docente, las emociones me controlaban demasiado, entonces me las tomaba muy en serio y había situaciones en que las aprendí a manejar” (Entrevistado 5). En esta declaración se puede apreciar que los procesos de formación del profesorado siguen orientados más hacia la gestión emocional bajo la intención de que el maestro o la maestra sea capaz de controlar sus emociones y las de sus estudiantes, y con ello se asegure la convivencia en el espacio educativo. En este punto, Prieto (2018) considera que “la reducción de la educación a los procesos psicológicos elimina la dimensión proyectiva e interpretativa del ser humano, condición de posibilidad de la acción educativa” (p. 312) y, asimismo, se disminuye la posibilidad de la deliberación y la confrontación.

En el mismo sentido, el hecho de que los maestros y maestras se asuman como gestores emocionales puede restarles posibilidades de una acción crítica y reflexiva que, de por sí, acarrea sensaciones de malestar e incomodidad acompañadas de emociones como la indignación y la vergüenza. De manera que la gestión emocional, si bien puede favorecer las relaciones interpersonales, le resta al individuo la perspectiva crítica que requiere para construir procesos de reconciliación y de justicia social mediante la deliberación ético-política.

### **Lo político de las emociones**

Como se ha expuesto hasta el momento, las emociones que afloran en los maestros y maestras circulan en torno a las relaciones y responsabilidades pedagógicas que establecen en el aula, y a la imperiosa necesidad de preservar el orden social y un ambiente de armonía. Según esto, no aparece ningún matiz político en las significaciones que se le atribuyen a las emociones en las dinámicas educativas, lo que llevó a que nuestro grupo de investigadoras generara un proceso de indagación y reflexión sobre lo político que acontece en los escenarios educativos y sobre cómo los docentes lo ven y lo vivencian. Para este propósito se realizaron dos talleres investigativos y seis entrevistas.

En primera instancia, es importante aclarar que cuando se comprenden las emociones desde un plano de la colectividad se toman en cuenta dos conceptos muy importantes: el sujeto y la política, los cuales, según Martínez y Cubides (2012), son conceptos complejos,



históricos y cambiantes, por lo que pueden ser transformados, ya que aluden al orden social, al sistema de relaciones y posiciones sociales y al proyecto de construcción de sociedad. Estas dos nociones no pueden entenderse de manera aislada, toda vez que el individuo nace en un legado cultural y social que le legitima y le otorga la posibilidad de constituirse como un sujeto de la acción a través de la relación con el otro, de su conocimiento, de su discurso, de su participación y de la postura que asume frente a la consolidación de la sociedad.

Para autoras como Marín y Quintero (2017), las emociones conllevan un rasgo político porque nacen en la esfera pública y están soportadas en creencias y juicios, por lo que influyen notablemente en la vida en común. Esta característica facilita considerar las emociones desde un foco más amplio porque comprende las relaciones que se tejen en el discurso desde acciones más particulares que denotan el accionar político, el ejercicio de la ciudadanía y los procesos de democracia. Sobre este horizonte comprensivo Nussbaum (2008) plantea:

Concebir las emociones como elementos esenciales de la inteligencia humana, y no como meros apoyos o puntales de la inteligencia, nos proporciona unas razones especialmente poderosas para fomentar las condiciones del bienestar emocional en una cultura política, pues esta concepción implica que, sin desarrollo emocional, una parte de nuestra capacidad de razonar como criaturas políticas desaparecerá. (pp. 23-24).

Por tanto, apreciar las emociones desde un sentido ético-político lleva a comprender aquellas situaciones de la cotidianidad que movilizan a los sujetos, que les permiten entender lo que ocurre a su alrededor, generar conciencia, empatía y reflexión crítica sobre las realidades y, desde allí, emprender acciones hacia el bien común.

Entendiendo esta mirada de las emociones, la postura que se acogió en esta investigación responde a esa perspectiva ético-política que, como se pudo apreciar en la descripción de las categorías anteriores, no se dejó ver en los relatos de los maestros y maestras expuestos hasta ahora, de ahí que fuera preciso entretener la conversación en torno a aquellas experiencias vividas en la escuela, o por fuera de ella, donde se evidenciara el accionar político de ellos y las emociones que afloraban.

Como resultado del enfoque que se planteó, los docentes relataron acontecimientos del aula o de la vida cotidiana que les generaban emociones muy diversas y los llevaban a procesos de reflexión sobre su propio ejercicio profesional. Recordemos que para Nussbaum (2008) las emociones tienen consecuencias en el pensamiento político, porque no “son sólo el combustible que impulsa el mecanismo psicológico de una criatura racional, son parte, una parte considerablemente compleja y confusa, del propio raciocinio” (p. 23) que lleva al sujeto a cultivar la capacidad del pensamiento crítico y lo faculta para pensar e imaginar. Uno de los docentes expresa que en la vida cotidiana muchos de los actos tienen que ver con lo político, hasta el acto más sencillo como “quitarle un lápiz a otro” (Entrevistado 5); esta acción, según el docente, debería movilizar a los sujetos a que emprendan acciones o tomen decisiones, sin embargo, frecuentemente lo que se hace presente en las interacciones humanas es la indiferencia. Al respecto menciona:

Como docente, lo que más me indigna es la injusticia y me hace llorar verla, entonces yo digo: “¿Cómo no me va a ofender un acto de injusticia en el acto más sencillo?”, yo no puedo ver que alguien le quite el lápiz a otro. (Entrevistado 5).

En el testimonio de este docente la injusticia se manifiesta desde la compasión, la cual “es una emoción dolorosa ocasionada por la conciencia del infortunio inmerecido de otra persona [...] y sugiere un grado más alto de sufrimiento, tanto por parte de la persona afligida como por parte de aquella que se compadece de ella” (Nussbaum, 2008, p. 339). La tristeza que expresa el docente cuando refiere que “me hace llorar”, tiene que ver con lo que Nussbaum (2008) denomina como “compañía en el sentimiento” porque, justamente, es la creencia según la cual las posibilidades de la persona que experimenta la emoción son parecidas a las del que padece el sufrimiento (p. 345), lo que conlleva un juicio que, en este caso, está puesto sobre la importancia que tiene un objeto (lápiz) para las actividades escolares del niño y por ello constituye una situación que no puede pasar inadvertida. Adicionalmente, es posible apreciar que el maestro hace un llamado a fortalecer la sensibilidad y la capacidad para ver los acontecimientos de la cotidianidad con más detenimiento, con más empatía y con un carácter más crítico, desde el cual se atribuya más valor a los acontecimientos de la vida diaria y se reconozcan como elementos clave para pensar la realidad humana. La vivencia descrita puede ser enriquecida desde lo propuesto por Ruiz y Prada (2012), para quienes es necesario que nos esforcemos cada vez más por “construir con los otros un sentido de justicia que oriente nuestro propio proceder y nos permita regular acciones en común, en suma, que le otorgue un sentido humano a nuestra existencia compartida” (p. 27). Es decir, valorar la dignidad humana desde el reconocimiento de esas realidades de lo humano en los actos más inmediatos del diario vivir. Así lo expresa el docente:

Desde pequeños ya estamos mirando cosas como “no importan”, “eso no vale”, así llegue otro compañero llorando porque le exprimieron el limón en los ojos o porque le quitaron un pedazo de comida, o el que se puso a buscar en el salón por todas partes, confundido, el lápiz que se le había perdido y era que el compañero del lado todo el tiempo lo estuvo usando y nunca se lo pidió prestado, y el otro con esa angustia y sufriendo. [...] Uno eso lo traslada a situaciones que pueden ser más graves, más difíciles. (Entrevistado 5).

Como se puede apreciar aquí, el docente destaca aquellas situaciones del aula que pueden ser vistas como de poca trascendencia, pero que finalmente pueden tener un mayor impacto en otros escenarios. Desde las aparentes nimiedades de la vida cotidiana es posible formar para la sensibilidad, la empatía, el interés y el reconocimiento del otro o, por el contrario, dejar que pasen sin ningún rastro ni reflexión, despojándolas del valor formativo. El lente con el que mire el maestro o la maestra será en última instancia el que defina cómo han de asumirse.

Lo que ambos testimonios reflejan es la forma en que un maestro toma conciencia de sus realidades sociales, de aquello que puede desencadenarse desde las mismas dinámicas del salón de clases, pues precisamente es este el escenario central en el que se despliegan las relaciones justas o injustas, compasivas o no, incluyentes o excluyentes. El docente allí tiene la posibilidad de orientar la reflexión hacia la construcción de relaciones que estén revestidas por un sentido de comunidad y de pertenencia, tal y como se puede ver cuando uno de los maestros enuncia:

Si yo pienso en el beneficio también de la comunidad y me pongo en los pies del otro, en el lugar del otro, y estoy ahí porque yo sé que el otro se afectaría, porque a mí también me afectaría, ya estoy pensando políticamente. (Entrevistado 5).

Ruiz y Prada (2012) afirman que estas relaciones que construimos y mantenemos con los demás “suelen exigir de cada uno de nosotros capacidad de reconocimiento de las diferencias, respeto activo y sentido de la justicia, virtudes cívicas básicas para hacer más grata nuestra existencia y más democrática la sociedad de la que hacemos parte” (p. 26). Probablemente sean estas las relaciones que señalan

los maestros y maestras en sus relatos, aunque las sitúen específicamente en el aula, aludiendo a la acción pedagógica de pensar cómo diferentes situaciones que ocurren en este escenario escolar trascienden a pensar asuntos más amplios de la sociedad.

Cuando el docente manifiesta que al pensar en cómo el sufrimiento del otro lo moviliza y lo afecta “estoy pensando políticamente” (Entrevistado 5), reconoce que es desde allí que se da un proceso de humanización, de encuentro con el otro, de regulación de nuestras acciones, que llevan a la construcción de un proyecto social, y este rasgo, particularmente, se reconoce como subjetividad política, ya que un sujeto político es aquel que conoce, cuestiona y critica su realidad social, es decir, tiene participación en la construcción de procesos de convivencia y de reivindicación de los derechos humanos (Palacios y Herrera, 2013, p. 417).

Al pensarse el docente como un sujeto político dentro del aula, se constituye como un sujeto que se reconoce como protagonista de su propia historia, capaz de reconocer cuáles son aquellas necesidades sociales que demandan su carácter sensible y de comunidad. Para uno de los maestros, este hecho no es de total interés para algunos individuos lo que genera un deterioro social:

El mal más, más grande que tiene en este momento la sociedad es la indiferencia y es algo que yo les hablo mucho a los chicos, que no podemos ser indiferentes ante lo que pasa en nuestro país, que nos quejamos de la corrupción, de la pobreza, de la violencia, pero, ¿bueno, y ¿qué estamos haciendo para cambiar eso?, ¿por qué nunca nos unimos todos para generar un cambio? o yo, como ciudadano y como persona individual, ¿qué aporte para eso?, porque simplemente nos quedamos en el hecho de quejarnos y en decir “no, qué pereza”, “qué corrupción”, “qué tal...” Pero no hacemos nada de eso. (Entrevistado 1).

En este testimonio el docente ve la indiferencia como una emoción atribuible al poco reconocimiento de los actos de injusticia que acontecen en la vida de otros. Es necesario, entonces, tener presente que “los seres humanos estamos llamados a tener conciencia de nuestra actividad y del mundo en que nos encontramos y a actuar en función de finalidades” (Freire, 1980, p. 115), es decir, a proyectar nuestras acciones dejando un legado en los otros y en el mundo que habitamos, desde la crítica, la resignificación y la transformación de las sociedades. El panorama que refiere el maestro apunta a que los sujetos han naturalizado las situaciones de corrupción, violencia y pobreza, haciéndolas propias de paisaje del país sin que ocurra algo más allá de “la queja” ni se adopten posturas que posibiliten cambios. Lo que el docente propone en su relato es generar espacios de discusión donde cada sujeto se piense en relación con su contexto inmediato y reflexione sobre cómo desde su propia subjetividad puede aportar a procesos de paz y de reconciliación en un país fracturado por el odio y el miedo. Para los investigadores Palacios y Herrera (2013), a este proceso se le denomina socialización política y alude a habilitar que todos los miembros de la escuela se consoliden como actores protagónicos que participan en la construcción de sociedades. Es el escenario de encuentro para la formación ciudadana y la recuperación de la conciencia histórica, ya que:

Implica para los niños y jóvenes la formación de una ciudadanía plena, que facilite a los jóvenes reconocerse como protagonistas de su propia historia, es decir, se trata de ayudar a formar sujetos políticos con una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujetos plurales desde la autonomía y desde la conciencia histórica. (p. 419).

Desde el concepto que plantean Palacios y Herrera (2013) se reconoce que los sujetos tienen la capacidad de influir en un sistema político, de configurar una representación de la sociedad en la que viven y de hacer parte de la construcción de una cultura política. En esta investigación se evidencia que, en el caso del docente, este le da un lugar a la socialización política cuando posibilita que los estudiantes puedan deliberar sobre esas otras realidades que se presentan en la sociedad y que demandan la toma de decisiones y el ejercicio político.

Dentro de las entrevistas realizadas hay un testimonio de un docente que, precisamente, privilegia la formación de sus estudiantes desde el sentido político que favorece la toma de posturas rompiendo la apatía, la incredulidad y el escepticismo frente a la posibilidad de construir futuro, pues el propósito del docente en mención es “[...] llevarlos hacia eso, que al menos se cuestionen qué papel y qué rol estoy tomando dentro de mi sociedad, dentro mi país y cómo asimilo esta política” (Entrevistado 1). Cuando el maestro refiere que es importante reconocer cuál es mi rol en el mundo, es decir, si soy un sujeto político que actúa siendo consciente de lo que ocurre, podría entenderse que lo hace desde la misma necesidad que ve en sus estudiantes, puesto que la mayoría de ellos pertenecen a estratos sociales altos y, de alguna manera, desconocen situaciones que tienen que ver con la falta de recursos, la pobreza, el hambre o la violencia, pues pertenecen a un contexto muchas veces ajeno al suyo. En la voz del maestro:

Obviamente estamos en un colegio que es de chicos, casi todos, de estratos altos, entonces, de alguna manera, la mayoría viven como en una burbujita en donde lo han tenido todo, han tenido todas las comodidades, no se han sentido afectados por este conflicto, por la corrupción, por la violencia, por la mala salud, por todo lo que nos afecta en la sociedad; entonces, yo lo que hago es como tratar de abrirles el panorama, que vean que hay diferentes tipos de personas, diferentes estratos, diferentes condiciones sociales, que existe un campo y un mundo rural, porque muchos creen que su vida es la ciudad y que no hay otras cosas diferentes, [...] [son lugares a] donde se van a pasear, pero no saben que hay gente que vive en la miseria o en la pobreza, o pasando necesidades o muchas cosas, y yo creo que eso va a ayudar a conocernos y a que ellos conozcan diferentes entornos y que no sean indolentes ni indiferentes hacia esas cosas. (Entrevistado 1).

Como puede leerse en esta apreciación, el docente privilegia ese proceso de reflexión porque de esa manera puede generar una toma de conciencia en sus estudiantes que los lleve a otras formas de ver y comprender el mundo más allá de su propia experiencia. Los maestros y maestras, en este caso, actúan como mediadores de procesos de configuración de esa subjetividad política de sus estudiantes, puesto que proponen el aula como un micro mundo político para la reflexión, para el análisis, reconociendo que desde allí pueden formarse individuos con capacidad de agencia para incidir en los procesos de transformación social; justamente porque la escuela no puede cambiar radicalmente el orden social en que se inscribe, pero sí puede contribuir a generar cambios en las miradas (Siede citado por Ruiz y Prada, 2012, p. 36). Adicionalmente, se evidencia el interés por promover en los estudiantes esa sensibilidad y empatía que genera la compasión hacia los otros, esos otros que no poseen las mismas posibilidades que ellos, pero que tienen los mismos derechos; en otras palabras, se busca que los estudiantes se reconozcan como protagonistas de su propia historia “con una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujetos plurales desde la autonomía y desde la conciencia histórica” (Palacios y Herrera, 2013, p. 419). En este sentido, a partir de este testimonio se comprende el rol político que tienen los maestros y maestras como posibilitadores de escenarios de socialización política a través de los cuales los estudiantes puedan formarse como sujetos políticos, una perspectiva que intenta “formar ciudadanos que sepan actuar en sociedad y que aporten lo más posible, y uno [como docente] hace hasta donde más se puede” (Entrevistado 1), como por ejemplo, implementar diferentes estrategias pedagógicas que faciliten a los estudiantes conocer esas otras

realidades mediante el diálogo, la conversación en las mismas clases, la escritura, la lectura o cualquier otro medio que les permita comprender esos otros mundos tan opuestos a los que conocen. De este modo un entrevistado plantea a sus alumnos:

[Yo les digo que] la idea es que ustedes sean autónomos y críticos en su pensamiento: por ejemplo, cuando yo en mis clases los pongo a escribir, a producir, a opinar, les digo: a mí no me importa que ustedes estén de acuerdo conmigo o que tenga que decir “sí, profe, lo que usted dice está bien”. No, yo les digo: piensen lo que quieran, digan sí o no, pero sepan argumentarme por qué y que ustedes en sus vidas, en todas sus decisiones y sus pensamientos, sean así, argumenten su postura y tengan una posición clara frente a las cosas y no simplemente se dejen llevar por las masas o por lo que les dijeran o por lo que dijo no sé quién o cosas así, entonces creo que eso es como lo principal. (Entrevistado 1).

En este testimonio se observa una práctica educativa que favorece que los estudiantes desarrollen y fortalezcan la “autoconciencia, el autoconocimiento [...] y la disposición de participar para cambiar y eliminar aquellas estructuras que influyen negativamente sobre las relaciones sociales que configuran las identidades” (Lozano citado por Palacios y Herrera, 2012, p. 417), justamente porque el docente legitima la palabra del estudiante y le otorga un lugar en el entramado social, porque lo asume como un sujeto político en formación. El mismo maestro afirma que se necesita “crear sujetos críticos, más no criticones” (Entrevistado 1), que no se limiten solo a quedarse en la queja, sino que vayan más allá; por eso el docente pone su accionar político en función de la formación de la ciudadanía de sus estudiantes que, según él, es indispensable para llegar a ser ciudadanos que sostengan relaciones mediadas por el respeto y la igualdad y que le apuesten a verdaderos procesos de paz. Es importante aclarar que cuando se habla aquí de ciudadanía se hace en el sentido de reconocer la pertenencia de una persona a un lugar, así como su capacidad para incidir en él (Palacios y Herrera, 2013, p. 427).

Por otra parte, Ruiz y Prada (2012) consideran que los maestros y maestras construyen su subjetividad y se sitúan como sujetos políticos a partir del reconocimiento de las emociones que les genera su ejercicio profesional y, asimismo, a través de aquellos elementos que les permiten tomar postura frente a los escenarios que se presentan en la escuela y en la sociedad, tales como la reflexión, el análisis crítico de las realidades y necesidades sociales, la consciencia, la acción política, entre otros. Los autores plantean, además, que la subjetividad política es una construcción histórica y social que tiene un significado diferencial según “la época, el tipo de sociedad en la que se vive, la intención política que posiciona al sujeto, sus conflictos y los niveles de aceptación o resistencia que generan sus proyectos sociales en cada contexto” (p. 47). Esto quiere decir que el docente se construye como un sujeto político a partir de los encuentros sociales en los que transitan percepciones y diálogos que van tejiendo “un sistema motivacional cognitivo y afectivo singular, único, delimitado e integrado, es el centro de la conciencia, el juicio y la vida emocional” (Palacios y Herrera, 2013, p. 415).

Lo anterior permite pensar, entonces, que cuando hablamos acerca de que el docente configura su subjetividad política a partir de las interacciones que establece con el otro, son estas las que van moldeando y conduciendo al docente hacia acciones que le permitan seguir fortaleciendo su autoconciencia y autoconocimiento para poder incidir en la toma de decisiones, en la construcción de ciudadanía y en la participación activa dentro y fuera de la escuela. No obstante, en las entrevistas con el grupo de docentes, se evidenció que el rol político que los maestros y maestras se otorgan a sí mismos solo se limita al espacio del aula, donde actúan como “presidentes democráticos” de acuerdo con cada una de las situaciones que se presentan en dicho escenario.

[El docente es] el presidente del Senado, por así decirlo, escucha las opiniones de todos, pero realmente la decisión la toma él. Básicamente no es posible que en el aula se diga: “yo soy el profe y soy el que mando”, es mejor tomar las decisiones democráticamente, [...] que sean mediadas por las opiniones de todos y no por uno solo. Me parece que acá se implementa mucho eso, el escuchar qué opina el otro y cómo vamos a actuar, que sea una decisión en conjunto. (Entrevistado 6).

Este testimonio indica, precisamente, que la acción política del docente se centra en el contexto del aula, pues es allí donde ejerce su poder para orientar procesos de socialización política a partir de los cuales se puedan establecer conversaciones mediadas por el respeto, la igualdad y la democracia, pero sin perder su liderazgo. Desde este lugar de poder el maestro define modos de socialización política y media en la subjetividad de sus estudiantes apelando al respeto de las diferencias y a la toma conjunta de decisiones sin perder su lugar como referente de autoridad para sus estudiantes.

Es importante señalar, igualmente, que en el anterior relato se reconoce el aula como un escenario político en el cual los maestros y maestras tienen la responsabilidad de acompañar a sus estudiantes como integrantes de una sociedad en la que son protagonistas de su propia historia. Para los docentes, el aula se constituye en un lugar de encuentros y desencuentros debido a las múltiples situaciones que allí se presentan, por ello uno de los maestros manifiesta que un salón de clases es:

Como una microsociedad que funciona de la misma manera, la interrelación entre las personas, entre ellos, entre los docentes, es igual, es un mini mundo político. Hay también desde ahí una relación de poder entre yo como docente y ellos como estudiantes y, como ellos lo ven a uno como una figura que los gobierna, es como jugar con todo eso y mirar esos diferentes roles y que ellos también lo vean. (Entrevista 1).

El “mini mundo político” que refiere el docente se puede entender como un espacio en el cual se posibilitan ciertas conexiones entre sus miembros que llevan a la construcción de normas sociales que les permiten a los sujetos deliberar, establecer juicios y consolidar un sistema de valores, creencias, ideologías y acciones políticas que favorecen la vida en comunidad y el ejercicio de la ciudadanía. De esta forma, la micro sociedad que se instala en el aula le confiere al maestro el poder para direccionar a sus estudiantes hacia un aprendizaje político que les facilite ir “creando su imagen del mundo [...] con unas características sociales, políticas y culturales específicas que introducen unas determinaciones decisivas” (Palacios y Herrera, 2013, p. 415). Al mismo tiempo, esta autopercepción del educador como un presidente del aula que escucha a los otros, parece estar ligada a la idea de Palacios y Herrera (2013), quienes señalan que “para tener éxito en la escuela deben ser iguales y tener relaciones de equidad con todos los miembros de la institución educativa” (p. 430). Según esto, y con base en lo narrado por los maestros, se puede afirmar, entonces, que ellos reconocen que el estudiante tiene las mismas posibilidades y derechos, y que su voz ocupa un lugar relevante en la construcción de ese sistema político. No obstante, ello implica que el docente realice un proceso de gestión de ese poder, permitiendo que circule entre los miembros del contexto educativo. Este hecho se explica en la siguiente apreciación de un docente:

Desde el simple hecho de uno ser maestro y dictar la clase, se supone que uno es la persona que tiene el poder dentro del aula, pero eso no siempre ocurre así; ya depende de uno cómo gestione o cómo maneje la clase, pues uno como docente también, de alguna manera, tiene que saber cómo manejar a los estudiantes y, en algunos momentos, darles el poder. (Entrevistado 1).

En este relato se indica que el rol del docente posee un status diferente frente al poder, dado que lo sitúa como una figura social relevante en el aula, es decir, le otorga un liderazgo político para la toma de decisiones en el escenario de clase. Así pues, al mencionar que se debe “saber cómo manejar a los estudiantes y, en algunos momentos, darles el poder”, el maestro se asume como un líder que orienta procesos formativos y que dispone escenarios de socialización política, reconociendo la importancia que tiene la acción democrática desde la cual permite que sus estudiantes puedan expresar sus ideas acerca de cualquier situación y, desde allí, se puedan desplegar acciones colectivas favorables para el cambio social. Es importante reconocer que en esta interacción que el docente sostiene con sus estudiantes no solo se relaciona, sino que se produce él mismo, porque es en ella que “internaliza la realidad externa en sus dimensiones natural y social, constituyéndola en realidad subjetiva” (Alvarado, Ospina y García, 2012, p. 251).

En el mismo orden de ideas, Alvarado *et al.* (2012), apuntan que las interacciones en grupos de pares permiten que los sujetos establezcan relaciones que les permitan autoreferenciarse para hacerse conscientes de su historia, construir su identidad y producirse dialécticamente en el mundo social, de ahí que la escuela, o en este caso el aula, sea uno de los agentes socializadores más potentes en tanto brinda “información concreta sobre el sistema [...] como espacio de experiencia de relaciones de poder/autoridad o como escenario de integración/participación” (pp. 250-252). En este contexto, es el docente quien lidera dicho proceso al ser quien crea las condiciones para transformar esas relaciones de poder, orientándolas hacia escenarios de cooperación, respeto y equidad.

En cuanto a los maestros y maestras que participaron en la investigación, comparten, también, la idea que plantean Alvarado *et al.*, pues consideran que el rol político del docente se despliega en la escuela en tanto que es allí donde se extiende su accionar en cada una de las situaciones cotidianas que sortea con estudiantes, padres de familia y sus mismos colegas. En cualquiera de estos escenarios, que pueden incluir tanto asuntos de convivencia escolar como administrativos, el maestro debe adoptar una postura y acudir a procesos de mediación, diálogo y búsqueda de soluciones a las necesidades y realidades institucionales. En este sentido, Palacios y Herrera (2013) mencionan que “el maestro, además del poder y del control del cual se ha revestido, es un permanente administrador de la justicia” (p. 429). Uno de los entrevistados hace énfasis sobre este rol político:

[El maestro] busca lo mejor para sus estudiantes y es también el que tiene que trabajar en conjunto para que exista política. Los maestros tenemos que organizarnos en todo, tenemos que ser un equipo porque, si no, es un caos, y no solo le respondemos a los niños, también le respondemos a nuestros padres, a los coordinadores y a los padres de familia, entonces todos nosotros tenemos que estar en constante diálogo y me parece que es así como se construye una armonía para que podamos resolver juntos todas las dificultades y los retos que tengamos acá en el colegio. (Entrevistado 6).

Lo anterior lleva a comprender dos asuntos: el primero es que este docente se reconoce a sí mismo como un sujeto que posiciona los procesos políticos en la escuela a través de un diálogo plural que permite a los diferentes actores (estudiantes, padres de familia y pares) tejer conexiones y relaciones. Esta idea, a su vez, permite pensar que cuando el maestro reconoce el concepto de política lo limita exclusivamente al diálogo, desconociendo su carácter deliberativo. Al respecto Martínez y Cubides (2012) señalan:

La política como una multitud de actos de vida que comprometen la totalidad social, el trabajo, la cultura, el Estado, lo público y el pensamiento. Desde este planteamiento, la política no solo produce un resultado en el marco de relaciones existentes, también cambia el marco que determina el funcionamiento de las cosas. (p. 72).

Como segundo asunto que se devela en el testimonio del docente frente a su rol político, se observa que él mismo no se piensa como un sujeto político en otros escenarios sociales diferentes a la escuela, toda vez que enfoca su accionar a los procesos de formación ciudadana en el aula y a la atención de situaciones en relación con la convivencia escolar, restringiendo su subjetividad política a su actuar como docente y dejando de lado los otros escenarios donde se despliega su vida cotidiana. Este hecho lleva a pensar que es necesario que los maestros y maestras resignifiquen su lugar en el entramado social más allá de su oficio y que se reconozcan como protagonistas y actores determinantes en el proceso de fortalecimiento de la ciudadanía, en la construcción política y en la toma de decisiones que propendan al bien común tanto dentro como fuera del ámbito escolar. En suma, que los maestros y maestras sean sujetos políticos de la acción, que se movilicen hacia esos otros escenarios sociales a los cuales no han llegado y emprendan acciones que favorezcan la deliberación, la reflexión y la crítica.

### **A manera de conclusión**

Desde los hallazgos expuestos es posible deducir que los maestros y maestras reconocen las emociones como rasgos psicológicos que se hacen presentes de forma permanente en su oficio. En este contexto, emociones como la ira, la tristeza, la frustración y la desesperanza son vistas como reacciones que deben controlarse con el fin de asegurar estados emocionales socialmente aceptables que hagan visible un ejercicio profesional eficiente. Como consecuencia de esto, los docentes se asumen a sí mismos como gestores de emociones que velan por interacciones armoniosas en el espacio escolar, perdiendo de vista con ello la manera como las emociones pueden ser movilizadoras de una conciencia crítica de las realidades sociales que habitan. Para los docentes participantes de esta investigación, las emociones no tienen gran conexión con lo justo y lo injusto, el bien y el mal o lo admisible y lo denunciado, por lo tanto, no piensan que emociones como la compasión, el odio, el amor y la ira se relacionen con su lugar y responsabilidad como sujetos activos en la toma de decisiones y en los juicios y deliberaciones que le apuestan a un proyecto de sociedad que procura el bien común. Desde esta perspectiva, los maestros y maestras poco se conciben como actores políticos y, menos aún, son conscientes del lugar que ocupan las emociones en asuntos que tienen que ver con el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de sociedades más democráticas, justas y equitativas. De igual forma, a lo largo de las entrevistas fue posible identificar cómo, en la mayoría de los casos, no se permiten:

[...] conocer y pensar críticamente para nombrar y lenguajear el mundo, para expresar sus emociones y sentimientos, para involucrarse en el destino de los otros y con su voluntad personal, para enfrentarse a su propio yo, para actuar con otros, por otros o para otros, para romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política en los escenarios públicos en los que pueda jugar la pluralidad como acción y como narrativa, de lo que nos diferencia y de lo que nos permite reconocernos como comunidad de sentido. (Alvarado, *et al.*, 2008, p. 10).

Existe, por tanto, un camino por recorrer para alcanzar el propósito de que maestros y maestras se conciban como líderes de procesos de transformación para la sociedad, como gestores de mecanismos de participación e implementación de su ciudadanía y la de aquellos

que forman, y como sujetos activos que luchan por la garantía y el restablecimiento de los derechos humanos y el reconocimiento jurídico y político de sí mismos y de los otros.

### Referencias bibliográficas

- Alvarado, S., Ospina, M. y García, C. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), pp. 235-256.
- Ayala, R. (2016). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con Van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), pp. 27-41. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51925/52625>
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Freire, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo xxi.
- Ghiso, A. (1999). El taller en procesos de investigación interactivos. *Estudio sobre las culturas contemporáneas*, 5(9), pp. 141-153. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. España: Editorial Kairós.
- Jordán J. y Arriagada J. (2016). La responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial: una investigación desde el método «FH» de Max Van Manen. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 28(1), pp. 131-157.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- Marín, M. y Saldarriaga, J. (2019). Emociones políticas: un abordaje epistemológico. En Duarte, J. *Emociones políticas en niños y niñas*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Marín, M. y Quintero, M. (2017). Emociones políticas y mal. *Revista Eleuthera*, 16, pp. 101-117.
- Martínez, M. C. y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, (63), pp. 67-88.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Palacios, N. y Herrera, J. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), pp. 413-437.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación* XXI, 21(1), pp. 303-320.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Van Manen, M. (2012). *El tacto en la enseñanza*. España: Planeta.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Zuleta, E. (2005). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta.

## Capítulo 3

# El lugar de las emociones políticas en la experiencia de ser maestro y maestra en la educación inclusiva

Daniela Hernández Franco,  
Juan Pablo Rodas Ruiz,  
Mary Luz Marín Posada,  
Jakeline Duarte Duarte

### Introducción

La construcción de sociedades inclusivas sigue siendo un gran desafío a nivel global a pesar de los avances que los gobiernos y las instituciones estatales, particulares y sociales han ido construyendo al respecto, de ahí el interés de recoger las vivencias de un segundo grupo de docentes de una institución de carácter oficial de estrato medio y bajo de la ciudad de Medellín, ya no desde su rol general de maestros y maestras, sino desde su experiencia con la educación inclusiva en su contexto escolar. Las experiencias de 12 maestros y maestras fueron narradas en un primer grupo focal y 5 de ellos participaron en un segundo grupo focal. Además de esto, una maestra de otra institución educativa compartió sus vivencias mediante una entrevista.

Son diversas las formas como los docentes han asumido la educación inclusiva, siendo a quienes, de una u otra manera, se les ha encargado implementar las políticas de inclusión en el ámbito escolar, lo que ha generado en ellos diversas emociones que se constituyen en posibilidades o en obstáculos para el desarrollo de la educación inclusiva. En este capítulo se da cuenta de los hallazgos más relevantes al respecto.

### Problematizando la educación inclusiva

Si bien es posible identificar intereses y acciones comunes para garantizar el acceso a la salud, vivienda digna, trabajo, alimentación y educación, es factible reconocer cómo esta última se constituye en uno de los sectores más importantes para lograr mejoras significativas en la calidad de vida de las personas, toda vez que:

La educación ha adquirido valor preponderante como vía de acceso a las posibilidades sustanciales de vida, aquellas que favorecerían la participación activa de un sujeto en la toma de decisiones conscientes para su bienestar y el de la sociedad en que se desarrolla. De ahí que, no acceder a ella, contribuye a acentuar condiciones de pobreza, aislamiento y discriminación. (MEN, 2012, p. 18).

Cifras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017), indican que “[...] unos 263 millones de niños y jóvenes de edades comprendidas entre los 6 y los 17 años, la mayoría de ellos niñas, actualmente no asisten a la escuela” (p. 12); tal proceso de exclusión se debe a diversos factores como la pobreza, el trabajo infantil, la pertenencia a grupos étnicos, ser migrantes, el desplazamiento por conflictos, ser personas con discapacidad, tener necesidades educativas especiales, entre otras situaciones.

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través del Decreto 1421 de 2017, reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad e indica las orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para su atención. A través del Programa de Educación Inclusiva con Calidad, desde el año 2008 el MEN ha propuesto una ruta metodológica integrada por fases, estrategias y actividades ajustables a las características de cada municipio e institución educativa, y ha indicado las políticas de formación inicial y actualización de docentes bajo el paradigma de la educación inclusiva y del reconocimiento de la diversidad (Beltrán, Martínez y Vargas, 2015). No obstante, ha faltado claridad frente a las diversas realidades educativas inclusivas a lo largo del territorio nacional, llevando a que la mayoría de municipios e instituciones educativas enfoquen estos lineamientos, casi de forma exclusiva, a la atención de personas con discapacidad.

Así pues, los avances en el fortalecimiento de los procesos de la educación inclusiva distan de ser sencillos y progresan lentamente en nuestro país. Pocos la han entendido como un proceso que propende por la identificación y eliminación de todo tipo de barreras para el aprendizaje, el desarrollo humano y la participación de las personas bajo el reconocimiento de sus diferencias en razón de la diversidad cultural, étnica, lingüística, religiosa, sexual o de capacidades. Asimismo, poco se ha comprendido que la educación inclusiva contempla la creación de espacios y prácticas orientadas hacia la transformación y construcción de culturas, políticas y acciones enfocadas en el reconocimiento del derecho a la educación y en las condiciones de equidad (Ainscow, 2005, p. 114). De igual modo, ha sido difícil para la mayoría de instituciones educativas identificar, visibilizar y eliminar las barreras existentes en los espacios y procesos educativos, promoviendo, vigilando y garantizando en su conjunto los derechos humanos, como bien lo indica el MEN (2018).

En la mayoría de localidades del país existen incógnitas puntuales sobre los sujetos en los que recae la responsabilidad de asegurar la implementación de las políticas sobre educación inclusiva, pues, si bien el Estado a través de sus autoridades las delega a diferentes Ministerios, Secretarías o instituciones, son diversos los actores que hacen parte de la comunidad educativa (directivos, maestros, estudiantes, familias y comunidades en general) y en la consecución de los principios de calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad propuestos por el actual decreto 1421 de 2017 del MEN.

Ahora bien, estos principios planteados por el MEN demandan a maestros y maestras que, como sujetos críticos, promuevan la justicia, la equidad, la democracia y la participación de los individuos en los diferentes ámbitos sociales, lo que les supone la necesidad de re-pensar intelectual, emocional y políticamente sus experiencias en la educación inclusiva. Es de suma importancia, entonces, el reconocimiento de su responsabilidad y sus aportes en la construcción de nuevos escenarios sociales y en el arte de una labor que trascienda la sola reproducción de contenidos. Al respecto Ainscow y Echeita (2011) afirman que:

[...] los avances en esta dirección no serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos clave como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo (psicopedagogos, psicólogos educativos, educadores sociales, auxiliares de educación, etc.), incluyendo, lógicamente, a aquellos que trabajan en el área de la educación especial. Y desde luego, nada de ello será factible si no existe un cambio de mentalidad en aquellos líderes y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica. (p. 31).

Por otra parte, se reconoce que existen maestros y maestras que, sin tener una formación en educación inclusiva, se esfuerzan por garantizar el derecho al acceso y a una educación de calidad para sus estudiantes y que reclaman del Estado una mejora en las políticas y en la divulgación y comprensión de las mismas. Algunos fungen como mediadores entre las necesidades de los estudiantes y la operativización de las políticas públicas educativas de inclusión, mediación que se da no solo desde lo académico, sino desde su propia subjetividad y, para el caso que nos interesa, desde sus emociones.

Es de tener en cuenta, entonces, que la experiencia de ser maestro o maestra moviliza un conjunto de emociones, algunas de ellas favorecedoras de la inclusión y otras, por el contrario, orientadas hacia la exclusión, pues, como lo afirman Díaz y Marchesi (2007), las emociones y valores de los profesores están relacionados con los contextos en los que se desenvuelve su actividad profesional, su historia personal, sus creencias, sus actitudes y sus condiciones laborales; por consiguiente, las emociones de los maestros cobran un lugar importante en sus decisiones y actuaciones en relación con la educación inclusiva.

Así pues, a continuación, se da cuenta de las experiencias y las emociones políticas de algunos maestros y maestras que participan en contextos de educación inclusiva.

### **Experiencias de ser maestro y maestra en la educación inclusiva**

Las experiencias que los maestros y maestras han tenido en relación con la educación inclusiva son múltiples. Para un grupo reducido de los participantes del estudio, la educación inclusiva trasciende el acompañamiento educativo a las personas con discapacidad; ellos reconocen en sus estudiantes la amplia gama de particularidades que los caracterizan y hacen diversos, los diferentes contextos sociales y culturales de los que provienen y, con ello, las singularidades en sus formas de pensar, actuar y aprender. Sobre los aspectos anteriores, uno de los maestros señala:

[...] yo, la verdad, quiero imaginar que el muchacho especial o con necesidades especiales no es solo aquel que tiene ya problemas detectados de desarrollo motor o aquel que, en aras de las políticas de inclusión, viene ya con marcadas tendencias de orden sexual o de raza; yo quisiera pensar que el asunto va mucho más allá. Hoy tendemos a caracterizar las poblaciones que llegan a las instituciones para poder pensar, a partir de allí, programas académicos que sean realmente más pertinentes. A veces yo veo con mucho asombro y estupefacción cómo hoy tenemos muchachos con unos niveles de depresión impresionante, al borde del suicidio, al borde de auto flagelarse permanentemente, o sea, eso los hace especiales porque los desconcentra y los aísla de los procesos de formación y educación que, supuestamente, son para lo que ellos están acá. (Grupo focal 1).

Relatos como este dan cuenta de la comprensión de un proceso que involucra a cada uno de los sujetos que hacen parte de las comunidades educativas y no solo a las personas con discapacidad; además, destacan la imperiosa necesidad de detectar, visibilizar, transformar y eliminar las barreras que dificultan o impiden la garantía con calidad del derecho a la educación de todo el estudiantado. Este tipo de experiencias de los maestros y maestras permite apreciar una disposición hacia la educación inclusiva que los ubica como agentes participantes y, a la vez, responsables de la construcción y fortalecimiento de la misma. Vale aclarar que los docentes que comparten esta mirada han sido formados en distintas esferas del conocimiento y orientan procesos educativos de diversos grados o niveles escolares, revelando, con ello, que la educación inclusiva es un asunto que vincula tanto a los educadores especiales como a los licenciados en áreas específicas del saber y a los maestros formados en áreas diferentes a la educación como la ingeniería, la biología, entre otras. Sobre este tema un maestro agrega la siguiente anécdota:

[...] ella es licenciada en un área "X" [diferente a la educación especial] y en un momento de su vida tuvo en su aula de clase tantos chicos con alguna dificultad que ella no esperó que alguien viniera, sino que ella sola empezó a investigar, ella sola empezó a conocer, ella sola empezó a buscar estrategias y creó un proceso muy chévere con estos chicos tan diversos en el aula; luego se volvió una experta, desde la experiencia, en este tema de inclusión [...]. (Entrevistada 2).

A partir de lo que se refiere en el anterior relato es posible advertir que estos maestros y maestras comprenden la educación inclusiva como la defensa y garantía del derecho a la educación de todos los ciudadanos sin que ello les impida reconocer en su implementación algunas falencias y vacíos originados por la desarmónización entre la política pública, los recursos asignados por las entidades gubernamentales y las necesidades o carencias propias de cada contexto educativo, a lo que se suma la falta de formación y capacitación de los docentes en relación con la atención educativa y la diversidad.

De igual forma, algunos profesores revelan la falta de acompañamiento por parte del Estado en relación con la operatividad de las políticas en materia de educación inclusiva, situación que los lleva a "experimentar" y atreverse a encontrar posibles caminos para fomentar los procesos educativos con sus estudiantes:

[...] la inclusión nos llega a partir de una ley a las instituciones educativas, pero la ley no resuelve nada, nos llega así, y hay que pensar en un currículo que incluya a todas las personas o que, de alguna manera, pueda tejer la diversidad de orientaciones obligatorias de los proyectos obligatorios [...]. Yo diría que el Estado lo que nos entrega son leyes, nos faculta para poder generar algunos discursos que se recojan en asignaturas o en cátedras, pero no hay como esa orientación clara de "deben meterse por acá" o pautas; igual las hay, pero a la institución no nos llega mucho eso. Incluso nosotros, por experiencia ¿cómo hemos intentado comprender eso? Por lo que la realidad nos está exigiendo [...]. (Grupo focal 2).

Vale señalar que, para un grupo reducido de docentes, las tensiones y conflictos en la implementación de la educación inclusiva se debe al hecho de que quienes diseñan, asesoran y elaboran las normas, lineamientos y guías sobre la misma, y quienes tienen mayor conocimiento de esta, como educadores especiales, no son quienes participan en los procesos educativos de los niños y jóvenes en el día a día; mientras que, por su parte, se les pide a los maestros y maestras de otras áreas hacerse responsables de la inclusión en las aulas de clase y los escenarios educativos. Una de las maestras relata al respecto:

[...] ¿a mí por qué me piden desde mi rol que yo simule ser un educador especial? Yo en mi rol como docente todo el tiempo tengo que escuchar: "¿por qué el educador especial sí está preparado para eso?" ¿Por qué con uno, que no tiene la idoneidad, sí? (Grupo focal 1).

A su vez, se ha identificado en las narraciones de algunos maestros y maestras el poco reconocimiento de la educación inclusiva como un proceso que se lleve a cabo en las prácticas, espacios e instituciones educativas de las cuales han hecho parte, viendo en ella un asunto lejano a la cotidianidad escolar:

[...] para mí, ese término inclusión en cualquier momento el Ministerio de Educación, llámese por política, por lo que sea, o por conveniencia de ellos, se lo inventó, sobre todo, para traer a los jóvenes a las escuelas públicas [...] [y para que] recibiéramos al perro, al gato y al ratón, pues, si me permiten esos términos, pero para que recibiéramos un montón de gente con un montón de cualidades o con un montón de sentires, con un montón de experiencias que traen de la casa, ¿y el profesor? ¡Sálvese como pueda, mijo! [...]. (Grupo focal 1).

Así pues, ha sido posible describir diversas experiencias de los maestros y maestras en su relación con la educación inclusiva, vivencias que se particularizan, entre otras cosas, por las diferencias en la formación profesional, por su recorrido en instituciones y otros contextos educativos y por sus sistemas de creencias, juicios morales y culturales, pero, además, que se distinguen por las formas particulares como cada docente comprende, se posiciona y se vincula con los procesos que plantea la educación inclusiva.

## **Emociones políticas en la experiencia de ser maestro o maestra**

La profesión docente se ve permeada por un conjunto de emociones que, por lo general, se presentan de forma ambivalente. Los maestros y maestras transitan entre los motivos que los llevaron a realizar esa labor, las expectativas que tienen en relación con su desempeño profesional y lo que la sociedad y el Estado espera de ellos. En algunos de los relatos de esta investigación se revelan, precisamente, distintas situaciones concernientes a su formación, el saber pedagógico y el cómo han constituido su rol como docentes.

### ***El amor, una emoción política asociada a la vocación***

En la diversidad de experiencias de los maestros y maestras emerge el amor como una emoción altamente relacionada con la vocación y la convicción de querer dedicar su vida al mejoramiento de la de los demás y a asumirse como artífices de la educación inclusiva. Esta idea de abnegación o de entrega incondicional, que en ocasiones demanda “sacrificios” por parte de los docentes para eliminar las barreras que ponen en riesgo el derecho a la educación de sus estudiantes, se hace visible cuando narran experiencias como la siguiente:

[...] hay momentos en los que uno quisiera como que abrir la ventana y decir “chao”, porque es normal, son necios, son difíciles, es complicado. Nosotros también tenemos nuestras propias tormentas y [aun así] hay que venir, entrar, coger la carpeta y pensar “aquí no pasa nada, no tengo migraña, no me duele nada. ¡Vámonos!”, y todo vuelve y empieza, es por eso: por el amor. (Grupo focal 1).

Es así como el amor surge a partir del reconocimiento que hacen los maestros y maestras del derecho del estudiante a estar en la escuela. Se reconoce en los testimonios de los entrevistados, también, que esta emoción ha movilitado las decisiones más trascendentales en algunos de ellos:

Esta es una cicatriz [señalando su brazo], la tengo de cuando tenía 12 años. [Me la hice] jugando con mis muñecas a ser maestra, yo iba a dar la clase de inglés —de hecho, soy maestra de inglés hoy en día—. [...] Esta cicatriz tiene más de 30 años, la miro cuando me siento muy mal, como muy agobiada, y digo “¡vea!, yo desde ahí decidí que nada me iba a detener para ser maestra”. (Grupo focal 1).

En su relato, la maestra permite referenciar, a partir de un acontecimiento doloroso que ha dejado en su cuerpo una marca, el primer acontecimiento que ella relaciona con su experiencia docente y, al mismo tiempo, con el deseo de permanecer en esta profesión. Posteriormente, el testimonio ahonda en el tema:

[...] Esa primera experiencia fue tan dolorosa. Yo conversaba con mis niños de sexto [y ellos me decían]: “profe, entonces, ¿uno cómo hace para llevar, como usted, 25 años de licenciada y decirnos a nosotros que nos quiere mucho y que, por eso, nos aconseja que no seamos maestros? Usted lleva 25 años como maestra, ¿por qué está acá?”. Yo les dije: “excelente pregunta. Yo estoy acá porque amo ser docente a quien no le guste ser docente, se quemó, un año o dos y pa’ fuera”. (Grupo focal 1).

Lo que refiere esta maestra puede resultar más claro si se entiende el amor bajo la “concepción del objeto en cuanto persona que desea y busca activamente mi bien, y para quien yo deseo y busco activamente el bien” (Nussbaum, 2008, p. 521). Vista desde esta perspectiva, tal emoción permite relacionar la profesión docente con transformaciones sociales hacia el bien de otros. El amor es, además, una emoción presente en la mayoría de las experiencias narradas por los maestros y maestras participantes, quienes la asocian con aspectos como la “vocación” que, algunos de ellos, consideran determinante para la elección de la docencia como profesión y que, en todos los casos, resulta estar estrechamente ligada con las comprensiones que cada sujeto construye sobre lo que implica ser maestro o maestra.

De manera pues que es posible apreciar el amor como elemento determinante en la decisión de permanecer en la profesión docente, así como también está ligado a la preocupación por la construcción de sociedades justas y del reconocimiento de los atributos y características que particularizan al otro. El amor se asocia, así, a la idea de necesidad de sacrificio que movilita a los docentes a realizar acciones por el bienestar de sus estudiantes. Por todo esto, los maestros identifican esta emoción política como indispensable para llevar a cabo una educación inclusiva.

### ***La indignación frente a la exclusión en la experiencia de ser maestro o maestra***

En las experiencias narradas por los entrevistados, como se ha mencionado, se hacen visibles diversas emociones políticas. Una de ellas es la indignación que, en este caso, es referida por un maestro al relatar lo que presenció en una especie de escarnio público hecho a un estudiante como consecuencia de sus conductas agresivas hacia sus compañeros. El docente llama la atención sobre ciertas acciones institucionales que, desde su punto de vista, son agresivas y discriminatorias:

[El estudiante] era juzgado delante de todos, mejor dicho, la inquisición. O sea, yo ingreso a esta institución y a los dos días me encuentro ese cuadro, entonces yo decía: ¿aquí no hay una política de inclusión? ¿Es que no hay un tratamiento humano para ese tipo de personajes? (Grupo focal 2).

El maestro manifiesta indignación ante el trato inhumano que recibe el estudiante por su comportamiento. En esto aparece, también, la vergüenza ante el reconocimiento de las acciones humillantes evidenciadas en el castigo público realizado con la intención de disciplinar a los demás. Como estas, son muchas las emociones políticas desde las cuales los maestros y maestras comprenden y se posicionan frente a la educación inclusiva; de ahí que surjan pensamientos como el de esta maestra que cuenta: “Me da ira que, digamos, desde la discapacidad, uno se convierte en un legitimador porque uno no puede ofrecerle a cada persona lo que requiere (Grupo focal 2)”. Aquí, pese a que se menciona la ira que siente frente al posible daño que se ha hecho a las personas con discapacidad por no poder contar con el acompañamiento de profesionales idóneos, también aflora de esta experiencia la vergüenza, dejando ver cómo se reconoce ella en falta respecto a las demandas de la inclusión:

[...] Me siento utilizada, me siento legitimadora de cosas con las que no estoy de acuerdo. [...] A pesar de que uno desde su ética o desde sus posturas quiera aportar, siento que estamos muy maniatados porque la estructura en la escuela es tenaz. (Grupo focal 2).

De esta manera, se han identificado percepciones de algunos maestros y maestras que consideran no contar con las herramientas necesarias para aportar a la transformación de estas dinámicas escolares, a pesar de que, desde sus posturas éticas y políticas, reconocen en esta transformación un propósito afín a sus ideales, aspecto que, a su vez, resulta contradictorio, con las claras posturas que, ante el llamado social y normativo, se imponen a todos los participantes de las comunidades educativas en los procesos de educación inclusiva. Debido a esto, como se aprecia en algunos de los testimonios, existen casos en los que los docentes se sienten obligados a participar de algo en lo que no están de acuerdo.

### ***La vergüenza en los maestros y maestras: “Usted que no estudió pedagogía...”.***

Así como muchos maestros y maestras eligen la docencia por vocación, también se evidenció en los relatos de otros docentes la elección de la profesión como oportunidad laboral al no tratarse de su formación inicial; no obstante, la mayoría reportan permanecer en su oficio por el gusto que les ha representado. Ahora bien, el camino para estos sujetos en la docencia no ha sido sencillo, pues han debido enfrentar el menosprecio de esta



labor por la baja remuneración, el poco estatus social asociado a ella y las constantes comparaciones con otras profesiones mejor posicionadas en los imaginarios sociales:

[...] ha habido momentos de contradicción, sobre todo, en el aspecto salarial. [Se escuchan cosas como] “¿usted estudió ingeniería para ser profesor?” y ese tipo de comentarios [...], y recuerdo a algunos licenciados en ciertos encuentros en donde decían que yo estaba acá “por escampadero” o “usted que no estudió pedagogía”, cosas de ese estilo: claro, pues, que los profesionales tenemos discursos, a veces, más duros contra los licenciados, más agresivos. (Grupo focal 1).

Es decir que la experiencia de ser maestro o maestra permite reflexionar no solo acerca de lo salarial, sino también sobre las tensiones que se presentan entre los licenciados y no licenciados, que llevan a estos últimos a sentir vergüenza por los vacíos que identifican en cuanto a sus saberes pedagógicos:

[...] a pesar de que era muy difícil, yo sentía que me debía enfrentar a eso y debía aprender. [...] [El hecho de] yo llegar a una sala de profesores y que todo el mundo hablara una terminología que yo desconocía, hablaban de currículo y una cantidad de cosas, y de plan de área, era una cosa totalmente desconocida. (Grupo focal 1).

Con respecto al reconocimiento social, por su parte, se devela la vergüenza al saber que la sociedad espera que los maestros y maestras enseñen valores y “buenos comportamientos”, razón por la cual, si algún estudiante realiza acciones indebidas respecto a las esperadas por su comunidad cercana, se culpa a los docentes y a las escuelas de no realizar las acciones formativas necesarias. En este sentido, los maestros “somos los malos del paseo siempre, si quedan embarazadas [las estudiantes, quiere decir que] no les enseñamos bien, etc; todo el tiempo el maestro es como la olla quemada de todos los problemas de la sociedad” (Grupo focal 1).

Los maestros y maestras perciben que la sociedad los señala permanentemente, situación que lleva a algunos a mejorar sus prácticas o, por el contrario, a perder la confianza y motivación en su desempeño profesional:

[...] En ocasiones generaba también muchas frustraciones porque, como docente, buscaba un reconocimiento social, un reconocimiento entre mis compañeros, reconocimiento de los coordinadores, de mis estudiantes, y me daba muy duro porque, resulta, que de todo lo que yo hago recibo críticas porque no está bien, porque no les gustó a mis estudiantes o no le gustó a los coordinadores o a mis compañeras, y eso ha sido algo que he aprendido a manejar cada vez más y la principal meta mía es acostarme tranquilo todas las noches [...]. (Grupo focal 1).

En este relato el maestro se lee como un sujeto en déficit respecto a lo que espera de su oficio, siente que no cumple con las expectativas de la sociedad y de sus colegas, e incluso de sus estudiantes, lo que le lleva a sentirse culpable de experimentar vacíos respecto a los saberes que cultural, normativa y académicamente se legitiman para ser un buen maestro. En este caso, la vergüenza se revela como “una conciencia de inadecuación que precede cualquier aprendizaje particular de normas sociales [...]” (Nussbaum, 2006, p. 219). Las palabras de una maestra dan cuenta de esta emoción mezclada con la frustración:

La primera práctica que yo tuve fue en el colegio “X”, allá uno se choca con la realidad, pero a mí me sirvió mucho el trabajo que había tenido durante mi formación. El primer día que trabajé, salí llorando, llamé a mi hermano y le dije: “yo ya no quiero estudiar más, yo voy a desertar, yo no quiero ser profe”, porque ese día el niño me pegó, me mordió, [fue] horrible [...]. (Entrevistada).

Además de lo anterior, se observa que hay una tendencia en los docentes a reconocer que, para no perder su estatus social y el de la escuela, en muchas ocasiones se invisibilizan aquellos estudiantes que se enfrentan a barreras que impiden o dificultan sus procesos educativos con calidad:

[...] a lo que yo voy es que el colegio está montado en una película a nivel académico y le ha ido muy bien, [aunque] con milagros, porque bueno, muy bien que nos vaya siempre mejor, siempre de primeros, pero, al mismo tiempo, no se revisa, esos casos de necesidades educativas cognitivamente no se tienen en cuenta, entonces yo pienso que, de pronto, el modelo [del colegio], que es colaborativo, ha salvado esa situación [...]. (Grupo focal 2).

El docente, según lo que manifiesta, trata de cubrir esa deficiencia en la atención a la diversidad mencionando que, posiblemente, se debe a que se trabaje en equipo, pero la palabra “milagro” ya deja entre dicho la poca reflexión sobre cómo acontecen los procesos de aprendizaje en los estudiantes. A esta situación se suma las demandas de la política pública que denuncian aquí algunos docentes:

[...] pero ahorita llegaron las políticas públicas de nuevo, donde tienes que ser el mejor, pero te tienes que encasillar en esto; entonces, como así, me están apretando en muchas cosas y me están exigiendo mucho más que allá. A eso le metimos también jornada única y otras cosas que empezaron a tallarnos desde afuera y a querer resquebrajarnos [...] no solo con las necesidades académicas, físicas y psicológicas, también nos llegan en muchas ocasiones, preparados o no, con otros proyectos o programas y nos toca saber de todo. Fijese usted, a principio de año aquí tuvimos visita de un nutricionista y, en algún momento, [me dijo]: “¿profesora, usted por qué no está haciendo esto en su clase?”. Entonces porque ella vino, me dijo y propuso su trabajo como nutricionista yo lo tengo que incluir en mi clase [...]. (Grupo focal 2).

Dado lo que se relata en estos testimonios, se encuentra que los maestros y maestras perciben que les exigen más de lo que pueden dar, hasta el punto de tener que realizar el trabajo de otros profesionales; además de que se les culpa por no cumplir con todos los estándares, lo que genera en ellos serias dudas sobre sus capacidades para lograr los retos de la inclusión. Por otra parte, otros docentes expresan vergüenza ante la ineficiencia del Estado para proveer las condiciones y recursos necesarios para implementar adecuadamente una educación inclusiva. Uno de ellos anota sentir:

[...] vergüenza porque en Colombia somos expertos en dar una educación descontextualizada, siempre nos comparamos con los modelos educativos de otros países, entonces, vamos a traer a Colombia lo que están implementando en Estados Unidos, en España, pero no lo contextualizamos y no lo aterrizamos a esta parte, no generamos los ajustes que requieren estas realidades. (Entrevistada).

Este relato señala debilidades en la gestión y materialización de la educación inclusiva a nivel nacional respecto a los que se establecen como referentes en el contexto internacional, desconociendo, además, las características que particularizan los contextos y prácticas educativas de nuestro país. De los relatos de los maestros y maestras participantes se puede inferir, pues, que la vergüenza es una emoción muy asociada a la educación inclusiva.

### ***Entre la repugnancia y la ira: “recibiéramos al perro, al gato y al ratón”***

Es reiterativo que en los relatos, sumada a la amplia gama de emociones que surgen en el aula, aparezca la repugnancia como algo que sienten determinados maestros y maestras hacia los grupos poblacionales históricamente marginados y excluidos, incluso antes de ser docentes, tal como se ve a continuación:

[...] [Me daba] yo creo que era homofobia, no sé si llamarlo así, pero yo no concebía ver a dos mujeres juntas, decía: “pero ¿cómo?, ¡gas! [expresión de asco]”. Específicamente antes de entrar, o al menos yo que no conocía nada, el Síndrome de Down, o el niño “mongolito” como se llama muchas veces, me daba miedo porque lo veía a veces grande, grosero, escupiendo o haciendo algo, entonces como que... [expresión de asco]. (Entrevistada).

Esta repugnancia que expresa la docente es asociada a una creencia ya previa acerca de que, por un lado, la homosexualidad es algo que genera desagrado y, por el otro, que las personas con discapacidad son agresivas y se les debe temer. En esta misma perspectiva, la repugnancia puede ser sentida en la labor docente, incluso, después de varios años de estar en el oficio:

[...] Me di cuenta que había un niño que tenía problemas con su piel, que no se forma como tal una piel y, por eso, el chico no se puede bañar sino con cremas y ya, ni siquiera tiene sudoración, solo formaciones de materia y demás. Cuando yo me acerqué para presentarme, sentí que era el niño el que tenía ese mal olor nauseabundo, y entendí por qué sus compañeros de clase se mantenían juntos, por qué ellos, con todo lo que los chicos son, estaban siempre alrededor de ese compañero. [...] Cuando llegué a la sala de profesores me preguntaron “¿va a seguir?” y yo dije “sí, voy a seguir”, porque realmente muchos profes habían evitado a ese grupo. Ese grupo tenía pocos profesores, [...] él me necesitaba [...]. (Grupo focal 1).

En este caso, la maestra describe al estudiante a partir de sus fluidos, sus olores y la imagen de desagrado que generaba, agregando que, además de las características para ella molestas de este sujeto, las condiciones del espacio en el aula le obligaban a tenerlo demasiado cerca, asunto que al parecer agravaba su sensación de desagrado. La utilización de calificativos como “nauseabundo” revela emociones como el asco que la profesora pudo sentir hacia las condiciones físicas del estudiante. Sumado a esto, la docente demuestra culpa debido al acto deplorable que cometieron sus colegas en el pasado y decide aceptar el reto de acompañar al grupo, movida por el deseo de suplir el abandono y la discriminación de sus compañeros. Asimismo, parece estar motivada a permanecer en este grupo al apreciar que los estudiantes protegen a su compañero, acción que contrasta con el rechazo de los maestros y que genera en ella un cuestionamiento moral sobre la forma de responder a esta realidad, y la hace preguntarse “[...] cómo incluirlos, cómo pretender, desde las propuestas educativas, abstraer el imaginario de esa acción negativa de querer acabar con su existencia”. (Grupo focal 1).

Es preciso apuntar que la repugnancia, como menosprecio del otro, hace manifiesto el deseo de que el sujeto “diferente” no esté en el espacio próximo en tanto su presencia genera incomodidades. Lo que se devela, finalmente, del último relato es que “la repugnancia es una emoción profundamente -y como he sostenido- inherentemente autoengañoso, cuya función, para bien o para mal, es, sobre todo, ocultarnos cotidianamente aspectos de nosotros mismos que son difíciles de enfrentar” (Nussbaum, 2010, p. 243). En este orden de ideas, atender poblaciones diversas significa reconocer las propias vulnerabilidades como ser humano. Sin embargo, esta necesidad no es tenida en cuenta pues, por el contrario, los maestros y maestras sienten una aparente deshumanización hacia ellos por parte de la sociedad, toda vez que se les exigen conocimientos y habilidades que sobrepasan sus posibilidades:

[...] la inclusión no es solo un tema de cobertura, sino también de calidad, presupuesto, conocimiento, formación y actitud., Son 50 niños en un aula de clase, muy diferentes todos, tengan o no tengan discapacidad, y le exigen al profe un montón de cosas, entonces como que [...] se deshumaniza la educación, somos unas maquinitas que vamos a producir resultados, vamos a formar para las pruebas Saber, que son descontextualizadas a más no poder, pero entonces, al incluir, estamos excluyendo [...]. (Entrevistada 2).

Como se muestra en este testimonio, los docentes consideran que son vistos como sujetos reproductores que se deben acoplar a las normas, sin derecho a equivocarse, y a quienes se les atribuyen las situaciones de injusticia que acontecen en las instituciones educativas. De igual forma, perciben una demanda excesiva de preparación y capacitación de ellos, como lo plantea el siguiente docente:

[...] yo creo que también muchos licenciados, aunque estaban preparados para esa parte de enseñar, no estaban preparados para este listado de cosas. [Sería factible] si, por lo menos, hubiera una buena capacitación y no una charla ni venir a que nos entreguen un documento para que nos digan “vea, léase eso”. Muchas veces esa capacitación se convierte en algo a lo que la persona va, lee y envía al correo esto y ya usted quedó aprendido, terminó la capacitación de los maestros. [Así que] no es que no podamos, es que realmente nos deben mostrar que sí somos capaces, porque una capacitación es para eso, no solo que recibí la información. Si tenemos esas buenas capacitaciones, listo, ¡hagámoslo! [...]. (Grupo focal 1).

A lo anterior se suma el hecho de que algunos maestros y maestras consideran que, en ocasiones, se convierten en legitimadores de prácticas excluyentes al aceptar estudiantes cuyas características particulares les hacen mayormente susceptibles a enfrentarse a barreras que impidan su acceso con calidad a los procesos y espacios educativos, pues, al no saber cómo y de qué forma podrían orientarlos o acompañarlos en sus procesos formativos, caen en prácticas segregadoras de las cuales son conscientes, lo que les genera indignación y malestar en tanto reconocen que los perjudicados son los estudiantes:

[...] a mí me parece que somos unos simuladores, simulamos, y con eso me pregunto: ¿por qué me piden, desde mi rol, que yo simule ser un educador especial?, ¿por qué se trata de especificar de esa manera? Veámoslo desde ahí también, yo en mi rol como docente todo el tiempo tengo que escuchar: “¿por qué con el educador especial sí hacen eso?” ¿Por qué con uno que no tiene la idoneidad, requerimientos y condiciones [van a hacer lo mismo]? Si hablamos de las discapacidades, me da pena, pues, también la censura que marcan y desde las diversidades y otros tópicos uno también es un legitimador, con los manuales de convivencia, con la homogeneización de la educación. (Grupo focal 1).

Se observa entonces que la docente manifiesta ira al verse obligada a realizar actividades o funciones que considera que no son parte de su deseo ni de sus responsabilidades, como el hecho de tener que atender en su grupo de estudiantes a personas con discapacidad. Esta emoción también aflora al ser consciente de que ella, finalmente, legitima las acciones homogeneizantes hacia el estudiantado promovidas por un Manual de Convivencia que no lee las particularidades de quienes habitan la institución educativa. Aquí se presenta, una vez más, una suerte de ambivalencia en las emociones de la maestra en la medida en que siente, por un lado, indignación por el riesgo en el que se pone la garantía del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad y, por el otro lado, impotencia al no contar con los conocimientos, herramientas ni recursos para ello.

### ***La esperanza permite mantener la ilusión. “Sí, sí podemos”***

Hasta este punto, se ha identificado claramente cómo los maestros y maestras, pese a sus cuestionamientos, temores y limitantes identificadas en los procesos de fortalecimiento de la educación inclusiva, reconocen la esperanza como un sentimiento que se convierte en sustento de su deseo por continuar aportando, desde el campo de la educación y desde la profesión docente, al fortalecimiento de la justicia social, no solo a partir de lo individual, sino también de lo colectivo como comunidad académica:

[...] hemos logrado hacer una especie de comunidad académica y eso nos da satisfacción, nos emociona saber que con la compañera podamos hablar o que hay algunos escenarios donde vamos a pensar la población de acá; eso hace que uno se llene de emoción en medio del estrés, de la tensión e, incluso, ¿por qué no decirlo?, de la desesperanza que a veces puede existir en uno por temor a que nos ganen los ritmos de afuera, esos que quieren que esto se convierta en uno de más, que nos gane eso, uno termina muy preocupado [...]. (Grupo focal 2).

La esperanza, como se da a entender aquí, va ligada a la posibilidad futura de que las cosas puedan ser mejores (Nussbaum, 2008), por lo que se tiene fe en que, al trabajar en conjunto, sin importar su formación, se va a lograr mejorar los procesos de inclusión de forma que tal compromiso no recaiga en un solo tipo de licenciado, pues todos comparten un mismo fin, logrando con ello hacer de la escuela una comunidad y que se minimicen las tensiones entre los docentes:

[...] como les decía yo, ese convencerlos no es solamente yo decirles qué vamos a hacer, sino “venga, hagamos juntos y miremos que sí podemos lograr muchas cosas, pero con un trabajo en equipo, yo no vengo a imponerte nada, no vengo a duplicarte el trabajo, sino a que trabajemos juntos para ver esa transformación” [...]. (Entrevistada).

Es posible apreciar cómo, motivadas por la esperanza, se materializan acciones de los maestros y maestras que aportan a la configuración de realidades de educación inclusiva y que se fundamentan en el conocimiento y convicción de la necesidad de una gestión personal que compromete a cada sujeto. En otras palabras, existe una plena conciencia de que cada maestro es quien garantiza la justicia social a partir de sus actos:

[...] en una de mis experiencias en “X” lugar nos dijeron: “bueno, creemos juntos, les estamos diciendo que hay que planear diferente, no tanto desde esas prácticas tan tradicionales como muchos están acostumbrados”. Yo creo que [continuamos con esas prácticas] por el limitante del tiempo que hay en las instituciones; pero una de las experiencias en el “X” fue “creemos juntos”, entonces creamos contenidos, guías de aprendizaje, formatos de evaluación pedagógica, banco de actividades, etc. Creo que ahí es cuando el profe dice “sí puedo” o “sí podemos”. (Entrevistada).

Así pues, la esperanza es movilizadora de iniciativas que se encaminan hacia la consecución y garantía de la justicia social en tanto se convierte en un elemento que, al ser común a los deseos, convicciones y acciones de varios maestros, puede ser un sentimiento potencial para el restablecimiento del compromiso público de los docentes, basándose en elementos dotados por sus experiencias, así como por sus conocimientos académicos específicos, pedagógicos y sobre los diferentes contextos e instituciones educativas, pero, sobre todo, por el reconocimiento de los sujetos que hacen parte de las comunidades educativas.

### **A manera de conclusión**

Acercarse a la comprensión del lugar que ocupan las emociones políticas en la diversidad que suponen las experiencias de los maestros y maestras en relación con la educación inclusiva, ha sido posible gracias a las reflexiones y análisis que los mismos han construido al respecto y que se han permitido compartir con sus colegas y con el equipo investigador que ha orientado y desarrollado este ejercicio que permitió encontrar que un rasgo muy visible y común a todos docentes es la ambivalencia emocional como característica constitutiva de sus subjetividades políticas.

Aunque han sido diversas las experiencias de los maestros en su relación con la educación inclusiva, coexisten creencias acerca de esta como un asunto meramente conceptual, académico y/o normativo. Por otra parte, han surgido algunas posturas sobre la educación inclusiva como un asunto lejano a las realidades y dinámicas escolares en las que participan. Se han identificado, así, tres grandes grupos a partir de los cuales se han podido describir y analizar las experiencias de estos docentes. Por un lado, están los que comprenden de forma amplia la educación inclusiva, viendo en ella un llamado al fortalecimiento de las prácticas, discursos y estrategias que aminoran, cada vez más, el riesgo de vulneración del derecho a recibir una educación de calidad que poseen todos los ciudadanos, pero, sobre todo, aquellos que hacen parte de los diversos sectores poblacionales que han sido históricamente marginados de estos y de otros espacios sociales. Asimismo, este primer grupo de maestros y maestras se ha caracterizado por reconocer la educación inclusiva como una construcción de la cual deben participar la totalidad de los sujetos que conforman las comunidades y sistemas educativos, haciendo evidente su convicción frente a la vinculación de todos profesionales de la educación en la construcción de este propósito, independientemente de sus áreas de formación.

Por otra parte, se ha identificado un segundo grupo de maestros y maestras que consideran que la educación inclusiva es un asunto mayoritariamente teórico, académico y normativo que, al ser leído en relación con las realidades que configuran las culturas escolares, ha generado incompatibilidades muchas veces insalvables que impiden la materialización de la educación inclusiva en las instituciones educativas. Este grupo de docentes tiene la percepción de que existen profesionales específicos a los que les corresponde, en mayor medida, hacerse cargo de las gestiones, comprensiones, y modificaciones que la educación inclusiva demanda, profesionales entre los que destacan al educador especial, pues se considera que ha sido formado en profundidad en el área de la inclusión y de la atención educativa a las personas con discapacidad, asunto que también se relaciona fuertemente con la creencia de que la educación inclusiva es para las personas con discapacidad.

En tercer lugar, fue posible distinguir un grupo que no consigue reconocer que la educación inclusiva sea un asunto que se relacione con el contexto de la institución educativa a la cual pertenecen. Tales maestros y maestras logran hacer elaboraciones respecto al concepto y las normas existentes sobre este tipo de educación, pero no referencian, desde sus relatos, acciones, iniciativas o estrategias que se relacionen con la educación inclusiva en su comunidad educativa. Este último grupo de maestros menciona a personas pertenecientes a poblaciones “vulnerables”, pero no refiere ninguna participación como un asunto clave para garantizar el derecho a la educación de estos estudiantes.

A su vez, han aflorado, a partir de los relatos, diversas emociones políticas en relación con sus experiencias como docentes con la educación inclusiva. Así, fue posible apreciar la presencia de emociones tales como el amor, la indignación y la culpa, asociadas con las demandas, denuncias y llamados de atención que hacen los maestros y maestras sobre los diversos asuntos que consideran necesarios para la construcción y fortalecimiento de procesos de educación inclusiva y, fundamentalmente, para actuar de manera justa. Igualmente, se encontró que existen emociones recurrentes como el amor, la vergüenza, la ira y la repugnancia, las cuales han afectado, de alguna manera, las concepciones y las acciones de los profesores en su experiencia con la educación inclusiva; mientras que, por otro lado, se hallaron otras emociones políticas como el miedo y la esperanza que revelan las creencias, juicios y valoraciones que algunos maestros han elaborado a partir de su configuración subjetiva, y como sujetos públicos, respecto a la educación inclusiva. Como resultado, se ha logrado comprender cómo las emociones políticas ocupan diversos lugares en la experiencia de ser maestro o maestra en contextos escolares de educación inclusiva, pues dentro de estos contextos se han convertido en un elemento fundamental para la identificación, análisis, comprensión y toma de decisiones sobre las realidades de inclusión y/o exclusión con las que cada uno se ha enfrentado.

Ahora bien, también ha sido posible acercarse a la forma en que emociones políticas como el amor, la compasión o la indignación han alertado a los maestros y maestras ante casos de injusticia, de exclusión o de vulneración de los derechos de sus estudiantes, movilizándolos hacia la creación de culturas escolares cada vez más justas. No obstante, en otras ocasiones estas mismas emociones se han configurado en los docentes a partir de creencias, juicios y valoraciones morales que, por el contrario, los han llevado a hacer caso omiso de las inclusiones y/o exclusiones que acontecen en su institución educativa, a alejarse de las acciones, discursos y prácticas que viabilizan los procesos de educación inclusiva o, incluso, a no enterarse de asuntos que ocurren a su alrededor y que constituyen actos discriminatorios y excluyentes.

Es así como las emociones políticas han podido ser comprendidas desde la multiplicidad de lugares que pueden ocupar en las diversas experiencias de los maestros y maestras en su relación con la educación inclusiva.

### **Referencias bibliográficas**

- Ainscow, M. (2005) “Desarrollo de sistemas educativos inclusivos” en las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva: Actas del congreso Guztientzako eskola, Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del gobierno vasco. Recuperado de [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dia6/es\\_2027/adjuntos/escuela\\_inclusiva/Respuesta\\_necesidades\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/escuela_inclusiva/Respuesta_necesidades_c.pdf)
- Ainscow, M y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*, (12), pp. 26-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736956.pdf>

Beltrán, Y. Martínez, Y. y Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Revista Educación y Educación*, 18(1), pp. 62-75. DOI: 10.5294/edu.2015.18.1.4. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v18n1/v18n1a04.pdf>

Díaz y Marchesi. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid, España: Fundación Santa María, Recuperado de <https://www.google.com/url?q=https://www.oei.es/historico/valores2/Lasemocionesprofesorado.pdf&sa=D&ust=1552490175464000&usg=AFQjCNHoD9ConHUVrGdjbcXHSCLdT3Cl8w>

Ministerio de Educación Nacional y Tecnológico de Antioquia. (2008). Programa educación inclusiva con calidad. "Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad". Recuperado de [https://pebaibague.weebly.com/uploads/2/3/4/3/2343628/educacion\\_inclusiva.pdf](https://pebaibague.weebly.com/uploads/2/3/4/3/2343628/educacion_inclusiva.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2012). Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho de a la educación. Recuperado de [https://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-320765\\_Pdf\\_2.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-320765_Pdf_2.pdf)

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Decreto 1421 de agosto 29 de 2017 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Bogotá: men. Recuperado de

Ministerio de Educación nacional (2018). Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-385568\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-385568_recurso_1.pdf)

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

\_\_\_\_\_ (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

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

Unesco (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

## Capítulo 4

# La literatura y sus aportes a la formación de subjetividades y emociones políticas en maestros y maestras

Wilson Pérez Uribe

*El repliegue del sentir no sólo lleva a más afición, sino a una especie de afición de la afición; y afición profunda, que toca el corazón hasta la piel. El repliegue del sentir produce una amplitud que permite que las cosas nos pasan porque nos llegan al corazón (lo cierto es que nos pasan cosas porque nos llegan al corazón). No por azar, piel y corazón son los símbolos del sentir. De la piel al corazón.*

Esquirol, 2018, p. 39

### Introducción

Toda experiencia resulta de un mirar hacia atrás y, probablemente, de un reconocerse en lo que ha sido. No se trata de un habitar el pasado, sino de un proyectar hacia el futuro. Maestros y maestras, que han desandado las rutas en torno a sus subjetividades y la configuración de sus emociones políticas en tanto paisajes donde se refunda su estar en el mundo, asisten a la grata oportunidad de pensarlas, de asirlas a otros discursos, también de tensionarlas, de dibujarlas con otros tonos y, mucho más importante, de aunar en ellas el viaje personal.

En este sentido, se propone la literatura como escenario para el trabajo de maestros y maestras sobre la subjetividad y las emociones políticas. Martha Nussbaum (2005) insiste, precisamente, en el cultivo de la literatura como escenario para trabajar y conservar los bienes sociales y humanos. Propone, así, la imaginación narrativa como sustento para la construcción de relaciones recíprocas, de alteridad y de reconocimiento de sí en torno a los *mundos de la vida*. Se trata de una suerte de gramática de la imaginación en la que se ven entretrejidas las formaciones subjetivas y emocionales, sobre las cuales, atendiendo a los retos de una educación sustentada en la sociedad del conocimiento, es necesario reflexionar y, más aún, crear, pues no existe la flexión sobre sí mismo —*re-flexión*— si no hay creación, es decir, una aventura del pensamiento. En relación con estas ideas, en este capítulo se presenta un escenario posible que ha visto el equipo investigador para cultivar las subjetividades y emociones políticas en maestros y maestras a partir de la pregunta, los alcances y los retos de la literatura en el contexto de la imaginación narrativa.

El escritor chino Dai Sijie (2016), en su novela *Balzac y la joven costurera china*, recrea una fascinante y entrañable historia en la época de la reeducación en la China de Mao. En ella, dos jóvenes descubren un baúl con libros prohibidos e inician un periplo lector que los lleva a una Sastrecilla de vida campesina, a quien leen algunas obras literarias en voz alta para luego conversar sobre las impresiones de la lectura. Para ellos, el mundo se ensanchaba, no se contenía en el cultivo de arroz ni en el arado de la tierra húmeda; el mundo era Balzac y París. En cierta ocasión, la Sastrecilla confiesa: “Las novelas que Lou me leía me daban siempre ganas de zambullirme en el agua fresca del torrente. ¿Por qué? ¡Para desahogarme de una vez! Puesto que, a veces, no podemos evitar decir lo que llevamos en el corazón” (p. 149). De esta manera se trasciende ese vínculo con la literatura al plano exterior, el corazón necesita hablar cuando todas las palabras han buceado en su pulso. La Sastrecilla, ataviada de los saberes de su comunidad, de los gestos milenarios de su pueblo, aprende que otro mundo se abre a sus ojos entre las páginas y lo aprendido se disloca, requiebra sus muros. En la literatura, en esa experiencia vital, el devenir otro acarreará un conocimiento más cercano en tanto intimidad que se dibuja con otros tonos y se pronuncia con otras palabras.

En otro pasaje de la novela, Lou, luego de leer *Jean-Christophe* del escritor francés Romain Rolland, declara: “[...] me zambullí literalmente en el poderoso río de aquellos centenares de páginas. Era para mí el libro soñado: al acabar de leerlo, ni la maldita vida ni el maldito mundo volvían a ser como antes” (Sijie, 2016, p. 117). No se trataba de un encuentro furtivo con un libro cualquiera, era el enfrentamiento definitivo con la propia vida, era, ciertamente, la comprensión de que otra narración planetaria era posible a la común y cotidiana. Lo que era Lou cambió; destejó las leyes interiores para reconocer que la existencia se desdobra en una multiplicidad de cuerpos y de lenguajes antes no imaginados.

Otra obra literaria, no menos memorable, cuyo eje gira en torno a la relación de un personaje con los libros, es *El señor Pip* del escritor neozelandés Lloyd Jones (2010). Esta cuenta la historia de Matilda, una niña que vive con su madre y que recibe al Señor Watts en la escuela de su comunidad, personaje que desde su labor como profesor presenta a los niños una obra de Charles Dickens: *Grandes esperanzas*. En este contexto en el que se desarrolla la novela, desdibujado por la pobreza y una guerra civil, Matilda se refugia en la lectura gracias a su maestro. En cierto punto, confiesa con una cercana alegría:

[...] se ha tratado del único libro que me regaló un nuevo mundo en un momento en que lo necesitaba con desesperación. En Pip encontré a un amigo. Me enseñó que puedes ponerte en la piel de otro con la misma facilidad que si fuera la tuya, incluso cuando esa piel es blanca y pertenece a un niño que vivió en la Inglaterra de Dickens. (2010, pp. 229-230).

Este encuentro entre Matilda y *Grandes esperanzas*, sin duda, es verdadero, en el sentido de que se despliega una poética de lo sensible en la cual se configura un desarrollo emocional en la vía de la compasión y el amor. La literatura va trazando esos mapas donde la identidad se transforma, se desdobra y se caracteriza para afinarse de una manera más plena y certera. De esta forma, Matilda reconoce otro color de piel diferente al suyo y, aquí, descubrir es aprender a reconocer lo que no estaba, lo que, en apariencia, no existía. La novedad radica, pues, en ajustar los hilos del mundo de la vida, en un acto de proximidad con eso otro que se da a saber.

Otro caso es el de Almudena Grandes (2014) con su novela *El lector de Julio Verne*, en donde describe, en plena guerra civil española, la historia de Nino. Este niño conoce a Doña Elena, una maestra que, además de enseñarle taquigrafía y mecanografía, le induce al

mundo aventurero de Julio Verne, el famoso escritor francés. Para Nino, Doña Elena:

[...] me descubrió quién había sido Ulises y quien había sido Newton, quiénes fueron El Cid y Almanzor, por qué había sido una guerra que había durado cien años y que un músico llamado Wolfgang Amadeus Mozart terminó una misa de réquiem en la última noche de su vida. Me enseñó poemas y romances, canciones y letrillas, refranes y adivinanzas, y muchas palabras en muchos idiomas diferentes pero, sobre todo, me enseñó un camino y un destino, una forma de mirar el mundo, y que las preguntas verdaderamente importantes son siempre más importantes que cualquiera de sus respuestas. (pp. 190-191).

El maestro, como se observa, puede vestirse con muchos ropajes, puede tomar otros rostros, incluso, otras profesiones no menos nobles que las de una costurera, un campesino o un soldado. En el anterior ejemplo, un niño como Nino, que recibe los nombres de personajes del pasado y cuya mirada se afina para contemplar el mundo de una manera más fiel, no deja de suscitar un feliz extrañamiento. En este personaje la memoria cobra un sentido planetario y su personalidad lectora se enriquece con narraciones que ilustran nuevas dimensiones del acto de habitar. La narración personal se amplía y el constructo subjetivo se enriquece cuando se confronta con las personalidades que los libros describen; en otras palabras, el colectivo humano, del que surgen todo tipo de historias que entretejen un sentido del patrimonio de la humanidad, se convierte en experiencia para el niño que se adentra en esos mundos posibles. Esto se traduce en que el maestro y la maestra, como lo presenta Almudena Grandes, se convierten en guías del proceso de reconocimiento y de la comprensión de los bienes culturales, con lo que aportan a que no se agoten o extravíen y, en cambio, se tiñan de nuevos matices. En este caso, se cumpliría la máxima relacional del maestro, alumno, libro y vida.

Los tres ejemplos literarios presentados se articulan en una perspectiva: la literatura, en tanto experiencia estética, puede favorecer los procesos de construcción de subjetividad política, entendiendo esta como un reconocimiento del lugar habitado donde el posicionamiento y la transformación van del sujeto al colectivo. Asimismo, el trabajo de mediación con la literatura propicia la configuración de emociones; de ahí que, si la literatura se vincula a la discusión sobre la imaginación narrativa (Nussbaum, 2005), puede propender por la reflexión en términos de cómo es la participación de los sujetos en las esferas sociales. Esta tesis sugiere algunas preguntas necesarias: ¿de qué manera la literatura abre un campo de reflexión y de acción en favor de la formación subjetiva? ¿Cómo la literatura amplía el espectro emocional? ¿Qué retos y posibilidades se articulan en la práctica pedagógica del maestro y la maestra para que la literatura propicie escenarios de participación dialógica entre lo individual y lo comunitario?

De esta manera, se desprende una consideración fundamental: la figura del maestro está latente en los tres ejemplos literarios citados anteriormente. Ahora bien, aunque, ciertamente, cada uno tiene sus particularidades, a partir de ellos es posible pensar en la figura de un docente que alberga todo un saber cultural, que lo dispone, lo comparte y lo entrega; en un maestro con las mismas flaquezas, emociones y dudas; pero, ante todo, se perfila la idea de un docente que busca en las arcas de la imaginación otras posibilidades para ver el mundo, las cuales no se reducen a condiciones materiales o discursos de control y de poder, sino que abre las expectativas a la configuración subjetiva de seres en formación, cuyo sistema de valores y trazados emocionales habitan unas rutas abiertas a la transformación, a la pregunta y a la certeza. Hablamos de un maestro que entiende el mundo de la vida como posibilidad, como horizonte y no como frontera.

### **Literatura y formación de subjetividades políticas**

Hablar de subjetividad implica hablar de la vida misma, una no está desarticulada de la otra. La subjetividad se pregunta por el cómo asumimos una posición en el mundo político, social y económico y este tipo de cuestionamiento se relaciona con las múltiples formas que conforman nuestro habitar planetario en coherencia con una idea de ser humano y de ser social. Para Ruiz y Prada (2012):

[...] pensar la subjetividad es un desafío vital: implica el reconocernos capaces de configurar mundos posibles y de transformar el que habitamos, esto es, proyectar nuestras acciones en aras de construir un mundo más humano en el que podamos vivir y que podamos legar a las generaciones futuras. (p. 35).

Sin embargo, la formación de subjetividades no se da de una manera absoluta, no se genera en cuerpos acabados. Más bien, esa idea del ser humano, en su extrema calidad de fragmentario y pasajero, alude a una formación continua que se teje y desteje en los diferentes contextos de participación, tanto personales como colectivos. Cuando nos reconocemos como parte de un espacio público en el que nuestras acciones tienen una incidencia sobre los modos de relación con objetos y seres vivos, eso que proyectamos de lo que *venimos siendo* actúa en un sentido político. Fundamos, entonces, nuestro lenguaje en la simbiosis de unos escenarios de poder y discursos particulares no enajenados ni invisibles, sino esos donde nos constituimos de acuerdo con unas prácticas sociales, culturales, patrimoniales y económicas.

Por otro lado, en la relación de sujeto y política se confronta la idea de cómo el Estado diseña un proyecto de sociedad en el cual se integran los individuos; no obstante, las formaciones discursivas que lo fundan muchas veces excluyen otros modos de participación, haciendo de ese consenso un orden de valores y órdenes que coaccionan la identidad política del sujeto (Martínez y Cubides, 2012). Con base en esto, pensar la noción de subjetividad política nos lleva a considerar que el sujeto es, por una parte, un producto de prácticas y dispositivos de poder, que responde a unas formas lógicas de habitar el mundo, y, por otra parte, alguien que se configura en una expresión de creatividad y resistencia en favor de sus propios modos de vida de acuerdo con unas presiones sociales y unas necesidades vitales. De esta manera, "la subjetividad política es producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de ser, estar y actuar en sociedad; de asumir posición en esta y hacer visible el poder para actuar" (Martínez y Cubides, 2012, p. 76).

Para comprender mejor lo anterior, Ruiz y Prada (2012) proponen cinco elementos constitutivos que ponen en juego la subjetividad política: la *identidad*, la *narración*, la *memoria*, el *posicionamiento* y la *proyección*. Estos articulan una noción de subjetividad política que nos permite dialogar con algunas características de la literatura en tanto aluden a una posibilidad formativa y constitutiva de lo subjetivo. Desde este punto, se encuentra, entonces, que maestros y maestras circulan entre estos elementos mientras sus prácticas pedagógicas se despliegan desde el campo didáctico al campo reflexivo, y que, además, estos conforman los saberes que fundamentan la práctica docente y los propósitos con los que en ella se orienta la interacción cultural con otros individuos. Los cinco factores constituyen un todo que, si no se diera cuenta del él, se recaería en el conflicto de una formación que no tiene conciencia de sí misma, que se desdibuja y se hace invisible en los entornos educativos. Por este motivo, desarrollarlos sugiere, también, el intento de pensar en otra mirada sobre el proyecto humano de ser maestro y maestra.

En primer lugar, cuando nos preguntamos por la *identidad* de un individuo, lo hacemos “[...] por aquello que va configurando su ser particular, su historia, sus intereses, proyectos de vida, anhelos, valores, su pertenencia a culturas o tradiciones determinadas” (2012, p. 37). Dicho de otra forma, la identidad es lo que constituye a un sujeto permanece en el tiempo y brinda un reconocimiento y una referencia frente a los otros; sin embargo, esta se teje en un modo de habitar intersubjetivo y planetario, lo que conlleva que la pertenencia a un grupo social, un territorio geográfico y cultural o una nación defina las condiciones para que la identidad se configure en su ejercicio público, es decir, político. Desde esta perspectiva, las palabras definen las acciones de un sujeto y las acciones definen las palabras, y, en este espacio dual, la identidad se entretiene en un ejercicio narrativo del sí mismo, donde se evocan relaciones interpersonales, lecturas del mundo y de la vida, alusiones a la precariedad, la necesidad y la riqueza, construcción de saberes personales y experiencias que han trazado una forma particular de estar con los otros. Esta textura constituye el cuerpo identitario de un sujeto, aunque, en contrapartida, la capacidad de reflexión sobre cómo toma forma la identidad y cómo esta suscita unos modos de habitar, de convivir y crear en sociedad, evoca la posibilidad de conversar con otros textos, o sea, otros mundos posibles. En este caso, la literatura abre un campo formativo para la confrontación, la búsqueda y la pregunta desde lo humano, lo social y lo crítico (Moreno, 2018).

Una de las formas en que la literatura permite otras discusiones es a través de la narración, la poesía y el relato breve, pues constituyen formas estéticas donde conviven personajes de otros tiempos. En estas, el lenguaje literario abre la mirada a otros decursos históricos olvidados, cuyas preguntas motivan en nosotros un diálogo interno. Esta capacidad de reflexión no hace otra cosa que encarar la formación de un rostro con la posibilidad de ser otros, lo que lleva a que la identidad, eso construido que define a un sujeto, se enriquezca o se resquebraje. En el diálogo constante que se produce entre individuo y mundo se apela a una pregunta concreta: ¿cómo me posiciono frente al mundo? Incluso en la extrema fragilidad del ser, esta pregunta remueve otras posibilidades del lenguaje y de la acción en sociedad, dado que, cuando el sujeto se flexiona sobre sí mismo —a esto alude la reflexión—, su mundo se ve mirado a sí mismo, el bordado que da forma a la tela es repasado nuevamente. Es aquí donde se producen las fisuras, el equilibrio de las formas que da lugar a la sana oportunidad de volver a destejer para iniciar el acto creativo de nuevo.

El segundo elemento, la *narración*, dialoga adecuadamente con la identidad. En otras palabras, hablamos de identidad narrativa cuando:

en las narraciones que tejemos sobre nuestra vida, individual y colectiva, articulamos acontecimientos dispersos en una línea temporal que puede ser recorrida en múltiples direcciones. Mediante tales narraciones configuramos una trama para desplegar una manera de ser propia y evaluamos retrospectiva y proyectivamente el curso de nuestra vida. (Ruiz y Prada, 2012, p. 49).

Se alude, entonces, a la narración como posibilidad para desandar lo vivido, pero, también, como comprensión de lo que está trazado por otras voces. Con esto se da a entender que los recuerdos no nos pertenecen del todo, que están articulados con otras narraciones. En suma, los gestos que nos habitan se conforman de otros gestos.

En la literatura, esta idea de identidad narrativa la encontramos en las narraciones de personajes y mundos que proponen otras vidas o, igualmente, un retorno a experiencias del pasado que suscitan preguntas sobre nuestra condición humana. Para ilustrar, obras literarias como las del escritor italiano Primo Levi sobre el holocausto judío, o la poesía de Anna Ajmátova sobre el decaimiento de la Rusia de la primera mitad del siglo xx, nos confrontan con otras realidades, generando una profunda reflexión sobre lo que somos a raíz de esos acontecimientos.

En relación con lo anterior, en su libro *La literatura como exploración*, Louise Rosenblatt (2002) dice: “La literatura proporciona un vivir a través, no simplemente un conocer sobre” (p. 65). Ese vivir a través alude a un saber literario que pasa por el cuerpo, pero también en el que se habitan unos paisajes que pasan a formar parte de la vida misma. El conocimiento directo de un suceso histórico no es suficiente para sentar una posición sobre lo que se lee, mientras que, si la narración propia de un sujeto se articula a las vertientes que abre una obra literaria, se estaría conjugando una suerte de imaginación proyectiva que va de la experiencia pasada de quien lee a la experiencia estética que la obra sugiere. En este sentido, el acto de narrar es un diálogo entre ambas realidades, la del lector y la de la obra literaria. Asimismo, en otros casos la obra literaria puede propiciar escenarios para que el lector se aventure al ejercicio narrativo; una problemática, un pretexto, una motivación que surja de la obra, trazará los caminos para que el lector sea artífice de su vida pasada.

Aparece, así, otro elemento para la construcción de subjetividad política, la *memoria*. En palabras de Paul Ricoeur (2003), la memoria hace parte de la construcción de identidad gracias a la función narrativa, así, lo que somos, en su devenir, va modulando una voz que nos identifica frente al mundo. Esa voz, cuando es dada a los otros en el discurso cotidiano y en la participación de escenarios públicos, adquiere un tornasol narrativo. En otras palabras, lo que se viene siendo se sustenta en las vivencias, en las relaciones con los demás y en la recreación de un camino interior cuyo inicio se remonta a la infancia. El ejercicio de la memoria perfila, de esta forma, una mirada hacia atrás, donde se recrea y, también, se olvida.

En este orden de ideas, las narraciones que hacemos de nuestra vida se reinterpretan de acuerdo con las vivencias que se alojan en la memoria. Pues, como la narración es un recuento, un volver los pasos *sobre*, la palabra que habita esa memoria toma otros sentidos, inventa un nuevo nombre para las cosas aprendidas, retoma viejas costumbres y deshace para rehacer. Según esto, la narración no es más que un acto creativo de la memoria. Ruiz y Prada (2012) apuntan que “existimos originariamente con otros, y la memoria, como una de las dimensiones de la subjetividad política, la hace patente” (p. 62). De ahí que la narración, como una reinención de la narración, también suscite nuevos modos de relación con los otros. Una comunidad con saberes particulares y prácticas discursivas propias se funda en la conjunción narrativa de un conglomerado de sujetos cuya historia individual se teje para ser colectiva.

Un punto clave en el ejercicio de la memoria es, por otro lado, que nos posiciona como personajes narrativos de nuestra imaginación. Las experiencias y los aprendizajes están revestidos de sensaciones, imágenes y palabras que conforman esos paisajes de nuestra identidad, de nuestro posicionamiento frente al planeta en todas sus dimensiones y, sobre todo, frente a nosotros mismos. Es posible decir entonces que si hablamos de una configuración de la identidad, esta tiene lugar en cómo nos representamos en el acto narrativo de la memoria. Esta representación, como hemos visto, cobra un sentido vital cuando se da con los demás, pero, ¿qué significa develar lo que nos constituye frente a otros seres? Frente a esta cuestión, Joan-Carles Mèlich (2004) dice: “Que somos finitos quiere decir [...] que únicamente hay identidad humana en la relación que establecemos con los otros, con los otros que están presentes, los contemporáneos, y con los otros ausentes, los antepasados y sucesores” (p. 29). Este planteamiento nos lleva a pensar que el acto narrativo de la memoria no solo se preocupa por hechos vividos, sino, también, por dar nuevas respiraciones a seres que han muerto. En este caso, la memoria se convierte en un ejercicio histórico y crítico. Mèlich, acertadamente, piensa que “la memoria [...] nos recuerda que el pasado es contemporáneo del presente” (p. 39). Desde este punto de vista, la pregunta por la formación de la subjetividad política implica una tarea

de lectura del pasado que genere reflexiones para comprender el modo en que nuestro presente se ha configurado. Estas deberían orientarse al arte, la literatura, el pensamiento filosófico, la revisión de hechos históricos; en sí, a la confrontación de los diversos relatos sobre un mismo hecho. No de otra manera se podría configurar una lectura holística de una idea de memoria histórica.

Ahora bien, María Teresa Andruetto (2015) en su libro *La lectura, otra revolución* (2015) plantea que “la historia del arte también es la expresión sostenida de nuestra necesidad de compartir experiencias, dolores, alegrías o asombros con los otros: pequeños relatos que nuestras bocas depositan en oídos ajenos, intentando agregar algunas palabras al gran relato del mundo” (p. 163). La literatura, como parte imprescindible de esa historia del arte, se convierte en un gran mapa donde la civilización humana ha escrito esos pequeños relatos impregnados de certezas y angustias, perplejidades y consternaciones. Participar de la lectura de textos literarios que aboguen por reconstruir una forma del pasado significa ser parte de esa formación arqueológica de la memoria. Se podría decir, pues, que es casi un deber mirar detenidamente esos paisajes revestidos de sombras para, si se quiere pensar así, iluminarlos un poco desde el presente.

Es clave, entonces, pensar en las formas de interacción que podrían propiciar el maestro y la maestra en un escenario escolar, por ejemplo. Para esto es preciso enfatizar en que la literatura recrea ambientes de la cultura, los reflexiona y les agrega otros matices, por lo que, desde esta perspectiva, el docente estaría trabajando con un objeto estético para propiciar encuentros que develen una memoria histórica oculta que, sabiéndola, no se dice porque aún no están las palabras, los gestos y las condiciones particulares para ello. En esta labor cobran gran importancia lugares como la escuela, la biblioteca o el barrio en tanto espacios para la formación ciudadana, pues, cuando son intervenidos por medio de prácticas de oralidad, escucha y escritura, se resemantizan; es decir, adquieren otros sentidos que posibilitan encuentros más cercanos y colaborativos entre los sujetos, sea para la deliberación, la construcción de trabajos escritos, pictóricos o audiovisuales, o la lectura participativa del mundo a través de una obra literaria. Con el fin de lograr esto, los maestros y maestras deben estar formados en una cultura literaria cuya apropiación habite las formas cotidianas de su vida, lo cual implicará que esa suerte de hechizo que podría generar un texto en un sujeto sea la propicia y la justa.

Una obra como *Querida Alejandría* de la escritora mexicana María García Esperón (2007), es un ejemplo vital para trabajar estos primeros elementos constitutivos de la subjetividad política de los que hemos hablado. Escrita en primera persona, esta historia recrea la vida de Selene Cleopatra, hija de la reina Cleopatra, mediante una larga carta que dirige Selene a su ciudad, Alejandría, en el Antiguo Egipto. Así, entre el esplendor de las tierras del Nilo y los temblores de guerra en Roma, la obra se convierte en una misiva que resume la vida de una niña que encuentra las justificaciones de su vida, y la de los suyos, en las columnas y calles de su ciudad. Este texto se puede entender como un posicionamiento individual frente a un cúmulo de valores de una sociedad regida por estrictos valores y tradiciones. En él, el acto de escribir una carta revela, asimismo, un intento por salvaguardar la memoria de una familia destinada al exilio y a la vida errante. El juego narrativo que podría propiciar una obra como esta tendría lugar en cómo un niño, un joven o un adulto lee la ciudad contemporánea, pues, en el testimonio de Selene un lector encontraría las herramientas para ahondar en las raíces de su relación íntima y comunitaria con el mundo ciudadano, no solo como un acto narrativo, sino como una lectura de un escenario que precisa de otras reescrituras, lo cual es pensar en otras miradas sobre el territorio que se habita.

En esta medida, si se considera que una obra literaria como *Querida Alejandría* puede suponer unas diversas lecturas sobre los entornos de ciudad, hay que pensar en cómo el maestro y la maestra se relacionan con esta obra. De aquí surgen interrogantes sobre el saber disciplinar, los retos para disponer un diálogo entre el pasado y el presente, y la lectura crítica, los cuales son algunos de los caminos que transita el docente antes de presentar el mundo de la obra literaria a otros. En este sentido, es posible distinguir un primer momento de formación autónoma en el que el maestro y la maestra que investigan sobre los materiales que enriquecen sus prácticas están formando, al mismo tiempo, los criterios de su identidad, las rutas vitales de su memoria narrativa, en tanto sujetos que ya poseen unas lecturas del mundo, y las posibilidades de proyectar sus saberes de experiencia en escenarios de conversación colectiva.

A las anteriores características se suman, además, los dos últimos elementos constitutivos de la subjetividad política: el posicionamiento y la proyección. En cuanto al primero, es posible decir que es un “[...] movimiento existencial que convoca al otro, que involucra al otro, que resiste el juicio simplificador del otro y le exige reconocimiento, que nunca renuncia a la persuasión de la palabra, de la mirada, del gesto” (Ruiz y Prada, 2012, p. 75). Es, pues, la acción de darse al mundo asegurando que la identidad erija un lugar de enunciación. Según esto, la palabra se constituye como la base de todo posicionamiento; el saber, la experiencia y el tejido vital de cada sujeto se sustentan en las palabras que definen su realidad y la manera en que observa, discute, reflexiona, asume y propone. De modo que “posicionarse en el mundo es un acontecer profundamente político, implica un ámbito relacional: nos posicionamos ante otros, con otros, por otros, a propósito de otros” (p. 75).

En relación con el papel de la palabra en la proyección, vale mencionar, entonces, que el espacio habitable es uno narrado, dotado de identidad y de sentidos, puesto que en él se da la autoafirmación y la apertura de la voz de los sujetos. Los espacios formativos como la escuela, la biblioteca, el parque, el centro comunitario, la universidad, están constituidos por microespacios políticos donde se perfilan modos de ser como modos de discusión y de proposición. De aquí que la subjetividad se enuncie, no solo en el acto de posicionarse frente a una realidad, sino en una proyección del ser en términos de creatividad, y este hecho de crearse en las relaciones interpersonales y espacio temporales implica una suerte de creación de la vida a cada instante.

Ruiz y Prada (2012) refieren respecto a la proyección que “pensar-vivir la subjetividad hoy implica hacer posible plantear sueños realizables, que partan del reconocimiento de lo propio en tensión con lo extraño; que recuperen las memorias para rastrear aquello que es susceptible de construir un horizonte de expectativas” (p. 80). Esta afirmación tiene implícito un llamado, por un lado, a que los maestros y maestras, formadores en todo espacio pedagógico, sean quienes asuman esa bella responsabilidad del ensanchamiento de los sueños; y, por el otro a que la vida, aún con sus miserias y sus asombros, no se agote en fronteras, sino que cobre el sentido de un más allá donde sea posible vivir en comunidad. Esto incluye, a su vez, que se asuma la pregunta como acto para pensar y para sentir.

Ese pensar-vivir que se señala anteriormente está ligado a una formación subjetiva que se da en el tiempo y que es, por lo tanto, inagotable. Si bien los elementos constitutivos reseñados aluden a cuáles serían las bases para pensar en una subjetividad política y cómo la literatura podría ser un medio para el diálogo entre cada una, las ideas hiladas llegan a un centro común: el cuidado de sí. Esto hace referencia a la capacidad del ser humano de hacerse cargo de sí mismo que es, también, el hacerse cargo de sus acciones y de sus palabras, de sus miradas y de sus gestos; es un acto enteramente subjetivo que condiciona en el individuo el lugar que ocupa entre los otros. Sin embargo, vale aclarar que acá la acción de condicionar no es una fuerza coercitiva, sino, más bien, una fuerza creativa que delimita unos espacios de sentido para la práctica de la libertad, como lo sugería Michel Foucault (1994).

Hasta este punto se encuentra, entonces, que los espacios se convierten en habitaciones poéticas, es decir, creadoras, donde el maestro instaura unas prácticas de interacción individual y colectiva que hacen de ese nicho un tiempo y un espacio para el desarrollo humano.



Allí, las palabras que dan orden y sentido a la visión de mundo que poseen el maestro y la maestra no solamente se ligan a un reconocimiento subjetivo o a una actitud política, sino, también, a un cuidado de sus emociones que agencie lecturas diversas y múltiples sentidos sobre lo que significa vivir en este planeta. Son estos asuntos clave los que tiene lugar en las reflexiones del siguiente apartado, donde resulta de común interés el revisar la idea de cómo la literatura, en tanto imaginación narrativa, abre escenarios propicios para la educabilidad de las emociones. Asimismo, es necesario seguir potenciando esas otras miradas sobre el docente, lo que implica su accionar en los diversos espacios que habita y cómo sus prácticas manifiestan unos saberes discursivos pertinentes y socialmente comprensibles.

### **El cultivo de las emociones a través de la imaginación narrativa**

Actuamos como seres sociales en el mundo porque leemos la realidad de acuerdo con un cúmulo de emociones, muchas de ellas, aprendidas en la interlocución con los otros. De modo que, conscientes o no, las emociones perfilan la forma en que nos desenvolvemos en sociedad, posicionan nuestra lectura planetaria y son parte insustituible de las afecciones hacia lo que nos causa repulsión o cercanía; en síntesis, trazan un puente entre dos acciones: pensar y sentir. Para María Zambrano (1956), la primera revela al hombre lo que es, lo que le hace nacer. Es, pues, una acción radical, la más activa, y supone un nacer tanto a las fuerzas del hombre mismo como a las de la realidad. Sobre el sentir, Zambrano refiere que es “[...] el que moviliza la atención y la intención. [...] —es el que obliga al sujeto, porque le hace patente su existir” (2004, p. 182). Ahora bien, tanto pensar como sentir irrigan la memoria, echan raíces, florecen, muda de piel y se constituyen en fruto. En la memoria narramos continuamente los hechos que asaltan nuestra atención, imponemos una cierta mirada, un tono de la palabra, una experiencia que nos permite ser y actuar. En este sentido, las emociones configuran al sujeto, en tanto participa de un acontecer social, para juzgar, dirimir, interpretar y poetizar. En otros términos, hablamos de la conformación nuclear de un modo de habitar que da forma y cuerpo a eso que llamamos subjetividad.

Para Martha Nussbaum (2008), “las emociones conforman el paisaje de nuestra vida mental y social” (p. 21). Esta afirmación nos lleva a considerar los siguientes puntos: uno, que las emociones son parte de nuestros procesos de razonamiento; dos, que las emociones comporten acciones y relaciones entre vínculos sociales. Según esto, las emociones, en tanto capacidad de sentir y de pensar sobre un hecho particular de la vida, se basan en valores, normas, ideologías, creencias y juicios. Son fruto del aprendizaje y se cultivan en la interacción cultural, histórica y social (Posada y Mejía, 2017).

Por otro lado, cuando hablamos de emociones políticas es porque consideramos que estas son parte vital de la vida pública en la medida en que una sociedad democrática se expresa a través de juicios sobre el mundo y los otros. Las emociones inciden en ese modo de expresión en el momento en que adquieren una carga valorativa sobre situaciones que involucran una posición social. De esta manera, “las emociones políticas son evaluativas en tanto califican y clasifican a las personas, a sus acciones y a las situaciones sociales y políticas, asignándoles un lugar y una valoración social, ubicándolas dentro o fuera de la sociedad” (Posada y Mejía, 2017, p. 107). Desde esta perspectiva, la acción política en los sujetos está determinada por los vínculos entre emoción y razón, enlace en el que cobra sentido la idea de una proyección sobre los *mundos de la vida*. Como consecuencia, crear modos de participación en el espacio público, pero también modos de lectura sobre las arquitecturas que fundamentan los actores sociales, implica una formación emocional alrededor de valores, juicios y experiencias de saber sobre los cuales interactúan los sujetos.

Bajo esta premisa, Martha Nussbaum (2008) apunta: “[...] para hablar apropiadamente de las emociones será necesario acercarse a textos que contengan una dimensión narrativa, profundizando y afinando así nuestro conocimiento de nosotros mismos en tanto portadores de una historia temporal compleja” (p. 23). En este orden de ideas, los textos literarios aportan una ruta esencial para la formación y reflexión de emociones políticas, puesto que la literatura está impregnada de emociones como la aflicción, el temor, el erotismo, la alegría, la esperanza, la ira, el odio, la envidia, la compasión, la culpa o la gratitud. A esto se suma el hecho de que, conscientemente o no, comprendemos el mundo y lo que *nos pasa* en él gracias a una enorme red emocional con la que, si planteamos la metáfora del pescador, aprehendemos nuestro espacio común en el planeta mediante el sustrato de emociones que delimita nuestra mirada, nuestros aprendizajes, nuestras experiencias y nuestras virtudes. Puede pensarse, además, que esa red de pesca se teje en el ejercicio del sentir y del pensar y, de esta manera, nos lanzamos a la agitación de las aguas únicamente con lo que ha venido constituyendo nuestro *ser y estar* en el mundo.

Sin embargo, la posibilidad de trabajar con textos literarios supone una mirada retrospectiva y, por lo tanto, crítica sobre las emociones políticas que definen nuestra interacción con los demás, quienes representan otros discursos, otras creencias, otros sucesos históricos que nos confrontan, que impelen al detenimiento y a una juiciosa y responsable lentitud sobre lo que juzgamos. Así pues, no se trata únicamente de afirmar lo que sentimos y lo que pensamos; las emociones políticas conllevan una relación más detenida sobre las causas que las originan, y apuntan a un preguntarse sobre cómo estas emociones que circulan en el modo de ver a los demás, los afecta o los impulsa, los enjuicia o los valora, a pesar de que este no es un ejercicio doméstico o, por decirlo, sano y benéfico. Esta es la posibilidad de sabernos más allá de los prejuicios. Para Nussbaum (2014), en una entrevista de Helena Modzelewski, la significación de las emociones, desde lo moral y lo psicológico, se puede hacer visible a través del arte. La literatura, en este caso, genera emociones, pero, también, posibilita la reconstrucción del origen de una emoción, pues, cuando el relato literario se entrecruza con el relato vital del lector, la emoción se hace susceptible de un proceso autorreflexivo. Participar de la lectura y de la creación de un texto literario posibilita la comprensión de cómo esas emociones nos afectan; incluso, cómo esas emociones representadas dislocan lo aprendido y lo contraponen frente a otras realidades.

Nussbaum anota que esta suerte de metodología para la educabilidad de las emociones permite realizar un ejercicio de distanciamiento sobre preferencias y deseos. La posibilidad de cultivar una ciudadanía democrática está en la base de cómo se reconocen las prácticas discursivas y de interacción que los sujetos acogen en sus mundos cotidianos. Ese dar cuenta, en un sentido formativo, implica que se proyecte, en la forma de un relato, la capacidad imaginativa, es decir, un *como sí*, donde el sujeto vivencie lo que otros han vivenciado, y superponga en su experiencia de vida lo que otros han habitado.

Ahora bien, vale la pena detenernos un momento a reflexionar, nuevamente, sobre el propósito que atraviesa este texto: mostrar cómo la literatura puede ser un camino para el trabajo de la subjetividad política y la educabilidad de las emociones políticas. Para cumplir este objetivo hace falta dar respuesta a interrogantes como ¿de qué manera aporta la imaginación narrativa al propósito citado?, ¿qué posición debe asumir el maestro y la maestra para un trabajo formativo que se sustente en la imaginación narrativa? A partir de la

curiosidad presente en estos cuestionamientos se abre un horizonte de expectativas para una continua reflexión sobre lo humano y sus modos de relación con los diversos paisajes de ese nicho planetario.

Un asunto fundamental desde el cual partir hacia una reflexión de lo anterior puede ser el de las artes como escenario propicio para el cultivo de la imaginación. En este punto encontramos, por ejemplo, a la pintura que define los cuerpos en su reinterpretación de la vida, a la música que nos acerca al silencio, ese gran texto que es el mundo y a la narrativa y la poética que sitúan la condición humana desde lo emocional. Esto se relaciona con lo que Nussbaum (2005) refiere acerca de cómo el llegar a ser ciudadanos del mundo es poder comprender los modos de ser de personas diferentes a nosotros. Desde este punto de vista, “[...] las artes desempeñan un papel vital, puesto que cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de ciudadanía” (p. 118). En el caso de la literatura, esto se hace evidente en un orden particular: se representan las circunstancias de personajes distintos, lo cual despliega un conocimiento sobre la vida política. Así, las vivencias de los personajes ilustran una suerte de gama de posibilidades de ser en el mundo, de habitar, de dialogar, de amar, pero también de padecer. Nussbaum dice que:

el arte de la narrativa tiene el poder de hacernos ver las vidas de quienes son diferentes a nosotros con un interés mayor al de un turista casual, con un compromiso y un entendimiento receptivos y con ira ante la forma en que nuestra sociedad rehúsa a algunos la visibilidad. (p. 121).

Lo que menciona la autora señala que las narraciones con las que interlocutamos en los libros nos permiten ver y participar de un mundo que responde a nuestras más íntimas inquietudes, procurando, asimismo, un trabajo imaginativo que nos sitúa en la historicidad de otros. En este sentido, la capacidad de sentir empatía por personajes de otras tierras, cuya cultura es ajena a la nuestra y cuyas prácticas discursivas evidencian una comprensión del mundo muy diferente a nuestras cosmogonías, resulta ser un ejercicio vital que desprende un cierto respeto por la interioridad de otros seres humanos.

Por su parte, Andruetto (2015) observa que la literatura nos enfrenta a nuestras carencias en el sentido de que nos plantea preguntas, problematiza nuestras experiencias y cuestiona lo que se ha naturalizado. Este poner en riesgo, este abrir la brecha a otros bordes, sin duda, es otra de las funciones primordiales del arte; lo que vamos formando de nosotros mismos se desdibuja mientras se enriquece. Sobre esto Andruetto apunta que “[...] la literatura no es el lugar de las certezas, sino el territorio de la duda, y nada hay más libertario y revulsivo que la posibilidad de dudar y enfrentarnos a nosotros mismos para poner en cuestión a nuestras certezas” (p. 151). En esta medida, el maestro y la maestra asisten al acontecimiento de lo inesperado, de lo nuevo que aparece luego de la irrupción; la literatura los sitúa en el lugar del aprendiz que interroga sus saberes y asume la vida como experiencia en curso. Esto permite pensar, entonces, que la práctica pedagógica no está del todo acabada; más bien, suscita un aprender constante, casi interminable, que requiere de una mirada atenta y de unos procesos de reflexión y de creación que favorezcan los modos de relación con los contextos educativos.

El hecho de comprender otras experiencias y reconocer otras subjetividades nos ubica en un espacio crítico sobre las nuestras. Esta idea nos permite pensar que la constitución de nuestra subjetividad política no es un lugar de verdades absolutas donde nos erigimos frente a otros con el macizo de nuestra identidad, previniendo nuestras narraciones a acomodaciones fáciles y lánguidas, intuyendo que lo que somos ya alcanzó un umbral. Por el contrario, esas posibilidades que abre la lectura de un texto literario marcan otro sentido sobre cómo la formación de la subjetividad política en nuestras vidas se vuelve homogénea, plural y abierta. A partir de la literatura, lo que *vamos siendo* sufre desplazamientos: palabras otras rompen el dique de lo construido, saberes antiguos con nuevas narraciones habitan zonas desconocidas y lenguajes y modos de mirar asaltan la inquietud de nuestros propios velos. Dicho de otra forma, eso que *vamos siendo* se va construyendo en medio de las fisuras, de las grietas abiertas por la experiencia estética de un relato que, a su vez, abren otra dimensión del mundo que no conocíamos. Como resultado, se nos hace necesario el volver a pensar, a sentir y a reflexionar.

Si nos ubicamos en la figura del maestro, quien encarna esa acción vital del darse a los otros, lo planteado respecto a las construcciones personales que se emprenden a través de la literatura, puede llevar a pensar que tanto la formación de subjetividad política como de emociones sugiere una concepción del comienzo, de la promesa de lo que está por venir. Fernando Bárcena (2003) lo explica así:

Hay comienzo cuando existe la memoria de la infancia del hombre, o lo que es lo mismo, cuando el sujeto recuerda que puede decir el mundo con una palabra —otra que es palabra poética, un lenguaje de nadie y por tanto de cualquiera capaz de situarse en la zona de llegada, en el lugar de la experiencia y la apertura. (p. 105).

Según lo que refiere Bárcena, la literatura renuncia a las lógicas del poder y la domesticación del pensamiento para plantear los horizontes de una vida más allá de las fronteras. Esto no implica, necesariamente, que se cristalice la literatura en un sentido de lo sagrado e inaccesible, sino que se habla, más bien, de un discurso del que se debe apropiarse el docente para entender la función narrativa de la vida misma. Funciona, entonces, para anclar la existencia en esa memoria del comienzo y situar la experiencia educativa en una suerte de novedad, es decir, en una forma del nacimiento —con ojos y oídos despiertos— hacia la completa vivencia del mundo en tanto vivencia puramente humana. Esto sugiere que la formación de subjetividades y emociones políticas radica en una percepción sobre la vida como gesto simbólico del comienzo. De manera que, cuando lo habitado deja de ser normalizado y estandarizado, adquiere matices narrativos que develan una cierta mirada original que los maestros y estudiantes tienden a experimentar desde el ejercicio de la imaginación.

En este orden de ideas, hay que anotar que una de las bases sobre las que se funda la imaginación narrativa es que potencia la compasión, la cual es esencial para la responsabilidad cívica (Nussbaum, 2005). El reconocimiento de la experiencia del otro, un poco difuso en las tradiciones filosóficas de Occidente, aunque más explícita y práctica en Oriente, lo retomamos para plantear el interrogante acerca de cómo es estar en el lugar de otra persona. La compasión, en estos términos, exige un alto grado de imaginación, pues puede ser vista como un abandonar los ropajes que nos revisten para usar los de alguien más. El placer del *como sí* no será del todo grato o fácil de asumir, ya que existe el sentido íntimo de la vulnerabilidad propia en ese ser otro.

Sumado a la presencia de la imaginación narrativa y la compasión, si se pretende que el maestro y la maestra orienten procesos formativos en favor de la constitución de subjetividades políticas y la educabilidad de las emociones, deberán emprender la feliz tarea de proyectar unos ambientes de aprendizajes donde lo ético, lo estético y lo político confluyan entre sí. Ahora, en cuanto a la forma en que lo anterior se configura en la experiencia literaria, se observa, si acudimos a la idea de que el lector aporta significados al texto, propiciando reflexiones de manera más autocrítica (Rosenblatt, 2002), cómo los estímulos ofrecidos por la obra responden a los procesos mentales y a las emociones que configuran las experiencias de saber del lector, pues una obra literaria nunca está al margen de él. Desde este punto cabe preguntarse, entonces, cuál es la relevancia que tiene la obra en la propia vida del lector y cómo, cuando los puentes entre ellos se

trazan de manera efectiva, el campo de la imaginación narrativa se hila intensa y plenamente. En este sentido, el trabajo, por ejemplo, con la compasión o el erotismo, en tanto emociones humanas, responde a una necesidad de enlazar la experiencia personal del individuo con la de otros personajes; así, imaginar qué sentirían en ese momento en particular, motiva otras lecturas relacionadas con campos del saber cruciales para entender nuestro tiempo: la civilidad, el saber para la democracia, la configuración de identidad y de memoria histórica.

Con el fin de ilustrar lo anterior, vale tomar una obra literaria como “El señor Rose” de la escritora francesa Irène Némirovsky, para considerar cómo esta puede ser propicia para trabajar la imaginación narrativa en favor de la formación de emociones políticas. Para empezar, entonces, este cuento se enmarca en el contexto histórico de la ocupación alemana en Francia durante la Segunda Guerra Mundial. Aquí, los personajes, tanto adinerados como de clase media, deben salir de su ciudad, París, para refugiarse del paso inminente de las tropas nazis. A partir de esto resulta interesante, en un primer momento, realizar una radiografía de esas clases sociales que se ven enmarcadas en el conflicto armado. En este sentido, se encuentra que el tono central del cuento de Némirovsky apunta a la compasión, evidenciada en el personaje del señor Rose que, a pesar de ser adinerado y poseedor de grandes bienes, pierde todas sus posesiones, viéndose retratado en otros personajes que, como él, huyen de la guerra. Sin embargo, un ejercicio de lectura crítica para llegar a la escritura reflexiva centraría su atención en el carácter compasivo del señor Rose hacia un joven malherido con el que establece amistad.

La obra literaria desentraña, pliegue por pliegue, la frágil condición humana al caracterizar las formas de relación entre un hombre adinerado —aun perdiéndolo todo— y un joven sin ninguna posesión. Ambos, fraternizados ante el peligro, la desolación y el riesgo de morir por un bombardeo, establecen una amistad más allá de las condiciones materiales de cada uno. En el marco de esta historia, el maestro o la maestra tienen la oportunidad de propiciar la capacidad imaginativa de los estudiantes al plantear preguntas básicas como: ¿y si fuéramos tú o yo los que estuviéramos en la posición del señor Rose? ¿Nos quedaríamos con el joven enfermo, sabiendo que la salvación está a unos pocos pasos? ¿Cómo la guerra puede aflorar la compasión en la vida humana? En este caso, la literatura estrecha vínculos con la vida. El texto irrumpe y confronta al lector, quien asume una posición frente a la emoción de la compasión. Sus saberes, sus experiencias pasadas, su configuración de mundo, sus sistemas de valores están en alerta cuando el docente sugiere el desprenderse del sí mismo para ser otros en un tiempo diferente, bajo condiciones sociales adversas.

En este mismo orden de ideas, Rosenblatt (2002) plantea que “[...] una gran obra de arte puede darnos la oportunidad de sentir más profunda y generosamente, de percibir de modo más cabal las implicaciones de la experiencia, de lo que permiten las condiciones restringidas y fragmentarias de la vida” (p. 64). Se sugiere, entonces, que la literatura amplía el conocimiento sobre la gente y la sociedad, así como también que permite la participación en situaciones imaginarias, de crisis y de fatalidad, y posibilita la capacidad de sentir compasión y de crear lazos de identificación con otras realidades. Lo llamativo aquí es que el trabajo con la literatura proyecta un sentido creativo de la propia vida, como se mencionó anteriormente al hablar de la proyección como elemento constitutivo de la subjetividad política. Pero, en este caso, se aúna un sentido fundamental: el maestro que recrea unas acciones y unos gestos en la disposición de experiencias y obras literarias, es aquel que sabe crear campos de apertura hacia nuevas sensibilidades. Esto quiere decir que la formación de sujetos críticos pasa por unos estadios de reconocimiento y de comprensión de las aspiraciones y conflictos humanos en toda su diversidad. Son los maestros y maestras quienes logran vincular las experiencias lectoras individuales con el diálogo planetario.

### **Hacia la idea de ser un libro abierto al mundo**

Si tuviéramos que mencionar una suerte de actitud, tanto del maestro como de sujetos lectores, todos en un camino de formación donde el carácter de sus subjetividades y emociones está inacabado y asiste a la promesa de un continuo perfeccionamiento, la encontraríamos en algo preciso que menciona Chantal Maillard (2017) en su libro *La razón estética*:

La actitud estética es una manera de estar en el mundo, una manera de construirse esencialmente por el ensanchamiento de los sentidos, no solo de la visión sino también del oído, del tacto, incluso del gusto y el olfato. [...] La actitud estética es un modo de estar en la vida, una actitud de intensa atención receptiva. (p. 228).

Según lo que se plantea en este fragmento, la relación con los *mundos de la vida* no se agota en el texto; la página es apenas un vínculo para el diálogo con nosotros mismos, con los otros y con la realidad, una oportunidad para ser más receptivos al tiempo histórico que habitamos. De aquí lo que nos interesa recalcar es que la lectura del mundo va construyendo otra idea de libro que va más allá del físico; una que se va escribiendo en las entrañas y que, borroneada de experiencias, puede leerse para comprender cómo nos proyectamos hacia lo desconocido, qué tejidos forman nuestra identidad, cuáles son esas narraciones que constituyen la memoria de nuestra mirada, cómo nos vinculamos con el dolor y la alegría del otro, y la manera en que construimos democracia a raíz de las emociones que nos afectan y aproximan a los espacios públicos de deliberación y ejercicio discursivo.

Es aquí donde cobra importancia el pensar en una actitud estética como una actitud de lectura frente al texto y frente al mundo, en tanto está pensada como hábitat para el despliegue de los sentidos y para el cultivo de la imaginación. La manera en que degustamos lo vivido, las pérdidas, las experiencias de saber, el reconocimiento de tradiciones, es la manera en que nuestros estados emocionales se abren a eso que *vamos siendo*, manifestación de que, como seres subjetivos, ocupamos un lugar cultivado con discursos, memorias y creación. De esta forma, nos situamos frente al mundo desde esa apertura de las páginas del libro interior.

El campo del arte y la literatura es fructífero para la formación de esa actitud estética. En este sentido, resulta interesante observar que lo planteado sobre la imaginación narrativa, como espacio para vincular la subjetividad y las emociones desde su carácter formativo, corresponde a una apertura vital hacia el mundo, no como algo ya hecho, dado, presentado, sino, más bien, como algo bordado en pleno tejido. De esta manera, si asistimos a la lectura de un relato o a la contemplación de una obra pictórica o fotográfica, podremos situarnos en la posición del espectador que se aproxima a esas otras realidades con toda la apertura de los sentidos, permitiendo que la vida, en sus gestos más cotidianos, gire, hable, palpite, grite, evoque, mude de piel.

### **Referencias bibliográficas**

- Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F. (2003). *El delirio de las palabras: ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder.

- Esquirol, J. (2018). *La penúltima bondad. Ensayo sobre la vida humana*. Barcelona: Acantilado.
- Foucault, M. (1994). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- García Esperón, M. (2007). *Querida Alejandría*. Colombia: Norma.
- Grandes, A. (2014). *El lector de Julio Verne*. Buenos Aires: Tusquets.
- Jones, L. (2010). *El señor Pip*. Barcelona: Salamandra.
- Maillard, C. (2017). *La razón estética*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Martínez, M. y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, (63), pp. 67-88.
- Mèlich, J-C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Modzelewski, H. (2014). Autorreflexión y educación de las emociones para la democracia. Entrevista a Martha Nussbaum. *ARETE Revista de filosofía*, 26(2), pp. 315-333.
- Moreno, E. (2018). Literatura, subjetividad política y educación. Una triada para pensar. *Revista La Palabra*, (32), pp. 155-166.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Posada, M. y Mejía, M. (2017). Emociones políticas y mal. *Revista Eleuthera*, 16, pp. 101-117.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política*. Buenos Aires: Paidós.
- Sijie, D. (2016). *Balzac y la joven costurera china*. Barcelona: Salamandra.
- Zambrano, M. (1956). Dos fragmentos acerca del pensar. *Órigenes*, (40), pp. 95-97.

## Epílogo

Los capítulos anteriormente presentados dan cuenta de las reflexiones del equipo de investigadores respecto a las elaboraciones construidas desde las experiencias como maestros y maestras en relación con la vivencia de las emociones políticas propias y de aquellas advertidas en el ejercicio y discurso de otros colegas.

Este trabajo nos permite reconocer la pertinencia de la pregunta por el cultivo de las emociones políticas en este momento histórico y la necesidad apremiante de contribuir a la formación de maestros críticos del sistema, apasionados por su oficio, capaces de reflexionarse en medio de su ejercicio profesional y, especialmente, convencidos de la importancia de su labor en la formación de sujetos políticos con un alto sentido del respeto y cuidado de lo público.

La actualidad del discurso de Martha Nussbaum, sus reflexiones profundas respecto al devenir de las sociedades modernas, su preocupación por la manera en que se materializan las emociones en la vida pública, las concepciones que subyacen en la vivencia de emociones como el miedo, la vergüenza, la ira, el asco, sus planteamientos acerca de cómo promover la consolidación de sociedades más justas y equitativas, y el lugar de la literatura y las expresiones artísticas en dicha iniciativa, encuentran asidero en nuestras ideas en la pregunta por fenómenos como la exclusión en entornos escolares, en la valía que atribuimos a la formación política de los maestros y en la importancia que concedemos a la literatura como patrimonio histórico y como vehículo para mediar el cultivo de las emociones políticas, como lo dejamos ver en cada uno de los capítulos que integran este libro, el cual se constituye en nuestra contribución a la consolidación de un pensamiento advenido desde otras lógicas, confrontador del poder y los discursos hegemónicos; nuestra apuesta insondable por una democracia respaldada desde los espacios de formación.

Al cierre de esta experiencia nos unimos a Héctor Abad Gómez (1988), quien fuera —entre muchos oficios— un gran maestro, y como él creemos:

[...] En el hombre y en su capacidad de ser feliz. En su capacidad de disfrutar esta vida aquí en la tierra; en su capacidad de entender las leyes naturales y ponerlas a su servicio; en su capacidad de convivencia, en su capacidad de altruismo, de abstracción, de previsión y de raciocinio; [...] en su capacidad de trascender los goces y bienes inmediatos hacia bienes superiores, en su capacidad de análisis, en su capacidad de síntesis, en su capacidad de entender y de hacerse entender, en su capacidad de sacrificio por ideales superiores. [...] Que es capaz de distinguir sus motivos conscientes y racionales, que es capaz de ser alegre y también de resistir al sufrimiento. Creo, en fin, en su capacidad de construirse una escala de valores a la cual pueda atenerse en sus acciones. (p. 126).

De esa motivación nos servimos y alimentamos de sus palabras nuestros ideales para darle fundamento a la preocupación constante de ser maestros que contribuyan efectivamente a la consolidación y gestión de sociedades más justas y respetuosas de la diversidad.

Consideramos que las emociones políticas, en la experiencia de ser maestro o maestra, se perfilan como un campo de indagación necesario para reorientar nuestros procesos de formación, pues estas se construyen en la socialización con el otro y en rasgos de la subjetividad política permeados por creencias, juicios y valoraciones que necesitan ser develados dada la carga ideológica, los prejuicios y las exclusiones que constantemente tienen lugar en las relaciones humanas. Pensamos que un mundo construido bajo otras lógicas precisa la vinculación de todos los maestros, maestras y profesionales de la educación, independiente de sus áreas de formación, a este propósito.

Los capítulos aquí expuestos nos permiten perfilar al otro como refugio, puente y ancla indispensable para el propio bienestar. Para ese fin, la literatura se torna en el medio, el contrapunto que nos permite anudar, siguiendo las enseñanzas de Nussbaum, emociones políticas, ciudadanía y formación. Aquí, si hay un sentido probable por asignar a las emociones políticas en el ejercicio del oficio del maestro, es saber posible esa enorme labor de contribuir a la construcción de culturas escolares justas y respetuosas de la diversidad.

En este punto, bien vale rescatar unas palabras de Rousseau (1999) en su discurso sobre el origen de la desigualdad:

El primero a quien, después de cercar un terreno, se le ocurrió decir “Esto es mío”, y halló personas bastante sencillas para creerle, fue el verdadero fundador de la sociedad civil. Cuántos crímenes, guerras, muertes, miserias y horrores habrían ahorrado al género humano el que, arrancando las estacas o arrasando el foso, hubiera gritado a sus semejantes: “¡Guardaos de escuchar a ese impostor; estáis perdidos si olvidáis que los frutos son para todos y que la tierra no es de nadie!”. (p. 54).

Para terminar, cabe aclarar que la travesía que condensamos en este libro no tuvo lugar en medio de lamentaciones por el modo como discurre la humanidad en los tiempos modernos, sino que fue llevada a cabo a través de la capacidad de recuperar y afinar la mirada para identificar en las palabras de los maestros y maestras que participaron asomos de lo político en sus concepciones y discursos que nos permiten creer que hay mundos y sentidos posibles de construir si luchamos decididamente por ello.

### Referencias bibliográficas

Abad, H. (1988). *Manual de tolerancia*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia.

Rousseau, J. (1999). *Discurso sobre el origen de la desigualdad*. Recuperado de: <http://www.enxarxa.com/biblioteca/ROUSSEAU%20Discurso%20sobre%20la%20desigualdad.pdf>