



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**CULTIVO DE EMOCIONES POLÍTICAS EN LA
PRIMERA INFANCIA PARA EL
RECONOCIMIENTO DE LA POBLACIÓN
AFRODESCENDIENTE DESDE LA MEDIACIÓN
PEDAGÓGICA DE LA LITERATURA INFANTIL**

Autoras:

Leidy Paola Bedoya Rúa

Lesly Johana Restrepo Marín

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Cultivo de emociones políticas en la primera infancia para el reconocimiento de la población afrodescendiente desde la mediación pedagógica de la literatura infantil

Leidy Paola Bedoya Rua
Lesly Johana Restrepo Marín

Trabajo de investigación presentado para optar al título de:
Licenciatura en Pedagogía Infantil

Asesora:

Jakeline Duarte Duarte
Magíster en Desarrollo Educativo y Social
Doctora en Ciencias Humanas y Sociales

Coasesor:

Cristian Giraldo Castaño
Licenciado en Pedagogía Infantil
Estudiante Instructor de Maestría en Educación

Línea de Investigación:
Infancia, Educación y Desarrollo.

Grupo de Investigación:
Educación, Lenguaje y Cognición

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín, Colombia

2020

Agradecimientos

Yo Lesly, deseo brindar un agradecimiento muy especial...

A mi madre Johana, quien con tanto amor, esmero y sacrificio me ha permitido alcanzar este logro y ha hecho de mí la mujer que soy ahora. Sin ella, nada de esto sería posible y sé que esto es solo un paso para retribuir todo lo que ha hecho y hace por mí.

A mi padre John Mario, quien siempre creyó en mí y desde el cielo me permitió no desfallecer ante los retos que implicó este camino investigativo.

A mi hermano John Stiven, el cual ha sido mi compañero de risas, luchas y adversidades, y su apoyo incondicional también se ve reflejado en la culminación de este proyecto.

A ustedes por ser mi hogar primero, mi nicho de amor, cuidado, lealtad, entrega y compasión, infinitas gracias.

A Leidy, mi amiga, confidente, compañera de experiencias, luchas y batallas. Una mujer a la que admiro desde que la conocí por su madurez, entereza, inteligencia, sinceridad y perseverancia, y a la que siempre consideré como mi primera opción para llevar a cabo este recorrido. Espero continuar edificando y construyendo “caminos” personales y académicos contigo, sé que serás una gran profesional y una gran maestra, y estoy segura de que este es el primero de muchos triunfos.

Yo Leidy, quiero agradecer muy especialmente a mi familia, porque cada uno desde su esencia me inspiró a ser y a esforzarme cuando no creía poder más. Me hace inmensamente feliz tener a mi lado personas tan increíbles como ustedes.

A todos mis seres queridos y amigos, quienes con sus palabras de aliento me permitieron encontrar esperanza en los momentos de mayor dificultad. Guardo todo aquello en lo más profundo de mi corazón.

A Lesly, porque no pude tener una mejor compañía en todo este proceso. Gracias por tu apoyo en los momentos en que dudé y me desanimé. Te admiro y te agradezco por inspirarme siempre a ser una mejor amiga, estudiante, maestra y persona. Eres para mí un ejemplo de resiliencia y fortaleza. Te auguro los mayores éxitos en todo lo que te propongas, espero estar en cada uno de ellos para aplaudirte y celebrar a tu lado.

Por otro lado, a partir de nuestro recorrido como amigas, compañeras e investigadoras, queremos brindar nuestra sincera gratitud a...

A los niños participantes, quienes se disponían con motivación, entusiasmo y escucha atenta para los encuentros con nosotras, expresando con sinceridad sus emociones, palabras y perspectivas.

A los adultos a cargo de los niños y sus familias, quienes permitieron no solo el desarrollo de este proceso, sino que a su vez, les acompañaron y apoyaron durante las distintas actividades.

A nuestra profesora y asesora Jakeline, quien además de orientar nuestro recorrido con paciencia, sabiduría, esfuerzo y amor, fue una persona pilar para no desfallecer, creer en nuestras capacidades y continuar pese a los obstáculos del camino.

A Cristian, el cual asumió el rol de ser coasesor y su acompañamiento fue símbolo de dedicación, observación minuciosa y búsqueda incansable de mejoras y alternativas.

A Alexandra, maestra que nos acompañó durante la parte inicial del proceso y siempre estuvo presta a escucharnos, aconsejarnos y ayudarnos de la manera más sincera posible.

A ellas, compañeras de la universidad que se convirtieron en amigas para la vida, quienes desde su ejemplo y particulares formas de ser nos inspiraron a ser unas mejores amigas y maestras. Gracias por su apoyo en los momentos de angustia, estrés y en aquellos en los que por el contrario abundó la felicidad.

Al Jardín Infantil Mamá Chila inscrito en el programa Buen Comienzo, institución que creyó en nosotras, en nuestra maestra y en la Universidad de Antioquia, y cordialmente nos abrió las puertas para realizar nuestro trabajo de campo allí, permitiendo a su vez, entablar contacto con los niños y familias participantes.

A la Universidad de Antioquia, nuestra Alma Máter amada que nos forjó a nivel personal, académico y emocional. Su legado siempre brillará en nuestro camino y el recuerdo de sus pasillos, espacios, aulas y personas nos acompañará siempre.

Resumen

El racismo ha sido un fenómeno histórico que ha afectado en gran medida a los miembros de la población afrodescendiente que se ha perpetuado a partir de prácticas o nociones discriminatorias que se deben, según lo señalado por la filósofa norteamericana Martha Nussbaum, a algunas emociones políticas como la repugnancia que generan la desvalorización y la afectación del otro. Para dicha autora, las emociones se constituyen en juicios de valor que surgen en las interacciones con el otro y determinan los modos en que los individuos se perciben y relacionan entre sí, y es debido a emociones como la compasión y el amor que se evidencian actos de solidaridad y comprensión, o por el contrario, de repugnancia y miedo, que se reflejan en situaciones de rechazo o agresión.

La presente investigación se interesó por identificar las emociones políticas y las nociones que desde la primera infancia empiezan a configurarse en torno a los miembros de la población afrodescendiente, y al mismo tiempo, en transformar, por medio de la literatura infantil, aquellas que no favorecen el reconocimiento de dicha etnia condiciones de igualdad, derechos y bienestar.

El estudio se llevó a cabo con dos niños de la primera infancia del Jardín Infantil Mamá Chila, ubicado en el barrio Moravia de la ciudad de Medellín, uno de ellos perteneciente a la población afrodescendiente, y el otro, un niño mestizo. La metodología se inscribió en el enfoque crítico social de tipo investigación-acción basado en la perspectiva de Pérez y Nieto (1993), por lo que se llevaron a cabo dos fases dentro del proceso investigativo. La primera se interesó por identificar las nociones y emociones políticas que se develaron en las voces de los niños participantes con relación a la población afrodescendiente, mientras que la segunda, buscó cultivar emociones políticas que favorecieran el reconocimiento de esta población a partir de la implementación de una propuesta pedagógica basada en la literatura infantil.

Palabras clave: emociones políticas, racismo, afrodescendientes, reconocimiento, literatura infantil.

Tabla de contenido

Planteamiento del problema	9
Justificación	17
Objetivo general	21
Objetivos específicos	21
Antecedentes	22
Referentes conceptuales	29
La socialización y la subjetividad política como referentes para la configuración de emociones políticas	29
La discriminación y la exclusión como prácticas sociales que dan paso a fenómenos como el racismo	40
La literatura y la imaginación narrativa como mediaciones pedagógicas para el cultivo de emociones políticas	43
Metodología	47
Paradigma, enfoque y tipo de investigación	47
Población participante	50
Técnica e instrumento empleado en la investigación	53
Consideraciones éticas	55
Análisis de la información	56
Hallazgos de la fase comprensiva	60
El lugar de las emociones en la vida pública	60
La compasión: emoción favorecedora para situarse en el lugar del otro.	61
El juicio de la magnitud como posibilidad para identificar lo que afecta al otro.	62
La compasión condicionada: “a mí me gusta compartir la comida pero si ellos tienen hambre”.	64
Los juicios del inmerecimiento y de las posibilidades parecidas como oportunidades para reconocer y asumir el lugar del otro.	65
El amor como emoción política que permite reconocer lo valioso en el otro.	67
Comprender al otro como un camino al amor político.	68
La indignación como emoción reivindicadora del otro.	71
	6

Reconocimiento de acciones que ayudan y afectan al otro.	71
Una búsqueda de soluciones para el otro.	73
La repugnancia como emoción que conlleva al rechazo y la inferiorización.	75
De la repugnancia fisiológica a las acciones de rechazo.	76
Los habitantes de calle como receptores de la repugnancia proyectada.	78
El racismo como fenómeno acostumbrado desde el discurso infantil	79
El color “durazno” como único color de piel: la invisibilización de las negritudes.	80
Los negros son ellos, no yo.	82
Concepciones de lo afro desde un reconocimiento de la diversidad y una mirada aptitudinal.	86
Veo los diferentes colores de piel.	87
La negritud como pretexto para la desvalorización del otro.	92
Hallazgos de la fase de intervención o crítica	97
El reconocimiento racial y la vinculación con el otro como asuntos que emergen del amor político	97
Valoración multicolor a partir del cultivo del amor.	98
Oscuramente valioso: “no te puedes cambiar tu color de piel porque es bonito”.	104
El cultivo del amor como acto que favorece el vínculo y la aceptación.	108
El acto de situarnos en el lugar del otro por medio de las emociones políticas	112
La indignación y la compasión como emociones políticas que buscan fomentar el bienestar del otro.	113
El juicio de la magnitud y la imaginación narrativa: formas de reconocer el sentir del otro.	117
La imaginación narrativa como posibilidad de verse a sí mismo a través de la experiencia del otro	118
Reconozco al otro y me preocupo por su situación.	119
De la ficción a la realidad.	122
La literatura infantil como mediación pedagógica para el cultivo de emociones políticas	127
Conclusiones	134
Recomendaciones	137

Cultivo de emociones políticas en la primera infancia para el reconocimiento de la población afrodescendiente desde la mediación pedagógica de la literatura infantil

Planteamiento del problema

Los prejuicios, estereotipos y prácticas discriminatorias, afincadas en emociones como la repugnancia, el desprecio y el odio alrededor de lo racial, han sido visibles en diferentes sociedades y épocas. A pesar de la lucha de las poblaciones afrodescendientes por reivindicar su lugar en la sociedad, y por tanto, sus derechos, ello no ha sido suficiente para erradicar algunas acciones, concepciones y expresiones que los relegan a un espacio de menor jerarquía social en relación con la población blanca y mestiza. Así pues, algunas investigaciones han dado a conocer cómo incluso en la infancia es posible observar rasgos racistas por medio de actos como el cambio de color piel y otras características en las autorepresentaciones elaboradas por niños y niñas afrodescendientes y la asignación de adjetivos peyorativos sobre la población afro.

Lo anterior, convoca a pensar en la importancia de formar en ciudadanía a partir del cultivo de emociones políticas que propendan por la configuración de sociedades más justas y democráticas para todos los individuos, sin importar su color de piel. La filósofa norteamericana Martha Nussbaum (2008) afirma que “las emociones de un ser humano adulto no pueden entenderse si no se comprende la historia de su primera infancia y su niñez” (p. 209).

Pensar en la infancia significa tener presente que esta ha tenido diversas connotaciones a lo largo del tiempo, entre las cuales se ha concebido como un periodo vital determinado por la edad, un tiempo para ser educado, una etapa de vulnerabilidad e inocencia y una última que ha tomado gran fuerza, que busca reconocerla como una construcción social e histórica. Esto implica considerar que los niños y niñas no experimentan una única forma de transitar la infancia sino que existen múltiples de ellas, las cuales están mediadas por sus contextos, por las particularidades de cada sujeto, y sin duda alguna, por aquellos agentes socializadores que se encargan de otorgar a los niños y niñas diferentes significados y modos de actuar frente al mundo y la sociedad de la cual hacen parte. En relación con lo anterior, Diker (2009) menciona que:

En efecto, “¿qué es un niño?” es una pregunta que hoy no admite respuestas unívocas. ¿Sólo se trata de una cuestión de edad? ¿Es suficiente la definición jurídica de menor para delimitar el universo de la infancia? ¿Qué tienen en común un alumno de cuarto grado de primaria de clase media urbana y un niño de la misma edad que participa en una banda delictiva? [...] Frente a estas cuestiones, podríamos decir “todos son niños”, pero debemos reconocer que no todos transitan la misma infancia. (pp. 9-10).

En este orden de ideas, es posible reconocer a los niños y niñas como sujetos que participan de las situaciones de su contexto, y el ser partícipes del mismo, implica que ellos y

ellas asuman un lugar y una postura frente a dichas situaciones. Esta postura suele configurarse a partir de la relación que se da entre la familia y los agentes socializadores, quienes se encargan de proveer al niño diferentes significados y nociones del otro (que suele ser diferente) y de lo otro. Por lo tanto, es necesario que el niño o niña se forme como un ciudadano que convive con la diferencia en un mundo común, y que por ende, busque no solo su bienestar sino también el de los demás. Así pues, los sujetos, desde edades tempranas, pasan por una formación política que no solo les proporciona un lugar dentro de la sociedad, sino que a su vez, les brinda bases en relación con los modos de actuar y convivir en sociedad. En relación con el ser humano como ser social, Jaramillo *et al.* (2004) mencionan que:

Es característica de los seres humanos vivir en sociedad. Las relaciones humanas son necesarias para sobrevivir y para darle sentido a la existencia. Desde el momento mismo de su nacimiento, niños y niñas empiezan a aprender a relacionarse con otras personas y a entender qué significa vivir en sociedad. Este aprendizaje continúa toda la vida. (p. 149)

Por consiguiente, esta configuración como sujetos sociales parte de las relaciones que los individuos tejen, en un principio, con los agentes y escenarios sociales que los acogen (como es el caso de la familia) y otros agentes secundarios como la escuela, el barrio, los grupos culturales, etc.; quienes se encargan de asignar un rol al sujeto y por tanto, fomentar una conducta a seguir dentro de un espacio determinado. Lo anterior, implica reconocer que dichos agentes, no solo promueven diferentes formas de actuar, sino que a su vez, implícita o explícitamente, propician diversos modos de concebir y relacionarse con los otros, tanto en su condición de semejanza como de diferencia. Por tanto, los agentes socializadores tienen un papel fundamental en la configuración de la socialización política, la cual es definida por Palacios y Herrera (2013) como un proceso a través del cual los sujetos adquieren herramientas que les posibilitan actuar políticamente en lo social con base en el bien común; reconociendo las particularidades propias y de los demás para construir su identidad, y convivir adecuadamente con dicha diversidad (como se cita en Duarte y Gómez, 2019). En este sentido, la socialización política permite que los sujetos reconozcan su rol dentro del escenario público y tomen decisiones con respecto a aquello que afecta o interviene en el vivir con otros en un tiempo y lugar comunes.

De igual modo, se debe reconocer que no existe un momento específico en el que el sujeto se socialice políticamente y tampoco un momento en el que deje de hacerlo, sino que son múltiples las situaciones y escenarios que configuran al individuo como un sujeto político, entretejiéndose como un aspecto cultural. Estas situaciones y escenarios ocurren en un contexto particular, por lo que son cambiantes, interactivas y diversas, lo que conlleva a que la relación del sujeto con la política implique cambios (Duarte y Gómez, 2019).

En este sentido, es importante considerar que las interacciones no se limitan a espacios de vínculo, sino que están permeadas por emociones políticas que intervienen en las maneras de relacionarse y concebir el otro y lo otro. En relación con estas, Duarte y Gómez (2019) mencionan que:

Las emociones son una construcción social e histórica, que pasa por la relación de los sujetos con otros [...] que están permeadas por sus creencias y experiencias, que tienen un sentido cognitivo y educable, y que su cultivo comienza en la primera infancia. Este interés, por tanto, no se suscita por las emociones como hecho biológico, individual, inconsciente, sobre el cual los sujetos no tienen inferencia; sino que está del lado de las emociones que intervienen en la consolidación de la vida pública, es decir, de la emoción como acontecimiento social, educable, político. Por esta razón [...] se toma la reflexión de la filósofa Martha Nussbaum, para quien las emociones se constituyen en el fundamento de las acciones que tienen lugar en la vida pública, bien sea porque impliquen emociones como el asco y la vergüenza, que promueven la discriminación y los estigmas hacia ciertos grupos culturales, o como el amor y la compasión, que favorecen la justicia y el bienestar común. (p. 24)

Por ello, al hablar de emociones políticas no se hace referencia exclusivamente a su carácter afectivo, pues las mismas tienen un carácter de razonabilidad, que permite identificarlas en el sistema de creencias y juicios que llevan a una persona hacia una acción, por lo que los pensamientos hacen parte de lo que la emoción misma es (Duarte y Gómez, 2019).

Al hacer un rastreo en torno a las investigaciones con relación a las emociones en la infancia, es posible evidenciar una predominancia hacia un enfoque psicológico, en donde la gran mayoría son abordadas a partir desde un plano impulsivo y psicoafectivo, dejando de lado asuntos relacionados con su lugar dentro de lo político y lo público. Investigaciones como las de Greco e Ison (2011), Oros y Fontana (2015), Ordoñez *et al.* (2016) y la de Heras *et al.* (2016), hacen énfasis en asuntos con relación al conocimiento de sí mismo y de los propios límites para el control de las emociones y el desempeño en la cotidianidad; en la solución de problemas interpersonales para el favorecimiento del bienestar, la satisfacción personal y la salud mental; y en el análisis de emociones positivas como la empatía y su impacto en el desarrollo de habilidades sociales de niños y niñas.

En esta misma línea de rastreo, las emociones son retomadas por el Gobierno Nacional de Colombia (2007) en la Política Pública Nacional de Primera Infancia desde una perspectiva psicológica, como aspectos que intervienen en el desarrollo socioemocional de niños y niñas, y en las interacciones y vínculos que estos establecen con los otros; no obstante, si bien estas son importantes para construir ciudadanía en la medida en que le permiten a los sujetos tomar

control en situaciones en las que se altera su estado de ánimo para poder relacionarse de una manera más armónica con otros, no son suficientes, pues, se deja de lado el aspecto político que algunas de ellas traen consigo, debido a su repercusión en la concepción y relación con los otros, y a su búsqueda o no por el alcance de sociedades más justas y democráticas.

Así pues, se evidencia como en las diferentes pesquisas, el estudio de las emociones muestra un vacío en relación con la configuración y el cultivo de emociones políticas en la infancia; y, por tanto, en las implicaciones de las mismas, no solo al momento relacionarse con el otro; sino también, en la construcción de proyectos colectivos que busquen el bien común y no solo la satisfacción de las necesidades individuales. Esta construcción de proyectos colectivos implica ubicar a los sujetos en su rol de ciudadanos, el cual no se da solo por el hecho de nacer, sino que, implica que se establezcan relaciones con los otros —con aquellos del plano familiar y con quienes hacen parte del plano social o público— y que se interioricen una serie de nociones y significados alrededor del convivir en un espacio común.

De igual manera, es importante reconocer que las investigaciones existentes en torno a lo político en la infancia han sido abordadas con niños mayores de 5 años y desde una perspectiva de participación ciudadana y de transformación de nociones con relación a esta categoría, dejando de lado asuntos relacionados con las emociones políticas y el surgimiento de concepciones de lo político en los primeros años. Al respecto, Corona y Fernández (2000) afirman que “si bien inicialmente se consideraba que el aprendizaje de la política se realizaba en la segunda infancia o en la adolescencia, más adelante se estableció que muchas orientaciones políticas son incorporadas desde antes” (p. 3). Así pues, investigaciones como las de Corvera (2011), Imhoff y Brussino (2013), y Alvarado y Ospina (2006) se llevaron a cabo con niños a partir de los 7 años y haciendo especial énfasis en asuntos propios de la política como la participación, el niño(a) como sujeto de derechos, y las nociones de justicia y equidad.

Ahora bien, las investigaciones relacionadas con emociones políticas, al igual que las anteriores, han sido desarrolladas con niños de edades superiores a los 5 años. Entre estas es posible encontrar las de López y Saraza (2017), Galeano y Marín (2017) y Cadavid *et al.* (2017), quienes abordan emociones políticas como la compasión, la repugnancia y el amor a partir del legado de Héctor Abad Gómez con niños entre los 6 y 9 años; en las cuales se identificaron rasgos en cuanto a su configuración y proyección frente a los otros y lo otro. Lo anterior evidencia una carencia de investigaciones que se enfoquen en nociones alrededor de las emociones políticas en primera infancia. Uno de estos estudios logró evidenciar cómo en la infancia pueden existir emociones políticas que no buscan la democracia y el bien común, sino que por el contrario, implican que se generen actos de rechazo, agresión y discriminación hacia

un grupo social determinado; discriminación que suele fomentarse en los escenarios sociales de los que el sujeto participa. En relación con lo anterior, Galeano *et al.* (2019) mencionan que:

El origen de la violencia vivida durante tantas décadas en Colombia está estrechamente relacionado con procesos de exclusión y rechazo hacia ciertos grupos sociales. Tales fenómenos no operan desde la exclusiva racionalidad de los sujetos, sino que obedecen a construcciones cognitivas que transforman las emociones. En el caso de la repugnancia o el asco, se trata de emociones que, si bien aparecen en el ser humano desde un plano fisiológico, van derivando en actitudes de rechazo, estigmatización y discriminación hacia algunos sujetos o grupos sociales, en razón de su carácter social y cultural. La repugnancia no obedece, por tanto, a una respuesta inmediata de los sujetos hacia cosas que les desagradan, sino que su funcionamiento depende, en gran medida, de representaciones sobre aquello que una determinada cultura ha fijado en el imaginario colectivo como repugnante. (p. 48)

De tal modo, el cultivo de emociones políticas que no propenden al bien común y a la configuración de sociedades más justas y democráticas como la repugnancia, el asco y la vergüenza hacen que fenómenos como el racismo sean recurrentes en diferentes sociedades. En este sentido, el racismo es definido por Quintero (2003) como:

Un sistema de creencias y prácticas sociales que comprende varios planos: uno que corresponde a los procesos históricos, sociales, económicos, y políticos, otro que corresponde, a las representaciones sociales, sobre los grupos humanos, y comprende complejos procesos psicológicos que incluyen prejuicios, estereotipos, estigmas, creencias, actitudes y conductas que un grupo humano constituye y actúa sobre otro, e integra también un cuerpo de sistemas de ideas, que incluyen ideologías, religiones, narraciones y pseudociencia. (p. 5)

Respecto a este mismo fenómeno, Camargo (2011) plantea que la diferenciación de razas humanas es una construcción social, que responde a las concepciones que se tienen sobre quienes pertenecen o no a ellas a partir de características fenotípicas (p. 52). Por consiguiente, el racismo se configura en una problemática social cultivada por la familia, la escuela y los constructos de la sociedad, que impacta la subjetividad política de los niños y niñas, y por tanto, se convierte en un asunto propio de la socialización política, debido a su implicación en los vínculos y formas de relacionarse con el otro que es diferente, en este caso, por su condición racial.

Así pues, indagar en torno a las concepciones y vínculos permeados por lo racial, surge como una motivación dada por diferentes experiencias evidenciadas en la práctica docente de las investigadoras a cargo de este proyecto, como el percibir que los niños y niñas solo reconocen como “color piel” al color durazno que encuentran en su caja de colores, omitiendo

otros como el marrón que también corresponde a otros tipos de piel; el escuchar a un niño decir “los negros también se peinan” ante el cabello afro de su compañera de tez oscura; el evidenciar que se cuestiona una niña mestiza por su prevalencia de vínculos amistosos con niños afrodescendientes; y el identificar que una niña afrodescendiente se pinta a sí misma con características alejadas de su fenotipo, es decir, con piel blanca, cabello rubio y ojos azules (lo cual puede pensarse como una modificación de su autoimagen a causa del sesgo cultural).

Con respecto al racismo, han surgido investigaciones enfocadas en exponer los significados que la población afrodescendiente otorga a sus experiencias con relación a las oportunidades laborales y educativas en contraste con poblaciones blancas y mestizas, como es el caso de Zuluaga (2015); en mostrar el rol de la familia en la reproducción del racismo y la confrontación por parte de sus miembros ante la discriminación racial, como se aborda en Villarreal (2015); y en comprender las concepciones que niños y niñas de 7 a 11 años atribuyen a representaciones de sujetos blancos y negros, como en la investigación realizada por Quinde (2016). En esta última investigación, se evidencia que al presentar dos muñecos de tez negra y blanca, los niños y niñas prefieren en su mayoría a este último y le atribuyen adjetivos positivos como “bonito”, “bueno”, al mismo tiempo que se identifican con él; en contraste con el muñeco negro a quien le atribuyen características negativas como “feo”, “malo” y “es como el diablo”. No obstante, el investigador destaca los aportes de una niña quien asocia lo malo al muñeco blanco, afirmando que “tiene cara de malo, yo miré en la tv que un blanco agarra un cuchillo y mata a la gente” (Quinde, 2016, pp. 65-66), debido a lo observado en un programa televisivo.

De esta manera, es evidente cómo desde edades muy tempranas se perciben rasgos discriminatorios en los que algunos sujetos agreden y rechazan a los otros con base en su color de piel, por lo que en ocasiones, el racismo se convierte en un problema de socialización en la primera infancia. En relación con las prácticas discriminatorias y su configuración en la infancia, Nussbaum (2010) menciona que:

Quando la repugnancia se vincula con el narcisismo básico del niño pronto comienza a causar un daño concreto. Para tomar distancia de la propia animalidad, resulta eficaz proyectar los rasgos de esa animalidad (como el mal olor, la viscosidad y la suciedad) sobre algún grupo de personas. Luego se trata a esas personas como agentes de contaminación o impureza, transformándolas en una clase inferior [...] El niño comienza a reaccionar de este modo, identificando a otros niños como sucios o contaminantes a una edad muy temprana. (p. 58)

Teniendo en cuenta lo anterior, si bien se encontraron investigaciones que visibilizan la discriminación racial que experimentaban algunas personas afrodescendientes; es evidente cómo hay una predominancia de estudios con población adolescente, adulta y con niños y niñas mayores de 5 años. De igual manera, no fue posible hallar investigaciones que aborden la

configuración del racismo en la primera infancia ni que vinculen esta problemática con las emociones políticas.

Así pues, para el cultivo de aquellas emociones políticas que busquen mitigar fenómenos discriminatorios como el anteriormente descrito, Bermúdez (2014) menciona que “la literatura se convierte en ayuda fundamental porque posibilita en la experiencia de la lectura asumir la posición del otro, y con esto la vivencia de sus experiencias” (p. 128). En este sentido, se plantea que en la función primordial de la literatura juegan un papel esencial la imaginación y las emociones. La primera porque aporta en el proceso de *reconocimiento* del otro; y las segundas porque van más allá del reconocimiento y se implican en la *identificación* con el otro; de allí que el punto de una educación que se sirve de la literatura sea la *educabilidad* de las emociones (Bermúdez, 2014). Asimismo, Nussbaum (2010) reconoce a la imaginación narrativa como una mediación que posibilita aminorar prácticas sociales de discriminación y exclusión; la cual es entendida como la “capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos, y las expectativas que podría tener esa persona” (p. 132). Para el cultivo de esta imaginación y la construcción de ciudadanía, esta autora también destaca el trabajo con las artes, reconociendo que las mismas fomentan las capacidades de juicio y la sensibilidad que pueden y deben visibilizarse en las opciones de los sujetos. Lo anterior, puede aplicarse en cierta medida a artes como la pintura, la escultura, la música, entre otras, las cuales favorecen la capacidad de comprender a los otros (Nussbaum, 2005).

En este orden de ideas, investigaciones como la de Díaz *et al.* (2013), la cual buscaba fortalecer el desarrollo de competencias emocionales y comunicativas por medio del arte en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad, la de García (2014) donde se formuló una propuesta didáctica que contribuía a la formación en valores para evitar el bullying por medio de las artes en niños y niñas de primer y segundo grado, y la de Bustacara *et al.* (2016) donde se reflexionó en torno a la importancia de la expresión de las emociones en niños de 5 años a partir de las diferentes manifestaciones artísticas; permiten evidenciar que dichas propuestas suelen llevarse a cabo con niños y niñas que en algunos casos, superan la edad preescolar y que a su vez, no parten de las emociones políticas ni de la literatura y la imaginación narrativa para el cultivo de las mismas.

Para finalizar, se considera importante mencionar que este proyecto es oportuno en vista de que, tanto en décadas anteriores como en la actualidad, en Colombia se han generado diferentes situaciones de violencia y desplazamiento que han ocasionado la migración de población afrodescendiente a cascos urbanos, constituyéndose en gran parte de los casos, como minoría con relación a los demás habitantes de dichas ciudades, generando situaciones de discriminación, estigmatización y rechazo, tal como lo evidenció Quintero (2017) en su

investigación. No obstante, una propuesta que le apunte al reconocimiento de la diversidad a la luz de las emociones políticas no se suele llevar a cabo en los espacios de formación formal y menos en edad preescolar, desconociendo que en estos espacios también es posible visibilizar la riqueza cultural del país, y por tanto, promover el respeto por la diferencia.

De igual modo, como estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, se pretendió desarrollar esta investigación por medio de la Práctica Pedagógica, en la medida en que la labor docente implica reconocer la formación política que constituye esta misma; a su vez, que es necesario comprender que al percibir rasgos de racismo es oportuno intervenir a tiempo, de manera que se fomente el respeto por el otro y se busque conformar sociedades democráticas, bajo la premisa de que *“todos somos iguales sin importar el color de piel”*. De igual manera, al ser los centros educativos instituciones sociales que requieren de prácticas de convivencia para compartir con el otro que es diferente, se hace necesario pensar lo público como una oportunidad para mitigar situaciones que propendan a la vulneración y rechazo del otro, en este caso, por su condición racial.

En relación con lo anterior, es oportuno mencionar que el presente proyecto tuvo como propósito ser desarrollado en el Jardín Infantil Mamá Chila del barrio Moravia en la ciudad de Medellín, con niños y niñas de 4 a 5 años. Para el año 2005, según datos del DANE, en la comuna 4 de la ciudad (comuna a la que pertenece el barrio Moravia) habitan 34.109 personas afrodescendientes, para un total de 376.589 en toda la ciudad. Asimismo, al ser un sector en el que la mayoría de sus habitantes son oriundos del norte de Antioquia, de la subregión de Urabá y de los departamentos del Chocó y Córdoba, quienes migraron a Medellín a causa del desplazamiento forzado, la violencia política en los años 60's en Colombia y el éxodo a los cascos urbanos con el fin de buscar mejores condiciones de vida, hacen de Moravia un barrio reconocido por su diversidad, y por ende, por sus apuestas culturales, entre estas las de la población afrodescendiente (Pérez y Arango, 2019).

Sin embargo, a causa de la cuarentena decretada por la presencia del virus COVID-19 en el país, no fue posible llevar a cabo la investigación en el jardín infantil y se recurrió a herramientas digitales como el WhatsApp. Esta aplicación sirvió como recurso para desarrollar los distintos talleres a partir de videollamadas con dos niños pertenecientes a la sala 6 de dicha institución (ambos de 5 años) y para contactar las familias y/o adultos a cargo. Así pues, a causa de la contingencia, un niño afrodescendiente y un niño mestizo habitantes del sector fueron quienes participaron de la investigación, dado que el Jardín Infantil Mamá Chila, institución a la cual pertenecían, fue quien invitó a los niños y sus familias para llevar a cabo el proceso.

Para finalizar, se considera que el interés por formar sociedades más justas es pertinente debido a los procesos de construcción de paz que se vienen dando desde hace algunos años en Colombia a nivel estatal, social y educativo, lo cual representa un reto para los maestros en la

medida en que se busca construir sociedades incluyentes a partir del reconocimiento del otro, de la reconciliación y de la mitigación de la violencia. Por ende, para este propósito, sería fundamental reconocer el cultivo de emociones políticas como la compasión, la indignación y el amor, las cuales tienen como fin último alcanzar el bienestar de todos los sujetos.

Con base en lo anterior, surgió la intención de indagar en torno a ¿cómo cultivar emociones políticas que favorezcan el reconocimiento de las comunidades afrodescendientes en dos niños de primera infancia del Jardín Infantil Mamá Chila de la ciudad de Medellín desde la mediación pedagógica de la literatura infantil?

Asimismo, para dar respuesta a dicho interrogante fue necesario indagar alrededor de las siguientes preguntas:

- ¿Qué emociones políticas se develan en las voces de dos niños de primera infancia del Jardín Infantil Mamá Chila de la ciudad de Medellín con relación a la población afrodescendiente?
- ¿Qué nociones tienen dos niños de primera infancia del Jardín Infantil Mamá Chila de la ciudad de Medellín acerca de la población afrodescendiente?
- ¿Qué posibilidades brinda la literatura infantil para el cultivo de emociones políticas en favor del reconocimiento de la población afrodescendiente en dos niños de primera infancia del Jardín Infantil Mamá Chila de la ciudad de Medellín?

Justificación

Las relaciones sociales y los vínculos que se dan entre los sujetos se han transformado a partir de los cambios sociohistóricos que han tenido lugar a lo largo de los años. Estos cambios han implicado nuevas formas de ver y relacionarse con el otro, y por tanto, de validar sus derechos, de reconocerlos y de luchar por ellos cuando se considera necesario. No obstante, en la actualidad, se han evidenciado ciertas dinámicas que, ya sea de manera consciente o inconsciente, explícita o implícita, dejan ver rastros de las concepciones y actos que ya fueron hace algún tiempo, y que se espera por tanto, solo sea parte de los recuerdos.

Lo anterior se ha reflejado en asuntos que se relacionan directamente con el racismo, fenómeno que aún sigue vigente de manera explícita o naturalizada, pese a las luchas de la población afrodescendiente por participar en la sociedad en condiciones de igualdad. En este sentido, se hace necesario no solo visibilizar y reflexionar en torno a dicha problemática, sino también favorecer el cultivo de emociones políticas que permitan reconocer, sensibilizarse y valorar el otro en su particularidad, aun desde los primeros años de vida.

En este orden de ideas, con relación a las necesidades investigativas, el presente proyecto es pertinente debido a que los estudios en torno a las emociones políticas y a las concepciones de lo racial en la infancia demuestran que estas se basan, principalmente, en el

trabajo con niños y niñas mayores de 5 años. Así pues, se requiere el abordaje de dichos asuntos con niños de primera infancia, dado que es un periodo decisivo en la configuración de nociones, perspectivas y modos de actuar que juegan un papel crucial en el campo de lo público e impactan sus procesos de socialización. Lo anterior, también implica reflexionar en torno a las formas en las que, desde la infancia, a través de las interacciones con los agentes primarios y secundarios, posiblemente se empiecen a interiorizar rasgos racistas.

Asimismo, es pertinente tener en cuenta que las investigaciones en torno a las emociones, en la mayoría de los casos, se han vinculado con una mirada intrapersonal del sujeto, es decir, acerca de la necesidad de controlar sus momentos de tristeza, angustia o enojo y de buscar alternativas para mantener un estado de ánimo tranquilo a través del desarrollo de competencias emocionales. Por ende, se hace necesario ampliar dicha mirada para comprender el lugar de las emociones en ámbitos como lo político y lo moral, asuntos que van de la mano con los juicios, las creencias y los vínculos que teje el sujeto frente al otro y lo otro. En este orden de ideas, también es oportuno reivindicar el lugar de las minorías étnicas a la luz del cultivo de emociones políticas en favor del bien común, aspecto que no se ha llevado a cabo con anterioridad, y en específico, con la primera infancia.

Además, es importante tener en cuenta que en la actualidad no hay muchas investigaciones que reconozcan a la literatura infantil como mediación para el cultivo de emociones políticas necesarias para el bien en común y la vida colectiva, y más aún, que favorezca la movilización o transformación de nociones y perspectivas permeadas de rasgos racistas.

Por otra parte, con relación a las necesidades teóricas, tal como se mencionó en líneas anteriores, las investigaciones y por tanto las teorías que emergen de estas en torno a las emociones, se han preocupado principalmente por el lugar de las mismas en la individualidad del sujeto y en el marco de la particularidad del mismo en sus formas de experimentarlas y exteriorizarlas, lo cual hace oportuno enriquecer aquellas teorías que centran su mirada en el lugar de las emociones en el campo de lo público y en las relaciones con el otro (como la de Martha Nussbaum), para así poder comprender con mayor amplitud los motivos del porqué del surgimiento de algunos fenómenos sociales.

De igual modo, es importante tener en cuenta que el racismo se ha abordado principalmente en adultos y aislado de las emociones políticas, por lo que es pertinente realizar apreciaciones en torno a esto, no solo en población joven o adulta, sino también con niños y niñas de la primera infancia. Frente a esto también es preciso trabajar a la luz de lo propuesto por Nussbaum con relación a la literatura y las artes como mediaciones para mitigar fenómenos de discriminación y exclusión, para así estudiar su alcance en un grupo particular.

A su vez, es pertinente ampliar la mirada en torno a los procesos de socialización que tienen lugar en el posicionamiento de los sujetos en la vida pública, donde no solo se retomen desde una sola corriente, sino que se busque una transdisciplinariedad a la luz de campos como la sociología, la filosofía, la psicología, entre otros. Alrededor de estos procesos de socialización, la formación de los sujetos ya sea en instituciones formales o no formales juega un papel fundamental, dado que suelen ser los primeros espacios de socialización secundaria de los cuales participan, y por ende, su primer acercamiento a la diferencia y al campo de lo público. He allí la importancia del trabajo pedagógico desde los primeros años, desde el cual se busque una formación en ciudadanía y un establecimiento de vínculos con el otro desde las emociones políticas, la ampliación del círculo ético y el reconocimiento de los demás independientemente de condiciones asociadas a la raza, el género, la clase u otras condiciones.

Por otra parte, desde la perspectiva legal o política es posible notar que el gobierno nacional propone un abordaje de las emociones desde el campo psicológico, es decir más enfocado en el autocontrol, dejando de lado el matiz político de las mismas pese a que en diversos documentos estatales se asume la primera infancia como el periodo en el que se empieza a configurar la ciudadanía. Por tanto, es necesario un trabajo formativo en torno a las emociones que favorecen el reconocimiento del otro, y por consiguiente, la construcción de sociedades democráticas.

Adicional a esto, es pertinente recordar que existe la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Cátedra de Paz, las cuales según el Ministerio de Educación Nacional, buscan configurar sociedades incluyentes a partir del reconocimiento y el perdón, pero algunos maestros no las implementan en las aulas, debido a que algunas investigaciones han demostrado que los docentes no sienten estar capacitados para dictarlas, además de la creencia de que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos solo debe ser implementada por maestros afrodescendientes e instituciones con población afro, y que la Cátedra de Paz solo se desarrolla en el área de Ciencias Sociales.

Así pues, el presente estudio se hace necesario en tanto ofrece mediaciones que son más cercanas a los y las docentes, como la literatura infantil y las artes para cultivar emociones como la compasión y el amor que también busquen estos mismos objetivos, es decir, que se orienten en alcanzar un bienestar tanto individual como colectivo.

Tomando como referente lo anterior, y aludiendo directamente a los asuntos evidenciados en la práctica escolar, la presente investigación adquiere importancia en tanto reconoce que los maestros y maestras requieren comprender cómo se desarrolla la construcción emocional de los sujetos, debido a que como se mencionó previamente, algunas emociones permean el escenario público, y por tanto, intervienen en las relaciones y vínculos que se establecen con los demás, es decir, juegan un papel fundamental en la convivencia y la

ciudadanía. Así pues, comprender lo anterior posiblemente les permitirá a los y las docentes orientar un proceso en el que se cultiven emociones enfocadas en alcanzar la equidad, el reconocimiento y el bienestar colectivo.

Adicionalmente, este estudio es importante en la medida que visibiliza que en los espacios educativos, pueden existir rasgos de racismo que están tan naturalizados que se pasan por alto, como el denominar a las personas afrodescendientes como “negritos” solo por ser una minoría en gran parte de los espacios escolares, el utilizar esta expresión en algunos casos como una forma de minorización al considerarlos inferiores, o el nombrar al color “durazno” como color piel, puesto que deja de lado otros tonos de piel, y permea las representaciones fenotípicas que suelen observarse en los dibujos que realizan los niños y niñas afrodescendientes de sí mismos; motivos o circunstancias que al hacerse explícitas en la presente investigación, pueden constituirse en un paso para que los docentes y otros participantes de una institución educativa tomen conciencia de esto y posteriormente contribuyan a lograr una transformación en favor del reconocimiento y la aceptación de la diversidad.

Con base en esto, los aportes de esta pesquisa pueden convertirse en un insumo para que las facultades de educación se replanteen los modos en que abordan las emociones y la literatura, con el fin de que logren concebirse desde una mirada más transdisciplinar en la que incluyan tanto los aspectos psicológicos como políticos de las primeras, y las posibilidades de mediación que brinda la última; y por tanto, desde su proceso formativo como docentes, estos sean conscientes de la importancia que tienen estas dentro del aula y los espacios de socialización.

Por último, es importante considerar que los fenómenos de discriminación y exclusión no se evidencian únicamente en la etapa adulta, sino que incluso desde las primeras interacciones es posible observar algunos rasgos de los mismos, por lo que los análisis desarrollados en el presente proyecto, quizá sirvan de insumo para comprender que los niños y niñas también experimentan situaciones de vulneración a partir de su raza y que por tanto, es un hecho que debe ser abordado, mediado y transformado desde la primera infancia desde las emociones políticas.

Objetivos

Objetivo general

Comprender el cultivo de emociones políticas que favorecen el reconocimiento de las comunidades afrodescendientes en dos niños de primera infancia del Jardín Infantil Mamá Chila de la ciudad de Medellín desde la mediación pedagógica de la literatura infantil.

Objetivos específicos

- Identificar las emociones políticas que se develan en las voces de dos niños de primera infancia del Jardín Infantil Mamá Chila de la ciudad de Medellín, con relación a la población afrodescendiente.
- Comprender las nociones que tienen dos niños de primera infancia del Jardín Infantil Mamá Chila de la ciudad de Medellín acerca de la población afrodescendiente.
- Describir las posibilidades que brinda la literatura infantil para el cultivo de emociones políticas en favor del reconocimiento de la población afrodescendiente en dos niños de primera infancia del Jardín Infantil Mamá Chila de la ciudad de Medellín.

Antecedentes

La infancia como constructo social implica reconocer que los niños y niñas son sujetos que no se limitan a un plano de vulnerabilidad y de cuidado por parte de la población adulta, sino que están permeados por las nociones, imaginarios y cultura que en su entorno tiene lugar. En este sentido, dichas nociones e imaginarios no siempre responden a la configuración de sociedades justas y democráticas, sino que por el contrario, buscan crear jerarquías en las que no se tejan relaciones y condiciones de igualdad. Ahora bien, siendo estas situaciones aspectos propios de lo político, es importante reconocer que la formación en este plano no es un proceso acabado, sino que se transforma a medida que el sujeto se relaciona con los otros y lo otro. Por tanto, se hace necesario cultivar emociones políticas que le permitan reconocer la condición de vulnerabilidad propia del ser humano, la cual le permitirá tener más sensibilidad frente a lo que a los otros les sucede, buscando por tanto, un bienestar común.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizó un rastreo bibliográfico alrededor de dos categorías principales: emociones políticas y racismo, y a su vez, cada una se vinculó con la categoría literatura. La búsqueda se llevó a cabo entre agosto y noviembre de 2019 en repositorios institucionales como RIDUM, UPN, Repositorio Institucional Universidad de Antioquia y Repositorio Institucional UN; y, en bases de datos como Scielo, Dialnet, EBSCO, Redalyc y Google Académico, filtrando investigaciones entre 2010 y 2019, y aquellas publicadas en idioma español.

En relación con la primera de ellas, es decir, emociones políticas, si bien existen otras investigaciones alrededor de esta temática, se dio prelación a aquellas que se acercaban a los intereses de la presente investigación, como la de Bernal *et al.* (2012), Martínez (2014), Rodríguez *et al.* (2014), Díaz *et al.* (2014), González (2017), López y Saraza (2017), Galeano y Marín (2017), Cadavid *et al.* (2017), y Gómez (2019).

Así pues, con el propósito de profundizar en el abordaje investigativo de esta temática, se expondrán las generalidades de aquellos estudios que se relacionan más estrechamente con el tema y propósito de esta investigación, es decir, el cultivo de emociones políticas en favor del reconocimiento de la población afrodescendiente en niños de primera infancia. En primer lugar, López y Saraza (2017) realizaron su investigación con 15 niños y niñas entre los 8 y 9 años, en donde buscaban comprender el lugar de la compasión como emoción política en la formación ciudadana de niños y niñas desde sus interacciones entre pares y fomentar su cultivo desde el legado del maestro Héctor Abad Gómez. En un comienzo de la investigación, fue posible evidenciar como los participantes solían dirigir dicha emoción a quienes hacían parte de su círculo social debido a los lazos afectivos existentes; y, a los animales y a la naturaleza por su condición de vulnerabilidad en relación con los humanos. Luego del proceso desarrollado, los niños y niñas lograron considerar que, a pesar de la culpabilidad de una

persona frente a una situación de daño, se debe sentir compasión por ella por el hecho de ser un ser humano. De igual modo, a partir de la imaginación narrativa, los participantes tuvieron la posibilidad de conocer otras historias y situaciones, favoreciendo la empatía, la identificación de posibilidades parecidas y el asombro hacia situaciones en las cuales los sujetos podían compadecerse. En este sentido, las autoras mencionan que “la compasión favorece las relaciones entre pares, puede extenderse hacia otros espacios públicos en los que resulten favorecidas las relaciones con los otros sujetos, y se puedan fomentar iniciativas comunes para el beneficio de todos los ciudadanos” (López y Saraza, 2017, p. 102).

Por otra parte, Galeano y Marín (2017) buscaron comprender el lugar de la repugnancia como emoción política en la formación ciudadana de 6 niños varones de 8 años del Centro Educativo El Principito Feliz, y su transformación a partir de la implementación de una propuesta pedagógica basada en el legado de Héctor Abad Gómez. En la fase diagnóstica, además de ver cómo los niños sentían asco por secreciones corporales como el vómito, el sudor, las heces, la orina y los mocos y animales como las cucarachas; también, se pudo ver cómo la madre, como agente socializador primario, tiene un lugar privilegiado respecto a los demás agentes socializadores primarios. De igual manera, los niños revelaron acciones de rechazo hacia niños que llevaban prendas en mal estado o desorganizadas; por lo tanto, se ponía en consideración que la repugnancia servía como guía para otorgar características peyorativas como la suciedad, la impureza y el mal olor a otras personas, ubicándolas en un lugar inferior con respecto al resto de la sociedad. A su vez, las investigadoras encontraron rasgos de repugnancia atribuidos a grupos sociales específicos, como los habitantes de calle, las personas con discapacidad y los afrodescendientes, evidenciados en expresiones como “los gamines (personas que les generan asco porque huelen mal)”, “es que a mí me dan asco los negros. Ellos son muy asquerosos”; así como atribuirle el sobrenombre “la negra Tomasa” a un niño afrodescendiente. Luego, en la fase intervención, las investigadoras formularon una propuesta a partir del legado de Héctor Abad Gómez y de otras situaciones cotidianas en favor del reconocimiento y del cultivo de emociones como la compasión.

Asimismo, Rodríguez *et al.* (2014) crearon una propuesta didáctica basada en la compasión dirigida a niños y niñas de 4 a 5 años de la Casa Vecinal Villa de la Paz Localidad de San Cristóbal en Bogotá. En ella, indagaron acerca de las manifestaciones compasivas de dichos niños, así como sus reacciones ante acciones no compasivas hacia los demás. De igual manera, este estudio tuvo como interés la integración entre pares, con el objetivo de analizar en un primer momento, las manifestaciones compasivas de los niños y niñas para, luego, generar una propuesta educativa denominada “Formando la Geografía de la Compasión Infantil”, basada en el uso de la literatura infantil. En este sentido, a partir de entrevistas semiestructuradas con las familias, los diálogos con los niños y niñas, la observación

participante y el contacto de estos últimos con personas y animales que habían sido víctimas de maltrato y situaciones desafortunadas, fue posible comprobar cómo ante estos casos, los infantes tienden a brindar acciones cariñosas hacia el afectado, como besos, abrazos, caricias, consuelo, y palabras compasivas como “es él bebé que pobrecito”, “venga mi corazoncito”, “deja de llorar”, entre otras.

De igual modo, Gómez (2019) en su investigación buscó develar el cultivo de las emociones políticas desde las experiencias narradas por familias de niños y niñas entre 6 y 9 años de la ciudad de Medellín; para lo cual trabajó con 3 familias residentes de dicha ciudad de estratos socioeconómicos 1, 3 y 5, donde hubiera un niño o niña entre los 6 y 9 años dentro de su familia. Tras la investigación, Gómez (2019) observó cómo las familias no asignan un sentido político explícito a las emociones, no reconocen cómo se dan en la vida pública y qué hacer para promoverlas; incluso, algunas familias manifestaron que era la primera vez que reflexionan sobre las emociones en relación con la infancia. De igual modo, se evidenció cómo las familias participantes han transmitido a los niños por medio de las experiencias cotidianas y la interrelación, en ocasiones de manera inconsciente, algunos rasgos de las emociones que tienen lugar en la vida pública. Por otra parte, en los relatos de las familias, la socialización política está vinculada a la crianza, no obstante, los asuntos de lo político y lo emocional no se reflexionan de manera intencionada; por lo que el repertorio emocional de las familias es escaso. Sin embargo, en dichos relatos, es posible reconocer la crianza como el mecanismo a través del cual hacen lugar la socialización política y la formación moral de los niños y niñas.

Ante este panorama, si bien es posible encontrar investigaciones que indagan la configuración de emociones políticas y la manifestación de las mismas en acciones cotidianas de la población infantil, poco se encuentran con la primera infancia, y más aun, en relación con el lugar de las emociones políticas en fenómenos como el racismo o la concepción de lo racial, es decir, que busquen comprender si los niños y niñas sienten compasión por el otro sin importar su color de piel, o si por el contrario, aparecen rasgos propios de la repugnancia que llevan al rechazo y/o discriminación de otros por su condición racial, obstaculizando que la compasión, la indignación y el amor se dirijan hacia esta población.

En relación con lo anterior, y al indagar en torno a la segunda categoría, es decir, el racismo, se hallaron investigaciones como la de Zuluaga (2015), Villarreal (2015), Palacios y Quejada (2015), Palacios y Giraldo (2017), y Valencia (2017), las cuales se enfocaron principalmente con poblaciones jóvenes y adultas. Por ende, se dejaron de lado las nociones, percepciones y experiencias de niños y niñas frente a dicho fenómeno, el rastreo de perspectivas que individuos blancos o mestizos tienen frente a las negritudes, y a su vez, el indagar sobre los motivos que llevan a la discriminación racial.

Con el fin de ampliar un poco más esta categoría, y de profundizar en torno a aquellas pesquisas que se relacionan más directamente con la presente investigación, se retoma el estudio desarrollado por Quintero (2017), el cual se desarrolló con jóvenes afrocolombianos, y buscaba analizar las experiencias de racismo que estos pudieron haber experimentado en el contexto escolar de la ciudad de Bogotá, a partir de los relatos autobiográficos sobre su trayectoria educativa. Entre los hallazgos obtenidos, el autor menciona que la escuela se convierte en uno de los primeros contextos en que los niños y niñas aprenden a identificar y usar categorías raciales que son vistas como “válidas” en las relaciones con los demás; y que, a su vez, se construye una identidad racializada ya sea por pertenecer al grupo dominante o al dominado. Por tal motivo, Quintero (2017) menciona que el racismo se percibe en el contexto escolar en la medida en que los niños y niñas afrodescendientes se convierten en minoría al ingresar a dicho escenario, por lo cual, se generan bromas y comentarios que parten de los estereotipos que suele asignarse a las personas afro como el mal olor y la flojera, y que terminan por generar una afectación en ellos. De igual manera, plantea que el paternalismo y la condescendencia dirigidos hacia algunas personas afro por su condición racial, se convierten en mecanismos del racismo cotidiano, puesto que se encargan de reforzar la posición subordinada de los estudiantes “negros”. En este orden de ideas, “poco importa si las acciones de alguien, o de una institución, en su conjunto, están motivadas por ‘buenas intenciones’, pues éstas se fundamentan, igualmente, en la idea de una inferioridad latente de dichos estudiantes” (Quintero, 2017, pp. 119-120).

Con base en esto, resulta interesante pensar en el desarrollo de estudios similares, pero enfocados en poblaciones de menor edad, teniendo en cuenta que desde edades muy tempranas los individuos son ingresados a instituciones educativas en las que pueden presentarse o no experiencias como las previamente descritas.

En relación con esto último, se encontró la investigación de Hernández *et al.* (2017), la cual tuvo como propósito comprender las dinámicas de relacionamiento que configuraban las identidades afrocolombianas de niños y niñas en primera infancia y sus cuidadores, quienes pertenecían al centro cultural del Barrio “El Oasis” del Municipio de Soacha, Cundinamarca. Este estudio se llevó a cabo con siete niños y niñas de 3 a 5 años y sus respectivas familias, donde a partir de los talleres ejecutados con los infantes se concluyó que estos asociaban el color piel a tonalidades más claras que no correspondían o se asemejaban al propio, no obstante, uno de ellos mencionó que su color de piel correspondía al marrón. De igual modo, al presentar algunas fotografías, 5 de ellos se identificaron con personas blancas y 2 con personas afrodescendientes. A su vez, se encontró que algunos niños manifestaban que un niño afro era feo, mientras que dos rubias eran bonitas, y al realizar algunos autorretratos se observó una predominancia a pintar el cabello rubio. Asimismo, se narró que uno de los niños dibujó un

corazón negro y expresó que su docente solía decirle: “que tengo el corazón negro”, “que soy negro... negro maluco”, “huele a feo”. Con base en lo anterior, se reconoce el valor de dicha investigación al buscar comprender cómo se configuran las identidades afro en individuos de primera infancia, las cuales se dan a partir de diversas situaciones de interacción que en ocasiones son discriminatorias y que hace que los sujetos otorguen ciertas cualidades y características a dicha población, generando que los niños y niñas se identifiquen o no con ella. Sin embargo, esta no se interesó en abordar el respeto por la diversidad étnica a partir de emociones políticas que busquen la configuración de sociedades más justas, es decir, no se generó un proceso de transformación que busque mitigar el fenómeno observado desde lo emocional y social.

Por otro lado, se halló la investigación de Quinde (2016), en la cual se pretendió identificar la discriminación racial en 49 estudiantes entre los 7 y 11 años, a quienes se les realizó una entrevista estructurada que se orientó a partir de unas preguntas relacionadas con unos muñecos, donde uno era negro y el otro blanco. A partir de estas, se concluyó que la mayoría de los participantes asignaban rasgos y adjetivos positivos al muñeco blanco como “*bueno*” y “*bonito*”, y por el contrario, el muñeco negro fue nombrado a partir de atributos o aspectos negativos como “*malo*” y “*feo*”. Adicionalmente, se halló que un gran número de participantes se identificaba con el muñeco blanco, pese a poseer características de poblaciones mestizas. Sin embargo, es importante aclarar que las entrevistas se desarrollaron a partir de preguntas en su mayoría cerradas, lo cual posiblemente pudo haber limitado o sesgado las respuestas de los niños y niñas participantes; por tanto, sería interesante incluir más categorías en relación con los tonos de piel de los muñecos, y diseñar una entrevista menos estructurada que posibilite indagar más a fondo en torno a las nociones de los individuos frente a la población afrodescendiente y los orígenes de las mismas.

Finalmente, se consideró importante realizar un rastreo en torno a algunas investigaciones que vinculen las categorías previamente mencionadas con la literatura. En primer lugar, al hacer la búsqueda mezclando los términos de “emociones políticas y literatura” y “sentimientos morales y literatura” se hallaron diversas investigaciones que empleaban los cuentos y la literatura (en especial la infantil) como medio para fortalecer las competencias emocionales de las niños y niñas; y solo una investigación que responde de manera más explícita al propósito de esta investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, investigaciones como la de Sanjuán (2011) buscó analizar la experiencia de la lectura literaria en la escuela, por medio de las opiniones de profesores y estudiantes, los cuales consideraban que en dicha experiencia se deja de lado el componente emocional por privilegiar los aspectos cognitivos de la misma. De igual modo, López (2017) tuvo como objetivo crear un proyecto de aula que, a través de los cuentos,

permitiera desarrollar la competencia emocional en alumnos de 1° de Educación Primaria. Por su parte, Riquelme *et al.* (2012), buscaron explorar la eficacia de un programa de literatura infantil en el desarrollo de competencias emocionales de niños de transición y primero, específicamente en el reconocimiento facial de las emociones y la empatía; y por último, la investigación de Cortés *et al.* (2016), analizó cuentos infantiles para niños de 3 a 7 años que abordarán problemáticas a partir del trabajo con las emociones y sentimientos, con el fin de crear en una herramienta para apoyar el trabajo con las mismas.

Ahora bien, la investigación de Amaya (2017), responde de manera más precisa al enfoque de esta investigación, dado que a partir del trabajo desarrollado con los estudiantes del grupo 201 de la IED La Candelaria de la ciudad de Bogotá, se logró evidenciar cómo el reconocimiento de las emociones posibilita la mejora de los procesos de comprensión literaria, en la medida en que los estudiantes constituyeron relaciones entre sus propias emociones y aquellas que están dentro del texto literario, permitiendo entender lo que sienten los personajes, y contrastarlo con sus propias experiencias. Por ende, a partir de la comprensión de dichos sentimientos, los estudiantes imaginaron posibles soluciones para los personajes de los textos, por medio de creaciones literarias basadas en sus propias experiencias y en la mediación a través de la imagen.

En este orden de ideas, es posible evidenciar que hay poco contenido investigativo que asocie de manera explícita a la literatura con las emociones políticas, y que su vez, reconozcan estas dos categorías como ejes centrales para el trabajo con la primera infancia y el reconocimiento de la población afrodescendiente.

En segundo lugar, al hacer un rastreo usando los términos “literatura y racismo”, no fue posible encontrar investigaciones que asociaran de manera explícita estas dos categorías, o que partieran de la literatura como medio para aminorar dicha problemática social. No obstante, se encontraron algunos textos teóricos como el de Ballester e Ibarra (2015); otros que exponían el racismo que se encontraba en textos literarios como es el caso de Castillo (2011), Castillo y Caicedo (2016), Beltrán y Molina (2016) y Ramírez y Solano (2018); y un último, como el de Ibarra y Ballester (2015) que exponía la aparición de la interculturalidad en la historieta contemporánea. Lo anterior evidencia una carencia en torno a los estudios que aborden estas dos categorías como ejes centrales, es decir, concibiendo a la literatura como una mediación que permite mitigar prácticas de discriminación como el racismo, y que al mismo tiempo, sean propuestos a la luz de las emociones políticas y llevados a cabo con niños y niñas de la primera infancia.

Finalmente, se desea concluir con este apartado de antecedentes retomando la investigación desarrollada por Pardo y Hendez (2016), en la cual se enlazaron algunas de las categorías iniciales, es decir, se indagó en torno a la imaginación literaria y las emociones

morales en la formación ciudadana. Dicho estudio se llevó a cabo con estudiantes del grado quinto de dos colegios rurales ubicados en Usme, Bogotá; y se interesó por comprender el lugar de la imaginación literaria para fortalecer la capacidad de empatía y la evocación de la emoción de vergüenza. Con el fin de cumplir con tal objetivo, se desarrollaron 2 unidades didácticas, una enfocada en la vergüenza, y otra en la empatía; a partir de las cuales se halló que los niños y niñas consideran que una situación es vergonzosa en la medida en que produce algún rechazo por parte de los demás, y que en la mayoría de los casos esta se relaciona con una característica física o un hecho que pueda generar burlas o críticas. Con base en esto, se concluye que la vergüenza se manifiesta ante la mirada del otro, ya sea por debilidad, o por no alcanzar con expectativas socialmente impuestas. De igual modo, se encontró que la manera más común de expresar dicha emoción es a través del ocultamiento, es decir, cuando esta se experimenta se intenta ocultar el rostro y/o alejarse de la situación. Ante esto, los autores conciben a la vergüenza como una emoción moral que puede facilitar o dificultar la formación ciudadana, debido al papel que juega en los juicios emitidos frente a las acciones que realizan los demás.

Así pues, mencionan que la literatura se convierte en un elemento constructor de ciudadanías, puesto que a partir de sus relatos los niños y niñas pueden ponerse en la situación del otro, buscar soluciones a su situación, y por tanto, comprender las diferencias propias de la sociedad, y es en este punto, cuando se hace presente la empatía. Dicha emoción alude entonces a la posibilidad de mirar a través del otro, y de reconocer a la vulnerabilidad, el infortunio y el sufrimiento, como elementos que pueden afectar a cualquier individuo. A partir de los hallazgos de dicha investigación, se evidencia la necesidad de ahondar aún más en relación con otras emociones, que al ser políticas, determinan algunas dinámicas y fenómenos presentes en la sociedad. Por tanto, resulta interesante no solo indagar frente a sus implicaciones, sino también desarrollar estrategias y observar la potencialidad de las mismas en el cultivo de aquellas que se direccionan hacia el bien común y la democracia.

Referentes conceptuales

Con el propósito de tener claridad conceptual con relación a las diferentes categorías abordadas, es preciso retomar las perspectivas teóricas a partir de las cuales se orientó la presente investigación; lo cual es fundamental debido a las diferentes posturas que existen en relación con el objeto de estudio. Al respecto, Torres y Jiménez (2004) afirman que:

Si bien los marcos referenciales de carácter teórico no pueden determinar las investigaciones y sus resultados, sí juegan un papel central en la construcción de los objetos y modelos de investigación, como insumo para la interpretación de las fuentes y el trabajo de campo en general, y para el momento propiamente interpretativo de los hallazgos. (p. 20)

En este sentido, para plantear un problema de investigación es necesario definir dentro de un contexto teórico y disciplinar un objeto de indagación o un conjunto de interrogantes, a partir de los cuales se generarán nuevos conocimientos o validará los existentes en nuevos contextos a partir de su abordaje (Torres y Jiménez, 2004).

A continuación, se presentarán los referentes a partir de los cuales se abordaron las categorías principales de esta investigación, las cuales se estructuran mediante los apartados de *la socialización y la subjetividad política como referentes para la configuración de emociones políticas; la discriminación y la exclusión como prácticas sociales que dan paso a fenómenos como el racismo; y, la literatura y la imaginación narrativa como mediaciones para el cultivo de emociones políticas.*

La socialización y la subjetividad política como referentes para la configuración de emociones políticas

Inicialmente, y reconociendo el papel de los sujetos dentro de un contexto sociohistórico particular, es preciso traer a colación la socialización, la cual implica el vínculo de los sujetos con la pluralidad, el cuidado de lo público, el estar juntos y la creación conjunta de posibilidades. En este orden de ideas, la socialización es reconocida como un “proceso mediante el cual un individuo es introducido en una cultura y empieza a hacer parte de ella” (Duarte y Gómez, 2019, p. 18), donde el grupo social que acoge y acompaña tiene un papel fundamental, pues, son quienes preparan un lugar para ese recién llegado, al mismo tiempo que promueven determinadas emociones vinculadas al relacionamiento con el otro. Este planteamiento se relaciona con lo propuesto por Berger y Luckmann (2003), cuando dicen que:

El individuo no nace miembro de una sociedad, nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. (p. 162)

Al respecto Berger y Luckmann (2003) afirman que el primer proceso de socialización en los niños y niñas suele darse con la familia, donde interactúan con aquellos sujetos que se encargan de su acogida y cuidado. A su vez, estos autores mencionan que este proceso está mediado por una carga emocional a los significantes que hacen posible el aprendizaje y las futuras interacciones con los demás; de esta manera, la subjetividad y los procesos emocionales tienen lugar desde la socialización primaria (como se cita en Duarte y Gómez, 2019). En este orden de ideas, Acosta *et al.* (2019) consideran a la familia como:

El principal agente de socialización, dado que constituye uno de los lugares donde el sujeto empieza a construir las prácticas, los sentidos y las significaciones que integrarán su vida y que posteriormente conformarán las bases sobre las cuales se edificará su identidad y visión del mundo. (p. 118)

Por otra parte, Berger y Luckmann (2003) reconocen también los procesos de socialización secundaria, los cuales hacen parte de aquellos entornos diferentes al familiar como la escuela, el barrio, los medios de comunicación, etc., que también intervienen de manera significativa en la construcción simbólica de los sujetos, dando cabida a la diversidad al ser espacios ajenos a lo familiar. Estos escenarios de socialización secundaria, junto con los de socialización primaria, permean las construcciones simbólicas y emocionales de los sujetos; no obstante, aquellas que se ubican por fuera de la familia, implican que el sujeto se comporte de manera distinta, puesto que vivencia todo aquello que no le es cercano, lo que le permite experimentar sus primeros encuentros con la diversidad (como se cita en Duarte y Gómez, 2019). Así pues, es entre “el acompañamiento de los agentes de socialización primarios y secundarios que tiene lugar el proceso de socialización política de los niños y las niñas” (Duarte y Gómez, 2019, p. 19).

Por consiguiente, los niños y niñas logran constituirse como diferentes al otro gracias a la interacción con el mundo, al reconocimiento de la diversidad —y por ende de la particularidad—, configurando simultáneamente su identidad. A su vez, esta interacción con el mundo y con los agentes socializadores, será la que permitirá al sujeto constituir su socialización política, a partir de las posibilidades que se le han permitido para vivir y relacionarse con los demás (Duarte y Gómez, 2019).

En relación con lo anterior, la socialización política se comprende como el “proceso mediante el cual los sujetos se encuentran en la esfera de lo público para tomar decisiones con relación a aquellos asuntos que los afectan, es decir, para darle cuerpo a lo político, que es lo que se juega en el vivir con otros al habitar un lugar y tiempo comunes” (Duarte y Gómez, 2019, pp. 19-20).

Lo anterior permite considerar que no existe un momento específico en el que se culmine el proceso de socialización política, sino que, a través de diversas situaciones,

contextos y discursos se promueve la configuración del niño y la niña como sujetos políticos. A partir de esto, es posible afirmar que no existe un único agente socializador político pues todos contribuyen en esta por medio de los diferentes escenarios sociales (Duarte y Gómez, 2019).

De igual manera, Alvarado *et al.* (2012) conciben a la socialización política como el “conjunto de actitudes, creencias, conocimiento político, modelos de comportamiento y tendencias comportamentales de los sujetos que influyen en el sistema político” (p. 249). Asimismo, estas autoras consideran que el proceso de socialización política no se limita al campo educativo ni a los espacios socializadores protagonistas de los primeros años, pues, aunque estas tengan un lugar preponderante, diversas investigaciones evidencian que todas las experiencias que se den en la cotidianidad de los sujetos, en cualquier momento de su vida, permean sus perspectivas, nociones y representaciones del mundo social y político. Por otra parte, las autoras retoman a Percheron (1985), quien define a la socialización política como:

El conjunto de procesos a través de los cuales todo nuevo miembro de un sistema configura una representación de su sociedad y de su sistema político, aprende los valores que fundamentan la cultura política de esa sociedad y comparte al menos cierto número de ellos, adquiere información sobre normas, reglas, instituciones y estructuras de autoridad, y constituye un patrón de actitudes que determinarán su comportamiento político. (como se cita en Alvarado *et al.*, 2012, p. 250)

En este sentido, la socialización política no solo implica la apropiación de culturas, costumbres, nociones y significados que proveen los espacios de socialización primaria y secundaria, sino que también requiere que el sujeto comprenda su lugar dentro de lo público, con el fin de tomar una postura que le permita decidir frente aquellos asuntos que lo permean tanto a él como a los otros con quienes habita un lugar común. De igual modo, esta socialización no solo ubica al sujeto dentro de un escenario social, sino que a su vez, por medio del vínculo con la diferencia, lo reconoce como un sujeto particular dentro de dicho contexto, asunto que se relaciona con la subjetividad política.

Para el abordaje de esta, es necesario partir de la subjetividad, la cual es entendida como un “proceso dialógico en el que interviene no solo el sujeto, sino también el otro que, como espejo, ayuda a proyectar su imagen” (Duarte y Gómez, 2019, p. 21). De esta manera, a partir de la constitución de la subjetividad, los individuos se identifican como un sujeto particular; lo cual no sería posible prescindiendo de los otros, quienes le ayudan a reconocerse y asumirse como sujeto. Por consiguiente, la pertenencia a un grupo social confiere al infante identidad y arraigo, lo cual convierte a la subjetividad en un proceso ligado a las relaciones sociales y culturales en las que se está inmerso (Duarte y Gómez, 2019).

Bajo esta misma perspectiva, González (2008) menciona que “la subjetividad abre nuevas opciones para el desarrollo de las representaciones sociales y, sobre todo, permite una integración entre lo individual y lo social” (p. 227). A partir de esto, es posible considerar que la configuración de la subjetividad no parte de procesos individuales, sino que requiere del vínculo y la relación con el otro en un contexto social particular.

En relación con lo anterior, y comprendiendo que lo político alude a lo público, a lo común y al ejercicio de la ciudadanía, es decir, a lo que en palabras de Hannah Arendt significa la “relación que se teje entre los sujetos que conforman un grupo humano” (como se cita en Duarte y Gómez, 2019), es pertinente hacer un abordaje con relación a la subjetividad política; la cual para De Sousa-Santos (1998) “se constituye en el espacio por excelencia para la producción de sentido, para este caso sentido político, sobre el cual los sujetos construyen realidades posibles o transforman las existentes” (como se cita en Duarte y Gómez, 2019, p. 22). Así pues, la subjetividad política no se construye al margen del contexto y la historia, sino que implica una lucha como miembro de una sociedad, con capacidad de intervenir en los procesos sociales, políticos y transformarlos. En este orden de ideas, Palacios y Herrera (2013) mencionan que:

La construcción de la subjetividad política requiere entonces sujetos que conocen, cuestionan y critican su realidad social; no se trata de individuos inactivos, inermes ante lo que ocurre en su entorno, sino todo lo contrario; desde este enfoque y teniendo en cuenta su carácter histórico y social, la construcción de la subjetividad política requiere autoconciencia y autoconocimiento de los sujetos y la disposición de participar para cambiar y eliminar aquellas estructuras que influyen negativamente sobre las relaciones sociales que configuran las identidades. (p. 417)

Finalmente, se reconoce que la socialización política y la subjetividad política son aspectos fundamentales para la participación del niño como sujeto activo dentro de una sociedad particular, la cual demanda de él no solo el reconocimiento y el accionar de los derechos y responsabilidades, sino también, la comprensión del bien común y su participación en el escenario de lo público; asuntos que deben estar inmersos en el fortalecimiento de emociones que convoquen a esto.

Lo anterior, implica reconocer a la población infantil como un grupo de sujetos que son partícipes y están implicados en los procesos sociales que les competen, en la construcción de su propia subjetividad y la de los que lo rodean, y en el devenir de sí mismos y el de los demás (Duarte y Gómez, 2019). Sin embargo, esta participación en lo social no se limita al constructo de normas y conductas que rigen u orientan el convivir con el otro, sino que a su vez, los procesos de socialización y subjetividad política se configuran de manera simultánea con emociones de orden político que orientan el vínculo, la concepción del otro, la toma de

decisiones, y en ocasiones, un interés implícito de establecer jerarquías y estigmatizar al otro. Al respecto, Marín y Saldarriaga (2019) afirman que “las emociones encarnan creencias en relación con ese alguien o con alguno de sus rasgos característicos; y cada emoción se encuentra vinculada a una serie de creencias, generalmente muy complejas” (p. 38).

En relación con estas, es pertinente mencionar que diferentes campos del saber como la pedagogía, la filosofía, la sociología, la psicología, entre otros, se han interesado en estudiarlas y en comprender sus implicaciones en el desarrollo y en los vínculos que establecen los seres humanos con los otros y lo otro; predominando entre estas perspectivas, una visión biológica e impulsiva de las mismas alejadas de la razón. No obstante, en esta investigación se reconoce el carácter social y educable de las mismas, es decir, se conciben las emociones como asuntos que intervienen en las relaciones con el otro y, por tanto, en el campo de lo público. Al respecto, Duarte y Gómez (2019) plantean que “las emociones empiezan a asumirse como construcciones relacionadas con interpretaciones y significaciones construidas en la vida social de la que participan los sujetos, es decir, construidas a través de la socialización” (p. 24).

Así pues, dicha concepción transforma el carácter individual de las emociones, reconociendo que las mismas contienen un gran componente social, en tanto se asumen como construcciones relacionadas con interpretaciones y significados dados en la vida social —es decir, en los procesos de socialización política— de la que pertenecen y participan los sujetos. Esta construcción es atravesada por la relación de los sujetos con otros y, a su vez, está permeada por sus creencias y experiencias, las cuales tienen un sentido cognitivo y educable, haciendo que su cultivo inicie en la primera infancia (Duarte y Gómez, 2019).

Con relación a la sociabilidad de las emociones, Bericat (2000), plantea que:

La naturaleza de las emociones está condicionada por la naturaleza de la situación social en la que los hombres sienten. Son expresión, en el cuerpo de los individuos, del riquísimo abanico de formas de relación social. Soledad, envidia, odio, miedo, vergüenza, orgullo, resentimiento, venganza, nostalgia, tristeza, satisfacción, alegría, rabia, frustración y otro sinfín de emociones corresponden a situaciones sociales específicas. (p. 150)

De igual manera, es importante reconocer que la configuración de emociones políticas está mediada por los contextos que los sujetos habitan, por lo tanto, cada una de ellas se construye de manera particular y con base en la lectura de la vida privada y pública de los individuos. Por ende, las emociones no solo hacen parte del campo de lo íntimo, sino que al permearse de lo social comienzan a hacer parte de la vida pública en tanto surgen y se transforman de acuerdo con las dinámicas y fenómenos de un grupo social particular. En consecuencia, por el carácter político que poseen las emociones, tienen gran relación con la participación en la esfera pública y afectan no solo la individualidad sino también la

colectividad (Duarte y Gómez, 2019). En este sentido, las emociones políticas se entienden como aquellas que “se configuran con los otros, con el entorno y desde una constante interacción entre el medio y el sujeto cultural” (Bericat, 2000, como se cita en Duarte y Gómez, 2019, pp. 23-24).

Por otra parte, para Le Breton (2013):

La emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, relación, regulación de un intercambio; se modifica de acuerdo con el público, el contexto, se diferencia en su intensidad, e incluso en sus manifestaciones, de acuerdo a la singularidad de cada persona. Se cuele en el simbolismo social y los rituales vigentes. No es una naturaleza descriptible sin contexto ni independiente del actor. (p. 77)

Por lo anterior, se reconoce la implicación de las emociones en la vida pública, es decir, son vistas como un acontecimiento social, educable y político. Asimismo, estas últimas tienen un lugar en la razonabilidad, lo que permite evidenciarlas en el sistema de creencias y juicios que impulsan a las personas hacia una determinada acción, por lo que los pensamientos y las emociones constituyen identidad (Duarte y Gómez, 2019).

Siguiendo esta línea, Nussbaum (2008) afirma que:

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

En este orden de ideas, las emociones se relacionan con la experiencia humana; por lo que, sentir amor, miedo, enojo o asco por el otro, son expresiones de la geografía política del sujeto y se ligan de manera directa al contexto y a los modelos culturales específicos de los cuales participan. Así pues, el reconocer que alguien pertenece a un credo diferente al propio, que tiene una discapacidad o que tiene un color de piel distinto genera en el sujeto ciertas emociones ya sean proclives al reconocimiento, al vínculo y la convivencia con el otro, o al rechazo, la agresión y la discriminación.

Por lo tanto, las emociones se tejen y expresan a partir de las percepciones, valoraciones y juicios que se tiene sobre algunos de estos rasgos, relacionándose siempre con los otros o lo otro (Marín y Saldarriaga, 2019). Así pues, con base en la experiencia propia de los sujetos, a su contexto sociohistórico específico, a los imaginarios que transmitan los agentes de socialización y a las interpretaciones propias que configura el sujeto hacia el otro que es distinto, dependerá que surjan emociones proclives o no al reconocimiento del otro y al bienestar colectivo. Con base en esto último, se describirán las emociones políticas que poseen o no un carácter eudaimonista, es decir, que reconocen el bienestar del prójimo como un

aspecto esencial para el bienestar propio, y que se tuvieron en cuenta para la presente investigación:

En un primer momento, la emoción de la compasión, es comprendida por Nussbaum (2008) como “una emoción dolorosa ocasionada por la conciencia del infortunio inmerecido de otra persona” (p. 339). Bajo esta misma perspectiva, Camps (2011) plantea que “nos vincula con los semejantes, que lleva a compadecerse de los que sufren, así como a alegrarse de su buena suerte” (p. 131).

En relación con esto, es importante destacar que Nussbaum se basa en los aportes de Aristóteles respecto a la compasión, por lo que retoma los tres componentes cognitivos que este filósofo concibe como fundamentales para dicha emoción, los nombra como juicios y añade otro que desde su perspectiva también es un elemento determinante de la compasión. Así pues, el primero es el juicio de la magnitud, el cual hace alusión a la afectación o daño grave que puede experimentar un sujeto; el segundo es el juicio del inmerecimiento, en el que se considera que el dolor no fue provocado por quien lo padece, o que en caso de tener cierta responsabilidad, la desgracia y el dolor que el sujeto experimenta es mucho mayor de lo que realmente merece; el tercero es el juicio de las posibilidades parecidas, donde se comprende la vulnerabilidad que caracteriza a los seres vivos y, por tanto, se considera que el sufrimiento que vive el otro puede también ser el propio; y el último, es el juicio eudaimonista, en el que según Nussbaum, el sujeto comprende que para alcanzar su propio bienestar es necesario buscar el bienestar colectivo (como se cita en Saraza *et al.*, 2019).

Bajo esta misma perspectiva, Nussbaum (2008) menciona cómo la compasión ha sido confundida con términos como la piedad, la empatía y la simpatía sin que exista una distinción clara entre ellos. La primera, alude a concepciones de condescendencia y superioridad sobre el que la recibe. La segunda, por su parte, hace referencia a una reconstrucción imaginativa de la vivencia de otra persona, ya sea que esta implique tristeza, felicidad, placer o dolor y, a su vez, sin que se dé un juicio específico de tal situación, es decir, sin que se reflexione en torno a lo bueno o malo de dicha experiencia; por lo que, la empatía difiere de la compasión y no necesariamente implica que la misma se dé. Por último, la simpatía es comprendida como una emoción equivalente a la compasión; no obstante, esta última implica un grado más alto de sufrimiento, en tanto es experimentada por la persona implicada y por quien se compadece de ella. Por tanto, la simpatía y la compasión, reconocen el juicio de que la angustia del otro es algo malo.

Así pues, López y Saraza (2017) plantean que la compasión es “una emoción política que se desarrolla en la alteridad, es decir que se da en el ‘entre nos’, y por ende tiene que ver con la socialización política y con el reconocimiento, bajo la consideración de que todo ser humano puede ser vulnerable” (p. 9).

Otra emoción que favorece el reconocimiento del otro y, que por tanto, es proclive al bienestar común, es el amor. Sin embargo, hay que tener presente que esta emoción no se concibe en el presente estudio desde el plano interpersonal, es decir, como una emoción que se limita a los vínculos filiales o al círculo más próximo, sino que es reconocida desde un enfoque político, o dicho en otras palabras, como una emoción que se extiende a la esfera de lo público en tanto se comparte la condición humana y, por tanto, la de vulnerabilidad.

Bajo esta perspectiva, Maturana (2001) dice que:

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 operacionalidad 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)

Por ende, el amor político, es visto como una emoción que orienta hacia el reconocimiento, el vínculo, los procesos de convivencia, la valoración del otro y el surgimiento de aquellas emociones que tienen lugar en la esfera social y que fomentan el bien común. En este orden de ideas, el amor se cultiva de manera simultánea con los procesos de socialización y subjetividad política, en la medida en que se reconoce al otro como un sujeto con el que se comparte un espacio común y, por consiguiente, como merecedor de bienestar, en tanto representa el bienestar colectivo. Lo anterior implica que esta emoción también se constituya y se cultive desde la primera infancia a través de la interacción con el otro y lo otro.

Para Nussbaum (2008), el amor es una experiencia de interacción sutil donde el niño o la niña se enfrenta a una lucha por superar la omnipotencia infantil y resignificar la vergüenza originaria causada por los atributos de vulnerabilidad, incompletud y mortalidad. (como se cita en Cadavid *et al.*, 2017). Así pues

cuando el sujeto es capaz de comprender que el otro no está a entera disposición de sus necesidades, sino que por el contrario, tiene su propia vida; cuando es posible pasar de una relación amor-gratitud en la acepción de Nussbaum a un amor maduro que legitima al otro en el reconocimiento de su ser. (Cadavid *et al.*, 2017, p. 24)

De igual manera, según Nussbaum (2008) para que este amor se configure, es necesario que se materialicen o constituyan tres asuntos: el primero de ellos, la compasión, la cual cimentada por el amor tiene que conformarse a partir de los tres juicios propios de la misma; lo cual permite comprender la complejidad de las situaciones humanas, la responsabilidad que se tiene ante las mismas y la extensión del interés por los demás.

El segundo, la reciprocidad, la cual promueve las relaciones mutuas de interés por los demás en las cuales las personas no se traten como cosas, sino como agentes y fines; por ende,

esta autora plantea que el amor debe afrontar el desafío de convertirse en una fuerza a favor del bien de la sociedad, donde se extienda la reciprocidad de la propia relación de amor erótico o vincular a otras relaciones sociales; por lo tanto, “el amor nos proporciona una comprensión del valor que después trasladamos a otras esferas” (Nussbaum, 2008, p. 528).

El tercero, la individualidad, la cual apunta a la concepción de los seres humanos como individuos, es decir, al reconocimiento de que las personas tienen cuerpos diferenciados y vidas propias por vivir. Esto implica comprender que cada sujeto sigue un curso vital independiente hasta su muerte, el cual nunca se funde orgánicamente con la vida de ninguna otra persona después del nacimiento, es decir, el alimento que recibe una persona no llega milagrosamente al estómago de alguien más, y la satisfacción de alguien más no elimina ni equilibra la infelicidad que puede estar experimentando una persona en particular. Esta separación no es meramente espacio-temporal, es decir, no es solo reconocer que “cada persona tiene sólo una oportunidad de vivir en este mundo, una oportunidad de vivir una vida que es la suya y de nadie más” (Nussbaum, 2008, pp. 528-529), sino que, a su vez, implica comprender que existe una diferenciación cualitativa, donde se acepta que todas las personas tienen distintos talentos, gustos, proyectos, defectos y virtudes (Nussbaum, 2008).

Para resumir, el amor como emoción política permite reconocer al otro como un ser valioso con sus propios deseos, anhelos y necesidades, comprender que los demás tienen una vida propia y que, por ende, no están a la entera disposición de alguien más, e identificar y aceptar los defectos, cualidades y planes del otro, los cuales lo constituyen como un sujeto particular.

Por otra parte, es pertinente mencionar que existe otra emoción de carácter eudaimonista que se distingue un poco de las demás debido a que está estrechamente relacionada con una emoción política que no apunta al bienestar común. Lo anterior, alude a la indignación, pues esta es considerada por Nussbaum como una ira transicional que no contiene ideas retributivas; es decir, para esta autora, la indignación es una emoción que se diferencia de la ira en tanto no busca degradar o causar sufrimiento a quien genera una ofensa (como se cita en Sáenz, 2017).

Con base en lo anterior, Nussbaum (2016) plantea que la ira transicional o indignación reconoce y da cuenta de una ofensa o una injusticia, y funciona como motivación para buscar la justicia. Sin embargo, a diferencia de la ira, se orienta hacia el futuro y delimita lo que está en juego no como una cuestión de restablecer límites y rangos entre el ofensor y la víctima, sino de producir justicia y cooperación. (como se cita en Sáenz, 2017, p. 218)

No obstante, la indignación no debe desligarse totalmente de la ira, puesto que esta última le permite al sujeto identificar las situaciones en las que se presenta una ofensa o un

hecho de injusticia y se convierte en un impulso para llevar a cabo acciones que permitan garantizar la igualdad o contrarrestar un hecho de opresión que esté vulnerando la dignidad del otro. En este orden de ideas, para Nussbaum (2016), la ira se configura en la emoción fundante de la indignación, aunque difieren al mismo tiempo entre sí, en la medida en que en esta última no se actúa buscando afectar a quien causa el daño —pues se piensa al mismo tiempo que esto no repara lo ocasionado o reduce el daño de quien fue afectado—, sino en restituir la justicia y el bienestar de quien o quienes lo necesitan (como se cita en Sáenz, 2017).

Por lo anterior, la indignación, al igual que aquellas emociones que se ubican en el campo de lo público, puede determinar los modos en que conviven e interactúan unos sujetos y otros. En este sentido, al enfocarse específicamente en alcanzar la justicia, esta emoción puede permear en gran medida las normas y leyes que socialmente se instauran y, al mismo tiempo, las sanciones para aquellos que las infrinjan. Al respecto, Tugendhart (1997), expresa que la indignación

es uno de los sentimientos morales más reconocibles, que nos permiten identificar, aunque no fundamentar ni justificar, que estamos ante acciones que tienen para nosotros un específico sentido moral. Para el autor alemán la indignación como la vergüenza son índices morales en nuestra vida moral cotidiana. Son un indicador que, como la fiebre en el caso del enfermo, cuando aparece señala que algo no funciona bien. Que ciertas expectativas morales básicas, ser tratado con dignidad por otros, o tratar a los otros con respeto; no se han cumplido. (como se cita en López, 2014, p. 248)

Así pues, la indignación se convierte en una emoción que regula los procesos de socialización política que se tejen entre los individuos, en la medida en que se enmarca en la toma de decisiones colectivas y en la búsqueda de bienestar de los implicados, es decir, en intereses comunes. Siguiendo esta línea, Nussbaum (2016) plantea que la ira —estrechamente relacionada con la indignación— es esencial para garantizar una defensa de la dignidad y el autorespeto, para asignar al ofensor las responsabilidades que le corresponden, y para combatir injusticias (como se cita en Sáenz, 2017).

En consecuencia, se percibe entonces que la indignación, tal como otras emociones políticas, no es un asunto desligado de la subjetividad del individuo, sino que con base en sus nociones, percepciones y valoraciones del otro y lo otro, se orienta su actuar en el campo de lo público. Por lo tanto, “las emociones son las que dotan de sentido el accionar en la vida moral y política” (Marín y Saldarriaga, 2019, p. 38), y permean las decisiones alrededor de cuestiones como la justicia, las cuales a su vez, se ven modificadas a partir del juicio de valor que cada contexto considera razonable y aceptable (Marín y Saldarriaga, 2019).

Sin embargo, es importante tener en cuenta que, así como hay emociones políticas que propenden al bien común, hay otras como la repugnancia que con base en ciertas acciones,

creencias, o perspectivas sobre un grupo determinado, buscan denigrar, afectar o rechazar al otro por su condición o particularidad. En este sentido, esta emoción suele tomar fuerza a partir de la consolidación de estereotipos y estigmas que se tejen en los procesos de socialización primaria y secundaria, ocasionando que se cierre y restrinja la ampliación del círculo ético.

Para Nussbaum (2010), la repugnancia parte del rechazo por los propios desechos del cuerpo, el cual es inducido por la enseñanza del control de esfínteres a los niños y niñas. Así pues, “la sociedad ejerce un alto nivel de influencia en la dirección que adopta esa repugnancia” (Nussbaum, 2010, p. 57); haciendo que esta emoción posea un componente cognitivo asociado a las ideas de contaminación e impureza, lo cual genera un rechazo por la contaminación hacia las heces, las excreciones y los cadáveres, aspectos que evidencian nuestro carácter mortal y animal (Nussbaum, 2010).

Asimismo, esta repugnancia se vincula con el narcisismo del niño, generando un daño en tanto se proyectan los rasgos de esa animalidad (mal olor, suciedad) hacia un grupo de personas, con el fin de estar al margen de esta condición. Esta proyección hace que dichos individuos sean tratados como agentes de contaminación o impureza y sean desplazados hacia una clase inferior. Así pues, los niños comienzan a reaccionar de este modo desde edades muy tempranas cuando identifican a otros niños como sucios o contaminantes (Nussbaum, 2010). Simultáneamente, el niño va aprendiendo de la sociedad que esa “repugnancia proyectada” suele recaer sobre grupos de personas subordinadas y genera que se evite el contacto físico con aquellos pertenecientes a dichos grupos, o tener contacto con los objetos que antes tocaron. De esta manera, para Nussbaum (2010) la repugnancia proyectada implica un desplazamiento del rechazo por el propio cuerpo hacia un grupo que en realidad está conformado por las mismas condiciones físicas, pero con menos poder social.

Por otra parte, Gil (2013) menciona que algo nos repugna:

Cuando nos provoca un tipo de rechazo muy fuerte o repulsión. Los objetos que pueden inducir esta emoción pueden variar enormemente: nos dan asco las cucarachas, aquellas comidas que tienen mal sabor, las cosas que tienen aspecto viscoso, los olores repulsivos, los desechos corporales, etc. [...] En otro orden de cosas, también de las personas o grupos sociales que han sido estigmatizados en algún momento histórico (como los homosexuales, las mujeres, las castas inferiores, etc.) se ha dicho que son repugnantes. En estos casos, la repugnancia ya no es una mera reacción determinada por nuestra fisiología, sino que la emoción adquiere un contenido moral y político. (p. 139)

A su vez, esta autora plantea que la repugnancia si bien tiene un sustento biológico que busca proteger de la enfermedad, también está presente en diversas relaciones humanas. En

este sentido, esta emoción se evidencia frecuentemente en juicios morales, en actitudes hacia diferentes temas e incluso en las perspectivas frente a otras razas o creencias (Gil, 2013).

De igual manera, en relación con la aparición de la repugnancia en la infancia, Gil (2013) menciona que aún no se tiene claridad acerca de su desarrollo, aunque diversos estudios coinciden en que requiere de un aprendizaje para ser configurada. Por tanto, la sociedad juega un papel determinante en el modo y dirección que toma esta emoción, es decir, al momento de elegir qué aspectos son considerados repugnantes. En este sentido, “el asco dejó de ser una simple reacción fisiológica en algún momento de nuestra historia evolutiva para convertirse en una emoción dotada de contenido moral y político” (Gil, 2013, p. 140).

En este sentido, reflexionar alrededor de las emociones políticas se constituye en una posibilidad vinculada a los espacios donde ocurre la formación, en los cuales se genera la necesidad de encontrar diferentes alternativas que se dirijan hacia la reflexión académica y las prácticas pedagógicas en pro de la configuración de relaciones más democráticas y justas entre los sujetos. Por lo tanto, “trabajar desde la educación por el cultivo de las emociones busca contribuir en la formación de ciudadanos felices, justos y participativos” (Duarte y Gómez, 2019, p. 28), y puede ser una alternativa para movilizar la formación política de los niños(as) a favor de la transformación de las condiciones sociales, de tal forma que la estigmatización y la exclusión sean actos cada vez menos frecuentes.

La discriminación y la exclusión como prácticas sociales que dan paso a fenómenos como el racismo

Evidentemente, cuando la familia y otros agentes socializadores no promueven emociones eudaimonistas, sino que por el contrario, fortalecen aquellas que llevan al desprestigio, la subordinación y el rechazo hacia un grupo social determinado, aparecen prácticas sociales de discriminación y exclusión como el racismo que llevan a la división de grupos sociales por el color de piel y/o sus rasgos fenotípicos. Al respecto, Camargo (2011) plantea que “el racismo es un fenómeno psicosocial e institucional que responde al temor a la diferencia, este llevaría a la construcción ideológica de estereotipos y en ocasiones a la toma de actitudes negativas, discriminatorias frente a dicha diferencia” (p. 52).

Por otra parte, la Convención Internacional para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (CERD), define la discriminación racial como:

Cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en raza, color, descendencia u origen nacional o étnica que tenga el propósito o el efecto de anular o perjudicar el reconocimiento, gozo o ejercicio en pie de igualdad de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. (como se cita en Segato, 2007, p. 63)

De igual manera, Segato (2007) menciona como “el racismo muchas veces no se manifiesta en el deseo de perjudicar al no-blanco, sino en la certeza de que este estará menos

habilitado para determinadas profesiones” (p. 68). Asimismo, esta autora establece una diferenciación entre prejuicio racial y discriminación. En primer lugar, el prejuicio racial corresponde a una actitud íntima, a una convicción personal, que generalmente se dirige a personas no blancas; por lo tanto, este prejuicio existe, requiere y se fortalece de la diferencia. En segundo lugar, la discriminación es el accionar de esa convicción personal en la esfera pública, consiste en ofrecer tratos negativos y diferenciados a las personas hacia las cuales se direcciona dicho prejuicio, restringiendo el acceso de dichas personas a recursos, servicios y derechos disponibles en la sociedad. A su vez, la discriminación y el trato diferenciado pueden ocasionar el no actuar, es decir, el rechazo a realizar acciones de atención específica que pueda requerir un individuo perteneciente al grupo discriminado, mientras que, por el contrario, aquellos que pertenezcan al grupo privilegiado sí son merecedores de dicha atención (Segato, 2007).

Con base en esto, las modalidades de racismo según Restrepo (2008), se pueden presentar de manera latente o manifiesta. El racismo manifiesto alude al conjunto de enunciados, prácticas y percepciones que son explícitamente racistas, es decir, que son reconocidas fácilmente como racistas, ya sea por quien las genera, por quienes son testigos de las mismas o por quienes las reciben. Por ende, para este autor, el racismo manifiesto se evidencia en la conciencia propia y tiene lugar en el discurso y en los comportamientos, de tal manera que, bajo ciertas condiciones, puede ser objeto de identificación y señalamiento. Asimismo, este tipo de racismo suele valerse de eufemismos intencionados que buscan ocultarse y pasar desapercibidos, por lo que dichas prácticas racistas “se encuentran incluso en los innumerables chistes o apodosos que circulan que ridiculizan, animalizan, hipersexualizan o estereotipan al negro. Por ende, no tienen nada de inocentes estos chistes o apodosos porque a través de ellos se reproduce el pensamiento racista” (Restrepo, 2008, pp. 199-200).

Por otra parte, el racismo latente, se refiere a aquellas modalidades racistas que no son percibidas o identificadas por ninguno de los sujetos presentes en los momentos en que estas se desarrollan. Así pues, este tipo de racismo se encuentra tan naturalizado que forma parte del sentido común de los individuos y trabaja desde el inconsciente; por lo que se presenta de forma oculta y genera situaciones de diferenciación y exclusión que generalmente no son percibidas como tal. Por lo anterior, este autor considera que “este tipo de racismo es mucho más efectivo pues en su operación silenciosa garantiza efectos en el mantenimiento de asimetrías estructurales entre poblaciones e individuos sin generar las resistencias que se pueden producir cuando es explícita” (Restrepo, 2008, p. 200).

Cabe anotar que algunos ejemplos del racismo latente, son aquellos planteamientos en los que se considera a los afrodescendientes como seres “naturalmente” capacitados para

desarrollar ciertas labores de fuerza física bajo determinadas condiciones climáticas, o para habitar algunas regiones o zonas en particular (Restrepo, 2008).

Bajo esta misma perspectiva, Segato (2007) también propone cuatro modalidades de actitud racista que suelen verse con frecuencia, entre ellas están: inicialmente, el racismo de convicción, axiológico, se manifiesta a partir de un conjunto de valores y creencias explícitas, ya sean negativas o positivas, en relación con el color de piel, los rasgos físicos o el grupo étnico al que el individuo pertenece. Por otra parte, el racismo político-partidario-programático, que busca conformar agrupaciones políticas que tienen como finalidad un perjuicio hacia poblaciones racialmente distinguidas. Adicionalmente, el racismo emotivo es aquel que se expresa a través del miedo, resentimiento o rencor hacia sujetos de otra raza o grupo étnico. Por último, el racismo “de costumbre”, automático o “acostumbrado”, corresponde al racismo naturalizado, irreflexivo y socialmente establecido, el cual es comúnmente percibido como el más inocente y bienintencionado pese a tener afectaciones en quienes recaen dichas concepciones, pues, se configuran diferentes perspectivas y atribuciones con relación al color de piel que, a su vez, se instauran en las costumbres y discursos de los sujetos; por lo que, no suele hacerse una reflexión al respecto.

A propósito de lo abordado, es pertinente traer a colación lo propuesto por Segato (2007) cuando menciona que:

La comprensión del fenómeno en sus muchas facetas y en las formas en que se manifiesta localmente es fundamental para la ampliación de la conciencia, tanto de los que sufren como de los que operan de una manera racista. Reflexionar sobre el tema, hacerlo parte de las materias curriculares en el terreno de la educación y llevarlo hasta el interior de las instituciones para que estas puedan implementar medidas capaces de corregir las distorsiones introducidas por la mentalidad y las prácticas racistas es indispensable. (p. 64)

En este orden de ideas, el racismo se convierte en una problemática propia de la socialización política en la medida en que el círculo ético se configura en la subjetividad a partir de parámetros selectivos alrededor de lo racial, haciendo que el bienestar y los propósitos colectivos no sean un fin para todas las personas, sino únicamente para unos grupos particulares. Así pues, en un contexto que posee gran diversidad cultural y étnica como el colombiano, es oportuno favorecer emociones políticas a la luz del reconocimiento, la valoración y la búsqueda de condiciones más justas para todos los implicados.

La literatura y la imaginación narrativa como mediaciones pedagógicas para el cultivo de emociones políticas

Inicialmente es preciso mencionar que la literatura es comprendida en la presente investigación como “mediación”, en la medida en que esta es considerada desde los planteamientos propios la perspectiva sociocultural de Vygotsky como una

[...] presuposición general de que los medios mediadores o instrumentos culturales [...]

En particular, ofrecen el vínculo o puente entre las acciones concretas llevadas a cabo por individuos y grupos, por una parte, y los contextos culturales, institucionales e históricos, por otra. (Wertsch, *et al.*, 1997, p. 23)

En este sentido, la mediación se configura en un “proceso en el que interviene el potencial de los instrumentos culturales para dar forma a la acción” (Wertsch, *et al.*, 1997, p. 24). Así pues, la mediación potencia la acción, y esta última no está determinada por el instrumento cultural (en este caso el lenguaje de la literatura) sino que este la configura al interactuar con las capacidades propias de los sujetos.

Asimismo, estos autores proponen que los estudios socioculturales no deberían enfocarse únicamente en analizar la acción humana con base en los contextos culturales en los que se produce, sino que a su vez, deberían hacer énfasis en usar distintas mediaciones para lograr su modificación. Por tanto, el presente estudio hizo mediación con la literatura infantil no solo para identificar las nociones y emociones de los niños hacia la población afrodescendiente, sino que se interesó también en ella como medio-mediador (en términos de la perspectiva sociocultural) para cultivar emociones políticas en favor del reconocimiento de los miembros de la población afrodescendiente.

Con relación a la literatura dirigida al público infantil, es preciso tener en cuenta que se pueden encontrar diferentes propuestas para narrar las historias, entre las que encontramos, según Orozco (2009), tres tipos de libros: el libro de imágenes, el libro ilustrado y el libro álbum, siendo este último el que más se empleó como mediación en el presente proyecto.

El libro de imágenes, por su parte, solo está compuesto por imágenes, por ende, no tiene ningún texto que las acompañe. Por lo general, este tipo de libros llevan a los niños a secuencias lógicas de acciones como despertar, vestirse, cepillarse los dientes, etc., al mismo tiempo que permiten introducirlos en la estructura básica de la narración. Estos libros son en muchas ocasiones leídos por adultos a niños con el fin de que estos últimos puedan, a través de las imágenes, asociar conceptos como las formas, los colores, los tamaños, etc. (Orozco, 2019).

Por otra parte, el libro ilustrado, tiene su carga narrativa en el texto escrito, por lo que las imágenes solo “ilustran” lo dicho en el texto convirtiéndose así en un apoyo narrativo. Es preciso reconocer que desde la postura tradicional de la lectura, la imagen va disminuyendo conforme avanza la edad lectora (Orozco, 2019).

Y por último, el libro álbum según Hanan (2007, como se cita en Sardi, 2013) es un libro donde existe un diálogo entre el texto y las ilustraciones, o lo que podría denominarse una interconexión de códigos; así pues, debe prevalecer una dependencia de tal forma que los textos no puedan ser entendidos sin las imágenes y viceversa. De igual modo, otro rasgo característico del libro álbum es que las ilustraciones le otorgan complejidad al relato, agregan sentidos al texto y, en muchas ocasiones, dan cuenta de una perspectiva adulta en un texto que es creado y dirigido a los niños y niñas (Sardi, 2013). En este sentido, “las ilustraciones entablan un diálogo con las palabras y aquello que la palabra no alcanza a decir lo enuncia la imagen, o viceversa, lo no dicho por la ilustración lo narra el texto” (Sardi, 2013, p. 68). Por ende, el libro álbum se convierte en un recurso que otorga a las historias sentidos más allá del texto escrito y que, además de que la imagen suele ser un aspecto llamativo a la vista del niño, brinda la posibilidad de que este construya nuevos significados alrededor de la misma.

Así pues, los distintos tipos de literatura infantil anteriormente descritos ofrecen ventajas y oportunidades para desarrollar distintas habilidades y capacidades en el público al cual se encuentran dirigidos —como por ejemplo, la comprensión de la estructura narrativa—; por lo tanto, en la presente investigación se desea descubrir las posibilidades que brinda, en especial el libro álbum, como mediación para el cultivo de emociones políticas en niños de la primera infancia, en particular, para el reconocimiento de la población afrodescendiente y en la configuración de sociedades más justas y democráticas.

De igual modo, es preciso reconocer que las características del libro álbum brindan posibilidades de dar lugar a la imaginación imaginativa (concepto que será abordado con mayor detalle en líneas posteriores); dado que, el poder dotar de significado la imagen más allá de lo que el texto mismo ofrece, es un asunto esencial para comprender el lugar y las circunstancias del otro. Con relación a lo anterior, Nussbaum (2005) afirma que

[...] las artes desempeñan un papel vital, puesto que cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de ciudadanía [...] La música, la danza, la pintura, la escultura y la arquitectura todas participan en la formación de nuestra capacidad de entender a la gente que nos rodea. Pero en un currículo dirigido a la formación de una ciudadanía universal, la literatura, con su capacidad de representar las circunstancias y problemas específicos de las personas de distintas clases, hace una contribución especialmente valiosa (p. 118).

Bajo esta misma perspectiva, Bermúdez (2014) considera a la literatura como un medio óptimo que posibilita ponerse en el lugar del otro, y por ende, situarse en sus experiencias. Así pues, para esta autora, la literatura tiene gran relación con la imaginación y las emociones. Se relaciona con la primera, en la medida en que permite el reconocimiento del otro, y con las últimas, porque no solo se reconoce al otro, sino que también se entabla una identificación con

el mismo; por lo tanto, Bermúdez (2014) plantea que la educabilidad de las emociones tiene un gran aporte desde la literatura.

En este orden de ideas, la literatura se configura como una alternativa que permite la construcción de saberes a partir de una perspectiva que concibe al hombre como alguien plenamente humano, sensible y afectivo. Se trata, en palabras de Hoyos (2012) “de un reconocimiento de lo humano, de sus sentimientos, de sus capacidades para ‘sentir con’ (compasión), de la simpatía, de sus valoraciones y de una serie de competencias que no son más que manifestaciones históricas de su insociable sociabilidad” (p. 60).

Por otra parte, Nussbaum (2005) menciona que la literatura permite constituir en cierta medida un otro que es inmaterial, y que posibilita verse a sí mismo a través de su experiencia. La autora menciona que:

Formar la imaginación cívica no es la única función de la literatura, pero es una función primordial. 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 entendimiento receptivos y con ira ante la forma en que nuestra sociedad rehúsa a algunos la visibilidad. Logramos ver cómo las circunstancias condicionan las vidas de quienes comparten con nosotros algunas metas y proyectos generales; y vemos que las circunstancias no sólo condicionan las posibilidades de las personas hacia la acción, sino también sus aspiraciones y deseos, sus esperanzas y temores. Todo esto parece guardar una estrecha relación con las decisiones que debemos tomar como ciudadanos. (Nussbaum, 2005, p. 121)

En relación con esto, Nussbaum (2005) retoma a Marco Aurelio quien afirmaba que para llegar a ser ciudadanos del mundo no era suficiente con la obtención de conocimiento, sino que también se debía desarrollar una capacidad de imaginación receptiva que permitiera comprender las razones y posibilidades de otros, sin verlos como desconocidos que representan una amenaza, sino como sujetos que comparten entre sí diversos problemas y oportunidades.

Lo anterior, se relaciona en gran medida con la capacidad humana denominada imaginación narrativa que es propuesta por Nussbaum (2010), la cual es considerada como una habilidad que posibilita pensar cómo sería estar en el lugar del otro, de interpretar su relato y de comprender sus sentimientos, anhelos y expectativas. Al respecto, esta autora afirma que:

La imaginación narrativa constituye una preparación esencial para la interacción moral. Si se han hecho hábito, 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 compasiva hacia las necesidades del otro y entiende el modo en que las circunstancias las condicionan, a la vez que respeta el carácter individual y la intimidad del otro. Esto se da gracias al modo en que la imaginación literaria inspira una intensa preocupación

por el destino de los personajes y determina que poseen una rica vida interna, que no se muestra completamente a los otros; en el proceso, el lector aprende a respetar los aspectos ocultos de ese mundo interior, viendo su importancia en la definición de una criatura como alguien completamente humano. (Nussbaum, 2005, p. 123)

A su vez, esta autora destaca a las artes, las cuales permiten el cultivo de la imaginación, asunto esencial para la construcción de la ciudadanía. Reconoce que las mismas fomentan las capacidades de juicio y la sensibilidad que pueden y deben visibilizarse en las opciones de los individuos (Nussbaum, 2005).

Finalmente, y con el propósito de hacer un cierre de esta categoría, Ruth O'Brien, en el prefacio de Nussbaum (2010), considera que los niños y niñas deben ver la vulnerabilidad del mundo a través de diferentes perspectivas, enriqueciendo a su vez la imaginación; pues, solo así reconocerán a las demás personas como individuos iguales y podrán ser un par entre ellos; comprendiendo la reciprocidad requerida para la democracia y la ciudadanía. De esta manera, toda democracia que carezca de sujetos compasivos promoverá más tipos de estigmatización y marginalización; por lo que la escuela, la familia y otros agentes socializadores deben formar en el cultivo de emociones que favorezcan el bien común en la aceptación de la vulnerabilidad, en el reconocimiento de sí mismo como un ser igual al otro, en el respeto por la diferencia y en el convivir en la diversidad.

Por lo anterior, la literatura y la imaginación narrativa se convierten en mediaciones esenciales para mitigar fenómenos de discriminación, como es el caso del racismo, en vista de que permiten visibilizar a cierto grupo poblacional que históricamente ha sido víctima de actos que afectan su dignidad y sus condiciones de igualdad y, a su vez, reconocer a sus miembros como seres con los que se comparte la condición humana y, por tanto, la vulnerabilidad. De igual modo, el trabajo a partir de la literatura, posibilita que los sujetos establezcan un vínculo entre sus situaciones personales o las de su contexto y aquellas que estén viviendo los personajes; y que, por ende, esto los lleve a comprender las emociones que pueden experimentar estos últimos.

Metodología

Paradigma, enfoque y tipo de investigación

Este estudio se enmarcó en el paradigma de investigación cualitativa el cual es entendido por Strauss y Corbin (2002) como:

[...] investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones. (pp. 19-20)

Este paradigma se caracteriza por comprender un fenómeno o problemática existente dentro de un contexto particular y la experiencia de los sujetos implicados en el mismo. De igual modo, este tipo de investigación se interesa por indagar acerca de los referentes culturales, imaginarios y experiencias narrativas de los sujetos; por lo cual no es posible hacer predicciones sino que es necesario explicar el porqué desde las perspectivas de los actores sociales.

Con base en lo anterior, se eligió este paradigma de investigación porque más allá de establecer generalidades con relación a las emociones, nociones y acciones de los niños participantes hacia la población afrodescendiente, se buscó comprender dichos aspectos en cada uno de ellos y a su vez, implementar un proceso formativo hacia la reconfiguración de aquellas emociones y nociones identificadas como menos proclives al reconocimiento de la población afrodescendiente. Así pues, no se buscó comprobar una teoría, ni se partió de hipótesis, sino que, se construyó el saber en diálogo con la misma y con lo hallado en las interacciones entabladas con los sujetos participantes de la investigación. En este sentido, Strauss y Corbin (2002) plantean que:

Otra razón [...] para escoger los métodos cualitativos, es la naturaleza del problema que se investiga. [...] Los métodos cualitativos pueden usarse para explorar áreas sustantivas sobre las cuales se conoce poco o mucho pero se busca obtener un conocimiento nuevo (Stern, 1980). Además, los métodos cualitativos se pueden usar para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales. (pp. 20-21)

Por otra parte, el enfoque en el que se basó esta investigación fue el crítico-social, dado que no solo se buscó comprender el mundo simbólico de los participantes, sino que a su vez, tuvo un interés emancipatorio al querer reivindicar el lugar de la población afrodescendiente dentro de la sociedad, y transformar posibles nociones, prejuicios y estigmas que tuvieran los niños participantes del estudio hacia ellos, y que por tanto, no posibilitaran el cultivo de

emociones en favor del bien común y la equidad. En relación con el enfoque crítico-social, Herrera (2010) menciona que este apunta al reconocimiento del conflicto, de las relaciones de poder, y busca exponer la diversidad de intereses y posiciones sociales que se tensionan entre sí dentro de los procesos sociales, en búsqueda de una visibilización de las asimetrías sociales y las lógicas de poder que las subyacen. En este orden de ideas, el autor menciona que:

La teoría crítica pone entonces en relación los procesos de indagación empírica con una intención política de transformación de las condiciones sociales vigentes [...] Para la teoría crítica, el estudio de las condiciones sociales debe tener como contrapartida una intención explícita del investigador dirigida a transformarlas. Y a esta intención subyace una teoría del mundo social. (Herrera, 2010, p. 56)

De igual modo, en el marco del enfoque crítico social, se planteó un estudio de tipo investigación-acción, basado en la perspectiva de Pérez y Nieto (1993), quienes lo entienden como:

Una metodología de investigación educativa orientada a la mejora de la práctica de la educación, y que tiene como objetivo básico y esencial la decisión y el cambio, orientados en una doble perspectiva: por una parte, la obtención de mejores resultados y rendimientos; por otra, facilitar el perfeccionamiento de las personas y de los grupos con los que trabajan. (p. 177)

En este orden de ideas, los autores plantean que la principal riqueza de la investigación-acción es la sistematización y la mejora de la realidad concreta en la que cada uno trabaja, vinculándose con la capacidad de transformación y cambio de la realidad social. Así pues, debido a diferentes hechos históricos, la investigación-acción ha adquirido gran validez, en tanto se ha desarrollado una mayor sensibilidad hacia los grupos discriminados y las culturas minoritarias, generando que la justicia y la solidaridad adquieran gran valor; lo cual implica reconocer la necesidad de reflexionar sobre la praxis (Pérez y Nieto, 1993).

Con base en esto último, se consideró como un tipo de investigación acorde con los intereses del presente estudio, el cual busca cultivar emociones políticas en favor del reconocimiento de la población afrodescendiente en niños de primera infancia que asisten al Jardín Infantil Mamá Chila ubicado en la ciudad de Medellín, desde la mediación pedagógica de la literatura infantil, puesto que la investigación-acción en este estudio, busca la transformación de nociones y emociones de los niños participantes hacia el reconocimiento de las minorías.

Según Pérez y Nieto (1993) la investigación-acción se compone de varias fases que constituyen un proceso cíclico y dialéctico, que permite retomar o volver a fases previas de la investigación, donde el grupo implicado tiene un lugar preponderante dentro del proceso. En

este sentido, las fases que se llevaron a cabo en la presente investigación de acuerdo con lo propuesto por dichos autores fueron:

1. *Diagnosticar y descubrir una preocupación temática “problema”*: Se parte de un problema que suele evidenciarse en situaciones educativas, relaciones humanas, acciones escolares, etc.; por lo cual se identifican situaciones que requieren ser cambiadas o mejoradas, descubriendo a su vez, el contexto cultural del cual devienen. En este sentido, se identificó si en los niños participantes existían rasgos discriminatorios alrededor de lo racial frente a la población afrodescendiente, y si estas a su vez, partían de ciertas emociones políticas. Tal indagación se llevó a cabo a partir de 5 talleres de comprensión diseñados con el fin de reconocer las nociones y emociones que expresaban los niños frente a la población afrodescendiente.

2. *Construcción de plan*: Se orienta a la acción. En este punto, fue necesario pensar, decidir y planear: pensar en el problema general, las posibilidades y las limitaciones objetivas (tiempo, espacios, materiales) y subjetivas (personales, expectativas, valores), qué se podía mejorar o cambiar, etc., decidir qué debía hacerse, por dónde empezar, qué se requería consultar, con qué recursos se contaban, quiénes estaban implicados, qué objetivos se podían establecer; es decir, se planeó todo lo que debía hacerse para poder resolver el problema, identificando acciones, tiempos, espacios, etc. En este orden de ideas, con base en lo evidenciado en la fase anterior y reconociendo las acciones, limitaciones, recursos y características de la población participante, se procedió desde la mediación pedagógica de la literatura infantil a transformar posibles nociones y conductas discriminatorias alrededor de lo racial y cultivar emociones políticas que propendieran por el bien común y la sana convivencia en medio de la diversidad.

3. *Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona*: En esta fase se realizó lo planeado orientado a la solución del problema. En este periodo se requirió una continua revisión y realimentación, es decir, mientras se llevó a cabo el plan, fue necesario observar, deliberar y sistematizar el desarrollo del mismo; por lo tanto, se usó la técnica del taller investigativo propuesta por Ghiso (1999), a partir de la cual se obtuvo información de interés con relación al objeto de estudio, además de que permitió una adecuación a las necesidades del proyecto y a las particularidades de la población participante.

Así pues, se implementaron otros talleres que también tuvieron como base la mediación pedagógica de la literatura infantil, y se registró en diarios de campo información relevante que estuviera relacionada con el propósito de la presente investigación. Asimismo, se identificó si a partir de dicha propuesta se alcanzaban los objetivos o si se requería hacer adecuaciones a lo previsto, por lo tanto, conforme se hacía cada taller, se iba comprendiendo lo que sucedía y se

planeaba el siguiente encuentro, pues no se trató de realizar los talleres como una secuencia lineal y rígida, sino de reconocer que la replanificación era parte del recorrido investigativo.

Esta etapa del proceso se formuló según las particularidades, hallazgos y necesidades encontradas en la primera fase en cada niño participante, así como en su disponibilidad para desarrollar los encuentros, por lo que, con el niño mestizo se desarrollaron 6 talleres de intervención y con el niño afrodescendiente únicamente 2 talleres, debido a dificultades para pactar horarios y encuentros con el adulto a cargo del niño.

4. Reflexión e integración de resultados: En esta etapa, se reflexionó sobre el plan de acción, y se contrastó lo planeado y lo alcanzado con base en lo propuesto para cada niño, a partir de lo cual se obtuvieron conclusiones según las transformaciones, reflexiones o movilizaciones logradas. De igual modo, dada la limitación temporal del proyecto, se propusieron algunas recomendaciones con base en lo que no pudo ser movilizado en cada niño, así como sugerencias para llevar a cabo en futuros estudios que tengan como fin cultivar emociones políticas en favor del reconocimiento del otro.

Así pues, a continuación se procederá con una breve descripción de la población con la cual se llevó a cabo el proceso investigativo, pero antes de esto es pertinente aclarar que el presente estudio pensaba llevarse a cabo en la presencialidad, pero tras la aparición del virus COVID-19, y su clasificación como pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS), Colombia al igual que otros países del mundo implementó medidas de confinamiento para sus habitantes. Así pues, la cuarentena obligatoria decretada por el gobierno de Iván Duque Márquez inició el 25 de marzo del año 2020 y conllevó a un aislamiento obligatorio que implicó el cierre temporal de las instituciones educativas tanto de nivel básico como superior, a partir de la vigencia del Decreto 457 del 2020 y otros posteriores a él. Sin embargo, pese a que dicha cuarentena finalizó el 30 de agosto del mismo año, y se procedió a una modalidad denominada como aislamiento selectivo (la cual permitió la reapertura del comercio y de otras entidades) las instituciones educativas de todos los niveles continuaron cerradas por lo que restó del año.

Población participante

Inicialmente la investigación pensaba llevarse a cabo en el Jardín Infantil Mamá Chila, el cual pertenece al programa Buen Comienzo y es operado en asociación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Comfenalco Antioquia y la Fundación Éxito. Dicho jardín se encuentra ubicado en la carrera 57 #84-68 del barrio Moravia, comuna n°4 de la ciudad de Medellín, Colombia. Este se inauguró el 14 de mayo de 2009, y brinda atención integral a 120 niños y niñas entre los 3 meses y los 5 años de edad, con educación inicial, juego, nutrición, salud, cuidado y protección (Alcaldía de Medellín, s.f.). Sin embargo, debido a la contingencia previamente descrita, los planes de realizar allí la investigación tuvieron que cambiar, por lo

cual, las directivas del jardín se convirtieron en el medio a través del cual se entabló contacto con las familias a cargo de los niños que finalmente hicieron parte del presente estudio.

Por tanto, fue el Jardín Infantil Mamá Chila quien eligió a los dos niños participantes, teniendo como premisa que ambos debían tener entre 4 y 5 años de edad, y preferiblemente ser miembros de distintos grupos étnicos y/o tener distintos colores de piel, con el fin de tener un panorama más amplio frente a las perspectivas y emociones que emergen hacia la población afrodescendiente.

El primero de ellos, el niño A, es afrodescendiente, y por efectos de esta investigación será nombrado como “Esteban”, tiene 5 años y asistía a la sala 6 del Jardín Infantil Mamá Chila. Su familia se conforma por el padre, la madre y dos medio hermanos¹ hijos de esta última quienes tienen 7 y 9 años y con los cuales mantiene una buena relación. La familia es originaria del Urabá Antioqueño, en particular, la madre de la vereda Riogrande del municipio de Turbo y el padre proveniente de este último, quienes se trasladaron a la ciudad de Medellín hace 10 y 6 años respectivamente. Actualmente, habitan en el barrio Moravia y pertenecen al estrato socioeconómico 2. De igual modo, Esteban cuenta con 2 medio hermanas de 14 y 10 años (fruto del primer matrimonio del padre) que residen en el municipio de Itagüí, en el Valle de Aburrá, y con quienes no se ve desde hace un año pero se mantienen en contacto a través de los medios de comunicación. Adicionalmente, tiene otra medio hermana (hija del padre), que tiene 10 años de edad y vive en Necoclí, Antioquia; por lo que no existe mucha interacción entre ellos.

El padre de Esteban afirma que es bachiller y cuenta con cursos de vigilancia, aunque ha trabajado en gasolineras y en una empresa de transporte. No obstante, al momento de realizar la investigación y como consecuencia de la pandemia, se encontraba desempleado y en busca de un nuevo trabajo, por tanto, para dicho momento la familia solo contaba con el sustento económico de la madre quien laboraba en oficios varios. El niño solía estar bajo el cuidado de una señora, quien cumplió con dicha labor durante 2 años pero al iniciar la cuarentena su cuidado pasó a estar a cargo de sus padres. Sin embargo, el padre del niño destacó que una vez los dos, es decir padre y madre estuvieran laborando, Esteban y sus hermanos volverían a estar al cuidado de ella. Asimismo, el padre afirmó que practican la religión católica pese a no participar muy a menudo en los ritos y celebraciones propias de la misma y añadió que ninguno de los miembros de la familia hace parte de grupos culturales.

En relación con las interacciones del niño en otros entornos socializadores, el padre manifestó que el niño tiene amigos en el jardín, en otros barrios de la ciudad y en Urabá.

¹ Término que alude a aquellos hermanos que solo comparten un progenitor, ya sea el padre o la madre.

Adicionalmente, lo caracterizó como un niño inteligente, extrovertido y en ocasiones conflictivo con los demás, pese a que a menudo se le corrige y orienta al respecto.

Por otra parte, el niño B, quien para efectos de la investigación será nombrado como “Brian”, tiene 5 años y asistía a la sala 6 del Jardín Infantil Mamá Chila. Su familia pertenece al estrato socioeconómico 2 y está compuesta por su mamá, su hermano menor, su bisabuela y un tío. Asimismo, el bisabuelo del niño es incluido dentro de la familia, pese a que para la fecha tenía pocos meses de fallecido, y fue a su vez nombrado por el niño como un miembro de la misma en diferentes oportunidades. Actualmente, habitan en el barrio Moravia hace 21 años en vista de que fueron desplazados forzosamente del municipio de San Luis, Antioquia.

El niño cuenta con 3 medio hermanos mayores (hijos del padre), con los cuales no comparte debido a que 2 de ellos viven en la ciudad de Cali, Colombia; y el otro, que tiene 6 años, pese a vivir cerca no suele visitarlo con frecuencia. Su otro hermano, con quien vive y tiene un vínculo más fortalecido, es hijo tanto de padre como de madre, y tiene 10 meses de edad.

Su madre, quien estuvo acompañando al niño durante los talleres realizados en el proceso investigativo, tiene 23 años, finalizó la educación básica y media, y adicionalmente, realizó una técnica en atención a la primera infancia. No obstante, al momento de realizar la investigación ella se dedicaba a las labores del hogar dado que no había logrado conseguir un empleo relacionado con su formación académica.

Por lo anterior, la subsistencia del hogar estaba a cargo del tío, quien laboraba en una ebanistería, y del padre del niño, que pese a no convivir con él, solía enviar algunos aportes económicos para su sostenimiento. Según lo refiere la madre, el niño tiene una buena relación con su familia y que recibe afecto y buenos tratos por parte de la misma. A su vez, alude que el vínculo entre el niño y su bisabuela se fortaleció tras el fallecimiento del bisabuelo, por lo que el niño suele pasar más tiempo con ella. De igual modo, afirma que la abuela y la tía del niño, quienes viven en el barrio Santa Cruz (ubicado también en la ciudad de Medellín), son quienes se encargan del cuidado de Brian cuando ella debe hacer algunas diligencias. Asimismo, mencionó que el niño y las personas que conviven con él practican la religión católica, asisten a misa los fines de semana y rezan el rosario diariamente, y también expresó que no asisten a agrupaciones culturales y/o deportivas.

Por otra parte, la madre destacó que, si bien en el barrio el niño no cuenta con muchos amigos, sí comparte con el hijo del tío (quien vive cerca) y con otros niños(as) del jardín infantil al cual asistía, agregando que en ningún momento ha tenido inconvenientes con alguno, y que por el contrario sus compañeros(as) siempre se muestran dispuestos a jugar con él.

Técnica e instrumento empleado en la investigación

Tal como se describió previamente, las condiciones no permitieron que la investigación se realizara de manera presencial, por tanto, se recurrió al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para llevar a cabo los encuentros. Lo anterior, implicó hacer algunas modificaciones a actividades que estaban previstas desde la presencialidad para que pudieran llevarse a cabo de manera satisfactoria desde la virtualidad. La plataforma empleada para el desarrollo de las actividades y la comunicación con las familias fue la aplicación de WhatsApp utilizada desde teléfonos celulares, dado que estos últimos eran el único medio que tenían las familias para comunicarse. A partir de esta herramienta, se creó un grupo para entablar comunicación con las familias, pactar el día y hora de cada uno de los encuentros, recibir material fotográfico de lo elaborado durante los mismos, y a su vez, realizar videollamadas con los niños para ejecutar los talleres planeados.

Para el desarrollo de los encuentros, se pactaba con anterioridad la fecha y hora de los mismos con base en la disponibilidad de las familias y de los niños. Se realizaron por lo general dos encuentros semanales con una duración de 1 hora y 30 minutos a 2 horas. Asimismo, quien acompañó a Brian durante los encuentros era su madre, y a Esteban sus dos medios hermanos de 7 y 9 años con quienes convivía, aunque en algunas oportunidades los padres del niño participaron de los encuentros. En este sentido, por medio de las videollamadas de WhatsApp fue posible llevar a cabo la lectura de cuentos y otras actividades orientadas que permitieron desarrollar de forma satisfactoria el proceso investigativo, a pesar de algunas dificultades que estos medios traen consigo como la pérdida de conexión y/o los problemas de audio e imagen.

Así pues, los encuentros solían tener una estructura base para su desarrollo, la cual consistía en un saludo que generalmente se realizaba por medio de una canción o de un relato en el que los niños participantes expresaban su estado de ánimo y/o narraban lo que habían hecho durante el día o días previos, una socialización del compromiso pactado en el encuentro anterior (en las ocasiones en las que quedaba alguna actividad pendiente), una actividad inicial que permitía acercarse un poco a lo que sería desarrollado de manera posterior, una actividad principal que permitía satisfacer de modo más específico los propósitos del taller, una actividad de cierre que pretendía culminar lo abordado, la asignación del compromiso cuando era necesario, y un momento para acordar entre los participantes la fecha y hora del próximo encuentro.

Teniendo en cuenta lo anterior, en dichos encuentros se implementó como técnica el taller investigativo, el cual según Ghiso (1999):

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 cultura de los participantes [...] es un dispositivo para

hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis -o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes-, para hacer deconstrucciones y construcciones. (p. 142)

Por lo tanto, el taller es una construcción grupal de conocimientos, conceptos, propuestas, ideas e inquietudes con relación a un tema; donde cada participante da su aporte a partir de sus capacidades, experiencias y particularidades. En este orden de ideas, los objetivos principales del taller investigativo son, además de lo anterior, proponer un espacio en el que cada individuo, según sus particularidades, pueda recrear sus experiencias, historias y saberes a partir de las conclusiones generadas por medio de la reflexión, y posibilitar que los participantes brinden sus puntos de vista, saberes y experiencias en búsqueda de un debate y enriquecimiento mutuos (Quiroz *et al.*, 2002).

En este sentido, la implementación del taller durante el proceso investigativo permitió que los niños y demás participantes expresaran abiertamente sus ideas, emociones y perspectivas frente lo abordado, se establecieron diálogos y reflexiones en torno a los interrogantes y situaciones que orientaron este proyecto, y tomarán decisiones frente al curso del encuentro y las actividades a desarrollar. Por ende, se considera que el taller es un instrumento oportuno para el trabajo con la infancia en la medida en que las voces de los niños y niñas tienen un lugar protagónico dentro del proceso, y a su vez, se abren espacios para dialogar y construir conocimientos entre todos los implicados. De igual modo, al ser un instrumento que fue implementado con niños, permitió el uso de diversas herramientas interactivas que posibilitaron que los participantes expresaran sus emociones, pensamientos, comprensiones, saberes, entre otros, a través de diferentes medios como la música, las narraciones, el dibujo y la literatura. Por lo anterior, esta técnica es dinámica gracias a sus posibilidades de cambio, lo cual es un asunto esencial en el trabajo con la primera infancia.

Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente mencionar que la investigación se desarrolló principalmente en dos fases que surgieron a partir de lo propuesto por Pérez y Nieto (1993). En la primera, la cual será denominada como fase comprensiva y corresponde al momento de “diagnosticar y descubrir una preocupación temática ‘problema’” planteado por estos autores, se llevaron a cabo 5 encuentros en los cuales se indagó por las categorías principales del proyecto (emociones políticas y racismo); y en la segunda fase, que será nombrada como intervención y alude al momento de “puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona” según los pasos propuestos por estos mismos autores para llevar a cabo una investigación-acción, se desarrollaron 6 encuentros con uno de los niños participantes y 2 con el otro niño, en los que se buscó dar lugar al enfoque crítico-social, es decir, se pretendió cultivar emociones políticas en pro del bienestar de todos los sujetos, y reivindicar las

perspectivas frente a la población afrodescendiente de los dos niños con quienes se llevó a cabo la investigación.

Siguiendo esta línea, los talleres desarrollados en la fase comprensiva tuvieron por objetivo identificar las nociones, perspectivas y emociones políticas que expresaban los niños frente a la población afrodescendiente, al mismo tiempo que se pretendió develar estas mismas emociones a la luz de situaciones en las que se veía afectado el bienestar del otro. Mientras que, durante los talleres de la fase de intervención, se pretendió movilizar y/o transformar aquellas nociones, emociones y perspectivas que no apuntaban al bien común —fortaleciendo al mismo tiempo aquellas que sí— y, al reconocimiento y valoración de la población afrodescendiente.

Consideraciones éticas

La presente investigación se llevó a cabo con niños del Jardín Infantil Mamá Chila ubicado en la ciudad de Medellín, los cuales fueron partícipes activos dentro de la misma. Por tanto, y teniendo en cuenta que ellos son sujetos políticos, singulares y diversos que poseen derechos, y que a su vez, son capaces de narrar, expresar y comunicar sus experiencias, nociones y emociones; es necesario describir aquellos principios procedimentales que determinaron los procesos de indagación, y las consideraciones éticas, es decir, los códigos morales que guiaron las acciones implementadas dentro de la investigación; los cuales fueron seleccionados a partir de los postulados de Barreto (2011).

En primer lugar, resulta necesario aclarar que antes de iniciar con el proceso investigativo se llevaron a cabo algunas actividades que le permitieron a los niños y a los adultos acompañantes, familiarizarse con las maestras en formación que estuvieron a cargo de la investigación, y a su vez, a ellas con los participantes.

Adicionalmente, se desarrolló la lectura del cuento “Soy un investigador” diseñado por las autoras (Anexo 1) y otras dinámicas que posibilitaron describir las principales características, los momentos, y el lugar que cada participante tenía dentro de la investigación, lo cual brindó a los niños elementos que les permitieron decidir si deseaban participar o no dentro de la misma. A partir de esto, se buscó garantizar que quienes aceptaron, lo hicieran a partir de una motivación y no considerando que dicha participación en el estudio era una obligación. Tal asentimiento quedó registrado de manera física, y fue anexado fotográficamente en el presente documento (Anexo 2). No obstante, pese a dicho acuerdo, existió la posibilidad de que los participantes se pudieran desligar de la investigación en el momento en que ellos lo decidieran, ya fuese por decisión del adulto a cargo o por el mismo niño.

Por otra parte, es importante mencionar que a lo largo de toda la investigación se buscó garantizar el respeto y la protección de los individuos participantes, es decir, se veló por no

transgredir la privacidad y libertad de los mismos, de manera que hubo confidencialidad frente a nombres, fotografías e información suministrada a lo largo del proceso, y a su vez, no se hicieron juicios de valor frente a las opiniones y puntos de vista suministrados (pese a buscar transformar aquellas perspectivas que no apuntaban al bien común ni a la consolidación de sociedades en términos de equidad e igualdad), ni se obligó a los niños a participar de las distintas actividades implementadas.

Asimismo, se informó al Jardín Infantil Mamá Chila y a los padres de familia o acudientes de los niños, sobre la realización de la presente investigación, de sus objetivos, de su metodología, de los acuerdos de confidencialidad, de los posibles riesgos, y a su vez, de las implicaciones que se esperaban lograr en relación con el cultivo de emociones políticas, con el fin de que ellos firmaran un consentimiento que permitiera la ejecución de la misma y la participación de los niños y niñas dentro del proceso investigativo (Anexo 3). De igual modo, al finalizar el proceso se realizó una devolución en la que se dieron a conocer los resultados obtenidos. Lo anterior, con el fin de conocer la mirada de los actores sociales sobre el proceso de interpretación que se dio a la luz de la información recolectada, es decir, se compartió con ellos lo hallado y lo analizado.

Análisis de la información

Tal como se describió a lo largo de la metodología, la presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, en vista de que busca comprender una problemática dentro de un contexto específico (en este caso la presencia o no de rasgos racistas en dos niños y las emociones políticas que emergen en ellos hacia los miembros de la población afrodescendiente) y a su vez, transformar o movilizar aquellas nociones y emociones con el fin de hacer visible dicha problemática y reivindicar el lugar de los implicados, tal como lo propone el enfoque crítico-social inscrito en dicho paradigma.

Por lo anterior, fue necesario hallar un método que permitiera analizar la información de manera detallada y que al mismo tiempo no concibiera los datos recolectados como hechos aislados, sino que hiciera posible agruparlos en distintas subcategorías que emergieran de las categorías preexistentes en el proyecto, es decir, racismo y emociones políticas, y que de igual modo, permitiera evidenciar el papel de la literatura infantil y la imaginación en lo que se pretendía en cada fase del proyecto.

Con base en esto, el análisis de la información se realizó desde el Método de Comparación Constante propuesto por Strauss y Corbin (2002). En relación con este, los autores afirman que:

El análisis comparativo es un rasgo esencial de la investigación de las ciencias sociales y suele estar incluido en el diseño del proyecto, de manera explícita o implícita [...] No sólo hablamos de comparar incidente con incidente para clasificarlos, sino que hacemos

uso de lo que llamamos comparaciones teóricas para estimular nuestro pensamiento sobre las propiedades y dimensiones para dirigir nuestro muestreo teórico. (p. 86)

En este orden de ideas, estos autores afirman que usar comparaciones permite extraer las propiedades que sirven de ayuda para examinar el suceso o el objeto de datos. De igual manera, plantean que cada suceso se compara con otro a la luz de sus propiedades² con el propósito de buscar similitudes y diferencias que permitan establecer una categoría. En ese mismo sentido, Strauss y Corbin (2002) mencionan que “las comparaciones entre los niveles de propiedad y dimensión le proporcionan a la gente una manera de conocer o entender el mundo que la rodea” (pp. 87-88).

De igual modo, estos autores afirman que, en dicho proceso, la creatividad y la capacidad de análisis del investigador juegan un papel fundamental, para lo cual es necesario que este se encuentre abierto a explorar múltiples posibilidades, a generar una lista de opciones, a volver una y otra vez sobre las ideas, entre otras, debido a que consideran que “el análisis es la interacción entre los investigadores y los datos” (Strauss y Corbin, 2002, p. 22).

Con base en esto, la codificación y las comparaciones fueron aspectos fundamentales para desarrollar el proceso de análisis de los datos recolectados. Por tanto, a continuación, se procederá con una breve descripción de los pasos que incluye el método de comparación constante y que se aplicaron en la presente investigación, los cuales son: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

Inicialmente, en la codificación abierta, las investigadoras se encargaron de comparar las visiones, relatos y nociones obtenidas de cada uno de los informantes y de identificar similitudes entre ellas para así, realizar una codificación en la que estas se agruparon y nombraron de acuerdo con aquellos rasgos en común. Para esto, fue necesario nombrar y examinar los fenómenos, lo cual permitió formular preguntas en torno a los mismos y posteriormente, relacionarlos. En esta perspectiva, Strauss y Corbin (2002) afirman que:

Durante la codificación abierta, los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias. Los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados "categorías". (pp. 111-112)

Así pues, la categorización consistió en etiquetar bajo un aspecto común a aquellos elementos de los datos que se consideraban importantes o significativos. A partir de estos códigos, fue posible hallar características en común y generar agrupaciones, lo cual se dio con

² Las propiedades aluden a las formas en que emergen o aparecen las subcategorías, las cuales se derivan de una categoría macro, recogen de manera particular una manifestación de esta última y se sustentan en las voces de los niños participantes.

base en los análisis de las investigadoras y, a su vez, determinó las maneras en que se clasificaron los conceptos. Por tanto, se redujeron los datos a partes más pequeñas y manejables y se convirtió en la estructura inicial para las posteriores categorizaciones.

Posteriormente, se dio paso a la codificación axial, a partir de la cual se establecieron relaciones entre los grupos previamente establecidos, es decir, se redujeron aún más los datos al agruparlos en nuevas categorías de mayor tamaño. En este orden de ideas, Strauss y Corbin (2002) mencionan que:

El propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos. (p. 135)

Por tanto, en dicha codificación se crearon categorías de un orden superior, con base en los modos en que estos se relacionaban y entrecruzaban; es decir, se relacionaron las categorías a subcategorías. En este sentido:

Una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los entrevistados. [...] Un fenómeno tiene la capacidad de explicar lo que sucede. Una subcategoría también es una categoría, como su nombre lo dice. Sin embargo, en lugar de representar el fenómeno, las subcategorías responden preguntas sobre los fenómenos tales como cuándo, dónde, por qué, quién, cómo y con qué consecuencias, dando así a los conceptos un mayor poder explicativo. (Strauss y Corbin, 2002, p. 136)

No obstante, dichos autores explican que, en un principio, es posible que el investigador no logre identificar cuáles conceptos corresponden a una categoría o a una subcategoría, explicando que dicho análisis surge mientras que la codificación avanza. En este orden de ideas, a medida que se llevó a cabo la codificación axial se intentó responder a preguntas más específicas de cada fenómeno, lo cual permitió descubrir nuevas relaciones entre dichas categorías, o dicho en otras palabras, se relacionó la estructura con el proceso. Frente a estos últimos, Strauss y Corbin (2002) mencionan que:

La estructura o las condiciones establecen el escenario, o sea, crean las circunstancias en las cuales se sitúan o emergen los problemas, asuntos, acontecimientos o sucesos pertenecientes a un fenómeno. El proceso, por su parte, denota la acción/interacción, en el tiempo, de las personas, organizaciones y comunidades, en respuesta a ciertos problemas y asuntos. (p. 139)

Así pues, el combinarlos permitió comprender más a fondo la complejidad del fenómeno, debido a que se interrogó no solo el porqué, sino también el cómo. Lo anterior fue de gran importancia debido a que las relaciones entre los sucesos y categorías estudiadas no

siempre fueron muy evidentes. Por tanto, se concluye entonces que en la codificación axial se buscó estructurar y profundizar en torno a las categorías.

Por último, se procedió entonces con la codificación selectiva, en la cual se eliminó la información redundante, se ampliaron aún más las categorías existentes, y se crearon unas nuevas. Con base en esto, Strauss y Corbin (2002) afirman que:

Los hallazgos deben presentarse como un conjunto de conceptos interrelacionados, no sólo como una lista de temas. Las afirmaciones que expresan relaciones, como los conceptos, se extraen, como abstracciones, de los datos. Sin embargo, como son interpretaciones abstractas y no detalles descriptivos de cada caso (datos crudos), el analista los "construye" (como los conceptos) a partir de los datos. Por "construir" queremos decir que el analista reduce datos de muchos casos a conceptos y los convierte en conjuntos de afirmaciones de relación que pueden usarse para explicar, en un sentido general, lo que ocurre. (p. 159)

Para esto, fue necesario identificar una categoría que permitiera integrar los hallazgos principales de la misma, y que a su vez tuviera la posibilidad de relacionarse con las demás para entablar un todo. En resumen, se comprende entonces que en la codificación abierta se generaron categorías y sus propiedades; en la codificación axial, dichas categorías se enlazaron a unas subcategorías; y en la codificación selectiva, estas se integraron y refinaron aún más para desarrollarlas conceptualmente a partir de los hallazgos de la investigación.

Por ende, en la presente investigación, las nociones, emociones y acciones de los dos niños participantes, configuraron las bases esenciales a partir de las cuales se elaboró la red conceptual. Sin embargo, tal construcción no pudo darse únicamente a partir de las narraciones de los niños y niñas, sino que requirió del análisis e interpretación que produjeron las investigadoras y de las maneras en que se relacionaron tales hallazgos.

Hallazgos de la fase comprensiva

Como se mencionó en apartados previos, esta fase del proceso investigativo se basó en uno de los momentos que Pérez y Nieto (1993) proponen para la investigación acción y que denominan como “diagnosticar y descubrir una preocupación temática ‘problema’”. Por tanto, en la fase inicial del presente estudio se pretendió indagar en torno a las emociones que surgían en los niños frente a diferentes casos y situaciones de la cotidianidad que ubicaban a los personajes implicados (ya sea de cuentos infantiles o casos hipotéticos) en situaciones de bienestar o de infortunio, o que requerían tomar una decisión que permitiera dar solución a una problemática específica; a diferencia de la siguiente fase, en la que se pretendió movilizar o transformar aquellas perspectivas, nociones y emociones que no se encaminaban a la búsqueda de un bienestar común, entre ello lo asociado con la población afrodescendiente, y que será abordado con mayor profundidad en el próximo apartado.

Asimismo, durante esta fase inicial se trajeron a colación diferentes asuntos que permitían develar las nociones y emociones que tenían los niños frente a lo racial, y si estas tendrían relevancia dentro de su accionar. Esta indagación se llevó a cabo mediante 5 talleres (Anexo 4) en los que la lectura de cuentos era por lo general la actividad central, y a partir de las historias narradas en ellos, se elaboraron dibujos, manualidades, y se llevaron a cabo dinámicas y otras actividades de discernimiento moral que buscaban develar las perspectivas, elecciones y argumentos de los niños. De igual modo, en el desarrollo de los talleres, se pretendió dar un lugar relevante a la imaginación narrativa, la cual es reconocida como una capacidad que les permite a los niños comprender la situación y emociones de los personajes, y a partir de allí, expresar su postura y perspectivas al respecto.

En este orden de ideas, se procederá a describir los hallazgos evidenciados en la fase de comprensión, los cuales, como se mencionó anteriormente, se agruparon en subcategorías que emergieron de las categorías base de este proyecto. En relación con estas últimas, cabe mencionar que si bien no se logró realizar un enlace explícito entre ambas, sí fue posible develar nociones, manifestaciones y aspectos de interés frente a las mismas.

El lugar de las emociones en la vida pública

Antes de enunciar las categorías que desde las voces de los niños dieron cuenta alguna de emociones políticas, es preciso recordar que estas son “respuestas” que el sujeto brinda dependiendo del valor y la importancia que le otorga a las personas y asuntos con los que se relaciona. Lo anterior se sustenta en tres tesis: la primera de ellas, en la cual se señala que las emociones se dirigen a un objeto y se manifiestan según se perciba el mismo, ya sea con compasión, amor o enojo; la segunda, la cual sostiene que las emociones están estrechamente relacionadas con las creencias que se tienen frente a este objeto, así pues, por ejemplo, si se tiene la creencia de que se ha sido afectado inmerecidamente, la ira puede ser una emoción

orientadora sobre dicho juicio; y, la tercera, que afirma que las emociones son eudaimonistas, es decir, son relativas a lo que la persona considera valioso para alcanzar el bienestar, en este sentido, las emociones son localizadas, o dicho en otras palabras, su importancia depende de lo que contribuya al logro de metas personales aun si esto se liga al bienestar de otra persona (López, 2016).

En este sentido, se evidencia que las emociones políticas trascienden el plano de lo impulsivo y se vinculan directamente con las creencias, los juicios y el accionar que los sujetos dirigen hacia el otro y lo otro. Por tanto, a partir de los talleres con los niños fue posible evidenciar algunas de estas en sus manifestaciones, y por tanto, emergieron las siguientes categorías: *la compasión: emoción favorecedora para situarse en el lugar del otro; el amor como emoción política que permite reconocer lo valioso en el otro; la indignación como emoción política reivindicadora del otro; y, la repugnancia como emoción que conlleva al rechazo y la inferiorización*, que a continuación serán abordadas.

La compasión: emoción favorecedora para situarse en el lugar del otro.

La vida se compone de momentos de infortunio o bienestar en los que los sujetos, pese a no verse involucrados directamente, pueden experimentar emociones de indiferencia o empatía frente a distintas situaciones. Por tanto, el sentir emociones como la compasión depende de la perspectiva e interpretación del sujeto, pues, lo que este considere como relevante y los juicios que emita sobre lo que ocurre, determinan la vivencia o no de dicha emoción (Nussbaum, 2008). Esta autora considera que:

al reconstruir la experiencia de otro en nuestra propia mente damos sentido a lo que para esa persona significa sufrir de ese modo, y esto puede hacernos más proclives a ver sus perspectivas como similares a las nuestras y también, en parte por esa razón, a verlas con más interés. (Nussbaum, 2008, p. 371)

Por tanto, para sentir compasión es necesario que el individuo no solo comprenda las situaciones de infortunio que pueden vivir los otros sino que, a su vez, debe identificar las similitudes que comparte con ellos y las posibilidades que posee él mismo de experimentar dicha situación (López y Saraza, 2017). Al respecto, Nussbaum (2008) menciona 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” (p. 359).

Así pues, las voces de los niños que se relacionan con dicha emoción serán descritas en las subcategorías denominadas: *el juicio de la magnitud como posibilidad para identificar lo que afecta al otro; la compasión condicionada: “a mí me gusta compartir la comida pero si*

ellos tienen hambre”; y, los juicios del inmerecimiento y de las posibilidades parecidas como oportunidades para reconocer y asumir el lugar del otro.

El juicio de la magnitud como posibilidad para identificar lo que afecta al otro.

A partir de la información recolectada en los talleres, y teniendo en cuenta que la compasión es “una emoción que reacciona a los infortunios de los otros” (Nussbaum, 2015, p. 316), se observaron en distintas expresiones, elementos relacionados con el juicio de la magnitud propio de la misma, por lo que es preciso recordar que este juicio alude al reconocimiento que el sujeto hace de aquellos sucesos desafortunados y graves que pueden ocurrirle al otro, y que acepta que lo pueden afectar gravemente.

En el primer taller (Anexo 4: sesión 1), se narró la historia de Santiago³ (Anexo 5), un niño a quien todos rechazan debido a su apariencia física, la cual se debe a una enfermedad que le produce enrojecimiento y granos en la piel; frente a la cual los niños participantes expresaron que “no está bien que [a Santiago] no lo dejen jugar”. Asimismo, cuando se les propuso imaginar cómo se sentiría otra persona que al igual que Santiago fuera rechazada por los demás, Brian expresó que “[alguien que sea rechazado] se sentiría mal y triste”, y Esteban por su parte dijo que “si a un niño le pasa eso se sentiría triste”. Lo anterior, permite ver que los niños participantes reconocen que el sufrimiento del otro es un suceso que los afecta; y a su vez, consideran que el accionar denigrante que los demás personajes del cuento tienen hacia Santiago puede perjudicarlo y entristecerlo, mostrando por lo tanto, desacuerdo frente al rechazo que recibe el protagonista de la historia. De igual modo, se observa que, a partir de la imaginación narrativa, Brian y Esteban logran trasladar la situación y sentimientos de un personaje ficticio a individuos de la realidad, lo cual les permite ampliar su círculo ético, es decir, logran atribuirle valor y experimentar emociones de compasión y amor por individuos que no hacen parte de su entorno próximo.

En segundo lugar, en otro de los talleres (Anexo 4: sesión 4) se mostró la imagen de un niño afrodescendiente que se encontraba cabizbajo porque detrás de él estaban otros niños de raza blanca y mestiza señalándolo y con expresión burlona; por lo que Brian al verlo expresó “yo sería amiguito de él, de los otros [que están detrás] no”, lo cual da cuenta de que el niño participante reconoce que el accionar de los demás individuos frente al personaje afrodescendiente le causa una afectación a este último y, por tanto, asume una postura de rechazo o inconformidad, y al mismo tiempo, imagina una forma de restituir su bienestar al proponer que entablaría un vínculo amistoso con él. Lo anterior puede develar que Brian está

³ Personaje principal del cuento *¿Santiago es un monstruo?*, el cual corresponde a la adaptación del cuento “¿Mi vecino es un monstruo?” de Juan Sebastián Montoya.

dispuesto a entablar vínculos con otros sujetos independientemente del color de piel que estos posean.

La preocupación de Brian por el personaje se relaciona con lo que Nussbaum (2008) menciona:

[...] para que se despierte la compasión se debe considerar el sufrimiento de otra persona como una parte significativa del propio esquema de objetivos y metas. Se deben tomar las penurias de otra persona como algo que afecta al propio florecimiento. En efecto, quien se compadece se hace vulnerable en la persona del otro. (p. 358)

En relación con esto, durante este mismo taller también se percibieron elementos relacionados con el juicio de la magnitud, en particular cuando se mostró la imagen de tres niños de distinta etnia comiendo helado, y se les preguntó a los participantes qué harían ellos en caso de que alguno de los personajes de la imagen no tuviera helado, frente a lo que Brian especificó “yo les doy del mío”, aludiendo a que compartiría el suyo con los 3 niños independientemente de sus colores de piel. Adicionalmente, frente a esta misma situación, en la respuesta de Esteban, se observó que él también identificó que no tener helado podría afectar a los personajes y por tanto, decidió que no solo compartiría su comida con ellos a partir de la afirmación “les compartiría helado a ellos, los tres”, sino que, también, expresó que “sí, los tres pueden estar [en la ciudad]” refiriéndose a que los incluiría dentro de una ciudad ficticia elaborada durante ese mismo taller, para la cual se mostraron imágenes de familias afrodescendientes, mestizas, blancas, interraciales, perros, gatos, individuos discutiendo o paseando, médicos, entre otros, con el fin de que el niño participante, con base en lo que observaba en dichas imágenes, seleccionara los individuos que consideraba podrían habitar dentro de la ciudad.

En relación con esto, Nussbaum (2015) plantea que “el individuo que sufre forma parte de algún modo de ese círculo nuestro de personas por las que sentimos interés o preocupación” (p. 316). Por tanto, en las voces de los niños se evidencia que al experimentar compasión por los niños que quizá podrían no tener helado, no solo los están reconociendo, sino que, a su vez, les otorgan un lugar tanto en la esfera pública como en la personal, debido a que los sucesos que estos podrían experimentar los perciben con interés y los conciben como graves, por lo cual, proponen acciones que buscan mitigar las situaciones de infortunio de dichos sujetos, de manera que la búsqueda de bienestar comienza a tener atisbos en la esfera pública. En este sentido, el acto de querer compartir el helado en caso de que los niños no tuvieran el suyo y, por ende, este primer acercamiento a buscar el bienestar colectivo, se relaciona en gran medida con la ampliación del círculo ético propio de la subjetividad política, en tanto perciben con interés lo sucedido con otros sujetos que no hacen parte de su contexto más próximo y que no conocen.

De igual modo, en las voces que surgieron en Brian y Esteban frente a los niños de distintas razas que se encontraban comiendo helado, es posible observar que su compasión no se condiciona a aspectos raciales, en vista de que ambos niños participantes consideran que compartir su comida o ayudar a los implicados en su situación de infortunio es un aspecto que va mucho más allá de lo racial.

Durante la elaboración de la ciudad ficticia (Anexo 4: sesión 4) en la que se debían elegir los habitantes de la misma a partir de imágenes en las que había individuos jugando, peleando, familias de distintas etnias, entre otras; se evidenciaron en Esteban rasgos que también se relacionan con el juicio de la magnitud, puesto que, al observar a la imagen de un perro en posición de ataque, expresó que este no debía vivir en la ciudad “porque ladra y es capaz de morder al otro perrito”; y, frente a la imagen donde había un hombre gritándole a su esposa e hijo, Esteban afirmó que “al malo no [le permito vivir en la ciudad] y a la mamá y el niño sí”, luego, añadió: “ellos dos están llorando”, refiriéndose específicamente a la mamá y el niño que se encontraban en la imagen. Lo anterior permite ver que el niño logra identificar una situación que podría afectar gravemente al otro y que algunos de los personajes están pasando por una situación que los está perjudicando.

La compasión condicionada: “a mí me gusta compartir la comida pero si ellos tienen hambre”.

Si bien Abad (1996), afirma que la compasión es “la emoción que nos permite analizar y ver el mundo desde otras perspectivas, y es la que promueve acciones para buscar la felicidad, la convivencia, la paz y la justicia” (como se cita en López y Saraza, 2017, p. 79), durante algunos de los talleres y actividades desarrolladas se evidenció que para uno de los niños participantes, el interés por ayudar que puede desligarse de esta emoción, en ciertas ocasiones se ve condicionado por la presencia o no de algunos factores determinantes para experimentar una situación de infortunio.

Así pues, las respuestas obtenidas en uno de los talleres (Anexo 4: sesión 5), en el cual se les indagó a los niños participantes si compartirían o no su comida con niños habitantes de calle, permitieron evidenciar en ellos rasgos de compasión, pues, tanto Esteban como Brian mostraron interés por compartir sus alimentos con dichos niños. A partir de sus respuestas se perciben elementos asociados con el juicio de la magnitud, en vista de que, a partir de comentarios como “[le daría comida] a los dos porque ellos tienen hambre”, “[ellos] están buscando comida” y “a mí me gusta compartir la comida pero si ellos tienen hambre. Yo sirvo y les doy comida”, los niños reconocen que el sufrimiento del otro es un suceso que los afecta gravemente. De igual modo, sus afirmaciones dejan ver que para ambos participantes el hambre es concebida como un suceso que afecta al sujeto y, por tanto, como una condición motivante para sensibilizarse frente a dicha situación y proponer alternativas para ayudarles.

No obstante, en los relatos generados frente a dicha situación se evidenció también un elemento interesante en vista de que Brian aseguró que le brindaría comida “a los dos porque ellos tienen hambre”, mientras que, Esteban aclaró que “a mí me gusta compartir la comida pero si ellos tienen hambre”, suceso que evidencia que posiblemente no dirige su compasión de manera indiscriminada sin importar las condiciones o circunstancias de los sujetos afectados, sino que por el contrario, el nivel de afectación es un factor determinante para dirigir su ayuda; lo cual, al analizarse más de cerca, permite identificar que mientras uno de los niños le brindaría comida a los dos personajes sin ninguna distinción aparente, el otro niño condiciona su ayuda al hecho de que tengan hambre.

Lo anterior, concuerda con lo propuesto por López y Saraza (2017) debido a que, en su investigación, concluyeron que en los niños y niñas “la compasión a la vida humana solo es dirigida si se está en riesgo de perder la vida, además por situaciones que se salen del control de aquellos sobre los que recae el acontecimiento” (p. 71), es decir, que el llevar a cabo acciones compasivas, en ocasiones está condicionada a la magnitud de la situación y del nivel de padecimiento de quien la vive. Al respecto, estas mismas autoras mencionan que “en ocasiones se puede sentir compasión por aquel que fue culpable del error que le provocó el sufrimiento, más esa compasión no será en la misma proporción comparada con el sentir que no hay culpabilidad” (López y Saraza, 2017, p. 31).

Por tanto, la expresión de Esteban deja ver que su disposición para compartir los alimentos depende del nivel de hambre o necesidad que se encuentre experimentando el individuo y, que al mismo tiempo, esto se ve estrechamente relacionado con la posibilidad que tenga este de solucionar dicha situación de infortunio por sus propios medios. Este suceso evidencia que es menester reflexionar en torno a la importancia de reconocer la vulnerabilidad que permea los sujetos y por tanto, la necesidad de ayudarlos independientemente de su condición.

Los juicios del inmerecimiento y de las posibilidades parecidas como oportunidades para reconocer y asumir el lugar del otro.

Algunas de las situaciones presentadas en las diferentes actividades develaron en los dos niños participantes respuestas que dan cuenta del juicio del inmerecimiento, el cual es entendido por López y Saraza (2017) como aquel en el que los sujetos “no han llevado a cabo ninguna acción o decisión para que les ocurran determinados sucesos” (p. 71), es decir, como aquel en el que se considera que el individuo afectado no ha provocado tal situación y, por tanto, no es merecedor del infortunio que le está sucediendo.

Así pues, en el taller en el que se mostró la imagen de un niño afrodescendiente que se encontraba triste porque sus compañeros del colegio (niños con un color de piel distinto al suyo) lo estaban señalando y aparentemente burlándose de él, Esteban expresó que “él está

triste porque lo están señalando”, ante lo cual se indagó frente a los motivos que podrían conllevar a tales señalamientos y el niño participante no logró identificar una razón que justificara los mismos. Lo cual, posiblemente, da cuenta de que para el niño participante el aspecto físico o el color de piel del sujeto afrodescendiente no se convierten en motivos que ameriten las burlas o señalamientos de los demás.

De igual modo, en otra sesión (Anexo 4: sesión 1) cuando Brian cuestiona “¿por qué los niños son malos?”, al referirse a distintas situaciones que se narraban en el cuento “¿Santiago es un monstruo?”, donde el personaje era continuamente rechazado, se evidencia que el niño percibe que el actuar de algunos personajes de la historia perjudican al protagonista en la medida en que no considera la afectación cutánea de éste como un motivo por el cual deba ser rechazado y, en diferentes momentos, expresa su desacuerdo ante el comportamiento de los demás, priorizando siempre el bienestar de Santiago.

Con relación a esto, Nussbaum plantea que “la compasión está mediada por el juicio del inmerecimiento, y que la culpabilidad o no de los sujetos en los actos que les ocurren tendrá ver con la compasión que se brinde hacia ellos” (como se cita en López y Saraza, 2017, pp. 99-100). En este sentido, a partir de las expresiones frente al caso del niño afrodescendiente señalado por sus compañeros del colegio y el de Santiago, quien es rechazado por su afectación en la piel, los niños participantes en la investigación reconocen que dichos personajes no deberían sufrir y que no son causantes o culpables de aquellas situaciones de infortunio que les acontecen, debido a que cuestionan constantemente el accionar de los demás y al mismo tiempo, no encuentran un motivo que justifique los mismos. De igual modo se observa que ambos niños no consideran que los aspectos raciales, ya sean biológicos (niño afrodescendiente víctima de bullying escolar) o por afectaciones de salud (protagonista del cuento ¿Santiago es un monstruo?), no se constituyen en una razón válida para denigrar o afectar al otro.

Asimismo, al escuchar la historia de Santiago, Brian realizó una comparación entre la afectación cutánea del protagonista del cuento y una alergia que en ese momento él padecía, afirmando que “yo también tengo granitos” mientras simultáneamente observaba sus brazos. Tal situación permite identificar en él rasgos del juicio de las posibilidades parecidas propio de la compasión, en vista de que logra asociar sus vivencias a las de otros, y de igual modo, reconoce que el sufrimiento que esos otros experimentan puede afectarlo en la misma medida. Dicho juicio se evidenció también en otro de los talleres ejecutados en el que Brian observó la imagen de unos niños habitantes de calle y escuchó que dichos personajes tenían mucha hambre, frente a lo cual inmediatamente expresó que “cuando tengo hambre me da agonía, eso les pasó a los niños porque llevan mucho sin comer”, refiriéndose a las posibles sensaciones que estos niños podrían estar experimentando. Es decir, se pudo evidenciar cómo el niño asocia las situaciones de los personajes, con sucesos de los cuales no está muy alejado y puede

experimentar en cualquier momento. Ante esto, López y Saraza (2017) mencionan que “la compasión como emoción también permite vínculos con aquellos que no hallamos semejantes” (p. 30). Así pues, cuando el niño reconoce que él también ha experimentado dicha situación, le otorga más significado al sufrimiento del otro, y por tanto, logra comprender aún más su padecimiento (Nussbaum, 2008).

Por otra parte, y retomando de nuevo el enrojecimiento y la afección cutánea del personaje principal del cuento “¿Santiago es un monstruo?”, es importante traer a colación el hecho de que Brian no mencionó en ningún momento esta característica en el rostro y la piel del personaje, sino que, siempre se cuestionó por el accionar de quienes lo rechazaban y propuso alternativas para ayudarlo. Lo anterior puede indicar que el niño logró ver al personaje más allá de su enfermedad, es decir, lo vio como un sujeto valioso y con necesidades; y por tanto, centró su mirada en las acciones de los otros y sus efectos sobre el sentir y bienestar de este individuo.

En relación con este reconocimiento y valoración del otro como un sujeto singular y merecedor de respeto, es pertinente aclarar que en este caso, se trata de una compasión que no solo se manifiesta sin importar las condiciones del sujeto al cual va dirigida la emoción, sino que a su vez, se vincula con un amor que traspasa el círculo más próximo del individuo y es dirigido a sujetos que quizá no se conocen y con los que no existen vínculos de sangre pero con los cuales se comparte la condición de humanidad. Esta última emoción, en el marco de lo político, implica la valoración y el interés hacia el otro en su carácter humano y en el compartir con él la condición de vulnerabilidad que este carácter trae consigo, reconociéndolo por consiguiente como un sujeto con sus propias necesidades y anhelos.

El amor como emoción política que permite reconocer lo valioso en el otro.

Concebir el amor desde su carácter político implica considerar que este, al igual que otras emociones, surge, se configura y converge en el escenario de lo público y tiene por objeto este último. Por lo cual, se construye a partir de las interacciones, no solo con los otros y lo otro, sino también del individuo consigo mismo. Así pues, el amor es entendido por Cadavid *et al.* (2017) como “una emoción que se construye en la interacción con el entorno físico y social” (p. 44).

En relación con esto, dicha emoción incluye no solo aquellos afectos entre unos sujetos y otros, sino que a su vez adquiere un papel fundamental en los modos de participación social y política en vista de que permite el reconocimiento del otro y de la historia que lo configura como tal (Cadavid *et al.*, 2017). Con base en lo anterior, a continuación se describirá la subcategoría que a partir de la codificación de la información se vio enmarcada o relacionada con elementos propios del amor, la cual se denomina *comprender al otro como un camino al amor político* que será abordada a profundidad en las próximas líneas.

Comprender al otro como un camino al amor político.

Diferentes actividades permitieron observar cómo el amor, desde lo político, permite situarse en la posición del otro y mostrar un interés genuino por su situación, imaginando qué podría sentir y cómo actuar frente a este caso, al mismo tiempo que posibilita reconocer esas características del otro que lo configuran como un sujeto valioso y digno de pertenecer a la esfera social. En relación con este, Cadavid *et al.* (2017) describen al amor como “una emoción que al cimentarse en la intimidad del hogar y la familia, propicia elementos importantes para el acogimiento de otros seres que irrumpen en las experiencias relacionales del niño y la niña” (p. 62).

El amor como emoción política permite sobrepasar los límites en los que emerge la misma, es decir, en la familia y en los círculos filiales más próximos, para darle cabida a personas que viven situaciones y contextos en los que incluso el niño no ha participado ni conoce. Lo anterior se vio reflejado a partir la lectura del cuento “Chocolate y merengue” de Ricardo Cie, en el que se narra cómo dos niños con distinta tez que nunca habían visto otras personas con colores de piel diferentes al propio, deciden morderse para comprobar si el sabor de la piel que estos tienen, corresponde con el de un alimento con el cual la asociaron; al escuchar esta última parte Brian respondió que “las personas no son para morder” y Esteban dijo “no me gusta tocar porque no se deben tocar a las personas, porque se debe respetar”. Lo anterior permite pensar que los niños lograron considerar al otro como un ser valioso, en tanto es concebido como merecedor de respeto, y que este se refleja a partir de no ser mordido, tocado o agredido.

De igual manera, en otras actividades en las que se conversó frente a situaciones hipotéticas en las que se veían implicados ciertos personajes (Anexo 4: sesión 4), como la ocasión en la que se mostró la imagen de muchos niños felices con diferentes tonos de piel en un aula de clase y se indagó si alguno de ellos debía irse de ese lugar, frente a la cual Brian afirmó “[los niños] están felices, todos que se queden en el colegio”. En este sentido, es posible ver que en lo narrado en el cuento de Ricardo Cie y en el caso de los niños estudiando, Brian y Esteban lograron reconocer que existen acciones que deben evitarse para no afectar el bienestar de otros individuos, quienes, pese a no ser de su círculo más próximo, son dignos de respeto y merecedores de participar en diferentes escenarios sociales. Asimismo, tales situaciones dejan ver que la imaginación narrativa se constituye en una mediación propicia para ampliar el círculo ético de los individuos y, por tanto, para reconocer las necesidades y el valor que poseen incluso aquellos individuos que no conocen, a su vez que el acto de comprender la situación del otro implica una producción de imaginar narrativamente.

Bajo esta misma perspectiva en la que se ve a los niños del caso previamente descrito como sujetos con derecho de estar en el aula de clase, también se realizaron otras afirmaciones

en las que se reconoce a otros personajes como personas valiosas, con capacidades y cualidades que los hace merecedores de pertenecer a otros espacios. Lo anterior se vio reflejado este mismo taller donde los niños participantes debían elegir a los habitantes de una ciudad que ellos consideraran fuera un entorno “bueno para vivir” a partir de diferentes imágenes en las que había familias (de tez clara, interracial, monoparentales, etc.), individuos jugando, discutiendo, estudiando y otros personajes como un ladrón, un policía, un médico, etc. Así pues, al observar las imágenes de las distintas familias Esteban afirmó que todas las personas que las conformaban debían vivir en la ciudad, expresando textualmente que “sí, porque son buena familia y tienen un recién nacido” y “sí, porque tiene un bebé que parió”. De igual modo, en este mismo taller se le solicitó a los participantes hacer una manualidad en la que crearán a su propio habitante para dicha ciudad, Brian dijo que su personaje “se llama Angelmiro⁴, tiene un hermanito que se llama Andrés y una mamá. Es amable, tiene amigos y una familia” y Esteban decidió mencionar que su habitante “se llama Camilo, es amable con los demás, y tiene amigos que se llaman María y Sebastián”. Ello evidencia que los participantes logran reconocer en ciertos individuos algunos aspectos que ameritan tener con ellos mayor consideración (como las familias con el bebé) y, al mismo tiempo, son capaces de elaborar un personaje ficticio y atribuirle rasgos benevolentes como la capacidad de entablar vínculos amistosos; es decir, que pese a no ser seres reales, los niños participantes logran reconocer su valor.

De igual modo, se percibe que además de reconocer a las personas como sujetos con cualidades y merecedores de acceder y participar de ciertos espacios, también se les ve como individuos con capacidad y derecho de perdonar y ser perdonados. Esto se evidenció durante esta misma actividad en la que se debían elegir a los habitantes de la ciudad. Cuando Esteban vio la imagen de una mujer y un niño discutiendo, mencionó que “la mamá sí y el hijo también porque se perdonan rápido”, refiriéndose a que ambos personajes pese a estar discutiendo, podían habitar la ciudad porque consideraba había una próxima reconciliación.

Al respecto, Nussbaum (2015) afirma que:

Todo amor tiene aspecto de ideal, y el amor político no es menos en ese sentido que el amor paternal, maternal o personal. Cuando amamos a personas, queremos ser buenos para ellas y eso significa normalmente ser mejores de lo que somos a veces, o incluso habitualmente. El amor personal, al igual que el político, está amenazado por la estrechez, la parcialidad y el narcisismo. De ahí que el amor suponga una lucha continua. (p. 465)

⁴ Los nombres mencionados por los niños fueron cambiados por un pseudónimo con el fin de mantener la confidencialidad y privacidad de los participantes de la investigación, de sus familias y de los sujetos nombrados.

En este sentido, el amor político no implica desconocer en los individuos aquellas características o actitudes que pueden afectar o generar obstáculos en la convivencia, sino que alude a una emoción que debe entablarse pese a dichos defectos o inconvenientes, debido a que esta conlleva a reconocer las cualidades o aspectos por mejorar que el otro posee, a aceptar el carácter humano que con él se comparte y, por tanto, darle su lugar sin considerar que estas deficiencias disminuyen su valor.

Por otra parte, en uno de los talleres (Anexo 4: sesión 5) donde se leyeron algunos casos hipotéticos que estaban acompañados con imágenes de un personaje mestizo o blanco y el otro afrodescendiente⁵, en los que se narraba una situación que requería tomar una decisión en torno a quien debía cumplir la función o asumir determinado papel, también aparecieron rasgos de amor a partir del reconocimiento de estos personajes como valiosos y capaces de actuar frente a las diferentes situaciones como la pertenencia a un equipo de fútbol, la capacidad de ocupar una vacante laboral, estar al cuidado de una tienda mientras el dueño hace una diligencia, etc. Así pues, esta emoción se vio reflejada en el momento en que se propuso elegir un nuevo jugador dentro de un equipo de fútbol para lo cual los niños participantes respondieron que “los dos merecen jugar” y “el negro y el blanco porque meten todos los goles”, al ver que entre las opciones a elegir estaba un jugador de tez clara y otro de tez oscura; en la elección de dos mujeres, una de ellas afrodescendiente y otra mestiza, para la obtención de una vacante de empleo cuando afirmaron que “sí, que le den trabajo a las dos para que lleven comida a la casa”, “hablaría con el jefe para que le dé el trabajo a las dos” y “que le den trabajo a las dos porque son buenas trabajadoras”; en la decisión de encargar a una joven para el cuidado de una tienda mientras el dueño de la misma recoge unas cosas que olvidó en casa a partir de expresiones como “la que tiene saco azul [mujer afro] en la tienda y la otra que se vaya para la casa del señor [mujer de tez clara]”, “la que está de negro [joven mestiza] que vaya a la casa del señor y le traiga las cosas, y la otra [joven de tez oscura] que se quede en la tienda” y “Valentina [mujer mestiza] que se quede cuidando las cosas de adentro y la otra [mujer afrodescendiente] en la puerta. Todas lo cuidan iguales”. En este sentido, es posible ver que el amor como emoción política no solo favorece el reconocimiento del otro, sino que a su vez, lo dota de aptitudes y capacidades (y de manera implícita de diversos valores) para asumir diferentes oficios, en algunas ocasiones, independientemente del color de piel.

Asimismo, es importante tener en cuenta que en los niños no solamente se manifestaron emociones que permiten valorar, reconocer, compadecerse y ponerse en el lugar del otro ante determinada situación; sino que a su vez, hubo casos en los que el interés fue tal, que los niños buscaron garantizar nuevamente el bienestar de ese sujeto que fue afectado con anterioridad a

⁵ Para el rastreo de las mismas se intentó hallar imágenes en las que ambos personajes tuvieran una vestimenta y expresión facial similar.

partir de la propuesta de acciones y alternativas, lo cual da cuenta de rasgos propios de la indignación como emoción política, la cual será abordada con mayor detalle a continuación.

La indignación como emoción reivindicadora del otro.

La indignación, como emoción política, permite al sujeto movilizarse frente a situaciones que lo afectan a sí mismo, al otro o a un grupo social particular. La indignación, a diferencia de la ira, no busca causar sufrimiento al agresor o al causante del daño, sino que se enmarca en un anhelo de justicia en pro del bienestar de quienes están implicados, alejando a los sujetos de la indiferencia y convirtiéndolos, por tanto, en partícipes activos en la búsqueda del bien (Calvo, 2019). Asimismo, para López (2014):

Esta indignación moral podría ser un sentimiento revelador de que estamos frente a una situación de injusticia, de atropello, de daño. Hace luz sobre aquello que en nuestra experiencia moral no está funcionando. (p. 249)

En este sentido, la indignación representa un sentimiento que ubica al sujeto en un contexto moral real, permitiendo ver una ofensa que aún no ha sido reparada. Se trata de una emoción que orienta la conducta moral y que favorece la eliminación del daño que ha generado una ofensa moral, al mismo tiempo que ayuda a imaginar el camino a seguir para restituir el daño cometido (López, 2014).

A partir de los encuentros con los niños, fue posible observar cómo desde los primeros años se ven rasgos de esta emoción que, si bien se encuentra en menor medida, tiene lugar dentro del discurso y las propuestas de los niños frente a situaciones que aquejan al otro y que se relacionan de una manera directa con sus concepciones morales frente al “bien” y al “mal”. En este sentido, se plantearon las subcategorías denominadas *reconocimiento de acciones que ayudan y afectan al otro*; y, *una búsqueda de soluciones para el otro*, descritas a partir de las voces de los niños participantes.

Reconocimiento de acciones que ayudan y afectan al otro.

Los diferentes encuentros permitieron develar cómo desde los primeros años los niños construyen preceptos morales que sirven para evaluar aquellos actos que están “bien” y que están “mal”. Estos actos categorizados como “malos” son concebidos por los niños como actos que atentan contra ellos u otros y que, por tanto, deben ser reparados.

El nombre de esta subcategoría es fruto de una actividad desarrollada en la sesión 4, en la cual, se debían elegir a los habitantes de una ciudad ficticia que de acuerdo con sus perspectivas fuera un lugar agradable para vivir, entre los posibles residentes se encontraban un ladrón, un policía, médicos, estudiantes, familias de distintas etnias, niños, ancianos, animales, individuos jugando, personas discutiendo, entre otros. En estas elecciones, fue posible ver cómo los niños, en especial Esteban, negaba el acceso a quienes actuaban de mala

manera. Lo anterior se evidencia en expresiones como “al malo no...está bravo”, “él es malo” (al ver un hombre que grita a su esposa e hijo), “él no, es malo”, “no porque mantiene bebiendo y bebiendo, y no me gusta” (al ver un sujeto en estado de embriaguez), “ellos no porque son malos”, “no, porque ellos son muy peleones con los demás y no los conocen (al ver dos niños peleando entre ellos), “está bravo, es malo”, “no, porque ladra y es capaz de morder al otro perrito” (al ver un perro en posición de ataque), “él es malo, roba plata”, “no, por robar plata” (al ver un ladrón), y “es un loco”, “porque es muy loco y hace cosas muy locas” (refiriéndose al habitante de calle). Asimismo, durante este taller también se mostró la imagen de un niño afrodescendiente que es burlado por otros, frente a lo cual se indagó con Esteban si las personas que habían allí podían pertenecer a la ciudad, a lo que él respondió “ellos [que se están burlando] no pueden estar en la ciudad, el que está triste sí”.

Así pues, las expresiones de los niños anteriormente descritas, dan cuenta de la emoción de la indignación, en vista de que los participantes de la investigación, no solo son capaces de reconocer aquellas acciones que afectan el bienestar de los otros, sino que a su vez, manifiestan un interés frente a esas situaciones de atropello, lo que los lleva a proponer acciones que, desde su punto de vista, pueden reponer el daño causado y hacerles ver a aquellos que actuaban de manera inadecuada que sus acciones tienen una repercusión que les impide habitar un mismo espacio con los demás, es decir, logran identificar que la vida en comunidad requiere de unos comportamientos determinados que no vulneren o afecten al otro y que en los casos en los que esto no se cumple es necesario tomar medidas para restaurar el bienestar.

Por otra parte, en esta misma actividad los niños identificaron acciones y sujetos que para ellos “son buenos” o “no hacen nada” (expresión que alude a que no llevan a cabo actos que atenten contra el otro), por medio de expresiones como: “los dos [ancianos] son buenos y trabajan”, “[el anciano] porque es muy amable y no hace nada”, “[el padre y el niño jugando] son buenos y se ven como felices”, “[los médicos] ellos son buenos”, “[la familia afrodescendiente] sí, porque no hacen nada y son muy amables”, “sí, porque [el médico] es muy bueno curando cosas”, “sí porque [el policía] captura los malos y cuida a los niños y a las familias”, “sí, porque [la niña] es estudiosa”, entre otros.

En relación con esta identificación y clasificación de acciones de los personajes ficticios propuestos para habitar de la ciudad, es pertinente reconocer que los niños son sujetos sociales que configuran de manera paulatina, nociones alrededor del vínculo con el otro y el actuar con o hacia este; por lo que desde la familia, los infantes son permeados por múltiples nociones frente a lo que está calificado como “bueno” o “malo”, las cuales se ven enmarcadas por el contexto sociohistórico, la religión y por las normas que se tejen en el fuero íntimo del hogar.

Lo aprehendido en la familia es llevado a los contextos secundarios en los que los niños van participando, los cuales complementan lo hecho por este primer agente, al encargarse

también de transmitir nuevas formas de actuar no solo en la individualidad, sino también con el otro; y no solo como hijo, hermano o miembro de una familia, sino también como estudiante, integrante de un equipo de fútbol, de una iglesia, etc., es decir, como miembro de la sociedad. A partir de esto, los actos comienzan a ser catalogados como “buenos” o “malos” dependiendo de si corresponden o no a los parámetros y dinámicas establecidas socialmente. Al respecto, Rodríguez (1989) afirma que:

La socialización política puede entenderse como el proceso a través del cual los niños, niñas y jóvenes se vinculan al ‘pacto social’, adoptando o renegociando las reglas de convivencia y las concepciones, actitudes y conductas que un determinado grupo acepta como legítimas. (como se cita en Alvarado *et al.*, 2005, p. 6)

En este orden de ideas, a partir de los “pactos sociales” que acogen los niños para actuar legítimamente dentro del contexto, se estructuran nociones frente al actuar “bien” y actuar “mal”. Por otra parte, para Alvarado *et al.* (2012) no solo ven la socialización política como un proceso, en vista de que abarca aquellos elementos que configuran la identidad social del individuo, aporta en la imagen que este elabora de sí mismo y permea aquellas relaciones que el sujeto entabla con el sistema ya instituido; sino que a su vez, la conciben como producto, en tanto se refiere al conjunto de valores y normas que han sido apropiados por el sujeto para alcanzar una identidad colectiva; y a su vez, como mecanismo social debido a las formas como reproduce, mantiene y transforma una determinada cultura política por medio de las generaciones.

En este orden de ideas, las voces de los niños denotan rasgos de la socialización política vista como producto, debido a que ambos interiorizan normas, parámetros y valores que devienen de sus espacios de socialización primaria como la familia, y secundaria como la escuela, grupos de pares y medios de comunicación que regulan la vida en sociedad.

Una búsqueda de soluciones para el otro.

La indignación como emoción política no solo permite identificar y manifestar interés frente a situaciones de daño, atropello o injusticia que pueden afectar tanto al sujeto como a los otros, tal como se evidencia en expresiones dadas por los niños tras escuchar un caso (Anexo 4: sesión 5) en el que una niña había sido agredida por un niño mestizo y otro afrodescendiente, a lo que afirmaron “castiguen a los dos porque le pegaron a ella”, “[castiguen] a los dos para que sepan respetar a las niñas” y “que [a los niños agresores] los sienten en un rincón porque ahí la profesora les pone cuidado y no se van”; sino que también favorece la búsqueda de alternativas y acciones que permitan alcanzar la justicia y la restitución frente algún daño, las cuales se fundamentan en la necesidad de corregir y sancionar acciones que vulneran al otro y ponen en riesgo su bienestar. Esto último se evidenció en algunas expresiones de los niños, en

donde además de cuestionarse por el actuar de los otros, propusieron acciones para remediar el sufrimiento del personaje que en dicho momento estaba implicado.

En este sentido, los niños han aprehendido de diferentes agentes socializadores no solo las acciones calificadas como “correctas” e “incorrectas”, sino también formas y prácticas de sancionar a quienes han actuado como no es debido. Al respecto, Marín (2014) afirma que la configuración moral se da como una construcción ambivalente que está mediada de forma decisiva por las tensiones continuas que se dan con los “otros” significativos en los procesos de socialización; lo cual según Taylor (2011) implica el aprendizaje de modos de expresión y actuación a través del intercambio con otros que son importantes para el sujeto (como se cita en Marín, 2014).

Asimismo, Marín (2014) afirma que en la configuración moral de los niños tienen lugar tres asuntos. El primero de ellos, es una condición de dependencia de los otros con relación al reconocimiento. El segundo consiste en que los otros significativos son portadores de referentes morales, independientemente de sus valoraciones respecto al bien o al mal. Por último, el contexto tiene un papel importante en tanto

[...] esos otros significativos son portadores de los distintos referentes morales que la sociedad está produciendo, y eso implica leer las condiciones sociales en que los niños y las niñas crecen, el mundo de la vida de los otros significativos y también las demandas que esos otros significativos les hacen sobre cómo quieren que sean y actúen. (p. 37)

En este orden de ideas, las concepciones de bien y de mal se establecen dentro de unos parámetros referenciales, que se configuran a partir de un diálogo permanente entre el sujeto y las condiciones o normas que se estructuran en el contexto en el que participa. Así pues, los niños y niñas no construyen ciertas valoraciones morales al azar o de manera aislada, sino que parten de la interacción que tejen con los otros (Marín, 2014).

En este caso, los niños no solo otorgaron un “papel” bueno (policías, médicos, familias, ancianos, etc.) o “malo” (ladrón, habitante de calle, agresores, etc.) a diferentes personajes en el marco de la elección de los residentes de su ciudad, sino que a su vez catalogaron acciones (estudiar, robar, curar, etc.) dependiendo de su incidencia en el bienestar de los sujetos que habitan un contexto común. Estas apreciaciones, sin duda alguna, parten de los procesos de interacción que se estructuran tanto en la familia (quienes representan por lo general esos otros significativos) como en escenarios de socialización secundaria y de las normas, parámetros y valoraciones que se tejen en dichos espacios.

Por otra parte, ante la situación de Santiago, personaje principal del cuento “¿Santiago es un monstruo?” (Anexo 4: sesión 1), Brian formula preguntas como ¿y dónde está el amiguito?, ¿por qué no se hace con él?, ¿tiene familia?, ¿por qué no se consigue otro amiguito?,

¿y si va al médico? que dejan ver no solo la búsqueda de prontas soluciones para el infortunio del personaje, sino también su interés por ayudarlo, lo cual se evidencia en su propuesta de construir una máscara de colores para Santiago, en su deseo de hacerse con él en la actividad de la clase, en la opción de ser su amigo y en la posibilidad de hablar con los demás sobre su enfermedad (“hablando con los amigos, conversando de la enfermedad”, “[debería decirles] hola, yo estoy enfermo, no me digan así feo”).

Las anteriores expresiones dejan ver que Brian no centra su mirada en ofrecer soluciones que estén a cargo del protagonista, sino que, las opciones que propone se enfocan en acciones que deben llevar a cabo las personas que se encuentran alrededor de este personaje, es decir, implícitamente deja ver que, desde su perspectiva, Santiago no es merecedor de los tratos de rechazo que recibe de los demás, por lo que son estos últimos quienes deben cuestionarse y corregir su accionar. Esto se relaciona con la emoción de la indignación en la medida en que Brian muestra interés frente al infortunio de Santiago, pero no busca ayudarlo enfocándose en él, sino basado en la frustración y el enfado que le genera el accionar de los otros y que desde su punto de vista es injustificado. En este punto es preciso aclarar nuevamente que pese a que la historia de Santiago no alude explícitamente al fenómeno del racismo sí existe una asociación con una condición de piel, por lo que podría pensarse que para el niño participante este aspecto no se constituye en un motivo válido para el rechazo y la vulneración del otro.

No obstante, es de suma importancia mencionar que, así como se presentaron emociones proclives al bien común que favorecerían el reconocimiento, la valoración y la acogida del otro, como sucedió en el caso de la compasión, el amor y la indignación, también aparecieron rasgos de repugnancia en la medida en que se reconocían algunas condiciones y características como un motivo para rechazar al otro, relegándolo a una posición social inferior.

La repugnancia como emoción que conlleva al rechazo y la inferiorización.

Históricamente han existido objetos, animales, situaciones o personas que generan en los seres humanos sentimientos de repulsión y asco, generando como respuesta el rechazo a tal punto de tomar distancia para evitar el contacto y/o la categorización de dichos aspectos en lugares de inferioridad. En este sentido, “la repugnancia entonces no se contiene en los límites del cuerpo, sino que, también, se extiende a los espacios sociales que se comparten con otros” (Galeano y Marín, 2017, p. 81), es decir, esta emoción no es únicamente una respuesta fisiológica que surge de la condición humana y que rechaza la impureza, la animalidad y la vulnerabilidad sino que, a su vez, ha adquirido un gran componente cognitivo, en vista de que tales aspectos de contaminación se proyectan a lo otro y/o los otros, y conlleva a una inferiorización de los mismos (Nussbaum, 2010). Ante esto, Gil (2013) dice que:

La repugnancia es una reacción que cada vez se aleja más de la mera fisiología para pasar a ser una emoción repleta de contenido cognitivo, vinculada a creencias, asociaciones de ideas y percepciones (muchas veces totalmente irreflexivas), y que tiene que ver con una contaminación imaginaria o metafórica más que con una contaminación real. (p. 143)

Así pues, a continuación se describirán las subcategorías que según las voces de los niños se relacionan con dicha emoción, ellas son: *de la repugnancia fisiológica a las acciones de rechazo y los habitantes de calle como receptores de la repugnancia proyectada.*

De la repugnancia fisiológica a las acciones de rechazo.

Previo a mencionar aquellas expresiones que surgieron en las distintas actividades y que dan cuenta de elementos relacionados con la repugnancia fisiológica, es importante tener en cuenta que para Nussbaum (2006):

El vínculo entre la repugnancia y nuestra humanidad se encuentra relacionado con la problemática que surge de vernos a nosotros mismos reducidos a animales y su vulnerabilidad a través de los desechos y objetos en descomposición, lo cual nos recuerda nuestra propia mortalidad. (como se cita en Galeano y Marín, 2017, p. 40)

En concordancia con esto, a partir de una actividad en la que se les mostró a los niños participantes la imagen de un niño afrodescendiente con fluidos mucosos por fuera de su nariz (Anexo 4: sesión 4) se obtuvieron las siguientes afirmaciones. En un primer momento, Brian hace una expresión de asco y menciona que el niño “tiene mocos por fuera porque de pronto estuvo llorando”. No obstante, pese a decir que quizá dicho personaje se siente mal o que está pasando por una situación de infortunio, posteriormente, añade que “no sería amigo de él porque tiene mocos y porque no sabe limpiárselos”. Ante esto es posible observar que, en este caso, en Brian es más fuerte el sentimiento de repulsión y rechazo frente a los desechos humanos de otros que la posibilidad de ser benevolente y entablar un vínculo con el niño de la imagen, debido a que aun reconociendo que esta situación pudo haberse generado por un hecho de infortunio, fue un motivo suficiente para negarse a entablar una amistad con él. Ante esta misma situación, Esteban expresó “que no viva en la ciudad porque tiene algo ahí pintado, como mocos”, lo cual da cuenta de que esa repulsión hacia las excreciones corporales lo lleva al punto de incluso a negarle el ingreso a una ciudad ficticia que previamente había creado, es decir, aquel elemento que produce asco lo llevó al menosprecio de esa persona, convirtiéndose así en un elemento asociado a la repugnancia proyectada, es decir, que aquella repulsión que se siente hacia los desechos biológicos es llevada hacia personas o grupos humanos al punto de promover o llevar a cabo acciones de rechazo y discriminación hacia esos otros.

Las anteriores expresiones de ambos niños dejan ver que ninguno de ellos tuvo en cuenta que incluso su propio cuerpo también produce fluidos corporales mucosos como el que

observaron en el niño de la imagen y otros como el sudor, los excrementos, la saliva que hacen parte de un componente biológico y netamente natural. Asimismo, es posible pensar que no lograron ver esto como una situación circunstancial, sino que lo atribuyeron como una condición del sujeto, y por ende, algo duradero y sin solución que conllevó al rechazo y a la negación de su pertenencia y participación dentro de la ciudad ficticia.

En relación con esto, Nussbaum (2006) retoma a Rozin *et al.*, y menciona que “lo repugnante tiene que ser visto como extraño: los productos corporales propios no son vistos como repugnantes mientras estén dentro del propio cuerpo, aunque se vuelven repugnantes cuando lo dejan” (p. 108). Lo anterior, da cuenta del aspecto visceral de la repugnancia, en vista de que estímulos como olores o aspectos desagradables, generan distintas reacciones en los individuos.

De igual modo, el hecho de que los niños participantes se negaran a establecer un vínculo con el niño de los fluidos mucosos y negar su acceso a la ciudad, se puede relacionar con lo propuesto por Galeano y Marín (2017) cuando afirman que “la mirada sobre la emoción política de la repugnancia permite comprender cómo desde la infancia se impide el reconocimiento y se deshumaniza al otro” (p. 8), es decir, que en este caso, aquello que es concebido por ellos como desagradable es considerado como un motivo lo suficientemente válido y contundente como para forjar una negación al vínculo y a la aceptación de ese otro que en dicho momento es percibido como sucio; por lo que la “etiqueta” que ambos niños le asignaron al personaje de la imagen a causa de sus secreciones mucosas fue maximizada al ser concebida como una condición propia del mismo que lo privaba incluso de su valor. Este suceso también deja ver que posiblemente los niños asumen este hecho no solo como algo sucio y desagradable, sino también como algo ajeno que no hace parte de su condición como seres humanos, y por ende, con posibilidades de estar en la misma situación del personaje.

Con relación a la repugnancia de orden fisiológica, es pertinente aclarar que se da de manera natural, por lo que sale y se experimenta de forma muy primaria dada la condición humana. De este modo, para que dicha emoción, basada principalmente por el asco hacia las excreciones, no trascienda hacia otros grupos humanos diferentes al propio, y que por tanto lleve a su inferiorización, es necesario realizar un trabajo de acompañamiento por parte de los distintos agentes de socialización, basado en el reconocimiento de la dignidad y la valoración del otro. En este trabajo, el papel de los agentes socializadores primarios es fundamental, en tanto son estos los primeros encargados de enseñar las prácticas de higiene y el control de esfínteres (y por ende, la concepción de los fluidos que deben ser escondidos o no exteriorizados). Lo anterior implica que los mismos promuevan concepciones que no partan del rechazo hacia los demás a causa de estas circunstancias, sino que promuevan apreciaciones

de estos fluidos y secreciones como asuntos que se pueden contrarrestar tras un acto de limpieza.

Los habitantes de calle como receptores de la repugnancia proyectada.

Durante algunas de las sesiones llevadas a cabo en la primera fase del proceso investigativo, Esteban dio respuestas en las que es posible evidenciar algunos elementos relacionados con repugnancia proyectada, la cual, para Nussbaum (2006) “consiste en depositar sobre grupos sociales vulnerables, rasgos de repugnancia, creando grupos de excluidos” (parafraseada por Galeano y Marín, 2017, p. 52).

Así pues, cuando se leyó el cuento “¿Santiago es un monstruo?”, Esteban expresó que al personaje del cuento (el cual era rechazado por los sujetos de su entorno debido a una condición en su piel) “le diría que compre otra ropa, porque huele mal y a las personas no les gusta”, lo cual deja ver que el niño proyecta en otros, rasgos de animalidad como el mal olor, y adicionalmente, manifiesta que este es un motivo válido para evitar el contacto con otras personas. Tal expresión, según Nussbaum (2010) da cuenta de que “la patología de la repugnancia tiene como eje central la bifurcación entre lo ‘puro’ y lo ‘impuro’: la construcción de un ‘nosotros’ sin falla alguna y de un ‘ellos’ con carácter contaminante, sucio y malo” (p. 61).

Por otra parte, cuando se les presentó a los niños al habitante de calle y se les indagó si permitían que este habitara o no en su ciudad (Anexo 4: sesión 4), bajo la premisa de configurar un espacio donde primara un buen vivir con base en sus apreciaciones, Brian no lo nombró como alguien bueno o malo y decidió incluirlo en la ciudad; mientras que Esteban, nuevamente da cuenta de rasgos de repugnancia proyectada, al ver al habitante de calle como un agente de suciedad y contaminación, relegándolo a una posición de inferioridad respecto a las demás personas, puesto que al verlo se refirió a él inmediatamente como “loco” y decidió no incluirlo en la ciudad “porque es muy loco porque hace cosas muy locas”. A partir de ambas afirmaciones es posible notar las maneras singulares en que cada individuo configura sus nociones frente al otro, en vista de que pese a tener la misma edad y habitar un entorno común en el que se suelen observar algunos habitantes de calle, cada niño los percibe de manera distinta de acuerdo con aquello que ha configurado en sus espacios de socialización, principalmente con su familia, pues como se mencionó previamente, es allí donde generalmente se enseña el aspecto o las características de un sujeto denominado como sucio (y por tanto proyectadas como rasgos de otro grupo de individuos ajenos al propio), así como la percepción de aquellos personajes que no participan de manera adecuada dentro del contexto social, como es el caso de los habitantes de calle.

En relación con esto, Galeano y Marín (2017) encontraron en su investigación que en algunas narraciones de los niños

se ve reflejado una construcción de repugnancia hacia personas en condición de calle, donde sus características generan un distanciamiento, creando de esta manera unas estructuras sociales de rechazo y discriminación, obedeciendo al señalamiento de conductas, apariencia e información recibida en las prácticas sociales acerca de estos sujetos, creando entonces un estigma que los aleja de los rasgos generales y aceptados dentro de una determinada sociedad, considerándolos como seres que causan rechazo. Al suceder esto, entonces no hay posibilidad de empatía y por tanto no existe solidaridad hacia ellos. (pp. 53-54)

Lo anterior se relaciona también con lo expresado por Esteban, en vista de que, en este caso, la repugnancia se convirtió para el niño en una emoción orientadora para la clasificación, en la que el habitante de calle, por su aspecto y actitudes se vio catalogado como “loco” y, por tanto, privado del reconocimiento y la participación en la ciudad. Al respecto, estas mismas autoras expresan que esta emoción “se constituye en un elemento determinante en el reconocimiento y, por ende, en los mecanismos de aceptación o rechazo que soportan en el ámbito social situaciones que pueden llevar a la humillación y desprecio de los otros” (Galeano y Marín, 2017, p. 58); así pues, la repugnancia que se le otorgue a un individuo por su condición, será una emoción que servirá de juicio para inferiorizarlo e incentivar prácticas de rechazo hacia el mismo.

En este sentido, es posible evidenciar cómo desde los primeros años es posible no solo identificar rasgos de emociones políticas que permiten vincularse o rechazar al otro; sino que también es posible ver otras como la indignación, la cual permite interesarse, proponer y llevar a cabo acciones que conlleven al bienestar y justicia colectiva, en vez de denigrar a algún sujeto en particular.

Para concluir, las emociones políticas que aparecieron a lo largo de los talleres, tanto las que buscan un bienestar colectivo como aquellas que relegan o inferiorizan a determinados individuos, orientan los modos en que un sujeto concibe y se relaciona con el otro y lo otro. De tal modo, la internalización de estas últimas, es decir, aquellas que no conducen a un bienestar común, pueden desencadenar en la aparición de fenómenos de discriminación o desvalorización del otro como el racismo, los cuales se orientan a su vez por nociones configuradas por medio de los procesos de socialización. En este orden de ideas, algunos aspectos que ilustran más de cerca tal fenómeno serán abordados en mayor medida en el apartado que se encuentra a continuación.

El racismo como fenómeno acostumbrado desde el discurso infantil

Tal como se evidenció en las investigaciones traídas a colación en los antecedentes y en otros escenarios como las noticias y las redes sociales, el racismo es una práctica que aún sigue vigente en las sociedades. Si bien este fenómeno no suele verse de una forma tan severa

como se daba en aquellos tiempos de esclavitud, en los que se atentaba contra la dignidad y la libertad de las poblaciones negras, continua vigente en los discursos que pululan en la cotidianidad a través de comentarios, chistes y bromas que poco a poco permean las subjetividades de los sujetos, incluso de los niños quienes implícitamente crean nociones frente a lo “afro”, lo “negro”, lo “oscuro”. Con base en esto, Castillo y Caicedo (2016) afirman que:

El racismo no es un fenómeno emergente, reciente o novedoso en Colombia, y más bien se trata de un fenómeno antiguo y disperso, que a lo largo del tiempo y bajo diferentes formas e instituciones del poder, ha funcionado como una ideología sobre las personas y sus cualidades humanas. (p. 4)

En este orden de ideas, en los niños participantes fue posible observar sus perspectivas frente a los afrodescendientes, las cuales en ocasiones traían consigo una carga racial fuerte, donde si bien no se aludía de manera explícita a lo afro como algo sucio, malo o feo, sí se presentó una invisibilización de este grupo social a partir de la palabra, de elecciones y de creaciones. Ante esto, surgieron del proceso de análisis las categorías *color durazno como único color piel; los negros son ellos, no yo; y, la visibilidad de lo afro.*

El color “durazno” como único color de piel: la invisibilización de las negritudes.

Años atrás era común que en las cajas de colores diseñadas para la infancia solo existiera el denominado color “piel” (para referirse de manera equivocada al color durazno) como aquel específicamente pensado para dar color a la tez de cualquier tipo de personaje que fuera dibujado por los niños y niñas, invisibilizando por tanto, representaciones de personas afrodescendientes y otras razas mestizas. No obstante, a partir de las luchas de los miembros de estas poblaciones por ser reconocidas, y en vista de que la importancia de la diversidad ha permeado los discursos actuales, hoy en día es posible encontrar en dichos útiles escolares más lápices de color que representan distintas tonalidades de piel.

Sin embargo, la denominación del color durazno como “el color piel” se arraigó tanto en el pensamiento de los niños y niñas, que incluso en la actualidad, pese a tener una mayor variedad de tonos de piel, estos lápices de color son vistos como otros elementos más de la gama de colores y no son nombrados como “colores piel”, sino que, se denominan por lo general como “café” o “marrón”, sin distinción aparente de otras tonalidades como el verde, el azul o el naranja, y por tanto, sin un impacto sustancial sobre la concepción del color durazno como “único color piel”, donde sea posible incluir dentro de esta categoría otra gama de colores. Esto fue evidenciado por las investigadoras en sus distintas prácticas como maestras en formación y, como se mencionó en el planteamiento del problema, fue un elemento que motivó en gran medida el tema del presente estudio.

Con relación a esta legitimidad del color “durazno” como único color piel, Caicedo y Castillo (2015) mencionan que “el conocimiento oficial que reproduce la escuela es una especie

de capital cultural con el cual se delimitan las posiciones de los sujetos en el orden social y político, y se define qué es importante enseñar” (p. 144), en este sentido, es posible pensar que la escuela también se ha encargado de reproducir esta problemática del “color durazno como único color piel”, de privilegiar representaciones colonizadoras y jerárquicas respecto a lo blanco, lo mestizo y lo afrodescendiente y, por ende, de invisibilizar o estereotipar las imágenes alusivas a esta última etnia. Lo anterior se vincula a lo afirmado por estos mismos autores cuando mencionan que “el currículo es control cultural y conocimiento oficial, esto significa que lo que se enseña y se aprende en la escuela afecta las formas de ver, valorar y representar el mundo que habitamos” (Caicedo y Castillo, 2015, p. 144).

En este orden de ideas, es posible pensar que la escuela en el marco de los currículos y los parámetros educativos, ha tenido un lugar preponderante en esta problemática, en la medida en que continúa incentivando la representación de diversos personajes con el mal llamado “color piel”, pese a las nuevas tendencias de promover otra gama de colores para esta categoría y, por tanto, para reconocer y visibilizar una etnia que transcurre en los pasillos y el aula. Frente a esto, Caicedo y Castillo (2015) mencionan que las culturas y currículos en la actualidad continúan legitimando saberes estereotipados que invisibilizan y reducen los aspectos sociohistóricos de la población afrodescendiente, a tal punto que continúa prevaleciendo la idea de un “color piel” que corresponde a tonalidades como el durazno o el rosado; lo cual implica que en casi todo el país los niños y niñas aprenden a colorear las siluetas corporales con dichos colores reduciendo la diversidad cromática de la piel humana.

En este sentido, “los textos escolares”, las imágenes decorativas y los demás insumos que son empleados como materiales educativos en escuelas e instituciones, actúan como medios de reproducción del racismo epistémico, en la medida en que hacen vigente un esquema de realidad donde lo blanco predomina como una característica de los rostros y los cuerpos, produciendo una perspectiva de que lo “bonito es lo clarito” (Caicedo y Castillo, 2015).

Con base en los aportes de estos autores y en lo evidenciado por las investigadoras en sus prácticas de formación docente, los talleres llevados a cabo con los niños permitieron notar que no existe una diferencia significativa con relación a la tonalidad considerada como “piel” y a las representaciones humanas de los niños empleando dicho color, habiendo por tanto, diversas similitudes. Así pues, se desarrollaron actividades en las que se indagó a los participantes por aquellos colores que ellos consideraban y denominaban como “piel” (Anexo 4: sesión 5). En una de ellas, se realizaron dibujos de algunos de los participantes a uno de los encuentros (Anexo 4: sesión 3) y ambos niños colorearon a cada uno de los personajes representados con el color durazno, pese a tener a su disposición la caja de colores llamada “caras y colores” de la marca Faber Castell, en la que se incluyen 6 tonos distintos de piel. Ante esto, las investigadoras indagaron por el uso exclusivo de dicho color, a lo cual Brian dijo “ah

sí, ella [la investigadora] es blanca como yo” y “las dos [investigadoras] son blancas como yo”; no obstante, cuando se le preguntó por otros tipos de piel solo mencionó la existencia de personas blancas y negras (no incluyó tonalidades intermedias) y pese a que reconoció la existencia de estos últimos, no seleccionó un color de piel con el que los pudiera representar. De igual modo, cuando se le realizó a Esteban este mismo interrogante, él no reconoció ni mencionó otros colores piel a diferencia del color durazno, pese a las características afrodescendientes que tanto él como los miembros de su familia poseen.

En este sentido, la identificación por parte de los niños, en especial Esteban, de colores eminentemente claros como únicos colores piel, puede dificultar su reconocimiento como una persona afrodescendiente y, por tanto, la aceptación de tonos piel más oscuros. Este suceso, ocasiona que se vea lo afro como algo externo al propio sujeto, que hace parte de su contexto, pero no de sí mismo. A su vez, es posible pensar que a pesar de que los niños no han ingresado a preescolar ni a la básica primaria, desde los primeros años, ya sea en el marco familiar o de educación inicial, posiblemente se siguen promoviendo estas categorías del color durazno o similares como únicas tonalidades “piel” (ya sea de manera implícita o explícita), dejando de lado otras representaciones aun con presencia de población afrodescendiente. Lo anterior da lugar a la necesidad de un trabajo tanto a nivel social como educativo, en donde se dialogue con los niños alrededor de la diversidad cromática que caracteriza la piel de los sujetos y, por ende, se promuevan representaciones humanas basadas en el reconocimiento de la diversidad racial y “autorepresentaciones” similares a la tez del sujeto, problemática que será abordada con mayor profundidad en las próximas líneas.

Los negros son ellos, no yo.

A raíz de muchos factores socioculturales, la invisibilización y olvido de ciertos grupos poblacionales ha generado que incluso las personas con ascendencia, costumbres y/o fenotipo similar al de dichas poblaciones dejen de autorreconocerse como miembros de la misma. En relación con esto, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) considera que el autorreconocimiento étnico

Implica que cada persona se reconoce como perteneciente a alguno de los grupos étnicos o a ninguno de ellos. Hace referencia al sentido de pertenencia que expresa una persona frente a un colectivo de acuerdo con su identidad y formas de interactuar en y con el mundo. (2019, p. 9)

Lo anterior, se evidenció en algunos de los encuentros, cuando Esteban (quien es el niño afrodescendiente) expresó implícitamente en repetidas ocasiones que ni él ni su familia hacen parte, ni poseen aspectos físicos similares al de dicha población. El primer momento en el que manifestó esto fue cuando se le solicitó seleccionar aquellos colores que pudieran representar el color de piel propio y el de distintas personas, y él únicamente escogió el color

durazno y otros dos con tonalidades similares, pese a que, él y los miembros de su familia son de tez oscura.

El segundo momento en el que se percibe tal hecho en el niño, fue en el taller (Anexo 4: sesión 2) en el que se realizó la lectura del cuento “Chocolate y merengue” de Ricardo Cie, cuya historia se enfoca en dos niños de distinta raza que observan por primera vez a otra persona con un color de piel distinto al propio, lo que los lleva a morderse para comprobar si su piel sabe al alimento al cual se parece. Una vez se culminó con dicha lectura se le solicitó a Esteban que identificara a personas de su entorno con fenotipo similar al de Upendo (personaje de tez oscura del cuento) y él mencionó textualmente “he visto niños así en mi jardín pero están en otra sala. En la mía hay una niña que es negrita”; lo cual resulta interesante en vista de que no solo él, sino también los miembros de su familia tienen un color de piel similar al del personaje, pero el niño en ningún momento tuvo esto en cuenta. No obstante, al realizar la misma actividad con Brian (niño de tez clara), este sí incluyó a Esteban entre aquellas personas que comparten el color de piel con Upendo, diciendo “yo solo tengo un amiguito que es negro, se llama Esteban⁶. Y otra amiguita que también es negrita, estudia conmigo. Allá en mi guardería hay muchos blancos y poquitos negros”.

Lo anterior deja ver que ambos niños logran identificar la diversidad que caracteriza el contexto que habitan y que ninguno de ellos se refiere a los miembros de la población afrodescendiente con adjetivos peyorativos. Sin embargo, pese a que Esteban no expresa emociones de rechazo hacia ellos, tampoco logra reconocer que él y su familia poseen características propias de dicha población, lo cual amerita llevar a cabo un proceso formativo que le permita al niño participante comprender que aquellos rasgos que lo configuran no necesariamente tienen que ceñirse a los estereotipos sociales y que, por tanto, reconocerse como parte de dicha etnia no disminuye su valor.

En el taller en el que se realizaron dibujos de los niños participantes y de algunos miembros de su familia, para fines investigativos quienes estuvieron a cargo del estudio colorearon algunos de los dibujos en los que se representaba a dichas personas (en especial a los niños) con un tono de piel distinto al que poseen, con el fin de observar si estos realizaban algún comentario al respecto. Así pues, cuando se representó a Brian, pese a que uno de los dibujos era de tez oscura, color de piel que no corresponde al suyo, él expresó textualmente: “sí se parecen a mí”, haciendo referencia a todos los dibujos. Ante esto, es posible notar que, pese a que el niño logra reconocer la diversidad y categoriza los tonos de piel como blancos o

⁶ En vista de que Brian nombra en distintas ocasiones a Esteban (niño quien también forma parte de la presente investigación), en las voces en la que este se refiera directamente a él, se cambiará su nombre real por el pseudónimo elegido por las investigadoras, con el fin de conservar la confidencialidad frente al nombre y privacidad de los participantes del presente estudio.

negros, quizá aún no logra identificarse con determinado grupo racial, puesto que al observar ambos dibujos no presentó actitudes o emociones que pudieran dar cuenta de algún tipo de rechazo o desagrado hacia determinado color de piel.

Por otro lado, al llevar a cabo esta misma actividad con Esteban, se presentaron los siguientes elementos: en primer lugar, frente al dibujo en el cual intencionalmente se usó el color durazno para representar el color de su piel, pese a que el niño es de tez oscura, manifestó que “no se parece a mí porque yo no tengo dientes de conejo, y mi pelo es negro, no café”; sin embargo, en ningún momento el niño menciona que el color usado para su piel no corresponde con el suyo. En segundo lugar, al ser representado con características afro, el niño dice que “cambiaría todo de él”, pero no expresa motivos. Tal situación da cuenta de un rechazo, reacción que no se dio con otros dibujos en los que su piel era de color blanco o durazno, por ejemplo, en la ilustración en la que su hermana lo representó con una piel de tono durazno y que fue seleccionada por Esteban como el dibujo que más le había gustado aunque el color de piel usado en el mismo no era similar al de su tez.

En último lugar, es importante destacar que al momento de representarse a sí mismo, el niño utilizó el color durazno, tanto para su ropa como para su color de piel; y al indagar frente a esto, el niño lo reconoce como el color “piel”, omitiendo otro tipo de colores. Esta misma situación ocurrió al momento de colorear a los miembros de su familia, es decir, pese a no expresar de manera explícita aspectos que rechacen lo afro, posiblemente Esteban no se reconoce a sí mismo ni a los miembros de su familia como miembros de la población afrodescendiente, o como personas con aspectos físicos similares a los de dicha etnia.

En este orden de ideas, y teniendo en cuenta los hallazgos previamente descritos y la preferencia por los dibujos en los que se le representa de color claro, se puede pensar que posiblemente no hay una identificación de sí mismo hacia representaciones con características afrodescendientes; orientándose por tanto, hacia dibujos de color durazno o similares.

Lo anterior, posiblemente se relaciona con una problemática denominada como endorracismo, la cual según Hinestroza (2014) se basa en “la interiorización de los prejuicios raciales por parte de las personas que son objeto del racismo y su reproducción en el grupo de pertenencia, ya sea ésta de manera consciente o inconsciente” (p. 33). Así pues, la posible interiorización de dichos prejuicios pudo incidir en que Esteban no vinculara su fenotipo y el de su familia a poblaciones y representaciones afrodescendientes, y asociara estos rasgos étnicos exclusivamente a personas que hacen parte de su contexto.

Bajo esta misma perspectiva, García (2002) menciona que el endorracismo se constituye en un proceso en el que se reproducen los prejuicios racistas por parte de las mismas personas discriminadas y que ocasionan una inhibición en su autoidentificación como afrodescendientes. Este último asunto se evidencia de manera explícita no solo en las

expresiones del niño, sino también en la negación que manifiesta hacia representaciones con rasgos afrodescendientes de sí mismo, privilegiando, por tanto, otras de tonalidades más claras.

Ante la negativa del niño hacia la representación afrodescendiente de sí mismo, es preciso aclarar que su hermana de 9 años, quien se encargó de acompañarlo durante los encuentros y que también solía participar en los mismos, no mencionó nada al respecto, es decir, no afirmó que dicho dibujo efectivamente tenía similitudes con Esteban. Lo anterior, permite pensar que posiblemente en la familia no se ha llevado a cabo un proceso de socialización y formación que favorezca el reconocimiento de sus miembros como personas afrodescendientes. Con relación a esto, Hinestroza (2014) menciona que:

El hecho que las personas objeto del racismo reproduzcan el racismo al interior de su grupo de pertenencia, hace del racismo un problema más grave. Pues la que antes fue víctima, ahora es victimaria y reproductora consciente o inconsciente de los prejuicios, valores y estereotipos racistas. (p. 39)

Por otra parte, trayendo a colación las representaciones de lo afro a través de dibujos y pinturas, es pertinente retomar los estudios desarrollados por Caicedo y Castillo (2015), cuando mencionan que la presencia de figuras afrodescendientes suelen estar cargadas de estereotipos en las cuales la condición racial se asocia con actividades como el folklore, las danzas y el fútbol, en ausencia de otros ámbitos de la vida social como la ciencia o la economía; es decir, se trata de una visibilidad reductiva en la que la presencia de personas afro se reducen a roles y actividades con un mismo tipo de significado. Este suceso, por tanto, puede traer consigo que el niño asocie lo afro con representaciones desprovistas de significado y que quizá esto incida en su proceso de autorreconocimiento como parte de dicha etnia.

A partir de esta problemática es oportuno llevar a cabo una actividad pedagógica mediada por la literatura y la imaginación narrativa en la que se promuevan imágenes, historias y perspectivas que conlleven al niño a su reconocimiento como afrodescendiente a partir del descubrimiento de similitudes entre sí mismo y los personajes, o lo que allí se expone.

En este orden de ideas, con relación al endorracismo es preciso aclarar que es una conducta aprendida que se construye y se legitima en la familia. De este modo, se comienza a elaborar desde casa y es así como los familiares desempeñan un papel preponderante; no obstante, es algo que se puede desaprender. Asimismo, se configura en una negación del “yo” y se constituye en una ideología dominante que parte de actitudes, creencias y valores que configura el afrodescendiente hacia sí mismo o hacia personas de su misma etnia. En este sentido, el hogar y los espacios de socialización primera se configuran en espacios prioritarios en la lucha de este fenómeno (Hinestroza, 2014).

En concordancia con lo anterior, el hecho de que una población sea inferiorizada o invisibilizada, puede conllevar a que aquellas personas que compartan rasgos fenotípicos y

culturales con los individuos que pertenecen a ella, no logren desarrollar una identidad en la que se conciban como miembros de la misma, como sucede en el caso de Esteban y su no autorreconocimiento como parte de la población afrodescendiente o como un sujeto con fenotipo similar al de sus miembros.

No obstante, pese a que no existe tal reconocimiento con la población afrodescendiente, no es posible afirmar que esto se deba a la presencia de la emoción política de la repugnancia, en especial de la proyectada, puesto que en las respuestas del niño no fue posible identificar un rechazo o inferiorización hacia los miembros de dicha población, que por tanto, le impidieran un reconocimiento como parte de la misma. Lo anterior, es decir, este acto de “rechazo”, podría estar relacionado con la emoción política de la vergüenza, la cual es definida por Nussbaum (2015) como

una emoción dolorosa que responde al hecho que la persona no haya sido capaz de mostrar a los demás alguna característica deseable [para ella al menos]. Y como nadie posee todas las características que la sociedad valora como deseables, la vergüenza es nuestra compañera cotidiana. (como se cita en Pardo y Hendez, 2016, p. 22)

No obstante, en el caso de Esteban no existen evidencias suficientes para afirmar que tales expresiones aludan a dicha emoción, pero esto no exime que esta pueda estar implícita allí, debido a que como lo afirman algunas teorías sociales, muchos de los miembros de algunas minorías se sienten avergonzados de hacer parte de dicho grupo, buscando, por lo tanto, salir de estos “esquemas” a partir de procesos estéticos de blanqueamiento de piel, modificación de la autoimagen o asimilación de características propias de una perspectiva colonizadora y eurocéntrica.

En este orden de ideas, si bien no se vieron rasgos propios de la repugnancia, si se evidenciaron nociones y percepciones que mostraban en algunas ocasiones, una distinción entre la población blanca y/o mestiza con relación a la población afrodescendiente en torno a sus oficios y capacidades, en la que estos últimos fueron relegados a oficios de menor reconocimiento social; hecho que será ampliado en la categoría que se encuentra a continuación.

Concepciones de lo afro desde un reconocimiento de la diversidad y una mirada aptitudinal.

Algunos estudios han demostrado cómo lo afro suele visibilizarse poco en los textos y en el material escolar que se utiliza en los primeros años en los contextos educativos. Esta poca visibilidad, a su vez, viene acompañada de representaciones cargadas de prejuicios y estereotipos que perpetúan nociones estigmatizadas y peyorativas frente a los afrodescendientes. Lo anterior es un hallazgo encontrado en la investigación de Castillo y

Caicedo (2012) a partir de la observación y visita a algunos preescolares de la ciudad de Bogotá, quienes afirman, con relación al poco reconocimiento de lo afro, que:

Es sumamente importante resaltar que la presencia de lo afrocolombiano o la negritud, todavía sigue siendo marginal en los materiales educativos con los que se trabaja en los jardines infantiles [...] Esto quiere decir, que asistimos a la representación marginal del afro en los textos escolares. (p. 12)

A su vez, frente a la visibilidad en los textos de estas poblaciones mencionan:

El análisis de los textos mostró que en la mayoría de ellos aparece alguna imagen de figuras humanas afro. No obstante, en la mayoría de casos, estas ilustraciones reproducen los estereotipos, es decir, son visibles, pero su presencia se limita a imágenes descontextualizadas, a roles comúnmente asociados con la gente afro como el fútbol, las danzas, e incluso, todavía permanecen representaciones de lo “negro” con lo africano como sinónimo de salvaje (gente desnuda al lado del fuego). En ese sentido, hay visibilidad, solo que en este caso lo visible se transforma en estereotipo. (p. 13)

En este orden de ideas, es posible notar cómo desde los primeros años los niños se ven expuestos a diferentes imágenes, narraciones, programas de televisión, entre otros, que reproducen maneras de ver y sentir acerca del otro con base en su color de piel. Este aspecto no pasó de largo en la presente investigación, dado que además de distinguir a las personas con base en su color de piel, en algunos momentos este último aspecto sirvió como motivo para relegar al otro a un lugar jerárquicamente inferior con respecto a los demás. A partir de lo anterior, emergieron las subcategorías *veo los diferentes colores de piel*; y, *la negritud como pretexto para la desvalorización del otro*, que serán desarrolladas a partir de las voces de los niños.

Veo los diferentes colores de piel.

Dada la diversidad que compone el contexto colombiano, es posible ver en diferentes espacios como los barrios, las escuelas, los medios de transporte y los lugares concurridos de las ciudades, personas de diferentes géneros, tamaños, edades y colores de piel. Lo anterior implica que desde edades tempranas los niños establezcan diferencias con base en estos aspectos. Al respecto, Guerrero (2006) afirma que la conciencia racial se entiende como “la capacidad para reconocer la existencia de grupos raciales” (p. 42) y, asimismo, lo reconoce como un proceso en el que “el sujeto ‘se da cuenta’ de que la sociedad distingue a las personas en grupos raciales según ciertos rasgos físicos [entre otros, el color de piel]” (p. 42).

De igual modo, la autora retoma los planteamientos de diferentes autores como Goodman (1964), Katz (1976) y Aboud (1988) para afirmar que la conciencia racial se desarrolla desde los primeros años y se manifiesta a partir de diferentes conductas. La primera de ellas, la percepción de similitudes y diferencias entre grupos raciales; la segunda, la

capacidad de categorizar personas según su grupo racial; la tercera, el conocimiento de etiquetas verbales asociadas a los grupos raciales; la cuarta, la autoidentificación racial; la quinta, la constancia racial; y la última, las actitudes (orientación) raciales (Guerrero, 2006).

Así pues, estas diferencias entre una persona y otra, o en este caso, entre un personaje y otro con base en su color de piel también se evidenció en los niños participantes a partir de la lectura del cuento “Chocolate y merengue” de Ricardo Cie, puesto que al ver la portada del cuento en la que se encuentran los dos protagonistas de la historia, Brian dijo “él es chocolate porque tiene la cara como chocolate. Este no la tiene como chocolate”, y luego añadió “negros, blancos... ellos son negros y ellos blancos. Los blancos son la familia de Martín”; mientras que Esteban por su parte, expresó “ese es chocolate porque es negro”. A su vez, los niños establecieron algunas diferencias entre estos individuos, debido a que Brian mencionó que “era más suave la del blanco. Aunque yo he tocado a mi amigo Esteban y también es suavecita”, “los negros no son iguales que los blancos, pero son iguales porque son calentitos”, y también dijo que “sabían a lo mismo y a los dos les dolió el mordisco. Los dos sabían igual y por eso se volvieron amigos. Olían a lo mismo. A rico”; y Esteban sostuvo que “saben diferente. Martín sabía a Mandarina y Upendo sabía a claro⁷. Los dos sabían rico”, y “Upendo olía bien y Martín también bien”.

Tales expresiones dejan ver algunos estereotipos raciales que se han ido configurando socialmente, como aquel en el que se considera que las personas de tez clara tienen “piel de porcelana” y esto por tanto, es un indicativo de que esta es mucho más suave y agradable al tacto, como se notó cuando Brian afirmó que la piel de Merengue (personaje de tez clara) era más suave que la de Chocolate (personaje de piel oscura); sin embargo, en esta misma voz es posible ver cómo las experiencias de interacción con los demás afirman o contradicen dichos discursos segregadores, puesto que, posterior a tal afirmación, Brian logró recordar que en los momentos en que ha tenido contacto con Esteban, su compañero afrodescendiente del jardín, no ha notado que la piel de este tenga menos suavidad que la de otras personas mestizas o blancas, noción que es confirmada cuando expresa que aunque los individuos no son iguales (físicamente hablando) tanto unos como otros “son calentitos”, reconociendo en ambos grupos raciales rasgos que los constituyen como sujetos agradables.

No obstante, lo anterior también deja en evidencia cómo los niños participantes pese a establecer diferencias con base al color de piel, no se refirieron a ninguno de ellos de manera peyorativa o negativa. Esto debido a que la conciencia racial atraviesa por ciertos momentos de desarrollo, que según Enesco *et al.* (1999) se deben a la edad, al proceso de socialización y

⁷ “Claro” alude a una bebida común en el contexto antioqueño elaborada a base de leche, bicarbonato y maíz.

al contexto en el que se ven inmersos los infantes. Antes de describir un poco dicho proceso, es preciso mencionar que, para estos autores, el término conciencia

estaría más próximo al uso popular del “darse cuenta” de la existencia de algo, ya sea de un hecho físico o de una construcción social [como es el caso de las categorías raciales] pero sin que ello implique necesariamente poder explicárselo. (Enesco *et al.*, 1999, p. 4)

Así pues, estos autores retoman diversos estudios para explicar con mayor precisión las transformaciones que se dan desde los primeros años en torno a la conciencia racial. En primer lugar, mencionan que al finalizar el primer año de vida ya es posible que el bebé discrimine a ciertas personas con base en algunos rasgos físicos, entre los que incluyen la oscuridad o claridad de la piel. En segundo lugar, plantean que entre los 3 y 4 años de edad los niños son capaces de responder al color piel y que incluso en algunas ocasiones muestran preferencias hacia unos u otros. Por otro lado, mencionan que para los niños blancos entre los 4 y 5 años de edad es más fácil identificarse con figuras de su color, adscribiéndose así a una categoría racial; y que, aproximadamente, a los 7 años se atribuyen rasgos positivos al grupo de pertenencia y negativos a los miembros de grupos ajenos, por lo que se configura el mayor nivel de rechazo hacia minorías o grupos subordinados. Por último, al llegar a la adolescencia se adquiere conciencia de los rasgos negativos que posee el grupo del cual sé es miembro y de los aspectos positivos en los ajenos, lo que conlleva a mayor flexibilidad en torno a la caracterización de grupos humanos.

Siguiendo esta misma línea, Guerrero (2006) afirma que desde los 4 años “los niños empiezan a utilizar el color de piel de las personas para describirlas y, ocasionalmente, para agruparlas, además de que ya reconocen algunos términos raciales para designar a ciertos grupos, en particular ‘blancos’ y ‘negros’”, de manera que en esta edad ya se logra comprender que bajo dichas etiquetas raciales se agrupan los individuos que comparten ciertas características físicas y que a la vez los distinguen de los miembros de otros grupos.

Así pues, lo propuesto por estos autores se hizo evidente en la presente investigación, en vista de que a sus 5 años de edad, Brian y Esteban logran identificar las características físicas que distinguen a unos grupos raciales de otros, tal como lo plantea Guerrero (2006); y al mismo tiempo, las clasifican sin atribuir aspectos positivos o negativos, que de acuerdo con lo propuesto por Enesco *et al.* (1999) empieza a darse en edades posteriores a las que poseen los niños participantes. Con base en esto, es preciso mencionar que estos últimos autores consideran que

este proceso de categorización social no tiene una base innata: no hay ninguna prueba empírica que apoye la idea de un instinto racial en los humanos. Más bien, todo parece

indicar que la conciencia racial es producto de un proceso de socialización dentro de ciertas coordenadas histórico-culturales. (Unesco, *et al.*, 1999, p. 4)

Por tanto, las maneras en que se clasifique, nombre, perciba y las emociones que se sientan hacia los miembros de distintos grupos poblacionales y, a su vez, la identificación con alguno de ellos, depende en gran medida de los procesos de socialización que se lleven a cabo desde los primeros años de vida; lo anterior conllevará a que se reconozcan las similitudes y diferencias que se comparten con ellos y que por ende se les conciba como iguales o como sujetos con menos valor.

En relación con esto, Sacavino y Candau (2015) plantean que en la actualidad no es posible hablar de igualdad sin tener en cuenta aspectos relacionados con la diferencia, y asimismo, aclaran que no son términos opuestos, debido a que para hablar de igualdad es necesario que exista un reconocimiento de las diferencias, lo cual permitirá reconocer los derechos de todos los individuos, sin desconocer sus necesidades particulares y, por tanto, mitigar toda forma de discriminación o desigualdad. Adicionalmente, retoman a Santos (2001) quien afirma que los individuos y los grupos sociales tienen como derecho el sentirse iguales cuando la diferencia los relega a una categoría inferior, y el derecho a ser diferentes cuando la igualdad les quita su caracterización (como se cita en Sacavino y Candau, 2015, pp. 18-19). Por lo que las distinciones raciales que realizaron los niños participantes y que fueron previamente descritas, se constituyen en la base que les permitirá no solo identificar aquello que los configura como seres valiosos y singulares, sino que a su vez les permitirá reconocer el valor y necesidades que también poseen los demás individuos a su alrededor, y por tanto, desarrollar un pensamiento colectivo que tenga como fin garantizar los derechos y bienestar de todos.

Asimismo, a partir de las voces de los niños fue posible observar cómo consideraron que los personajes pese a sus diferencias raciales pueden establecer vínculos entre sí al realizar comentarios como “los dos sabían igual y por eso se volvieron amigos”, “sí, porque los dos son amables” (al indagar si pensaban que los dos personajes podrían ser amigos).

Respecto a la posibilidad que brindan los niños de entablar vínculos independientemente de las características raciales, es preciso traer lo expuesto por Barra (1987), quien retoma los estudios del psicólogo Lawrence Kohlberg en torno al desarrollo moral de los niños (teoría que surge de la propuesta Piagetiana). En este orden de ideas, Kohlberg desarrolló un esquema de desarrollo moral de seis estadios. Para este último:

La moralidad no es simplemente el resultado de procesos inconscientes [super-yo] o de aprendizajes tempranos [condicionamiento, refuerzo y castigos], sino que existen algunos principios morales de carácter universal, que no se aprenden en la primera

infancia y son producto de un juicio racional maduro. (como se cita en Barra, 1987, p. 9)

En este orden de ideas, los niveles de desarrollo moral “representan perspectivas distintas que la persona puede adoptar en relación a las normas morales de la sociedad” (Barra, 1987, p. 10), constituyendo “tres tipos de relación entre el sujeto, las normas y las expectativas de la sociedad” (Vandenplas-Holper, como se cita en Barra, 1987, pp. 10-11). El primero de ellos, denominado *moralidad heterónoma* parte del sometimiento a las reglas apoyadas por el castigo, por ende, se basa en la obediencia y en evitar el daño físico a las personas y a la propiedad. El segundo, *el individualismo, fines instrumentales e intercambio*, se funda en obedecer las reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato, actuar para satisfacer los propios intereses y necesidades y dejar que los otros hagan lo mismo. El tercero, el cual se conoce como *expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal*, se caracteriza por la búsqueda del sujeto de vivir de acuerdo con lo que espera la gente de un buen hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa tener buenos motivos, mostrar interés por los demás; y también, mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud. De igual modo, el sujeto adquiere una conciencia de acuerdos, sentimientos y expectativas conjuntas que adquieren protagonismo frente a los intereses individuales. El cuarto de ellos, el *sistema social y conciencia* se basa en el cumplimiento de los deberes a los que se ha comprometido, las leyes se han de cumplir a excepción de casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas, donde lo correcto es contribuir a la sociedad, grupo o institución. El quinto por su parte, nombrado como *contrato social o utilidad y derechos individuales*, se basa en que el sujeto sea consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de estas, son relativas a su contexto social, asumiendo por tanto una postura imparcial frente a estas. Y por último, el sexto estadio denominado *principios éticos universales* parte de que el sujeto se orienta por principios éticos, así pues, las leyes y acuerdos sociales suelen ser válidos porque se fundamentan en tales principios, siendo por tanto universales (la igualdad de los derechos humanos, el respeto por la dignidad, etc.) (Barra, 1987).

Con base en dichos niveles o estadios, y trayendo a colación no solo la posibilidad que propusieron ambos niños de que los personajes del cuento Chocolate y Merengue fueran amigos, sino también diversas expresiones expuestas en las líneas anteriores, se puede pensar que posiblemente los niños se encuentran en el tercer estadio en la medida en que reconocen aquellos actos que les permiten entablar relaciones basadas en el respeto, la confianza y la búsqueda de vínculos amistosos; al mismo tiempo que reconocen los sentimientos y deseos del otro y establecen propuestas de ayuda cuando este ha sido afectado.

No obstante, retomando lo expresado por los niños en el cuento Chocolate y Merengue de Ricardo Cie, en los que propusieron establecer vínculos amistosos independientemente del color de piel del personaje, además de hacer distinciones de piel sin adjudicar categorías peyorativas a ninguna de las dos partes, en la siguiente subcategoría se mostrará que a partir de otros talleres fue posible evidenciar cómo en algunos casos el color de piel fue visto como una causa para disminuir las capacidades y las opciones de las personas afro; ocasionando por lo tanto, que en ciertas oportunidades fueran relegadas a una posición social inferior, lo que revela la *ambivalencia moral* propia del desarrollo moral y cognitivo de los niños más pequeños.

La negritud como pretexto para la desvalorización del otro.

A pesar de los anteriores hallazgos, en los que los niños si bien establecían diferencias entre los personajes con base al color de piel sin referirse a alguno de ellos con adjetivos peyorativos o relegándolo a un lugar inferior con respecto al otro personaje, fue posible notar cómo en algunos encuentros lo racial se convertía en motivo para limitar al otro de algunos beneficios o para restarle algunas capacidades.

Lo anterior se observó en algunos comentarios de los niños, en especial de Esteban, en algunos momentos en los que fue posible indagar sobre asuntos referidos a las profesiones u oficios de algunos personajes, relegando a la población afro, en diferentes oportunidades, a una posición jerárquicamente inferior con respecto al otro personaje.

En una primera oportunidad, al indagar por la profesión de dos ancianos (una mujer de tez clara y un hombre de tez oscura, los cuales llevaban ropa formal) en la actividad que consistió en la construcción de la ciudad ficticia, Esteban responde “él trabaja en bodega” y “ella trabaja en oficina”, asignando al hombre un oficio de menor reconocimiento social. De igual modo, ante algunos casos en los que se debía elegir a una persona afro o blanca para llevar a cabo una función (Anexo 4: sesión 5) el niño respondió “al blanco” (ante la elección de un jugador para pertenecer a un equipo de fútbol), “Valentina porque ella cuida todo” (ante la elección de una joven para cuidar una tienda, siendo Valentina la adolescente blanca), y “a la blanquita porque ella es la doctora” (ante la elección de una médica para atender a una niña convaleciente). No obstante, al momento de indagar por el oficio o función de la persona afrodescendiente implicada, reconoce a los dos sujetos como capaces a partir de expresiones como “el negro y el blanco porque meten todos los goles”, “Valentina que se quede cuidando las cosas de adentro y la otra en la puerta. Todas dos lo cuidan iguales” y “a las dos porque ellas son mejores. Las dos son iguales”. Por tanto, se puede pensar que si no se hubiera indagado un poco más frente al oficio de la persona afro, Esteban posiblemente se hubiera quedado con su primera apreciación.

En relación con lo anterior, Quijano (2000) afirma que:

La raza y la identidad racial son los instrumentos de clasificación básica de la población en América Latina. A partir de estos criterios los individuos son ubicados dentro de una estructura natural en posiciones de inferioridad o superioridad, a partir de categorías raciales: blanco, negro e indígena. (como se cita en Chaparro, 2009, p. 2)

En este sentido, el autor afirma que las relaciones de clase y raza que se han formado históricamente en Latinoamérica, suelen legitimar relaciones de jerarquización donde las poblaciones indígenas y negras son relegadas a posiciones inferiores y subordinadas. Así pues, en Colombia, según el Censo del 2005 del DANE solo el 32,34% de los afrocolombianos, raizales y palenqueros tienen un trabajo (ya sea formal o informal), y al indagar sobre el oficio que desempeña cada grupo étnicoracial se observa que los afrocolombianos están en posiciones laborales con menor calificación y por ende, con menor remuneración que los blancos y los mestizos (Rodríguez *et al.*, 2013).

Así pues, esta problemática tan recurrente en el país, ocasiona que poco a poco se fortalezcan estereotipos y creencias en torno a los oficios y aptitudes de las poblaciones afrodescendientes, y que por tanto, se formulen generalizaciones en torno a su desempeño laboral y social. Al respecto, Palacios y Giraldo (2017) afirman que:

La existencia de racismo hacia los afro es real y actual. Se les considera como grupos vulnerables y se crean estereotipos que no corresponden a la totalidad de la población, pues siendo un grupo diverso, en su interior hay también diversidad, como en todos los grupos humanos, por lo que rechazan y rechazamos con vehemencia que se generalice [...] que se le trate a la población afro [...] con labores que se supone deben ser llevadas a cabo por personas de este grupo, como los encargados de los servicios domésticos, los de la construcción y otras relacionadas con la cuestión de la “clase social” y la pobreza. (p. 9)

Estas mismas autoras, llevaron a cabo una investigación con población afro en la que tuvieron como propósito “visibilizar las reivindicaciones de las personas afro/negro en la ciudad de Medellín, frente a los estereotipos raciales” (Palacios y Giraldo, 2017, p. 9). Frente a estos últimos, los participantes de la investigación manifestaron que han percibido hacia ellos diferentes estereotipos relacionados con asuntos propios de lo sexual, lo estético, lo doméstico y lo que se refiere a las expresiones artísticas y deportivas.

Alrededor de estos últimos, los cuales se vinculan en mayor medida con aquellos alusivos a lo actitudinal y lo laboral, los sujetos manifestaron que solía relacionárseles con labores como empleadas del servicio doméstico, meseras y cocineras en casas y restaurantes en el caso de las mujeres, y en oficios como la construcción en el caso de los hombres, debido a concepciones basadas en la buena sazón y en la fuerza corporal. Asimismo, afirmaron que se

les solía concebir como buenos bailarines y deportistas en disciplinas como el baloncesto, el fútbol y el atletismo.

De este modo, es posible pensar que dichos estereotipos permean de manera inconsciente la subjetividad de los individuos (incluyendo a Esteban) y que, dadas las desigualdades sociales que afectan el país, poco a poco se siguen fortaleciendo los mismos, incluso desde edades tempranas. Por ende, este fenómeno trae consigo la necesidad de generar espacios con el niño en torno a las concepciones laborales, en donde se le permita reconocer que un oficio o una aptitud no tiene como causal un color de piel, sino que cualquier persona independientemente de su etnia, puede desempeñarse en cualquier labor y poseer diversas capacidades.

Retomando por ende la perspectiva de Esteban, es posible que en él hayan rasgos de prejuicio “de costumbre”, automático o “acostumbrado”⁸ en tanto presentó creencias naturalizadas en las que considera que los sujetos pertenecientes a determinada raza o etnia poseen menos habilidades para realizar ciertas funciones; no obstante, no existen las suficientes evidencias para aseverarlo.

Por otra parte, cuando se le mostró a Brian un niño afrodescendiente rechazado por los demás niños de la escuela (Anexo 4: sesión 4), manifestó que es el niño afro quien no debería estar en el colegio (“él no debería estar en la escuela, los que están atrás sí”, siendo los niños de atrás quienes señalan a este último), ante esto se le indaga si considera que pudo ser rechazado por su olor, ropa, y/o color de piel a lo que el niño dice “sí, es por eso”, refiriéndose a la última opción y sin profundizar más al respecto. De este modo, las afirmaciones de Brian permiten pensar que posiblemente en él hay rasgos del prejuicio político-partidario manifiesto⁹, en la medida en que no solo muestra preferencias por el grupo étnico al cual pertenece, sino que también manifiesta modos de pensar que relegan a otro(s) grupo(s) a un lugar inferior; no obstante los datos no son lo suficientemente concluyentes para aseverar lo anterior.

Por consiguiente, es posible evidenciar cómo algunas nociones frente a lo racial permean las subjetividades de los niños y las niñas, propiciando no solo que configuren preferencias y asociaciones con base al color “piel”, sino que a su vez construyan prejuicios o concepciones a la luz de lo afro; generando por tanto, que en ocasiones no haya un reconocimiento explícito de dicha población y/o sean relegados a una posición social inferior.

⁸ Esta categoría surgió a partir de la elaboración de una matriz categorial por parte de las investigadoras con base en los aportes de Segato (2007) en torno a las distinciones que esta autora establece entre prejuicio y discriminación, incluyendo a su vez, los tipos de racismo que propone.

⁹ Esta categoría fue creada por las autoras de esta investigación y retoma los aportes de Segato (2007) y de Restrepo (2008) respecto al prejuicio, la discriminación, los tipos de racismo y las modalidades en que dicho fenómeno puede presentarse.

Para concluir con este apartado, es pertinente mencionar entonces que, durante la fase comprensiva, ambos niños presentaron rasgos de emociones políticas de carácter eudaimonista, es decir, aquellas que se interesan en buscar el bienestar tanto individual como colectivo; y en menor medida, de otras que por el contrario no apuntan al bien común. Este hallazgo lleva a pensar que en la primera infancia se observan emociones más proclives a la justicia, al reconocimiento social y a la equidad, no obstante, también se percibe cierta ambivalencia moral que hacen pensar que se va inclinando hacia una perspectiva según las experiencias de socialización que vive el niño; por lo tanto, la primera infancia parece ser un periodo de la vida del sujeto que resulta esperanzador para fortalecer emociones en favor de los vínculos y la vida en comunidad. Con base en esto, durante la fase de intervención se desarrollaron distintos talleres en los que se buscó cultivar a través de diferentes obras de literatura infantil, una visibilidad y valoración de la población afrodescendiente basadas en emociones más proclives al bien común y al reconocimiento del otro.

Así pues, en el caso particular de Brian, en la fase inicial de la investigación se encontró que este no lograba reconocer otros tonos de piel distintos al blanco y el negro, en vista de que siempre los clasificó en dichas categorías pese a que en ocasiones se presentaron personas con tonalidades intermedias. Ante esto, se percibe la necesidad de realizar un trabajo pedagógico que permita ampliar las distinciones raciales, con el fin de que se reconozca en mayor medida, la diversidad que caracteriza a los seres humanos.

En relación con esto, también es evidente que, pese a que Brian no relega a los afrodescendientes a una categoría inferior, es necesario ampliar su perspectiva frente a los mismos, para que las emociones que empieza a cultivar hacia ellos estén basadas en un reconocimiento de lo que son, sus características, su historia, y sus aportes en distintas esferas sociales. Tal situación también se percibe frente al habitante de calle, puesto que el niño participante no le atribuye características negativas y/o positivas, y por tanto se percibe la necesidad de trabajar en torno a la identificación de su humanidad y de su situación de infortunio particular.

Por último, con Brian es preciso trabajar pedagógicamente en torno al vínculo con aquellos que ejercen acciones que pueden vulnerar al otro o aquellos que son víctimas (como sucedió cuando mencionó a su vecina como un monstruo de su entorno, y cuando decidió sacar de la escuela al niño víctima de bullying), con el fin de que reconozca el valor de dichos individuos y comprenda que pese a ser personas que no son de su agrado o no se comportan como él considera, son valiosas en su condición de humanos, y por tanto, merecedoras de reconocimiento.

Por otra parte, con relación a Esteban fue posible evidenciar cómo no se reconoce a sí mismo ni a su familia como parte de la población afrodescendiente, por lo que es oportuno

realizar actividades que fomenten dicho reconocimiento y que le permitan ver lo afro como un asunto que debe ser valorado y aceptado. Asimismo, es importante movilizar una perspectiva que le permita ver a las personas afro como sujetos con las mismas capacidades y aptitudes para desempeñar determinados oficios.

De igual modo, fue posible notar que atribuye características negativas y adjetivos peyorativos a los habitantes de calle; por lo que es necesario favorecer relatos y experiencias que le permitan comprender que dichas personas son merecedoras de compasión y reconocimiento, y que en algunos casos, no padecen dicha situación por su voluntad. Por último, y al igual que con Brian, es de suma importancia incentivar y fortalecer aquellas emociones evidenciadas en la fase de comprensión favorecedoras del vínculo, el reconocimiento y el bienestar de los sujetos como el amor, la compasión y la indignación.

Hallazgos de la fase de intervención o crítica

El presente análisis se enmarca en lo desarrollado en la fase de intervención, la cual como se mencionó previamente tuvo como referente lo que Pérez y Nieto (1993) proponen en la investigación-acción como la “puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona”. Por ende, durante esta fase de la investigación se estructuraron y desarrollaron distintos talleres para cada niño participante (Anexo 6), a partir de los principales hallazgos de la fase comprensiva. Por tanto, con Brian se desarrollaron 6 talleres (Anexo 6.1) en los que no solo se buscó ampliar su panorama frente a los diversos tonos de piel y dar a conocer un poco sobre la población afrodescendiente, sino que a su vez se pretendió transformar aquellas nociones que no favorecían el bien común, la concepción de los demás en condiciones de igualdad, y asimismo, fortalecer emociones y perspectivas identificadas en la fase de comprensión que le otorgaban un lugar significativo al otro y lo posicionaban como un sujeto activo al momento de proponer y diseñar alternativas para el bienestar común. Por otra parte, con Esteban se llevaron a cabo 2 talleres (Anexo 6.2), en los que se enfatizó en favorecer su autorreconocimiento como sujeto con rasgos afrodescendientes. Lo anterior, se hizo a partir de la literatura infantil, y su posibilidad de potenciar a partir de la imaginación narrativa, el reconocimiento y la valoración de todos los sujetos.

Con base en lo anterior, se estructuraron las categorías *el reconocimiento racial y la vinculación con el otro como asuntos que emergen del amor político; el acto de situarnos en el lugar del otro por medio de las emociones políticas; y, la imaginación narrativa como posibilidad de verse a sí mismo a través de la experiencia del otro* a partir de logrado, movilizado o transformado en esta fase respecto a los hallazgos de la fase comprensiva. De igual modo, es pertinente aclarar que a continuación se evidencia una integración de modo más explícito entre las emociones políticas y los asuntos alusivos a lo racial.

El reconocimiento racial y la vinculación con el otro como asuntos que emergen del amor político

El amor ha sido una emoción comúnmente asociada a vínculos románticos o fraternos, lo cual, la ha hecho característica de relaciones amorosas o familiares, y poco enlazada a asuntos y formas de interactuar en la vida pública. Este aspecto ha hecho que sea considerada como una emoción poco tenida en cuenta para ser cultivada en fenómenos de orden social que requieren ser movilizados o transformados, desconociendo su potencialidad para llevar a los sujetos hacia la convivencia tal como lo afirma Maturana (como se cita en Cadavid *et al.*, 2017).

Así pues, es pertinente mencionar que el amor político se configuró como una emoción esencial para la valoración de la diversidad racial, y por ende, para la vinculación con el otro que es diferente a sí mismo. Por tanto, a partir de los talleres de intervención fue posible establecer las categorías: *valoración multicolor a partir del cultivo del amor; oscuramente*

valioso: “no te puedes cambiar tu color de piel porque es bonito” y, el cultivo del amor como acto que favorece el vínculo y la aceptación, que serán descritas a continuación.

Valoración multicolor a partir del cultivo del amor.

La presente categoría surgió dado que en la fase comprensiva de la investigación, se evidenció la necesidad de trabajar en pro del reconocimiento de la diversidad racial que caracteriza a los seres humanos, lo anterior en vista de que ambos niños participantes solo reconocían como color piel al color durazno de la caja de colores, de que Brian no identificaba ni nombraba tonos de piel distintos al blanco y al negro, y de que Esteban, pese a tener rasgos propios de la población afrodescendiente, no lograba identificarlos ni en él mismo, ni en los miembros de su familia.

En este sentido, se plantearon actividades a la luz del amor político y de la literatura infantil que conllevaran a un reconocimiento del otro en su singularidad y en su valor. Así pues, es preciso aclarar que el amor político es definido por Nussbaum (2015) como una emoción que entabla un vaivén entre lo particular y lo general, ocasionando que lo particular sea comprendido de un modo que favorezca la inclusión, y que lo general se refiera a la motivación de vincularse con símbolos y culturas determinadas.

Con base en lo anterior, el primer taller que se traerá a colación y que buscó fomentar el amor político por medio de la literatura infantil fue desarrollado a partir del cuento “Elmer” de David McKee, en el cual se narra la historia de un elefante de colores que no se siente conforme con su color de piel y, por tanto, busca cambiarlo usando unos frutos que son del color de los demás elefantes. No obstante, es pertinente aclarar que, pese a que ambos niños escucharon la misma historia, las actividades que se implementaron con cada uno estuvieron enmarcadas con base en lo hallado durante la primera fase de la investigación, es decir, los talleres se desarrollaron de manera diferente, orientando cada uno a las particularidades de cada niño, a pesar de tener el mismo texto de base.

En primer lugar, con Esteban se buscó trabajar en torno al reconocimiento de la diversidad de distintos tonos de piel, especialmente por aquel que lo constituye a él y a los miembros de su familia (Anexo 6.2: sesión 1). Así pues, durante la lectura del cuento, específicamente cuando escuchó que Elmer creía que los demás elefantes se reían de él, el niño expresó “yo nunca haría eso”, por lo que se le indagó qué haría en caso de que no se tratara de un animal sino de una persona con la piel igual a la de Elmer, o de color azul, blanco o negro; pero en los 4 casos dijo “no, tampoco me río”; por lo que es posible notar que el niño identifica el valor que tiene cada individuo, independientemente de la raza y color de piel. De igual modo, tales expresiones denotan que el niño acepta la existencia de múltiples colores de piel, y que por tanto, logra reconocer la diversidad racial. En relación con esto, Cadavid *et al.* (2017) expresan que “el amor invita a un reconocimiento y una comprensión desde sí para con los

otros” (p. 25), argumentando que tales aspectos se constituyen en elementos fundamentales para la democracia, y por tanto para el bien común y la equidad.

Posterior a la lectura de dicho cuento, se le narró a Esteban la carta ficticia que Felipe, un niño afrodescendiente de 5 años, le dirige al elefante Elmer. En esta el remitente le expresa que no está conforme con su color de piel, por lo que manifiesta que cuando se dibuja a sí mismo o a los miembros de su familia usa tonalidades claras para colorear su piel, así pues, el niño culmina la carta pidiendo consejos sobre su accionar e indagando a quienes la escuchen si consideran que debería aceptarse, quererse y retratarse tal como es. De igual modo, es pertinente aclarar que dicha carta tomó como referente la edad y algunas situaciones observadas en Esteban durante la fase inicial de la investigación, como el hecho de que se coloreaba a él y a sus familiares con tonalidades que no corresponden con sus colores de piel. Con el fin de complementar lo anterior, el niño recibió un retrato de Felipe en el que inicialmente se observaba con un tono de piel claro, pero el cual debía rasparse para descubrir su verdadera tonalidad. Al realizar esto último, y mientras se develaba el verdadero color de Felipe, el niño participante dijo “era color piel, se está poniendo marrón”. De lo anterior, se percibe el sesgo que hay a nivel social con relación al color piel, es decir, se evidencia que el nombrar un tono durazno como el “color piel” no solo invisibiliza a los miembros de otras razas, sino que a su vez, podría pensarse que esto incide en que ciertos individuos reconozcan o rechacen la diversidad que constituye la humanidad. En relación con esto, Caicedo y Castillo (2015) mencionan que en

[...] nuestras culturas escolares y nuestros currículos hoy en día todavía reproducen saberes que estereotipan, ocultan y/o reducen la historia y la cultura de las personas afrodescendientes. Es tan grave la situación que en nuestra “cultura profesoral”, prevalece la idea de un "color piel", que corresponde a la tonalidad del rosado, y entonces los niños y las niñas de casi todo el país, aprenden a colorear las siluetas corporales con un lápiz de color rosado, que heredó la sustancialidad cromática de la piel humana. (p. 144)

Lo anterior deja ver entonces, que la invisibilización de ciertas etnias empieza desde un acto tan simple como colorear figuras humanas, pero que esto implícitamente se va configurando en los esquemas mentales de los individuos, y por tanto, puede generar otras repercusiones que inicialmente no eran concebidas, como el hecho de que las personas mestizas o afrodescendientes no reconozcan otros colores piel y por tanto, al retratarse alteren sus rasgos fenotípicos.

En segundo lugar, cuando se desarrolló la lectura de este mismo cuento con Brian, las actividades que se llevaron a cabo estuvieron enfocadas en mostrarle que los tonos de piel no se agotan en el blanco y el negro, sino que hay una gran diversidad en los mismos y que sin

importar la raza y color de cada sujeto, todos son valiosos y merecedores de respeto (Anexo 6.1: sesión 2). Con base en esto, el cuento “Elmer” de David McKee estuvo acompañado de actividades antes, durante y después de la lectura, a partir de las cuales se buscó indagar las nociones del niño frente a los sucesos allí relatados y reflexionar grupalmente en torno a sus respuestas.

Así pues, durante dichos momentos que acompañaron la lectura se le preguntó a Brian si consideraba pertinente que todas las personas fueran del mismo color (tal como Elmer quería ser igual a los demás elefantes), y pese a que en un primer momento afirmó “[que seamos] del mismo color”, luego de pensarlo un poco añadió “mejor que seamos de todos los colores como Elmer”; a partir de esta última afirmación es posible notar que el niño no da prelación a un tono o raza determinada, sino que logra percibir lo importante de la diversidad y al mismo tiempo la reconoce como una característica que constituye a los sujetos en seres valiosos y únicos. Asimismo, cuando se le preguntó por los motivos que podrían haber generado que Elmer fuera un elefante de colores, Brian dijo “nació así, no se le quita”, por lo que reconoce que hay aspectos o elementos que no son de elección del sujeto pero que de igual modo lo constituyen como un individuo particular, como la existencia de rasgos heredados u otros que están presentes desde el nacimiento. Comprender lo anterior, quizá permite que Brian configure emociones eudaimonistas como el amor, que no están determinadas por condiciones raciales, puesto que el niño participante logró reconocer que hay características que no fueron elegidas por los individuos, y que pese a no ser del agrado de los mismos, son aspectos que no les quitan o disminuyen su valor.

De igual modo, cuando se culminó con la lectura del cuento Brian logró reconocer algunos rasgos benevolentes en Elmer, al mencionar que “es buena persona, ayuda, es amable”, y al mismo tiempo lo reconoció como un ser valioso y merecedor de amor al expresar que los demás personajes de la historia “sí lo quieren, porque sí... porque les gusta que sea de colores”, y añadió aquellas características que convierten a Elmer en un elefante especial a partir de respuestas como “eres un arcoíris”, “eres juicioso”, “es un payaso” (refiriéndose con esta expresión a alguien gracioso), y “es amigable”; por tanto, tales expresiones denotan amor político, en la medida en que Brian logra identificar cualidades en el personaje e implícitamente afirma que aquello que para este elefante es un defecto (el color de su piel), para él es una característica que lo configura como un ser único, divertido y merecedor de entablar vínculos amistosos. Siguiendo esta línea, Cadavid *et al.* (2019) afirman que “el amor moviliza otras emociones y lleva a reconocer al otro como un ser igual a mí, vulnerable y sujeto de derechos” (p. 91), lo cual se relaciona con el hecho de que Brian logró ver los rasgos benevolentes en Elmer, y al mismo tiempo afirmó que pese a no sentirse muy bien con aquello que lo configura, merece entablar vínculos con otros y ser amado tal como es; lo cual posiblemente se dio gracias

a la mediación que hizo la literatura infantil, en vista de que le permitió al niño conocer y comprender la situación de otro individuo a partir de los relatos basados en la perspectiva de este último.

Por otro lado, en el segundo taller llevado a cabo con Esteban (Anexo 6.2: sesión 2) se empleó el cuento llamado “Benilda” de Eduard Pereira J., en el que se narra la historia de una niña afrodescendiente que se siente muy orgullosa de tener su cabello crespo y la piel negra. Así pues, previo a su lectura se le mostró al niño participante la portada del mismo y se le pidió nombrar las características de la niña que en ella se encontraba, ante esto Esteban dijo “tiene cabello negro, piel marrón, ojos negros, y el cabello es crespo”. De igual modo, al indagar si conocía alguna persona con características similares, el niño mencionó “se parece a dos primas que yo tengo, que viven en Riogrande”, el cual es un municipio del Urabá Antioqueño. Asimismo, el niño mencionó que Benilda también se parecía a la profesora, a una compañera de su jardín, y a su papá. Lo anterior pone en evidencia la capacidad que posee el participante para reconocer la diversidad y aquellos elementos que constituyen a los individuos como seres singulares; no obstante, al mismo tiempo, se percibe que Esteban también logra establecer cuáles aspectos o características entre los sujetos pese a no ser exactamente iguales, pueden ser similares entre unos y otros, como sucedió al mencionar a aquellos individuos de su cotidianidad que comparten algunas similitudes, específicamente el color de piel, con la protagonista del cuento.

En relación con esto, Ruiz y Prada (2012) explican que uno de los elementos de la subjetividad política es la identidad y que las luchas por configurar esta última son más complejas para los indígenas, los afrodescendientes y otras minorías que han sido nombradas como “lo otro” y a las cuales se les ha impuesto que “deben ser como”, aludiendo a que es necesario que dejen de lado sus características particulares para adoptar otras que se asemejen a lo aceptado o normalizado en la sociedad. Por tanto, dichos autores proponen que “quizás sea más conveniente apostarle a que la lucha por la identidad está atravesada por el carácter mutuamente constituyente de lo propio y lo extraño” (Ruiz y Prada, 2012, p. 43), es decir, para que un sujeto se configure a sí mismo es preciso que comprenda aquello que configura a los otros y determine qué elementos comparte o no con los mismos.

Por otra parte, y tal como se mencionó previamente, con Brian fue posible llevar a cabo una mayor cantidad de talleres, por lo que en uno de ellos (Anexo 6.1: sesión 1) se empleó también el cuento “Hombre de color” de Jérôme Ruillier, el cual muestra al lector cómo todas las personas son de distintos colores, no solo con relación a la pigmentación cutánea, sino también cuando se dan distintas situaciones como la exposición al sol, cuando se tiene miedo, entre otros; y a partir del mismo, se desarrollaron distintas actividades que estuvieron

estrechamente relacionadas con ampliar en Brian su perspectiva frente a la gama de colores piel.

Por tanto, una vez se finalizó la lectura se le indagó al niño participante si consideraba que todas las personas tienen el mismo color de piel, frente a lo cual él dijo “son diferentes, hay blancos y otros negros”, lo cual nuevamente dejó ver que su perspectiva racial se limitaba a dos colores de piel. Así pues, con el fin de movilizar un poco dicha noción se le pidió que ubicara su brazo junto al de su mamá e identificara si tenían el mismo tono de piel o si existía alguna diferencia, a lo que dijo “ella es más negrita”, una vez se obtuvo dicha respuesta se le solicitó que por favor recordara a su compañero del jardín llamado Esteban y que pensara si la piel de este era igual o no a la de su madre, a partir de esto dijo “Esteban es más negrito que ella”. Adicionalmente el niño mencionó que “Andrés es del mismo color que ella [refiriéndose a su mamá]”, y trajo a colación a otros compañeros del jardín mencionando que “mi amigo Mateo tiene la piel como yo y la de Esteban es como la de María”. Lo anterior deja ver que Brian logró reconocer las diferencias entre los tonos de piel de unos y otros, estableciendo una escala de acuerdo con los matices raciales que observa en los sujetos de su entorno.

No obstante, cuando en ese mismo taller Brian observó las imágenes de algunas personas con diversos tonos de piel, iba diciendo “él es blanco” y/o “ella es más negra” a medida que se le mostraban una tras otra y la tez del personaje en ellas cambiaba. Lo anterior evidencia que en los discursos del niño este solo concibe dos razas (negros y blancos) y que, pese a que en distintos momentos logra percibir otros tonos de piel, solo los clasifica en estas dos categorías. Esto último deja ver la necesidad de trabajar más en torno a los distintos matices que hay en los tonos de piel, de forma que el niño pueda comprender que no existen solo los “blancos” o los “negros”, sino que hay diversos tonos y matices que son denominados de otras formas, como mestizos o trigueños en el lenguaje cotidiano. Asimismo, se puede pensar que no hubo una transformación en sí, dadas las limitaciones de tiempo en la presente investigación, reconociendo a su vez que los procesos formativos no se dan de manera inmediata sino que implican un proceso que requiere de tiempo, y que no se dan de manera secuencial, sino que pueden traer consigo retrocesos. Al respecto, Caicedo y Castillo (2015) consideran que:

Toda educación es política en la medida que reproduce tipos concretos de conocimiento que contribuyen a legitimar un determinado modelo de sociedad. [...] es una especie de capital cultural con el cual se delimitan las posiciones de los sujetos en el orden social y político. (p. 144)

En este sentido, podría pensarse que en los distintos espacios en los que el niño ha desarrollado su proceso de socialización, únicamente ha recibido elementos que lo han llevado a concebir dos categorías raciales y por tanto a invisibilizar implícitamente a otros individuos mestizos de la sociedad.

Lo anterior se evidenció nuevamente cuando en esta misma sesión se le pidió al niño identificar en la caja de colores, tonos que representaran la piel de su madre, su hermano, él mismo y algunos compañeros de su jardín, frente a lo cual se observó que incluyó dentro de la gama de colores piel, otros tonos a diferencia del durazno, el blanco y el negro, pero que al momento de nombrarlos, usa generalmente dichas etiquetas; lo cual nuevamente deja ver que nombrar un color durazno como el “color piel” genera que se invisibilicen otras razas.

Por último, en este mismo taller se buscó que Brian lograra identificar la diversidad racial que caracteriza a las personas que habitan algunos lugares de su entorno, para esto se utilizó una plantilla digital en la que se representaron espacios conocidos por el niño como el jardín infantil, el barrio y el parque de juegos, y se mostraron imágenes de personas de distinta raza entre las que se encontraban dos personas afrodescendientes, dos personas de tez clara (incluyendo un niño pelirrojo), una niña albina y una mujer con vitíligo; con el fin de que al observar a cada personaje, el niño lo ubicara en los distintos espacios en los que quizá ha visto a una persona con una tez similar. Así pues, al desarrollar dicha actividad fue posible notar que Brian logró asociar a los individuos de la imagen con algunas personas de su contexto diciendo que la mujer afrodescendiente “se parece a la mamá de María”, “de ese color también es la señora que está en la portería de mi jardín” y asocia al señor de avanzada edad afrodescendiente con la persona que recoge los residuos en su barrio mencionando “como el que recoge la basura”, e incluye a los dos adultos mayores, uno dentro de una casa y otro en el cielo, mencionando que este último “se parece a mi abuelito que ya se murió”, y finalmente decide incluir al niño pelirrojo en el jardín afirmando “se parece a la profe Andrea”. Estas afirmaciones no sólo dan cuenta de la capacidad que se fue fortaleciendo en el niño para reconocer la diversidad racial que hay en su entorno, sino que a su vez, también se relacionan con la imaginación narrativa, en tanto asocia las características de un personaje con personas que hacen parte de su cotidianidad.

En relación con esto, durante esta sesión se le indagó a Brian si consideraba que en el mundo es posible encontrar uno o muchos tipos de colores piel, a lo que concluyó mencionando que “hay muchos”, y posteriormente añadió que en el barrio que él habita “salen muchos negros y poquitos blancos”. A partir de estas expresiones se observa que el niño comprende que su entorno es un espacio multicultural, reconociendo la presencia de personas de distinta etnia, sin atribuir características negativas a ninguna y sin situar en un lugar superior o inferior a un determinado grupo poblacional.

Para resumir, en la presente categoría fue posible observar que en ambos niños se produjeron algunos cambios en la significación del color durazno como el único color piel, puesto que lograron reconocer otros de tonalidades mestizas y afrodescendientes que representan sus propios tonos de piel (caso Esteban) y los de algunas personas de su entorno

(como se observó tanto en Brian como en Esteban). De igual modo, particularmente con Brian se evidenció un reconocimiento de otros tonos de piel intermedios entre el blanco y el negro, al punto de asociarlos incluso a personas de su contexto; y, en Esteban, fue posible notar un reconocimiento de él y los miembros de su familia como sujetos con características afrodescendientes, lo cual será abordado en mayor medida en la siguiente categoría.

Oscuramente valioso: “no te puedes cambiar tu color de piel porque es bonito”.

A partir de los hallazgos de la fase comprensiva, se evidenció la necesidad de potenciar el autorreconocimiento como una persona afro en el caso de Esteban; y, en ambos niños, la valoración hacia lo afro a partir de la visibilidad de sus costumbres, logros y características, las cuales se consolidaron en asuntos clave para ofrecer una mirada de la población afrodescendiente como sujetos que han tenido que enfrentar una lucha social, política e histórica por alcanzar sus derechos y, además, como personas con las mismas capacidades que el resto de los individuos de lograr y ejercer ciertos oficios.

Durante el desarrollo de los talleres, se evidenció que el amor se consolidó en una emoción pilar para reconocer las cualidades y capacidades tanto del otro como de sí mismo, y para fomentar a su vez, la valoración entre sujetos en su particularidad ya sea a nivel actitudinal o físico. Así pues, es pertinente traer a colación las esferas de reconocimiento propuestas por Axel Honneth (las cuales determinan el valor de la filiación y la importancia que el individuo le confiere al otro), donde el amor se constituye en la primera de estas y tiene como base la autoconfianza para el desarrollo de la autonomía y el reconocimiento del otro como distinto de sí mismo, pero con el cual se siente un vínculo emocional (como se cita en Rengifo, 2012). Esta esfera tiene como ejes el cuidado y la atención afectiva, por lo cual, la familia y los agentes socializadores primarios toman un papel central, en la medida en que las relaciones que se establecen con el sujeto, son fundamentales para que se forme un ambiente propicio y unos lazos emocionales proclives a la autoconfianza, la cual es necesaria para el posterior desarrollo de las demás esferas (Cadavid *et al.*, 2017).

De este modo, se puede pensar que posiblemente el desarrollo de la autoconfianza favorece que el sujeto identifique y valore todos aquellos asuntos que lo configuran como un individuo particular (en este caso con relación a lo racial), y que por ende tenga una inmersión oportuna en la esfera legal y social, identificando a su vez, posibles problemáticas o fenómenos que limiten o dificulten una participación adecuada en las mismas.

Los talleres de intervención ejecutados con Esteban se basaron principalmente en el autorreconocimiento racial y la valoración de sí mismo en la particularidad, por lo que en uno de ellos se empleó el cuento “Elmer” de David McKee, y, enlazado a este, se leyó una carta ficticia cuyo remitente era Felipe, un niño afrodescendiente al que no le gustaba su color de piel y por ende solía representarse o pintarse de color durazno, en la que dicho niño se

cuestionaba si al igual que Elmer él también debía aceptarse, valorarse y representarse tal como era. A partir de dichas lecturas, Esteban debía ayudarle a Felipe con su inquietud a partir de un consejo o un mensaje, por lo que el niño participante en la investigación expresó “que [Felipe] se quede con su piel”, “que se pinte de su color”, lo cual denota rasgos de amor en la medida en que el Esteban busca promover en el personaje su aceptación propia y por tanto la valoración de sí mismo. De igual modo, estas afirmaciones permiten notar que hubo una movilización frente a la postura que mostró durante los talleres de la primera fase comprensiva, dado que en un principio el niño se orientaba sólo a colores de piel claros y, en esta ocasión, reconoce y acepta un tono de piel más oscuro.

Lo anterior, permite ver la potencialidad de la literatura y de los relatos para transformar las nociones y perspectivas en las que se invisibilizaban tonos de piel mestizos y oscuros, y que implícitamente conllevaban a Esteban a negar su propio fenotipo y el de su familia. En relación con esto, Nussbaum (2005) menciona que “la forma artística hace que el espectador perciba por un momento a las personas invisibles de su mundo, y eso, por lo menos, es un comienzo de justicia social” (p. 128). Así pues, el reconocer aquellos sujetos o características que en primera instancia pasaban desapercibidas por el sujeto, favorece a su vez, que entienda sus diferencias y se promueva un buen convivir en la diversidad.

Posteriormente, en torno a la misma situación de Felipe, se le preguntó a Esteban si encontraba algunas similitudes entre el color de piel de dicho individuo y de los participantes del taller (dos maestras en formación mestizas, su hermana afrodescendiente y él mismo), mencionando en un primer momento “la de Silvia se parece más”, refiriéndose a las similitudes entre la tez de su hermana y la del personaje, y luego, cuando se le preguntó si la de él tenía algún parecido afirmó “sí, se parece”. Este acto de reconocer las similitudes entre sí mismo y los miembros de su familia —en este caso de su hermana— con el personaje, denota una movilización respecto a los encuentros de la fase diagnóstica o de comprensión, dado que en un primer momento, asoció los rasgos afro exclusivamente a personas que hacían parte de su contexto social, como el jardín infantil o el barrio y no a su contexto filial, lo que nuevamente deja ver la mediación que hace la literatura en favor del reconocimiento y la aceptación.

Luego de abordar la situación de Felipe (Anexo 6.2: sesión 1), de raspar un color piel (durazno) con el que se solía representar el personaje para poder descubrir su verdadero color plasmado en un dibujo, y de la conversación expuesta en las líneas anteriores, se invitó a Esteban a elegir algunos colores que se asemejan a su color de piel a lo cual seleccionó tres colores de piel marrón, a diferencia de los primeros encuentros donde el color durazno y los colores claros fueron predominantes. Lo anterior, evidencia una transformación por parte del niño con relación al reconocimiento de sí mismo y de su familia como personas

afrodescendientes y refleja la aceptación de dicho color como un asunto que lo configura como un sujeto particular.

De igual modo, al momento de socializar un compromiso en el que Esteban debía representar y colorear a Felipe y darle un mensaje con el propósito de que se sintiera mejor, se pudo notar que decidió utilizar el color marrón para representar la piel de dicho personaje. Adicionalmente, el mensaje que expresó fue “Hola, Felipe. Ya oí tu historia. No te puedes cambiar tu color de piel porque es bonito”, a partir del cual es posible evidenciar que no solo reconoció el color café como un color dentro de la gama de colores piel, sino que a su vez, vio en esta característica un motivo para que el personaje se sintiera mejor consigo mismo, y por tanto se aceptara tal cual es. Asimismo, el amor como emoción política se manifiesta en la medida en que el niño reconoce al personaje como un sujeto valioso y, por ende, lo motiva a aceptarse tal cual con su tono de piel, además de reconocer esta última característica como algo bonito.

Por consiguiente, en relación al trabajo con Esteban en torno a la concepción de lo afro y por ende, el reconocimiento de sí mismo y de su familia como personas pertenecientes a dicha etnia; es posible evidenciar que hubo una movilización en las perspectivas que tenía el niño, pues en un primer momento se puede pensar que una posible concepción implícita de lo afro como algo negativo pudo causar que el niño tuviera una elección exclusiva por tonos de piel claro, no se reconociera a sí mismo ni a su familia como personas afrodescendientes, y por ende, lo afro hubiese sido asociado con asuntos que están por fuera de lo más cercano; y tras los encuentros en la fase de intervención, se evidenció que incluyó dentro de la gama de colores el marrón como un color piel, que eligió este color y tonalidades similares para su propia representación y que se reconoció a sí mismo y a su familia como personas afro.

Lo anterior se relaciona con lo propuesto por Ruiz y Prada (2012) cuando aluden a la identidad como un elemento de la subjetividad política, afirmando que “cuando interrogamos con la identidad de una persona necesitamos preguntar por el ‘quien’, esto es, por aquello que va configurando su ser particular, su historia, sus intereses, proyectos de vida, anhelos, valores, su pertinencia a cultura o tradiciones determinadas” (p. 38). Así pues, teniendo en cuenta lo mencionado por estos autores, es posible evidenciar que a partir de lo trabajado con

Esteban en la fase de intervención, el niño logra identificarse o verse a sí mismo como un sujeto afrodescendiente, es decir, como un individuo con rasgos propios de dicha raza, perteneciente a una familia también afrodescendiente —aspecto que no se vio reflejado en la fase de comprensión— y originario de un contexto específico, asunto que será retomado más adelante.

Por otra parte, en los talleres desarrollados con Brian, también fue posible evidenciar en él una valoración hacia otros personajes o sujetos con tonos de piel diferente al suyo. En un

primer momento, esto se evidenció cuando se abordó el cuento “Elmer” de David Mckee (Anexo 6.1: sesión 2), el cual se describió previamente, al manifestar que si a un niño que le sucede lo mismo que a Elmer sería importante decirle “que no se pinte como Elmer, que se quede así”. Asimismo, cuando se le preguntó si consideraba que todas las personas son valiosas sin importar su color de piel, el niño respondió “todos, todos, todos [somos valiosos]”, lo cual evidencia que concibe a todos los sujetos como valiosos, más allá de las diferencias raciales, y a su vez, los invita a la aceptación y valoración propia.

En relación con esto, es pertinente traer a colación lo expuesto por Maturana, quien “realza la cualidad del amor como una emoción constitutiva en las relaciones humanas haciendo hincapié en su posibilidad de reconocimiento” (como se cita en Cadavid *et al.*, 2017, p. 24). En este sentido, es decir, este acto de reconocimiento y valoración del otro, evidencia que el amor permite trascender los espacios de interacción afectiva y logra tener un lugar en la vida social y política del sujeto (Cadavid *et al.*, 2017).

De igual modo, a partir del abordaje de esta misma historia, es decir, del cuento “Elmer” de David Mckee, se le solicitó al niño elaborar un dibujo de sí mismo al cual su familia debería escribirle alrededor todas aquellas cualidades o características que percibían en él. Las personas que participaron de la actividad fueron su tía, su mamá y su bisabuela, quienes destacaron características como “divertido, amoroso, compartido, honesto, noble, colaborador”, entre otras, las cuales son aceptadas por el niño a partir de la expresión “es verdad”. Este reconocimiento de cualidades también se evidenció en la actividad inicial del taller donde se abordó la primera parte del cuento “Pastel para enemigos” de Derek Munson (Anexo 6.1: sesión 3), cuya trama se basa en dos niños que no se agradan pero que luego de pasar un día juntos y de compartir un pastel “para enemigos” logran reconocer al otro como un amigo; en el que se le solicitó al niño elegir entre un grupo de elementos como un globo, un ratón, un gato, la luna, el sol, una aguja, etc., aquellas parejas que consideraba eran contrarias o “enemigas”, y al ver que las seleccionadas eran correctas, y que por tanto, iba ganando el juego a partir del mensaje visual y auditivo que se generaba en la plataforma digital en la que se estaba llevando cabo la actividad (Jclíc), afirmó entusiasta “yo tengo muy buenas ideas”. Lo anterior denota rasgos de amor, en vista de que el niño logra identificar y a su vez, aceptar, todas aquellas cualidades que hacen de él una persona valiosa y con capacidades.

Por otra parte, en el último encuentro de intervención con Brian (Anexo 6.1: sesión 6), en el cual se pretendió dar a conocer algunas características físicas, culturales e históricas de la población afrodescendiente, se evidenciaron a su vez rasgos de amor, en tanto el niño logró caracterizar a la muñeca afro construida a partir de materiales como icopor, lana y vinilos, como un personaje al que “le gusta jugar, cantar, bailar...”, otorgándole por tanto, aptitudes para desempeñar determinadas actividades. Asimismo, el niño mencionó que lo que más le

gusta de los afrodescendientes es “que tengan instrumentos musicales para golpear” reconociendo a su vez, algunos elementos que particularizan a la población afro y que los configuran como sujetos valiosos.

En conclusión, a partir de los talleres de intervención, es posible evidenciar que el amor se manifestó como una emoción pilar para valorar y reconocer no solo características, actitudes y cualidades específicas del plano individual, sino también para identificar y legitimar aspectos raciales, en especial de lo afro, aun si estos hacían parte de la particularidad del sujeto y de su familia, como en el caso de Esteban. Así pues, esta emoción permitió que lo afro fuera reconocido como una etnia que hace parte de la diversidad que permea los contextos, que constituye la identidad de muchos sujetos (en algunos casos de sí mismo) y que representa una población que debe ser valorada en igual condiciones que las demás.

Sin embargo, es pertinente aclarar que esta emoción no solo se vio reflejada en asuntos propios de lo racial, sino que también se expresó en otras situaciones que implicaban el reconocimiento y la valoración del otro y/o de sí mismo. Para ello, la mediación de la literatura fue fundamental, en la medida en que permitió a los niños conocer otras historias, dar sus apreciaciones frente a las mismas y ver reflejado en sí mismos lo narrado.

El cultivo del amor como acto que favorece el vínculo y la aceptación.

Tal como se mencionó previamente, los talleres desarrollados durante la fase de intervención no se interesaron únicamente en transformar desde la mediación pedagógica de la literatura infantil aquellas perspectivas o nociones que no apuntaran hacia el bien común y el reconocimiento de las comunidades afrodescendientes, sino que a su vez buscaron fortalecer aquellas emociones que sí se enfocaban en dicho fin; por tanto, dentro de la presente categoría se mencionarán algunas situaciones que dan cuenta de esto último. En este orden de ideas, es pertinente aclarar que las voces aquí retomadas están relacionadas directamente con la emoción política del amor, la cual según Maturana (2001) constituye el dominio de acciones que en la interacción con el otro le otorgan un reconocimiento en la convivencia, por lo que aquellas interacciones basadas en el amor amplían y estabilizan dicha convivencia, mientras que otras que se den a partir de la agresión por el contrario interfieren en ella.

En relación con esto, con Esteban se llevó a cabo una actividad (Anexo 6.2: sesión 2) en la que por medio del cuento “Benilda” de Eduard Pereira J., en el que una niña afrodescendiente narra lo mucho que valora el color de su piel, se pretendía desarrollar en el niño un reconocimiento y aceptación de sí mismo, no obstante, sus expresiones no solo dieron cuenta de esto, sino que al mismo tiempo aludieron a las cualidades de la protagonista de la historia. Lo anterior se vio reflejado cuando se finalizó la lectura, y se hicieron algunas reflexiones en torno a la misma, por lo que se le preguntó a Esteban por aquellos aspectos de sí mismo que más le gustaban, a lo cual respondió “mi forma de ser y mi cabello”; y al

solicitarle que pensara en algo que recordara del cuento dijo “que Menilda era muy amable”. Por tanto, dichas afirmaciones evidencian rasgos de amor, puesto que el niño no solo logra reconocerse a sí mismo como un sujeto valioso, sino que a su vez, identifica en otros cualidades o aspectos benevolentes. Siguiendo esta línea, Mejía y Monsalve (2019) plantean que:

El arte visual, como también lo son la literatura, la poesía y las canciones, es una herramienta para conocer muchos aspectos de la vida y las personas: las emociones, las vicisitudes e inclusive el sufrimiento. Por medio de los lenguajes expresivos, se puede hallar la humanidad en otras personas, que viven en condiciones diferentes a las propias, y a la vez se puede reconocer la propia humanidad: las vulnerabilidades, las experiencias íntimas, etc. La meta con todo esto es llegar a conocer y sentir empatía por las emociones y el sufrimiento en las personas que hacen parte de la cotidianidad del niño y la niña: sus padres, hermanos, seres queridos, vecinos, compañeros de clase, entre otros. Con esto, entonces, es posible construir ciudadanía en la escuela a partir de las artes. (p. 97)

Por lo que, a partir de la expresión del niño podría pensarse que la mediación de la literatura infantil le permitió identificar aspectos benevolentes en un personaje femenino que no conoce y con la que nunca ha interactuado, lo que a su vez, podría convertirse en una base esencial para que logre reconocer las cualidades en sí mismo y en sujetos de su contexto.

Por otra parte, con Brian se desarrollaron distintas actividades a la luz del cuento “Pastel para enemigos” de Derek Munson, en el cual se describe la historia de dos niños que no logran congeniar pero que a partir de un plan aparentemente “malvado” descubren que pueden llegar a ser buenos amigos (Anexo 6.1: sesión 3). Con base en lo anterior, inicialmente se le propuso al niño la elaboración de un pastel para un enemigo en el que debía incluir aquellos elementos que él consideraba merecía una persona con esta etiqueta, no obstante, durante la construcción del mismo Brian expresó en repetidas ocasiones “yo quiero hacer uno para alguien que quiero”, por lo que de manera implícita considera a los otros como sujetos valiosos, merecedores de su amor y a quienes desea en este caso, darles un regalo que les agrade.

De igual modo, durante este mismo taller, el niño logró identificar distintas acciones y actitudes a través de las cuales es posible entablar o transformar los vínculos, mencionando que los personajes "sí se están haciendo amigos porque estaban jugando. Estaban jugando en el colchón 'eléctrico' y con todos sus juguetes", y cuando añade que "[el papá y el niño] no le hicieron daño [a Claudio] porque ya estaban jugando juntos". Lo cual demuestra que Brian considera que pese a las diferencias o discusiones, hay una posibilidad para entablar vínculos con el otro, y que por tanto, las personas son valiosas y dignas de forjar una amistad, lo que denota rasgos de amor. Asimismo, el niño reconoce que para constituir vínculos positivos con otras personas es necesario tener actitudes benevolentes como "ser amable, jugar con él,

invitarlo a lo que no lo invito", "si aporreo a alguien digo perdón"; comprendiendo que los demás no están a su entera disposición y que por tanto, debe tratarlos con respeto. En relación con eso, Maturana (2001) plantea que

sólo son sociales las relaciones que se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y que tal aceptación es lo que constituye una conducta de respeto. [...] Si no hay interacciones en la aceptación mutua, se produce separación o destrucción. (p. 9)

Por tanto, el convivir consiste en la aceptación del otro aun cuando sus posturas, perspectivas y formas de obrar no coincidan con las propias, y en estos casos, se debe actuar a la luz del diálogo para llegar a un acuerdo, en lugar de recurrir al rechazo o la agresión; lo cual logró evidenciarse en las afirmaciones de Brian en torno a la historia del cuento, y frente a las situaciones que experimenta dentro de su contexto social, en las que, como se mencionó previamente, priorizó el perdón y el reconocimiento de actitudes benevolentes por encima de la venganza o el rechazo.

Siguiendo esta línea es preciso mencionar que durante este mismo taller se le propuso a Brian construir su propia casa del árbol e invitar a dicho espacio a quienes él deseara, frente a esto mencionó que a su cabaña podían ingresar “los que se porten bien y los que se porten mal”, a partir de lo cual se perciben rasgos de amor, puesto que concibe a todas las personas como seres valiosos, y no categoriza a unos por encima de otros, pese a que a partir de su socialización política también logra reconocer acciones que pueden perjudicar o beneficiar a los demás.

De igual modo, desde la mediación de la imaginación narrativa, Brian logró relacionar los sucesos narrados en el cuento con otros que acontecen en su realidad, por lo que mencionó que en su jardín también existen compañeros que en ocasiones agreden a los demás pero que “hay que tener enemigos que se vuelvan amigos”, y posteriormente, añadió que al niño del jardín que en ocasiones le pega a los otros “le daría el pastel bueno” y “sí, [a Esteban] le voy a dar un pastel bueno para que quiera a la profe”. Dichas expresiones dejan ver rasgos de amor, en vista de que el niño prioriza actitudes benevolentes por encima de otras enfocadas en la ira o la venganza, y esto lo lleva a considerar a los sujetos de su entorno como seres que merecen ser perdonados. Al respecto, Maturana (2001) propone que “la preocupación ética como preocupación por las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre otro, es un fenómeno que tiene que ver con la aceptación del otro y pertenece al dominio del amor” (p. 23). Asimismo, podría pensarse que esta historia literaria le permitió al niño participante comprender que es posible transformar los vínculos que generalmente se basan en la agresión y el rechazo, por otros basados en la comprensión y el perdón.

Por último, otro de los talleres buscó dar a conocer algunas de las situaciones que experimentan los habitantes de calle, y por tanto, lograr que Brian experimentara por estos individuos emociones más enfocadas en el bienestar común (Anexo 6.1: sesión 5). Durante el mismo se desarrolló una actividad inicial en la que el niño con base en sus saberes previos debía elegir la vestimenta, alimentos, vivienda, y amigos que desde su punto de vista caracterizan a los habitantes de calle, posterior a esto se leyó una carta ficticia en la que se exponían algunos atropellos o situaciones que estas personas viven día a día y finalmente se le solicitó a Brian dibujar algún habitante de calle y alrededor plasmar en corazones de cartulina las propuestas que se le ocurrían para ayudarlo en dicha situación.

Mientras se llevó a cabo la actividad inicial, el niño participante manifestó que los habitantes de calle pueden entablar vínculos amistosos con distintos seres vivos, al decir que “tiene muchos amigos... el señor y los niños, y también el perrito”, a partir de lo cual se perciben rasgos de amor, puesto que Brian reconoce que estas personas son seres valiosos y que pese a sus condiciones de vida merecen entablar vínculos con el otro y lo otro.

Por otra parte, tras escuchar la historia narrada en la carta, en la que el autor de la misma expresó que las personas generalmente lo rechazaban y miraban con desagrado por su mal olor, sin tener en cuenta que incluso ellos tras acciones como sudar o ensuciarse también podían adquirir diferentes olores, Brian expresó que “esa niña le dijo guacala pero todos huelen maluco”, y asimismo, añadió que pese a vivir en estas condiciones “se debe respetar a todos”; de lo anterior es posible notar amor, puesto que el niño participante percibe al protagonista de la carta como un sujeto con el mismo valor que los demás y concibe a todos los individuos como sujetos valiosos y merecedores de respeto. De igual modo, en tales expresiones se perciben rasgos de compasión relacionados con el juicio del inmerecimiento, en vista de que Brian considera que el habitante de calle no merece su sufrimiento debido a que todos los seres humanos producen malos olores.

Finalmente, cuando se le solicitó realizar el dibujo del habitante de calle y añadir las posibles soluciones que se le ocurrían para dicha situación, Brian decide dibujar a dos habitantes de calle mencionando que “son amigos, este es el de la calle y este también vive en la calle”, lo cual nuevamente deja ver que el niño logra reconocer lo valioso en estos individuos sin importar sus condiciones económicas y sociales, y que esto lo lleva a considerar que, tal como los demás, estos merecen entablar vínculos amistosos.

Las situaciones y voces mencionadas anteriormente, se relacionan en gran medida con lo propuesto por Maturana (2001) cuando afirma que

El amor no es una cosa especial; es cotidiano y ustedes notarán que en todas las situaciones de crisis humanas, de crisis en las comunidades, de terremotos, de incendios, de situaciones extremas, las personas se encuentran en un nivel básico

humano donde la solidaridad está presente y ni siquiera hay que recomendarla, surge sola ¿Por qué? Porque el amor nos pertenece como característica biológica que funda lo humano. (p. 41)

Así pues, se considera entonces que en situaciones donde se ve afectado significativamente el bienestar del otro, aparece en los individuos un amor político que busca restituir y garantizar condiciones dignas de aquellos con los cuales se comparte la humanidad y/o se habita un mismo planeta. Por lo anterior, es fundamental trabajar en pro de ampliar cada vez más ese círculo ético de sujetos por los cuales se experimenten emociones eudaimonistas como el amor y otras emociones, en vista de que esto permitirá un accionar enfocado en lo común y la equidad. En esta búsqueda por restituir situaciones en los que se veía afectado el bienestar del otro, también se expresaron otras emociones que favorecieron no solo pensar cómo sería asumir su lugar, sino también interesarse por su situación y formular propuestas proclives a ayudarlo, pues como afirman Cadavid *et al.* (2017) “el ayudar a otro que pueda encontrarse en una situación difícil o desventajosa, posibilita desplegar ese interés en acciones concretas y satisfactorias” (p. 64).

El acto de situarnos en el lugar del otro por medio de las emociones políticas

Las investigaciones expuestas en el apartado de antecedentes y los hallazgos evidenciados tanto en la fase de comprensión como de intervención permiten demostrar el lugar de las emociones políticas ante situaciones que vinculan a los niños con asuntos y situaciones propias de lo social. Ver que el otro ha sido afectado, formular propuestas para restituir dicho daño y percibir que esta situación puede verse reflejada en asuntos de su propio contexto, son algunos indicios de la incidencia de dichas emociones en el actuar, el sentir y el pensar de los sujetos; lo que demuestra que no se limitan a aspectos de orden psicológico o de carácter impulsivo que alteran su estado anímico, y que por ende deben ser controladas. De acuerdo con lo anterior, López (2016) afirma que

De las expresiones fisiológicas de las emociones no podemos concluir sin más que éstas son ‘síndromes corporales’ o ‘sucesos biológicos’ homologables a los de otros animales, desconociendo la otra evidencia: que las emociones se derivan de estados cognitivos, juicios y creencias. (p. 86)

En este orden de ideas, es preciso retomar aquellas voces y experiencias en las que algunas emociones políticas fueron protagonistas para reivindicar y legitimar el lugar del otro por medio de la sensibilización ante su situación, las cuales fueron recopiladas en las categorías *la indignación y la compasión como emociones políticas que buscan fomentar el bienestar del otro*; y *el juicio de la magnitud y la imaginación narrativa: formas de reconocer el sentir del otro*, que serán descritas en las líneas posteriores.

La indignación y la compasión como emociones políticas que buscan fomentar el bienestar del otro.

Distintos talleres de la fase de intervención se llevaron a cabo no solo con el fin de transformar aquellas emociones que no fueran de carácter eudaimonista (es decir, emociones que permiten reconocer que el bienestar propio está ligado al bienestar colectivo), sino que a su vez, potenciaran aún más aquellas que sí estuvieran enfocadas en el reconocimiento del otro y en la búsqueda del bien común; no obstante, tal propósito sólo pudo llevarse a cabo con Brian en vista de que con él se ejecutaron un mayor número de talleres. Así pues, en esta categoría se traerán a colación aquellas situaciones en las que el niño participante no solo expresó preocupación por el destino de un personaje determinado, sino también, aquellas en las que dicho interés por la situación del otro lo llevó a proponer soluciones que permitieran restituir el bienestar del sujeto involucrado.

Antes de retomar sus voces es preciso recordar que lo anterior se dio a la luz de emociones como la compasión y la indignación, por lo que es preciso mencionar que la primera, según los planteamientos de Rosseau y Aristóteles, consiste en que

el dolor de otro será un objeto de mi propio interés, una parte de mi noción de lo que constituye mi propio bienestar, sólo si reconozco algún tipo de comunidad entre yo mismo y ese otro, comprendiendo así lo que significaría para mí toparme con ese sufrimiento. (como se cita en Nussbaum, 2008, p. 357)

Con base en lo anterior, el sentido de comunidad impide que actuemos de manera indiferente e insensible ante aquello que le acontece al otro, conllevando así a una preocupación por los modos en que el propio accionar puede agravar o disminuir el dolor de los demás (Nussbaum, 2008). Mientras que la indignación, según el análisis que Sáenz (2017) le hace a Nussbaum, se refiere a un sentimiento que se relaciona de cierto modo con la ira, pero en el cual se incluye

la “retribución” [en el sentido sofisticado de restituir la igualdad] ante la ofensa, sin que conlleve ni un deseo de infligir sufrimiento al ofensor [payback] ni tampoco degradar el estatus del ofensor para compensar el de la víctima: la expresión de ira es, en estos casos, una forma de nivelar y marcar puntos de igualdad entre las víctimas y los ofensores. (pp. 224-225)

Por ende, tanto la compasión como la indignación posibilitan un reconocimiento, interés y preocupación por el otro y las situaciones que experimenta, en tanto dan cuenta de un sentido de comunidad y permiten que desde edades tempranas los sujetos comprendan que su accionar no solo debe estar enmarcado en intereses personales sino que también tengan como base los sociales.

Con el fin de trabajar en lo anterior, se empleó el cuento “Pastel para enemigos” de Derek Munson, y su abordaje se desarrolló durante dos encuentros: el primero de ellos (Anexo 6.1: sesión 3) se enfocó en aquellos elementos relacionados con los enemigos, y durante el mismo se elaboró un pastel en cartulina para alguien con quien el niño participante no tuviera una buena relación; mientras que el segundo (Anexo 6.1: sesión 4) se interesó en transformar aquellas perspectivas identificadas en la sesión previa, y en trabajar en torno a la tolerancia, reconocimiento y aceptación de los demás. Con base en esto, se leyó también el mensaje de Samuel, un niño mestizo que manifestaba hacerle bullying a su compañero afrodescendiente por su color de piel. Una vez culminadas ambas lecturas, se le pidió al niño que transformara el pastel para enemigos que había elaborado en el primer encuentro, y a medida que realizaba esto, se le preguntó sobre aquellos consejos que le daría a Samuel respecto a la situación con su compañero, frente a lo cual Brian expresó "sí, que [Samuel] le dé [a Juan José] este pastel que yo estoy haciendo", refiriéndose a que Samuel debía mejorar sus vínculos con su compañero afrodescendiente y darle un pastel delicioso. Lo anterior evidencia indignación, puesto que además de identificar situaciones de injusticia que afectaban al otro, también propone acciones que buscan restituir dicho daño, en este caso, la agresión de Samuel hacia Juan José por su color de piel.

En relación con esto, Nussbaum (2008) plantea que el sentimiento de venganza se reduce en la medida en que se desarrolla la emoción de la compasión, debido a que esta última permite ampliar el círculo ético, por lo que el sujeto considera que el daño que experimentan aquellas personas lejanas también puede representar un sufrimiento para él mismo, puesto que logra concebirlas como parte de su propio esquema. De igual modo, la expresión del niño deja ver que no solo logra comprender los sentimientos del otro, sino que, al mismo tiempo propone estrategias que permita a los sujetos mejorar su relación, por lo que no hace referencia a un deseo de venganza, sino que invita a los individuos a perdonarse y a reconocer lo valioso que hay en el otro.

Por otra parte, uno de los talleres ejecutados con Brian se orientó en mostrar que pese a las diferencias raciales, económicas y sociales, las demás personas siguen siendo seres valiosos y merecedores de respeto. Así pues, dicha sesión se enfocó en la situación de los habitantes de calle, puesto que durante la fase inicial de la investigación se llevó a cabo la elaboración de una ciudad ficticia en la que el niño participante debía elegir aquellos personajes a los cuales les permitiría o no vivir en ella, y durante dicho ejercicio, Brian no expresó emociones eudaimonistas ni de rechazo por dichas personas, por lo que se consideró fundamental que durante la segunda fase se ejecutaran actividades que le permitieran al niño direccionar su perspectiva hacia la compasión, el amor y otras emociones en favor del reconocimiento y del bienestar de los habitantes de calle. En este punto es preciso aclarar que

con Esteban se pretendía lo mismo, dado que en su caso los nombró como “locos” y decidió no incluirlos en una ciudad ficticia que se elaboró en uno de los talleres de la fase de comprensión, pero como se mencionó previamente, se presentaron algunas dificultades para pactar horarios con el adulto encargado del niño. Por lo tanto, las voces que se presentarán a continuación únicamente corresponden a las perspectivas expresadas por Brian.

En este orden de ideas, el taller se interesó en presentar algunas características de la situación que experimentan los habitantes de calle, para lo cual se diseñó una carta ficticia escrita por uno de ellos (Anexo 6.1: sesión 5). Su protagonista se llamaba Francisco, y en dicho escrito relató que se encontraba viviendo en situación de calle porque un día olvidó una vela encendida en su casa y esto había generado un incendio que lo dejó sin vivienda y sin recursos, al mismo tiempo que describió algunos tratos que recibía por parte de las demás personas, como el hecho de que lo miraran mal por hacer sus necesidades fisiológicas en público o por tener mal olor, no obstante Brian mencionó que esto no le parecía justo porque en realidad todos los seres humanos sin importar las condiciones sociales producen malos olores y desechos corporales. De igual modo, Francisco contó la manera en que conoció a su amigo Zamir, el cual era un miembro de la comunidad afrodescendiente que había sido desplazado forzosamente del Urabá, y describió el gran vínculo que tenía con este individuo y con su mascota.

Una vez se finalizó la lectura de la carta, se le preguntó a Brian por aquellas ideas que se le ocurrían para ayudar al protagonista de la historia, frente a lo cual propuso “le ayudamos a conseguir comida”, “le ayudamos a hacer una casa”, “le vamos a dar ropa y pal frío démosle una cobija, también un tapabocas, un bolso, zapatos y cama”, “[al perro le ayudamos] dándole cuido” y “[ayudémosle] a conseguir un trabajo, un televisor... ¡ah!, y un cepillo de dientes”; lo anterior evidencia la capacidad de imaginación narrativa, puesto que el niño participante logra imaginar mundos posibles en pro del bienestar tanto de sí mismo como de los demás, y al mismo tiempo, se perciben elementos de compasión relacionados con el juicio eudaimonista, debido a que Brian comprende que para alcanzar su propio bienestar es necesario buscar el bienestar colectivo, en vista de que las ayudas que expuso no estuvieron limitadas por aspectos raciales, sino que sus propuestas estuvieron pensadas tanto para Francisco (personaje mestizo) como para Zamir (personaje afrodescendiente), y al mismo tiempo, buscó el bienestar del animal involucrado en la historia.

De igual modo, se observaron rasgos de indignación, debido a que Brian imagina y propone acciones que buscan alcanzar la justicia y la restitución frente a algún daño, en este caso, frente a la situación que experimentan los personajes de la historia, y a su vez, porque mencionó que hablaría con otras personas de su entorno para que también los ayuden, entre las cuales incluye textualmente a “mi hermanito, mi mamita y al tío”. Con base en lo anterior, es

posible notar que las emociones de compasión e indignación se presentan en Brian sin ningún tipo de distinción racial y económica, por lo que es fundamental seguir trabajando en pro del fortalecimiento de las mismas, porque estas se convierten en aspectos esenciales en su accionar dentro de la esfera pública, y por tanto, se constituyen en aspectos necesarios para la construcción de sociedades justas y democráticas.

Por último, en otro de los talleres se trajeron a colación algunos hechos históricos, rasgos físicos, y elementos culturales propios de la población afrodescendiente con el fin de que Brian ampliara su reconocimiento, nociones y perspectivas frente a los miembros de dicha población (Anexo 6.1: sesión 6). Así pues, cuando el niño participante escuchó que históricamente estas personas han sido sometidas a maltratos y hechos deshumanizantes únicamente por el color de su piel, se mostró algo molesto, por lo que se indagó sobre aquellas acciones que él haría para buscar el respeto y la igualdad para todas las personas, ante lo cual dijo “se le dice a la profe cuando tratan mal a alguien”. Lo anterior evidencia rasgos de indignación puesto que Brian manifiesta interés frente a situaciones de injusticia, atropello o daño que puedan afectarlo tanto a él como a los otros, y a su vez, logra imaginar y proponer acciones que buscan la restitución o justicia frente a dicho daño. Al mismo tiempo, da cuenta del papel que tienen los maestros en la socialización, puesto que, en este caso para el niño su maestra es la encargada de reprender y corregir aquellas acciones que afecten el bienestar; y por tanto, la reacción que ella tenga ante dichas situaciones se convertirá para él en un referente para la solución de conflictos.

En relación con esto, Del Valle (2008) plantea que el educador adquiere una nueva función en la medida en que ya no solo enseña un conocimiento, sino que también promueve un accionar específico ante situaciones inéditas. Este accionar o actuar se complementa con los aprendizajes que el sujeto adquiere en la familia, en la escuela y posteriormente, en la vida laboral, como por ejemplo la capacidad de trabajar en equipo, de comunicarse con los demás, de solucionar conflictos y de lograr unas relaciones interpersonales óptimas.

En conclusión, es preciso mencionar que la compasión y la indignación favorecen el reconocimiento y el interés genuino y desinteresado por el bienestar de los demás, por lo que es fundamental que los procesos de socialización de los niños y niñas estén permeados de estas y otras emociones eudaimonistas que les permitan comprender y subjetivar modos de actuar orientados en alcanzar el bienestar de todos los seres humanos sin importar su condición social o racial. De igual modo, es pertinente retomar las posibilidades que brindó la literatura infantil para el cultivo de dichas emociones, y por tanto, para la manifestación de la imaginación narrativa, en donde las vidas de otros fueron percibidas con interés y entendimiento receptivo.

El juicio de la magnitud y la imaginación narrativa: formas de reconocer el sentir del otro.

Comprender la situación del otro, asumiéndola como propia, es uno de los actos que más favorece el vínculo; aceptar que su sufrimiento es una circunstancia que lo afecta y tratar de comprender sus motivos, es un acto que sin duda alguna, permite reconocer la vulnerabilidad que acompaña al ser humano, demuestra la necesidad de relacionarse entre sí y favorece la acepción de que el bienestar propio implica el bienestar colectivo. Respecto a la compasión, Aristóteles afirmaba que “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” (como se cita en Nussbaum, 2008, p. 354).

En este sentido, a partir de los talleres de intervención fue posible evidenciar que Brian comprendía las situaciones que afectaban a ciertos personajes, llevándolo por tanto, a tomar ciertas posturas al respecto. En un primer momento, cuando se le indagó por la decisión de Elmer (el elefante de colores al que no le gustaba su apariencia por ser diferente a los demás) de cambiar su color de piel a partir de un baño con frutos de color gris, para simular la piel de los demás elefantes, el niño mencionó que se sintió “feliz, porque no quiere ser chistoso” y “porque todos se ríen de él y no quiere que se le rían”. Lo anterior, denota rasgos de compasión, en especial del juicio de la magnitud, dado que comprende que el ser de colores es un suceso que afectaba a Elmer. Al respecto, Cannon (como se cita en Lacunza, 2011) plantea que la compasión es una emoción que permite entablar un diálogo con un individuo que esté sufriendo para comprender los motivos que le generan dicha afectación y a su vez, identificar posibles ayudas que permitan mitigar su dolor.

En este sentido, es posible ver que el niño identificó y comprendió la causa del sufrimiento de Elmer, por lo que a partir de sus afirmaciones se puede pensar que acepta las alternativas que tomó el elefante para sentirse mejor consigo mismo, dado que estas de alguna u otra forma representaban su bienestar. Por ende, en esta oportunidad, también es posible evidenciar la potencialidad de la literatura como una mediación que favorece que el sujeto reconozca el sufrimiento del otro y tome su lugar, asunto que puede ser llevado al contexto y a las situaciones cotidianas.

En otro taller de intervención en el que se pretendió exponer las situaciones que aquejan a los habitantes de calle y los posibles motivos por los que han tenido que refugiarse en las calles asumiéndolas como un nuevo hogar, con el propósito de incentivar en el niño el amor como emoción política y la compasión como una emoción que favorece reconocer y situarse en el infortunio del otro, se vieron rasgos de esta última emoción, en específico del juicio de la magnitud, cuando Brian afirmó “me da pesar, porque le pegaron y le quemaron la casa y porque al otro lo echaron y luego le pegaron” al escuchar que uno de los habitantes de calle estaba en

esa situación tras perderlo todo en un incendio (Francisco), y el otro a causa del desplazamiento forzoso (Zamir), además de ser agredido por otras personas por su situación. En este sentido, es posible afirmar que el niño no solo reconoció la situación que atravesaban los habitantes de calle como asuntos que los afectaban; sino que a su vez, posiblemente cambió su perspectiva frente a los mismos, al reconocerlos como sujetos que pueden estar atravesando por dicha situación por aspectos que van más allá de su voluntad.

De igual modo, a la luz de esta misma actividad, el niño realizó diferentes afirmaciones que dan cuenta de esta misma emoción, como por ejemplo, “lo defendió porque le dio pesar”, al ver que Francisco alejó de Zamir los agresores que le estaban pegando, y “no me parece que le digan eso al señor”, al escuchar el relato donde uno de ellos narraba que continuamente era rechazado e ignorado por la gente que transitaba a su alrededor. En relación con esto, Cannon afirma que el indagarse si quien está sufriendo merece compasión, es preguntarse a su vez si cualquier individuo merece ser amado o cuidado, indagaciones que implican sacar este acto benevolente de su contexto particular y llevarlo hacia uno universal (como se cita en Lacunza, 2011). De esta manera, es posible evidenciar cómo la compasión en el caso de Brian superó la esfera de lo íntimo hasta llegar a individuos del contexto social que continuamente son ignorados o rechazados, como es el caso de los habitantes de calle.

Por otra parte, en el momento en que se abordó con Brian un poco de la historia de las poblaciones negras tras su llegada al continente americano (Anexo 6.1: sesión 6), es decir, al contarle que los africanos fueron esclavizados, maltratados y privados de su libertad, el niño manifestó que estos actos “está mal”. De este modo, se percibe cómo el niño reconoce que lo sucedido afectaba a dichos sujetos, lo que da cuenta del juicio de la magnitud.

A modo de conclusión, es posible afirmar que, si bien en la fase de intervención la compasión se evidenció en menor medida con respecto al amor, también es una emoción que invita al sujeto a relacionarse con el otro, a reconocerlo como un individuo vulnerable igual a él, y a su vez, a situarlo como alguien merecedor de atención ante hechos desafortunados. De igual modo, se destaca el papel de la literatura como una mediación que favorece el relato de historias y sucesos que pueden ser semejantes a los acontecidos en el contexto cercano, y por ende, puede llevar al sujeto a ser más consciente de ellos y sentirlos más propios, para así considerar un bienestar en la colectividad.

La imaginación narrativa como posibilidad de verse a sí mismo a través de la experiencia del otro

Las artes se han convertido para los seres humanos en un medio para expresar sus emociones y comprender otras realidades plasmadas en obras, pinturas y libros; por lo que han pasado y se han construido de generación en generación hasta llegar a los más pequeños, y ser estos últimos también constructores de historias, mundos y sentidos. En este orden de ideas,

Nussbaum (2005) considera que las artes son esenciales dado que cultivan poderes de la imaginación que son indispensables para la construcción de ciudadanía, como la capacidad de juicio y la sensibilidad de que pueden y deben expresarse en las opciones de los ciudadanos.

En este sentido, las artes dan cabida a la imaginación narrativa, la cual según Alba (2019), quien a su vez parte de los pensamientos de Nussbaum, es entendida como la “capacidad de pensar en las situaciones de otros desde la sensibilidad propia, de comprenderlas, interpretarlas, de dar cabida a los sentimientos, los anhelos y las expectativas que podrían tener, a través de sus propias historias” (p. 3). Así pues, los libros y las obras pasan de ser un relato transmitido a un espectador, para ser una oportunidad de que este último se sitúe en situaciones y mundos posibles.

Teniendo en cuenta lo anterior, fue posible ver indicios de imaginación narrativa en los niños participantes, lo que permitió que gracias a sus voces y relatos se establecieran las categorías *reconozco al otro y me preocupo por su situación; y de la ficción a la realidad* que serán descritas a continuación.

Reconozco al otro y me preocupo por su situación.

Uno de los aspectos propios de la imaginación narrativa, es el hecho de que posibilita que el sujeto reconozca y exprese preocupación por determinados personajes de la literatura. Para Giraldo (2018):

La imaginación narrativa [...] aporta en la construcción de ciudadanos del mundo, la posibilidad de adquirir nuevas competencias para comprender y relacionarse con otros, ampliando lo que se denomina horizonte de sentido. Desde esta nueva condición el ciudadano del mundo se hace consciente de su rol activo como agente transformador en la construcción de una sociedad. (pp. 26-27)

Esta capacidad, por lo tanto, hace posible que los sujetos se sensibilicen y perciban con interés y entendimiento receptivo la vida de otros, los cuales en algunas ocasiones, no hacen parte de su círculo filial más próximo, ni se conocen de manera directa. Así pues, la imaginación narrativa se convierte en una capacidad favorecedora para el cultivo de emociones políticas en pro del bien común, en tanto permite su manifestación hacia individuos que hacen parte de la esfera pública, reconociendo a su vez, sus sentimientos, necesidades y deseos; y por tanto, expresando preocupación por el destino de los mismos.

En relación con lo anterior, Alvarado *et al.* (2008) plantean que la subjetividad política implica situar la interacción humana en el campo de lo público, lo cual posibilita configurar un “sentido común” con gran diversidad de intereses e ideas de acción; es decir, para estos autores dicha subjetividad se desarrolla en el actuar dentro de la esfera común, por lo tanto, proponen que este actuar alude a “prácticas humanas y sociales que son siempre con otros para el logro de lo construido, ‘sentido común’ que siempre es plural” (Alvarado *et al.*, 2008, p. 31). Así

pues, retoman a Arendt (2002) quien afirma que existe un vínculo entre actuar y estar juntos, por lo que el primero necesita de la pluralidad que exista en una comunidad; no obstante, añaden que no toda acción debe ser colectiva, sino que su sentido depende de la presencia de alguien que juzgue, se apropie o recuerde lo que se diga o se haga, puesto que la importancia de una acción radica en que afecte, beneficie o transforme determinadas condiciones de dicha sociedad. Siguiendo esta línea, estos autores explican que perciben la pluralidad como igualdad y como distinción, la primera, en tanto favorece el reconocimiento de los individuos como seres iguales que hacen parte de una misma especie y conlleva a garantizar una existencia en condiciones de igualdad; y como distinción, en vista de que permite una apropiación singular de los sentidos comunes (Alvarado *et al.*, 2008).

Por lo anterior, la pluralidad permite que el sujeto utilice sus apropiaciones para aprehender lo común, es decir, que a partir de la propia subjetividad el individuo reconozca aquello que lo diferencia y que lo hace igual a los demás, para que así logre comprender que todo aquello que lo configura no se agota en su ser, sino que lo enlaza a lo común y lo convierte en un sujeto político; por lo que su accionar no debe limitarse a su propia existencia, sino que debe tener como base la vida en comunidad (Alvarado *et al.*, 2008).

Así pues, el accionar propio en el campo de lo público se hizo evidente en las sesiones, cuando los niños participantes se mostraron preocupados por las situaciones de infortunio que padecían los personajes (desconocidos y sin vínculo) de algunos de los cuentos narrados durante los encuentros. En un primer momento, frente a la historia de ¿Santiago es un monstruo?, en la cual se narra desde la propia voz del protagonista el continuo rechazo que experimenta gracias a una enfermedad cutánea que padece, los niños participantes no solo expresaron preocupación, sino que a su vez, propusieron alternativas para ayudar al protagonista, las cuales no tenían un fin distinto al de garantizar el bienestar de todos. Entre las expresiones relacionadas con esto se encuentran las de Brian, cuando manifestó la importancia de explicarle a los otros personajes que el aspecto del protagonista se debía a una enfermedad, y cuando manifestó que “le ayudaría a hacer una máscara de muchos colores”; las de Esteban, cuando mencionó que era necesario que el protagonista hiciera un cambio de ropa porque quizás el rechazo de los demás se debía al mal olor, y asimismo dijo “yo sí le ayudaría” y “[le diría] juguemos juntos, qué importa que tenga granitos”.

Adicionalmente, se realizó la lectura del cuento “Chocolate y merengue” de Ricardo Cie, en el cual se relata la historia de dos niños de distinta raza que al verse por primera vez asocian la piel del otro con un alimento determinado, por lo que recurren a morderse entre sí para comprobar si el sabor de sus pieles corresponde al sabor del alimento con el que la asociaron; y ante tal mordisco ambos personajes descubren que los dos saben igual y entablan una amistad. Ante este acto, es decir, el mordisco que se propiciaron entre los personajes,

ambos niños expresaron que “a los dos les dolió el mordisco”, refiriéndose a que los dos protagonistas de la historia sintieron lo mismo al ser mordidos por el otro. Por tanto, se evidencia que tanto Brian como Esteban reconocen lo que puede suceder frente a una situación que afecte el bienestar (el mordisco) y los sentimientos que esto podría generar en los personajes, y asimismo, comprenden que pese a existir diferencias en los colores de piel, los dos protagonistas de la historia experimentan dolor en igual medida, por lo que se nota entonces que los niños participantes de la investigación son capaces de percibir la humanidad en otros individuos sin importar las diferencias raciales.

Asimismo, en los encuentros de la fase de intervención, los niños evidenciaron un reconocimiento de los sentimientos de algunos personajes ante situaciones que afectaban su bienestar; tal como ocurrió a la luz del cuento “Pastel para enemigos” de Derek Munson (trama descrita en líneas anteriores). Frente a dicha historia Brian expresó que Claudio García, uno de los personajes principales del cuento, se sentiría mal si llegase a descubrir su nombre en la lista de enemigos a partir de la expresión "se hubiera sentido mal, ser enemigo es algo malo", al mismo tiempo que mencionó que se sintió contento cuando notó que ambos personajes se estaban convirtiendo en amigos, luego de existir una enemistad entre ellos.

Este reconocimiento de las emociones y situaciones de los personajes, llevó a que el niño propusiera algunas alternativas, y por tanto, a que imaginara mundos posibles en los que se pudiera dar solución a diferentes problemáticas, tal como se evidenció en expresiones como “que vivan juntos. Con la familia del otro niño” cuando pensó que el papá de uno de los personajes se podía afectar tras comer el pastel; “sí, que le contara [a Claudio] que no se lo comiera porque o sino ya no volvían a ser amigos” al considerar importante que el protagonista avisara al otro personaje que no se comiera el pastel porque pensaba que afectaba a quien lo consumiera, mostrando en ambos casos una preocupación por el destino de los implicados y percibiendo con interés y entendimiento lo acontecido. Esto último también se vio reflejado en el taller enfocado en el reconocimiento de las situaciones que afectaban a unos habitantes de calle, lo que generó que, tras escuchar la historia Brian manifestará interés en los personajes tras expresiones como “vive en la basura”, “comía de la basura”, “ese otro amiguito lo echaron de la casa y luego de que lo sacaron le estaban pegando.

Con relación a esta actividad, es pertinente mencionar que los personajes habitantes de calle eran de diferente raza, es decir, uno de ellos era afrodescendiente y el otro mestizo, y a partir de sus propuestas como brindarles hogar, alimentación, abrigo, etc. a ambos, sin importar su tono de piel, permitió evidenciar que Brian logró sensibilizarse e interesarse por ambos personajes, a tal punto de proponer acciones que estuvieran pensadas en garantizar el bienestar de ambos; por lo que es posible pensar que la imaginación narrativa posibilita el

reconocimiento de un otro con el que no se comparte una condición racial y social, pero sí la humanidad.

En relación con esto, Alba (2019) afirma que “la imaginación narrativa posee tres rasgos: Imaginar desde la propia experiencia cómo sería estar en el lugar del otro, comprender con inteligencia los relatos de los otros y asumir una postura crítica frente a la experiencia del otro” (p. 3); los cuales, se convierten en elementos esenciales para la configuración de sociedades justas y democráticas, puesto que, el tener en cuenta los sentimientos, expectativas y necesidades de los otros, conlleva a que no se busque un bienestar individual, sino uno colectivo.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible notar que durante las dos fases del proceso investigativo y en las voces de los niños anteriormente descritas, se evidencia la capacidad de ambos para reconocer a ese otro que es extraño y con el cual no hay ningún vínculo; y asimismo, para comprender su situación, asumir una postura frente a la misma, y por tanto, manifestar las formas que encuentran para solucionarla; asunto que se relaciona con lo propuesto por Giraldo (2018) cuando reconoce la imaginación narrativa como una “capacidad empática y sensitiva de reconocimiento de la humanidad del otro” (p. 58). De igual modo, los talleres con los niños mediados por la literatura infantil, permitieron evidenciar que los mismos solían relacionar lo expuesto en las narrativas con los sujetos que conocen y con su propio contexto, lo cual será expuesto de modo más detallado en el próximo apartado.

De la ficción a la realidad.

Otra de las posibilidades que ofrece la imaginación narrativa, es el desarrollar la capacidad de relacionar los elementos descritos en la historia con personajes o situaciones propias de la realidad del receptor. En relación con esto, Giraldo (2018) afirma que:

La literatura como herramienta de formación a través de la “imaginación narrativa” logra que el lector [enunciario] se cuestione la situación de la obra, la comprenda, entienda una realidad distinta a la propia y compare el contexto literario con su contexto real. (p. 28)

Tal hecho se percibió cuando los niños participantes de la investigación lograron asociar la situación, características y sentimientos de un personaje ficticio (la mayoría de ellos personajes de cuentos) con individuos y sucesos de su realidad.

En un primer momento, esto se evidenció en la fase de comprensión cuando se les indagó a los niños cómo se sentirían ellos o alguien más si les sucediera lo mismo que a Santiago (personaje principal del cuento ¿Santiago es un monstruo?), es decir, que fuesen rechazados continuamente, a lo que Brian expresó que “se sentiría mal y triste” y Esteban dijo que “si a un niño le pasa eso se sentiría triste”, evidenciándose a su vez, la capacidad de ambos

de reconocer los sentimientos del otro y de pensar cómo sería estar su lugar, asuntos propios de la imaginación narrativa.

Por otra parte, la relación directa con personas o sujetos próximos a su contexto se dio a partir del cuento “Chocolate y merengue” de Ricardo Cie, en particular, cuando Brian observó que los personajes del cuento eran un niño afro y otro mestizo, a lo que mencionó “[Chocolate] se parece a mi amiguito Esteban porque son los mismos colores, negro y negro” (mientras señalaba el personaje de la imagen). Lo anterior da cuenta de la capacidad del niño participante para reconocer la diversidad racial que no solo se encuentra en el cuento, sino aquella que también observa en su realidad, mostrando a su vez que a partir de la literatura es posible dar más visibilidad a sujetos de cierta etnia que históricamente han sido invisibilizados y vulnerados.

Esta relación entre asuntos pertenecientes al plano de lo ficticio con aquellas personas o sucesos de la realidad, también se dio en una actividad en la que se les mostraron a los niños imágenes de personas de diferentes razas con el propósito de que eligieran a una para desarrollar determinada actividad (Anexo 4: sesión 5), a lo que Brian mencionó al ver un niño mestizo de cabello largo “se parece a mi amigo Mateo porque tiene el pelo largo” y “[se parece] a mi amigo Esteban porque también pega tanto”, tras escuchar un caso en el que una niña era agredida por dos niños. A partir de lo anterior es posible observar que la literatura le permite al niño participante realizar asociaciones con base en cualidades físicas y actitudinales de sujetos que habitan su entorno.

Esteban, por su parte, mencionó a una de sus primas en dos ocasiones distintas, la primera ocasión fue durante la actividad previamente descrita, cuando escuchó que una de las niñas de la imagen se llamaba Valeria, ante lo cual afirmó “así se llama nuestra prima que vive en Urabá”; y la segunda vez fue tras ver que “Benilda” era afrodescendiente y se peinaba similar a su prima, afirmando que esta última también contaba con el mismo color de piel de la protagonista del cuento, y que además, solía peinarse con trenzas y shakiras¹⁰ tal como hacían algunas personas afrodescendientes.

Este aspecto también se evidenció en Brian, en particular, cuando encontró algunas similitudes entre el personaje del cuento “Hombre de color” de Jérôme Ruillier (cuento que muestra cómo la expresión “hombre de color” aplica tanto para personas afrodescendientes como para blancas y mestizas, pues al experimentar diferentes situaciones como la quemadura corporal o la enfermedad, tienden a cambiar de color) y su hermano menor, al afirmar “Andrés es un poquito clarito y un poquito cachetón”; a su vez, entre dicho personaje y él mismo cuando asoció el cambio de color blanco a rojo tras una quemadura a causa de la exposición al sol, al

¹⁰ Accesorio para el cabello de forma circular, que suele ser de diversos colores.

mencionar “es rojo porque está quemado. La primera vez que fui a piscina, yo me puse rojo”; y a su vez, entre lo acontecido y discursos o perspectivas propias de su contexto familiar al afirmar “está pálido porque no come”, al notar que el personaje está más blanco que de costumbre, a lo que la madre afirmó que ella solía decirle que si no comía, se iba a poner muy pálido y sin fuerzas.

Esta asociación entre hechos ficticios con sucesos de la cotidianidad que realizó Brian, también se dio cuando relacionó lo narrado en una carta ficticia en la que un niño llamado Samuel le contaba que molestaba y agredía a uno de sus compañeros por ser afrodescendiente, con la actitud de uno de los niños del jardín infantil al cual asiste, afirmando “[Samuel] es como el mismo de mi guardería. Él le dice a uno ‘quédese callado o sino le meto un puño’ y ‘solamente cuando le pega a la profe, la profe lo regaña’”, “Esteban se enoja cuando no quieren jugar con él”. Y luego, retomando la historia de Samuel menciona que “[Samuel] se tiene que ir de la guardería. El que le está pegando en la casa y que no estudie” al momento de preguntarle si alguno de los implicados en dicha carta debería irse de la escuela; no obstante, como se mencionó anteriormente, al traer esta indagación al contexto propio, es decir, cuando se le preguntó si el niño agresor de su jardín debería irse, decidió que se quedaran todos los niños o compañeros. Esta elección se acompañó con la invitación de las maestras al niño a confrontar a Esteban a través del diálogo (donde le mostrará a este último que su accionar no era correcto, y que si él fuera el agredido también se sentiría mal), y con la propuesta de Brian, al decidir que hablaría con la profesora si llegase a ocurrir de nuevo un acto como estos.

Lo anterior da cuenta de que Brian reconoce situaciones de injusticia o atropello que pueden afectar el bienestar de otros, por lo que logra ponerse en el lugar de individuos con los cuales no comparte el color de piel. No obstante, también es evidente que para el niño participante es más difícil decidir o reprender acciones (también de atropello) en las que se ven involucrados algunos sujetos que mantienen un vínculo con él, por lo que es oportuno realizar un trabajo pedagógico que favorezca una posición activa y crítica de los actos llevados a cabo ya sea por sujetos que hagan parte del círculo ético o por otros que no pertenezcan al mismo.

De igual modo, esta asociación entre asuntos ficticios o propios del plano literario con la realidad, también se evidenció en torno al vínculo con el contexto, en particular, en el caso de Esteban, dado que cuando escuchó que Benilda (protagonista afrocolombiana del cuento de Eduard Pereira J.) vivía en Urabá afirmó “nosotros vivíamos allá”. Asimismo, añadió que en dicho lugar “hay muchos bananos, mangos, y guayaba, y pescados”, tras la pregunta de las maestras en formación por lo que recordaba de ese lugar. Lo anterior permite evidenciar que el niño se reconoce como un sujeto perteneciente a un contexto particular, asunto propio de la socialización política. Este reconocimiento del contexto, se relaciona a su vez con los planteamientos de Alvarado *et al.* (2012) cuando aluden a la socialización política como

proceso, la cual se refiere al conjunto de experiencias que contribuyen a la identidad social del sujeto, a la construcción de la imagen de sí mismo, y a su vez, orientan sus relaciones con las instituciones y el sistema político. En ese sentido, es posible ver que el niño se reconoce como miembro de un contexto particular, y que por ende, configura su identidad y nociones acerca de los otros y lo otro con base en la pertenencia o no al contexto de referencia.

Bajo esta misma perspectiva, Nussbaum afirma que la imaginación narrativa contribuye en la formación de los ciudadanos del mundo, los cuales deben ser “capaces de trascender su contexto inmediato y sentar una postura crítica frente a asuntos más globales” (parafraseada por Alba, 2019, p. 18). En este sentido, a través de la imaginación narrativa es posible ampliar la percepción de los sujetos, permitiendo que se pase de una mirada individualista a una percepción y postura en el campo de lo público.

En conclusión, es posible ver cómo el trabajo pedagógico mediado por la literatura, favorece que los niños logren asociar lo acontecido en sus contextos próximos con lo ocurrido en los diferentes cuentos o escenarios; permitiendo por lo tanto, que reflexionen alrededor de esto y que en ocasiones, tomen una postura frente a lo sucedido y/o formulen propuestas ante situaciones en las que se ve afectado el bienestar ya sea de sí mismo o de los otros. Así pues, esta reflexión y este vínculo se convierte en un asunto fundamental para el fortalecimiento de la imaginación narrativa, en la medida en que por medio de las artes, en este caso de la literatura, se cultivan las capacidades de juicio y sensibilidad que pueden y deben expresar en los sujetos (Nussbaum, 2005), y por ende, favorecer una postura crítica y reflexiva del individuo a la luz del accionar tanto de sí mismo como de los otros.

De este modo, el trabajo con la literatura y con las artes es un buen inicio para mostrar a los niños y niñas otros mundos posibles más allá de su realidad o contexto cercano, fomentando en ellos la capacidad de comprender las emociones y situarse en el lugar de los personajes; aspecto que puede ser trasladado o se puede ver reflejado hacia el otro que hace parte de la realidad, y su vez en la esfera pública, es decir, hacia personas con las que no se comparte un vínculo sanguíneo o afectivo, en la medida en que se fomente el reconocimiento de la vulnerabilidad que acompaña al ser humano desde su nacimiento, y por ende, la necesidad de vincularse con el otro en pro de un bienestar común; pues como afirma Nussbaum (2005) es necesario contar historias para que los niños comprendan que los personajes que se encuentran en el texto tienen pensamientos, emociones y sentimientos al igual que ellos.

Por último, es pertinente reconocer el aporte que brinda la literatura al reconocimiento de la población afrodescendiente, en la medida en que no solo posibilita visibilizarlos a través de los relatos y las ilustraciones, sino también de mostrar su historia, sus costumbres, su cultura y sobretodo, de fomentar emociones políticas en pro de su bienestar; en tanto se les reconoce

como sujetos con el mismo valor de los demás, y por tanto, con las mismas necesidades de ser ayudados en situaciones en las que se vean afectados o requieran de alguien más.

Así pues, para resumir los hallazgos obtenidos durante la segunda fase de la investigación, es preciso mencionar entonces que durante el periodo comprensivo, Brian solo reconoció tonos de piel blancos y negros, mientras que durante la fase de intervención logró identificar otras tonalidades intermedias entre estas dos razas; no obstante, sigue nombrándolas únicamente en las dos iniciales, por lo que se considera necesario continuar con un proceso formativo que le permita hacerse aún más consciente de la diversidad racial que existe en la humanidad. De igual modo, durante la fase de intervención de la presente investigación y con ayuda de la literatura infantil, Brian logró aceptar lo valioso de la diversidad racial y de las diferencias existentes entre los sujetos, y ampliar su perspectiva frente los miembros de la población afrodescendiente y otras minorías (habitantes de calle), en vista de que un acercamiento a la historia y situaciones que día a día experimentan algunos de estos individuos, le permitió al niño participante reconocer más claramente la humanidad y otras características que constituyen a estos sujetos como seres merecedores de respeto y amor. Finalmente, a partir de los talleres implementados durante la segunda fase, fue posible que Brian identificara que existe la posibilidad de transformar o entablar vínculos basados en el respeto, la valoración y el amor, aún con personas con las cuales no encuentre alguna afinidad.

De igual modo, con relación al proceso llevado a cabo Esteban, es pertinente reconocer que a partir de los dos talleres desarrollados con él, pudo incluir dentro de su gama de colores piel otros tonos como el marrón y tonalidades más oscuras (puesto que en la fase inicial solo incluyó el color durazno o similares), concibió las características afro como algo bonito y asimismo reconoció estas mismas tanto en sí mismo como en los miembros de su familia. Lo anterior permite evidenciar que hubo una movilización en el niño alrededor de sus concepciones frente a la población afrodescendiente, dado que en la fase comprensiva de la investigación, se pudo notar que lo afro siempre fue llevado a otras personas y escenarios y hubo una predominancia a elegir personas de tez clara (incluso para representarse a sí mismo y a sus familiares), mientras que en los talleres de intervención lo afro fue asumido como algo identitario en lo personal y en el contexto filial. No obstante, es preciso aclarar que dadas las dificultades para pactar los encuentros con el adulto a cargo del niño, no fue posible reflexionar con Esteban en torno a sus perspectivas frente a los habitantes de calle (al ser catalogados como “locos”), y a lo que expresó en algunos momentos en los que concibió a los afrodescendientes como individuos con una menor capacidad para desempeñar trabajos u oficios en condiciones de igualdad en comparación con las poblaciones blancas y mestizas; lo cual hace necesario un trabajo pedagógico con el niño alrededor de dichos asuntos.

La literatura infantil como mediación pedagógica para el cultivo de emociones políticas

Este apartado de análisis, surge con el propósito de dar respuesta al tercer objetivo específico de la presente investigación, con el cual se pretende describir las posibilidades que brinda la literatura infantil para el cultivo de emociones políticas en favor del reconocimiento de la población afrodescendiente en dos niños de primera infancia del Jardín Infantil de la ciudad de Medellín.

En este orden de ideas, en el presente estudio la literatura se constituyó en el elemento configurante en gran parte de los talleres desarrollados, debido a que tal como se mencionó en el apartado previo, gracias a la mediación que se logró en interacción con ella, fue posible comprender las conexiones existentes entre la propia vida y la de personajes ficticios que al igual que el lector (o espectador) poseen sufrimientos, necesidades y aspiraciones; y que al mismo tiempo, permitió que dichas conexiones pasaran a establecerse también con individuos del mundo real con los cuales no se comparte ningún vínculo más allá de la condición humana.

Esto se relaciona con lo propuesto por Riquelme y Munita (2011), cuando afirman que “la lectura de literatura en la infancia permite al niño lector explorar mundos de ficción en los que se representan distintas realidades caracterizadas por una serie de interacciones sociales y, por ende, por procesos emocionales” (p. 269); es decir, que a partir de la literatura infantil empleada en el presente estudio los niños participantes lograron ponerse en el lugar de personajes no solo con rasgos humanos sino también con aquellos que representaban a determinado animal y, posteriormente, ampliar sus sentires a individuos que no forman parte de su círculo más próximo.

Lo anterior se observó en aquellos momentos en los que desde el momento inicial de la lectura, los niños participantes lograron expresar emociones políticas como el amor, la compasión y la indignación por los protagonistas de las distintas historias narradas. Tal como sucedió frente al caso de Santiago, niño que era rechazado por los individuos de su alrededor debido a una enfermedad cutánea que este experimentaba; lo cual conllevó a los niños participantes a proponer distintas soluciones para ayudar al protagonista e incluso a cuestionar el accionar de los demás personajes. Dichas emociones también salieron a la luz cuando se narró la historia de “Elmer”, un elefante que no estaba conforme con los colores de su piel, y por tanto, intentó cambiarla, hecho que lo llevó a comprender que ese rasgo físico también lo configuraba como un ser valioso y especial; lo cual fue comprendido por Brian y Esteban al punto de que lo nombraron como “un arcoíris” y le asignaron otras características de benevolencia. Asimismo, el cuento llamado “Chocolate y Merengue” en el que dos niños de razas distintas se observan por primera vez y deciden morderse para saber si realmente saben al alimento que se asemeja al color de su piel, llevó a los participantes de la investigación a

plantear que pese a existir diferencias físicas o raciales entre unos y otros, todos los sujetos merecen entablar vínculos amistosos con los demás basados en el respeto.

Así pues, algunos de los cuentos empleados permitieron que desde el inicio de la historia los niños participantes logran ponerse en el lugar de los personajes y expresaran preocupación por las distintas situaciones que allí se relataban; mientras que otros, se enfocaron en transformar las perspectivas que en distintos talleres se habían manifestado frente a individuos como la población afrodescendiente, los habitantes de calle y algunos vecinos.

Para lograr esto último, se empleó el cuento “Pastel para enemigos” en el que se narra cómo dos niños que no se agradaban logran entablar una amistad a partir del reconocimiento y la interacción con el otro; lo cual le permitió a Brian comprender que es posible transformar los vínculos de enemistad con algunos individuos de su entorno, específicamente con su vecina a la cual había descrito en encuentros previos como una persona maleducada que no era de su agrado. Lo anterior se reforzó por medio de un mensaje ficticio en el que Samuel explicaba los actos de rechazo y maltrato que cometía hacia su compañero afrodescendiente únicamente por su color de piel, hecho que le permitió a este mismo participante comprender que todos merecen ser tratados con respeto pese a no compartir gustos o intereses en común, y que los miembros de la población afro, han sufrido maltratos durante gran parte de la historia y que él desde su casa y jardín puede llevar a cabo actos en los que reconozca y les otorgue un lugar valioso dentro de la sociedad. De igual modo, la trama del cuento “Hombre de color”, la cual consiste en evidenciar que sin importar la raza hay distintos momentos en los que todos los individuos se convierten en hombres de color; permitió que Brian comprendiera que la diversidad racial no se limita a “blancos” o “negros” sino que incluso los miembros de estas y otras razas pueden presentar diversos matices en su piel. Por último, a partir de una carta ficticia escrita por un habitante de calle llamado Francisco, en la que se describen algunas situaciones que estos sujetos deben soportar debido a las condiciones en las que viven; se logró que este participante pasara de no atribuir aspectos positivos o negativos frente a estos individuos, a verlos como sujetos con los cuales comparte la condición humana y, por tanto, dignos de amor, respeto, compasión y ayuda.

Por otra parte, la literatura empleada con Esteban se interesó en mostrarle que los rasgos afrodescendientes que lo caracterizan son aspectos que lo configuran en un ser singular y con el mismo valor que los demás. Uno de los cuentos seleccionados fue “Benilda”, en el que se narra la historia de una niña afrodescendiente que se siente orgullosa de su color de piel y otros de sus rasgos físicos; por medio del cual el niño pasó de atribuir los rasgos afrodescendientes a individuos por fuera de su círculo filial a reconocer que tanto él como los miembros de su familia poseen rasgos físicos propios de dicha población. Adicionalmente, posterior a la lectura del cuento “Elmer”, se leyó una carta ficticia hecha por Felipe, un niño afrodescendiente de 5

años que le dirige la misma a este elefante, explicándole que él tampoco estaba conforme con su color de piel, y que por tanto al dibujarse realizaba algunos cambios en sus rasgos fenotípicos (tal como sucedió en el niño participante). Este relato permitió que Esteban mencionara que la tez oscura del personaje era similar a la de él; y que asimismo, la nombrara como “bonita” y le aconsejara a Felipe no cambiarse su color y por ende, retratarse tal y como era.

A partir de lo anterior, es posible notar que la literatura infantil —tanto aquella que se ubica dentro de la categoría de libro álbum como aquella que hace parte de los libros ilustrados— logró desarrollar en ambos niños participantes la capacidad de encontrar similitudes entre sus propias vidas y las situaciones en las que se veían implicados los personajes. Al respecto, Riquelme y Munita (2011) plantean que

aceptar los vehículos imaginarios que entrega la literatura, aun cuando se asuman como enunciados de ficción, permite al lector explorar las emociones y estados mentales de los personajes que viven en el texto. Estos tienen la capacidad de “representar” los estados emocionales propios de la vida humana, actuando en un universo normado por ciertas reglas de verosimilitud que los hacen “creíbles” a los ojos de quien lee. Así, dado el principio de verosimilitud que caracteriza a los buenos relatos, el niño lector puede identificar dichos estados emocionales en un proceso de empatía hacia personajes que viven interacciones y situaciones similares a las suyas. (p. 272)

En este sentido, la literatura infantil se configuró como una mediación entre lo ficticio y lo real, es decir, que a partir de la misma los niños participantes comprendieron que las historias narradas podían representar sucesos de su propia realidad, y esto por tanto, los llevó a reconocer las emociones, situaciones o experiencias que pueden estar atravesando ellos mismos o algunos de los sujetos que se hallan a su alrededor; lo cual a su vez, puede permear su subjetividad hasta permitirles comprender que su sentir y accionar dentro de la esfera social puede enfocarse en garantizar el bienestar colectivo.

Con base en todo lo anteriormente descrito, es preciso mencionar que, si bien en el presente estudio la literatura infantil fue mediadora en el cultivo de emociones políticas en favor del reconocimiento de la población afrodescendiente, esto no solo se logró hacia los miembros de esta población sino también hacia otras minorías que es posible hallar en la sociedad.

Asimismo, tal como se mencionó en la metodología, esta investigación requirió de herramientas tecnológicas para la recolección de la información, pero antes de mencionar un poco las posibilidades y dificultades que esto representó, es preciso mencionar que existen autores como Chiquillo y Llopis (2019) que se han enfocado en comprender más a fondo lo que conlleva realizar un estudio de este tipo a través de la virtualidad.

Así pues, estos autores afirman que esta herramienta facilita la comunicación entre los acudientes y el centro, de forma que permite intercambiar información, resolver dudas y pactar reuniones como cumpleaños, eventos, trabajos de grupo, entre otros. Asimismo, al permitir una conexión y comunicación en tiempo real, posibilita dar solución a dudas o a una situación de emergencia que se presente en dicho momento. En este orden de ideas, Chiquillo y Llopis (2019) mencionan que los grupos de WhatsApp dejan de representar una situación problemática en las instituciones educativas para convertirse en una oportunidad y un nuevo método para propiciar la comunicación entre la familia y la escuela, y facilitar la responsabilidad que comparten padres y maestros con relación a la educación de los niños y niñas.

En este sentido, es posible notar que esta aplicación favorece el debilitamiento de la barrera que se da en el intercambio de información, mostrando que, fortalece la comunicación a nivel mundial y puede convertirse en un medio que facilita la interacción entre la familia y la escuela, si se le da un uso correcto a la misma y se atiende a las características del contexto y circunstancias en que se utilice.

Por tanto, se seleccionó dicha aplicación debido a que, tal como lo afirman Cano *et al.* (2014):

La dimensión socializadora de la educación no puede entenderse actualmente sin la presencia de las TIC, a través de las plataformas digitales, redes sociales y el uso de dispositivos digitales, puesto que se posibilita que todos los miembros de la comunidad educativa interactúen y colaboren de forma participativa, repercutiendo lógicamente en la creación de dinámicas sociales inclusivas. (como se cita en Chiquillo y Llopis, 2019, p. 122)

Adicionalmente, durante el aislamiento obligatorio generado a raíz del COVID-19 y en vista de que la educación tuvo que transformarse y adecuarse a la virtualidad, las TIC abrieron nuevas posibilidades de comunicación e interacción entre el maestro, los alumnos y sus respectivas familias, por lo cual, fue necesario que los docentes integraran en sus prácticas asuntos relacionados directamente con la cotidianidad de los estudiantes, y que a su vez, la enseñanza y el aprendizaje trascendieran las paredes del aula de clase para llegar al hogar, transformando este último en un espacio propicio para los mismos y valiéndose de los objetos que convergen en este lugar para ser estos el nuevo material de clase.

Así pues, al igual que muchos maestros e instituciones, en el presente proyecto también se tuvieron que hacer distintas adecuaciones a la luz de las TIC y el desarrollo de actividades en el hogar; en donde a su vez, los padres de familia fueron un gran apoyo para el desarrollo de los diferentes talleres, no solo con relación a asuntos logísticos sino también en el acompañamiento durante los mismos. Asimismo, la Universidad de Antioquia brindó los

recursos económicos necesarios para el desarrollo de los talleres y otras actividades indispensables del proyecto.

Con base en lo anterior, en la presente investigación fue posible notar que tal como lo expresan estos autores, el grupo de WhatsApp en el que se encontraban las investigadoras y los adultos a cargo de los niños participantes, permitió mantener una comunicación constante, dado que por medio de este se programaron los talleres, se resolvieron dudas, y se recibieron las evidencias fotográficas del trabajo desarrollado por los niños.

Por otra parte, y trayendo a colación la importancia que tuvo la literatura infantil como mediación, es preciso recordar que la lectura en voz alta de los cuentos jugaba un papel central en las actividades propuestas. Frente a esto, es pertinente mencionar que los niños participantes solo tenían la posibilidad de conectarse desde los celulares de algún miembro de su familia y que estos no tenían gran capacidad de almacenamiento, por lo cual no era posible desarrollar los encuentros por otras plataformas virtuales como Google Meet o Zoom que permitieran la proyección del cuento; por tanto, al momento de realizar la lectura de los mismos, la apreciación de las imágenes se vio limitada por el tamaño del teléfono móvil y por la pantalla dividida que se genera en WhatsApp cuando hay más de 2 participantes en la videollamada. Lo anterior, pudo permear en el desarrollo de la imaginación narrativa, y por tanto, reducir las nociones que a partir de la literatura pudieran haberse generado.

Con base en esto no es posible afirmar qué tipo de libros infantiles —en este caso, libro álbum o libro ilustrado— ofrece más posibilidades en el desarrollo de la imaginación narrativa y, por ende, en el cultivo de emociones políticas para el reconocimiento del otro, dado que, como se mencionó previamente, la configuración de videollamadas grupales en WhatsApp impedía en gran medida la observación a detalle de las imágenes que configuran la literatura abordada.

Asimismo, es preciso mencionar que el trabajo a partir de estas herramientas implicó para las investigadoras un reto como maestras en formación, en tanto tuvieron que adecuarse a las nuevas dinámicas metodológicas y de interacción que la virtualidad trae consigo, y para las que en un primer momento, no se sentían preparadas en tanto su formación académica se basó principalmente en los procesos educativos en contextos presenciales. En este orden de ideas, los procesos educativos a través de estas herramientas estuvieron permeados de incertidumbre (al no saber si la actividad propuesta se podría llevar a cabo de manera adecuada en la virtualidad, y si además, iba a ser del agrado de los niños y fructífera para la investigación) y de búsqueda de “soluciones rápidas” ante situaciones como las fallas en la conexión o el estado anímico del niño, quien desde su autonomía decidía si continuar o no en el encuentro.

Así pues, si bien las herramientas digitales fueron un gran apoyo para el trabajo de campo ante situaciones tan imprevisibles como la pandemia, en la medida en que favoreció los

encuentros sincrónicos con los niños y sus familias, y la comunicación constante con estas últimas; también limitó algunas situaciones y dinámicas que se dan en la presencialidad y a través de la interacción que se teje entre en los niños y niñas desde un trato más estrecho. En este orden de ideas, es preciso pensar que si bien se lograron gran parte de los propósitos investigativos en términos de trabajo de campo, hay aspectos de la presencialidad que no son “reemplazables” y que requieren del contacto con el otro; sobre todo a la luz de asuntos como las emociones políticas y la lucha por romper problemáticas como el racismo en tanto la reflexión, el diálogo y el vínculo con el otro son indispensables.

Por tanto, con el fin de retomar los aspectos más importantes y dar respuesta de un modo más explícito al objetivo específico inicialmente planteado, podemos concluir que las posibilidades que brinda la literatura infantil para el cultivo de emociones políticas en favor de la población afrodescendiente son: en primer lugar, permitirle a los sujetos y en este caso a los niños, conocer diversos personajes e historias que si bien hacen parte del plano imaginario, pueden asemejarse a personas y contextos de la realidad, favoreciendo que el niño cultive un interés genuino con aquel que no conoce pero que requiere ser valorado, escuchado y ayudado. Este aspecto se relaciona de manera directa con la imaginación narrativa, reconocida como esa capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar del otro por medio de la comprensión de su relato, capacidad que se fortalece en tanto el sujeto se deja permear por lo que le ofrece la literatura y las artes, tal como lo sostiene Nussbaum.

Por otra parte, la literatura infantil como los libro álbum y los libros ilustrados, los relatos y otros medios narrativos como las cartas, también permitieron que los niños conocieran de manera más directa asuntos que quizá desconocían, como es el caso de la historia de Santiago y los habitantes de calle, personajes que narraban desde sus propias voces los continuos rechazos de los que eran víctimas por parte de los demás, a causa de situaciones que se salían de su voluntad como la pérdida de sus hogares y el padecimiento de una enfermedad cutánea. Estos asuntos, permitieron a los niños descubrir otras vidas por fuera de las conocidas por ellos, y sensibilizarse ante situaciones de afectación que no habían experimentado, pero que podían comprender tras la narración y los sentimientos de estos personajes, generando que se valieran de propuestas y alternativas para tratar de reponer dicho infortunio.

Por último, con relación a la reivindicación de la población afrodescendiente, la literatura infantil favoreció no solo conocer historias que permitían reivindicar lo afro como un etnia a valorar y aceptar, como es el caso de “Benilda”; sino que a su vez, sirvió de pretexto para ampliar la gama de colores piel más allá del durazno y las tonalidades claras, entablar diálogos y reflexiones a la luz de fenómenos como el autorreconocimiento como una persona de dicha etnia en el caso de Esteban (lo cual favoreció que el niño se reconociera a sí mismo y a su familia como personas afro y eligiera tonalidades marrones para representar su color de

piel), y de problemáticas como el rechazo, el maltrato y la discriminación por la condición racial en el caso de Brian (evidenciándose a partir de las posturas asumidas por el niño ante prácticas como la esclavitud, y en propuestas en pro de vínculos con personas de distintas razas). En este sentido, la literatura permitió responder a las expectativas tanto de comprensión como de intervención que se tenían con los niños, independientemente de sus casos particulares.

Conclusiones

La presente investigación permitió que a partir de la virtualidad, se generaran espacios de participación permanente en los que fue posible evidenciar que las emociones políticas, tal como lo propone Martha Nussbaum, se constituyen en juicios de valor que determinan las formas en que se perciben y relacionan unos individuos con otros. Así pues, para dicha autora “las emociones son experiencias de apertura hacia determinadas situaciones, circunstancias o sujetos. Estas hacen parte de la retórica a partir de las cuales damos cuenta de los juicios, proyectos de vida, del buen vivir y de la vida humana” (Nussbaum, 2015, p. 66).

Por tanto, esta misma autora plantea que para la configuración de sociedades justas y democráticas es fundamental que los modos de interactuar y regular la vida en comunidad estén basados en emociones que busquen el bienestar colectivo como es el caso del amor, la indignación y la compasión, dado que si se configuran procesos de socialización permeados por emociones como la repugnancia y el miedo, pueden generarse fenómenos de rechazo y vulneración como el racismo y otras prácticas discriminatorias.

Con base en esto, y a partir de la información recolectada en los distintos talleres, es pertinente concluir que las emociones políticas se configuran a partir de las experiencias e interacciones que ha tenido el niño, por lo que los agentes socializadores y los espacios en los que este lleva a cabo su vida pública pueden permear en gran medida tales sentires hacia y por el otro. De igual modo, se evidenció que las maneras de ser y ver lo afro son muy diversas y se estructuran distinto en cada niño, por lo que no es posible establecer generalidades que agrupen a todos los niños de primera infancia o a los habitantes de dicho sector, sino que es preciso limitarse a lo observado con estos participantes en particular y al mismo tiempo reconocer que incluso entre ellos las nociones, percepciones y emociones frente a los miembros de la población afrodescendiente varían sustancialmente.

De igual modo, es necesario tener en cuenta que pese a no identificarse afirmaciones que explícitamente dieran cuenta de racismo, sí se encontraron algunos rasgos del mismo, como sucedió en el momento en que los participantes seleccionaron tonos durazno u otros similares y los nombraron como “color piel”, en los casos donde al retratarse realizaron cambios raciales en su propio fenotipo, en aquellas situaciones en las que categorizaron a los individuos únicamente en dos razas (blancos y negros) y en algunos casos donde se privilegiaba el desempeño de personas blancas sobre las personas afrodescendientes frente a determinados oficios. Lo anterior deja ver entonces que partir de discursos y hechos aceptados socialmente es posible que se promuevan sesgos que lleven a invisibilizar o inferiorizar a determinadas etnias o grupos sociales.

No obstante, es importante considerar que en el presente estudio no fue posible identificar qué agentes o espacios socializadores permear en mayor medida las nociones y

emociones de los niños, por lo que resulta fundamental realizar un trabajo investigativo en torno a esto, para así planear y desarrollar también con estos individuos e instituciones un proceso formativo que posibilite transformar aquellas nociones y discursos que implícitamente pueden denotar racismo.

Asimismo, es preciso aclarar que en las afirmaciones de los niños participantes se hallaron principalmente emociones que permiten reconocer al otro, comprender su situación y buscar el bienestar colectivo, aunque a su vez, hubo algunas expresiones que reflejaron atisbos de rechazo e inferiorización frente a la población afrodescendiente u otros individuos (como los habitantes de calle). En este sentido, se empleó la literatura infantil y la imaginación narrativa como mediaciones que permitieron la ampliación del círculo ético y el cultivo de emociones de carácter eudaimonista, ya sea para incentivar las emociones ya expresadas, o para movilizar y/o transformar aquello que no reflejaban una concepción frente a lo afro en condiciones de igualdad.

En relación con esto último, lo desarrollado en la presente investigación permitió comprender que, tal como lo propone la filósofa Martha Nussbaum, la literatura se configura en una mediación por medio de la cual es posible reconocer los sentimientos, necesidades y anhelos de otros con los que generalmente no se comparte un vínculo filial, y al mismo tiempo, posibilita no solo comprender las situaciones que estos sujetos puedan estar experimentando, sino a su vez situarse en el lugar de ellos y expresar preocupación por su destino imaginando mundos en pro del bienestar individual y colectivo. Lo anterior se observó durante los talleres ejecutados, en vista de que durante los mismos se hizo presente la imaginación narrativa propia de la literatura, y esta permitió que los niños participantes ampliaran sus perspectivas raciales y emocionales frente a sí mismos y otros individuos. Pues tal como lo expresa Nussbaum (2005):

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, haciéndolas comprensibles o al menos acercándose a ello. (p 147)

Con base en lo anterior, resulta pertinente mencionar que si bien la virtualidad se constituyó en el medio a partir del cual fue posible indagar los modos de ser y ver lo afro y las emociones políticas que se configuran en torno a los miembros de dicha población, también limitó en cierta medida el proceso investigativo, puesto que redujo la población participante, restringió de cierto modo la observación de las investigadoras y dejó de lado elementos relacionados con la interacción entre los niños afrodescendientes y sus compañeros mestizos, entre ellos mismos, y con otros sujetos de su jardín, lo cual posiblemente hubiera aportado más elementos en torno los modos de percibir, sentir y actuar frente a lo afro. Asimismo, redujo las

posibilidades de implementar determinadas actividades que propiciarán el trabajo en equipo y los juegos lúdicos y/o corporales, y de desarrollar adecuadamente la lectura de los cuentos propuestos, lo que posiblemente pudo incidir en los resultados del presente estudio.

Para finalizar, se considera entonces que los siguientes interrogantes no lograron abordarse a profundidad en la presente investigación, por lo que sería preciso tenerlos en cuenta en futuras pesquisas: ¿qué espacios y agentes socializadores han tenido un lugar destacado en la manera como los niños y niñas piensan, sienten y actúan frente a la población afrodescendiente?, ¿qué emociones políticas se develan en las interacciones o acciones de los niños y niñas frente a la población afrodescendiente?, ¿de qué forma se concibe lo afro en niños y niñas mayores de 5 años a la luz de las emociones políticas?, ¿cuáles son las posibilidades y dificultades que brindan la lectura virtual y la lectura presencial para desarrollar la capacidad de imaginación narrativa? y ¿qué tipo de literatura infantil —libro álbum o libro ilustrado— ofrece más posibilidades de desarrollar la imaginación narrativa y por tanto de favorecer el cultivo de emociones políticas?

Recomendaciones

Una vez finalizado el proceso investigativo, y en vista de que no existen muchos estudios que se interesen en el cultivo de emociones políticas por medio de la literatura o las artes para el reconocimiento de poblaciones históricamente vulneradas como los afrodescendientes, se considera pertinente seguir trabajando en la identificación de aquellas emociones y nociones que se configuran frente a los miembros de dichos grupos, y que esto a su vez, se tome como base para el diseño de más propuestas que se interesen en lograr su visibilización y valoración.

No obstante, es preciso aclarar que no solo se deben realizar propuestas pedagógicas que cultiven emociones políticas de carácter eudaimonista por unos grupos particulares, sino que se debe procurar ampliar el círculo ético de los individuos, de modo que estas se experimenten independientemente de las condiciones sociales, raciales y/o económicas, dada la condición de vulnerabilidad que acompaña al ser humano y la incidencia de las mismas en las interacciones sociales; lo cual hace oportuno que dichas emociones se enfoquen en buscar la equidad, la democracia y el bienestar colectivo.

De igual modo, teniendo en cuenta que la presente investigación se desarrolló por medio de herramientas tecnológicas como WhatsApp, sería pertinente llevarla a cabo de manera presencial para así identificar no solo nociones y perspectivas, sino también con el fin de analizar una muestra poblacional más amplia, proponer actividades que les implique trabajar entre sí e identificar si los modos de interacción tienen o no una relación con lo racial.

Adicionalmente, sería pertinente diseñar pesquisas en las que se intente develar algunos asuntos que no fue posible determinar en el presente estudio, como el indagar cuáles son los agentes socializadores que permean las emociones políticas que los niños configuran hacia los afrodescendientes u otras minorías, o quizá desarrollar un estudio similar pero con una población perteneciente a un estrato socioeconómico más alto y/o de edades mayores, en vista de que esto posiblemente puede incidir en los modos de ser y autoperibirse como afrodescendiente y/o de pensar y comportarse frente a los miembros de dicha población.

Por otra parte, se considera necesario realizar mayores esfuerzos para transformar esa denominación del color durazno como el “color piel” por otras en las que no se invisibilicen las demás razas, y, por tanto, se promueva el reconocimiento de diversos colores piel, en vista de que como se mencionó en apartados previos, esto quizás incida en el reconocimiento o no de ciertos grupos raciales ya sea de manera implícita o inconsciente. Asimismo, se considera pertinente abordar asuntos relacionados con la diversidad de cabellos, dadas las implicaciones sociales que para muchas personas afrodescendientes tiene llevar su cabello natural, las cuales pasan por el lenguaje al ser etiquetados como “pelo malo” (asuntos que terminan por permear la subjetividad tanto de quienes expresan dichos juicios como de quienes los reciben), como

sociales y laborales, al pensar que su cabello está “desorganizado” y por ende, debe ser alisado; además de destacar lo que históricamente representa el cabello para las comunidades afrodescendientes, como una muestra de lucha y reivindicación.

Finalmente, se recomienda desarrollar procesos formativos que les permitan a los maestros y maestras reconocer el papel de las emociones en la vida pública, superando perspectivas que las relegan de manera exclusiva a un plano psicológico, para así reflexionar en torno a sus implicaciones en las interacciones que se tejen entre los niños y en su incidencia ante circunstancias que lleven al sujeto a compadecerse y valorar al otro que es diferente de sí mismo o que no pertenece a su círculo más próximo.

De igual modo, se hace pertinente que dichos agentes, a la par con la familia, promuevan desde los primeros años el reconocimiento de la diversidad racial como parte que constituye los diferentes contextos, no desde una mirada *folklórica* o pintoresca, sino como un asunto que permita promover y legitimar tratos y condiciones de igualdad y equidad.

Referencias

- Acosta, P. A., Carmona, M. L. y Ortiz, V. L. (2019). El cuidado en las relaciones familiares: experiencias y sentidos de justicia y reconocimiento. En J. Duarte (comp.), *Emociones políticas en niños y niñas* (pp. 118-129). Editorial Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/31Q4obC>
- Alba, O. E. (2019). *Imaginación narrativa para el desarrollo de la cultura de la empatía en la formación para la paz* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. RIUD. <https://bit.ly/2Zipuyd>
- Alcaldía de Medellín. (s.f.). *Programa Buen Comienzo: Jardines Infantiles*. Secretaría de Educación de Medellín. <https://bit.ly/326BXXk>
- Alvarado, S., Ospina-Alvarado, 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), 235-256. <https://bit.ly/2R1U7Dg>
- Alvarado, S. y Ospina, H. (2006). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas: desafíos en los procesos de configuración de la subjetividad política. *Revista Colombiana de Educación* (50), 198-215. <https://doi.org/10.17227/01203916.7749>
- Alvarado, S., Ospina, H. y Luna, M. (2005). Concepciones de justicia en niños y niñas que habitan contextos urbanos violentos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3 (2), 213 - 255. <https://bit.ly/3oC0lcI>
- 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), 19-43. <https://bit.ly/2FP7pAY>
- Amaya, W. S. (2017). *La alfabetización emocional para potenciar la creación literaria* [tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <https://bit.ly/34BYwEM>
- Ballester, J. y Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación*, 27 (2), 161-183. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015272161183>
- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19 (1), 7-18. <https://bit.ly/3iWtxXV>
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 635-648. <https://bit.ly/3jW4Xat>

- Beltrán, M. y Molina, A. (2016). Racismo científico y análisis de contenido en textos escolares de Ciencias Naturales. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, Número extraordinario, 1725-1731. <https://bit.ly/3i7a07C>
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. <https://bit.ly/3h8KuNU>
- Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers: Revista de Sociología*, 62, 145-176. <https://bit.ly/3IYI8Vw>
- Bermúdez, E. (2014). La literatura en la formación de ciudadanos. El desafío de una educación para la democracia. *Revista Amauta*, 12 (23), 119-130. <https://bit.ly/2ZexFeX>
- Bernal, M., Rodríguez, J. y Salazar, I. (2012). Didáctica crítica de las emociones de vergüenza y compasión en niños y niñas en situación de desplazamiento forzado: un estudio desde la perspectiva de las capacidades humanas. *Actualidad Pedagógica*, (59), 161-170. <https://bit.ly/33lThr5>
- Bustacara, L. N., Montoya, M. A. y Sánchez, S. Y. (2016). *El arte como medio para expresar las emociones, en los niños y niñas de educación inicial* [tesis de especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. RIUD. <https://bit.ly/3bQK4uI>
- Cadavid, F. K., Machado, M. V. y Ramírez, L. J. (2017). *El lugar del amor como emoción política en la construcción de ciudadanías de niños y niñas y su cultivo desde el patrimonio personal y el legado de Héctor Abad Gómez* [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
- Cadavid, F. K., Machado, M. V. y Ramírez, L. J. (2019). “En un mundo sin amor estaríamos llenos de morados: el amor como emoción política y su relación con la memoria histórica”. En J. Duarte (comp.), *Emociones políticas en niños y niñas* (pp. 83-93). Editorial Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/31Q4obC>
- Caicedo, J. y Castillo, E. (2015). El racismo en la escuela se llama el lápiz “color piel”. *Hexágono Pedagógico*, 6 (1), 142 - 151. <https://doi.org/10.22519/2145888X.664>
- Calvo, A. (2019). De la ira a la compasión: el cultivo político de las emociones. *Ciudad Pazando*, 12 (1), 66-77. <https://doi.org/10.14483/2422278X.14581>
- Camargo, M. (2011). Las comunidades afro frente al racismo en Colombia. *Encuentros*, 9 (2), 51-60. <https://bit.ly/34Es6cN>
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder. <https://bit.ly/2EYFpec>
- Castillo, E. (2011). “La letra con raza entra” Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes*, 34, 61-73. <https://doi.org/10.17227/01212494.34pys61.73>
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2012, 21 de marzo). *Yo no me llamo negrito... Racismo, primera infancia y educación en Bogotá* [ponencia]. Conmemoración Día Mundial contra el

- Racismo “*Por una educación libre de discriminación: del reconocimiento formal a la garantía real*”, Bogotá, Colombia. <https://bit.ly/2HLnhpn>
- Castillo, E. y Caicedo J. (2016). Niñez y racismo en Colombia. Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación inicial. *Diálogos sobre educación*, 7 (13), 1-14. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i13.229>
- Chaparro, J. (2009). “*Es que tenía que ser negro*”: estereotipos y relaciones sociales. <https://bit.ly/2SUqhSb>
- Chiquillo, M. y Llopis, M. (2019). El grupo de WhatsApp de padres, ¿facilita o dificulta la educación de los hijos? *Edetania*, 56, 115-133. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.56.501
- Cie, R. (2017). *Chocolate y merengue*. Amanuense.
- Corona, Y. y Fernández, A. M. (2000). Infancia y Política. En Y. Corona (coord.), *Infancia, legislación y política* (pp. 61-67). UAM México. <https://bit.ly/2ZiqSAV>
- Cortés, M. P, Rivera, P. C y Tequia, K. D. (2016). *La literatura infantil un medio para favorecer la educación emocional* [tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Javeriana. <https://bit.ly/35JrnX3>
- Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Persona y Sociedad*, XXV (2), 73-99. <https://doi.org/10.11565/pys.v25i2.215>
- Del Valle, A. (2008). El educador, agente necesario de la construcción social. *Educación*, 17 (32), 7-24. <https://bit.ly/3mz95OV>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (6 de noviembre de 2019). *Población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera: resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. DANE Información para Todos. <https://bit.ly/2ZcFWjd>
- Díaz, M. V., Arbeláez, L. M y David, O. T. (2014). *La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión* [tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional CINDE. <https://bit.ly/2HMZzZk>
- Díaz, J. N., Gómez, C. y Gómez, L. A. (2013). *El desarrollo de competencias ciudadanas a través del arte* [tesis de pregrado, Universidad de La Sabana]. Universidad de La Sabana. <https://bit.ly/3hfhfcs>
- Diker, G. (2009) *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Biblioteca Nacional, Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://bit.ly/3hfhfcs>
- Duarte, J. y Gómez, A. (2019). Lo político en el niño y la niña: una dimensión a ser reconocida por los maestros y maestras. En J. Duarte (comp.), *Emociones políticas en niños y niñas* (pp. 15-33). Editorial Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/31Q4obC>

- Enesco, I., Navarro, A., Giménez, M. y del Olmo, C. (1999). Génesis de la conciencia racial: Un estudio sobre identificación y actitudes hacia el color de piel en niños de tres a once años. *Estudios de Psicología*, 20 (63-64), 3-20. <https://doi.org/10.1174/02109399960256720>
- García, F. (2014) *Prevención de la violencia escolar, una propuesta didáctica desde las artes* [tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio Institucional UMNG. <https://bit.ly/2GaOGAd>
- García, I. (2002). Representaciones de identidad y organizaciones sociales afrovenezolanas. En D. Mato (coord.), *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder* (pp. 133-144). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://bit.ly/31F3zda>
- Galeano, M. C. y Marín, M. (2017). *La repugnancia como emoción política en niños y niñas: nociones y su transformación hacia el reconocimiento desde el legado de Héctor Abad Gómez* [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
- Galeano, M. C., Marín, M. y Duarte, J. (2019). “De la repugnancia al reconocimiento”. En J. Duarte (comp.), *Emociones políticas en niños y niñas* (pp. 47-67). Editorial Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/31Q4obC>
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 5 (9), 141-153. <https://bit.ly/3mB1Aao>
- Gil, M. (2013). La repugnancia: de reacción fisiológica a emoción política. *Recerca: revista de pensament i anàlisi*, (13), 137-152. <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2013.13.9>
- Giraldo, M. A. (2018). *La imaginación narrativa en una pedagogía que involucre la literatura para la formación de “ciudadanos del mundo” en la novela la escuela vacía de Tahar Ben Jelloum* [tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Universidad Tecnológica de Pereira. <https://bit.ly/3e9pvup>
- Gómez, A. (2019). *El cultivo de emociones políticas en familias de niñas y niños entre 6 y 9 años de la ciudad de Medellín* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. <http://bit.ly/35GRajf>
- González, D. M. (2017). *Experiencias emocionales y sentidos de lo político en las prácticas cotidianas de las familias* [tesis doctoral, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://bit.ly/37Wk158>
- González, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 4 (2), 225-243. <https://bit.ly/3e8w9ku>
- Gobierno Nacional de Colombia. (2007). Política Pública Nacional de Primera Infancia. *Documento Conpes Social 109*. <https://bit.ly/2FeMZ45>

- Greco, C. y Ison, M. S. (2011). Emociones positivas y solución de problemas interpersonales: su importancia en el desarrollo de competencias sociales en la mediana infancia. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 8 (2), 20-29. <https://bit.ly/2Jk63jm>
- Guerrero, S. (2006). *El desarrollo de la toma de conciencia racial: un estudio evolutivo con niños españoles de 3 a 5 años* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio DSpace. <https://bit.ly/3mtag2m>
- Heras, D., Cepa, A. y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *Revista de psicología*, 1 (1), 67-74. <https://bit.ly/35Ewc3G>
- Hernández, D. C., Martínez, A. L. y Rojas, G. (2017). *Identidades afrocolombianas de niños y niñas de primera infancia y sus cuidadores, del centro cultural del barrio — El Oasis del municipio de Soacha, Cundinamarca* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional CINDE. <https://bit.ly/3efl0hZ>
- Herrera, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 53-62. <https://bit.ly/34EFo96>
- Hinestroza, J. (2014). *Estrategias discursivas que evidencian endorracismo en los periódicos Chocó 7 días y Presente. 2005 – 2006* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UN. <https://bit.ly/3e9mCtz>
- Hoyos, G. (2012). *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*. Magisterio.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2015). Cómics interculturales, educación literaria y productos políticamente correctos. *Revista de Estudios Filológicos: Tonos Digital*, 28, 1-23. <https://bit.ly/3e8KNs1>
- Imhoff, D. y Brussino, S. (2013). Participación sociopolítica infantil y procesos de socialización política: exploración con niños y niñas de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Liberabit* 19 (2), pp. 205-213. <https://bit.ly/3lX28rv>
- Jaramillo, R., Ochoa, M. y Chau, E. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible!* Ministerio de Educación Nacional. <https://bit.ly/2GwbcTU>
- Lacunza, M. C. (2011) Compasión y ciudadanía: Un debate normativo en torno al pensamiento de M. Nussbaum [En línea]. *VIII Jornadas de Investigación en Filosofía, 27 al 29 de abril de 2011, La Plata*. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata. <https://bit.ly/3mE1zIN>
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. (10), 69-79.

- López, B. (2017). *La inteligencia emocional a través de la literatura como herramienta didáctica. Contando emociones* [tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. Repositorio digital de UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5749>
- López, L. F. (2016). Las emociones como formas de implicación en el mundo. El caso de la ira. *Estudios de Filosofía* (53), 81-101. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.n53a05>
- López, M. J. (2014). Indignación política: reflexiones desde el pensamiento de H. Arendt. *Alpha*, (38), 243-252. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012014000100016>
- López, T. y Saraza, E. A. (2017). *La compasión como emoción política entre pares: nociones y cultivo en niños y niñas desde el legado del maestro Héctor Abad Gómez* [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia.
- Marín, M. L. (2014). Ambivalencia moral en la constitución de la subjetividad política de niños y niñas. *Infancias Imágenes*, 13 (2), 33-46. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a03>
- Marín, M. L. y Saldarriaga, J. A. (2019). Emociones políticas: un abordaje epistemológico. En J. Duarte (comp.), *Emociones políticas en niños y niñas* (pp. 34-45). Editorial Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/31Q4obC>
- Martínez, E. M. (2014). *Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado de dos instituciones escolares de la ciudad de Bogotá* [tesis doctoral, Universidad de Manizales] Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. <https://bit.ly/3h9IPHY>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación política*. Dolmen-Ensayos.
- McKee, D. (1995). *Elmer*. Altea. <https://bit.ly/3h9cgtq>
- Mejía, D. y Monsalve, D. (2019). “Arte visual en la escuela: una mirada a las emociones políticas y la imaginación narrativa”. En J. Duarte (comp.), *Emociones políticas en niños y niñas* (pp. 94-101). Editorial Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/31Q4obC>
- Montoya, J. S. (2014). *¿Mi vecino es un monstruo?* Taller de Edición Rocca.
- Munson, D. (2000). *Pastel para enemigos*. Chronicle Books
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores. <https://bit.ly/3i9Ronc>

- Nussbaum, M. (2015). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós Ibérica.
- Ordoñez, A., González, R. y Montoya, I. (2016). Conciencia emocional en la infancia y su relación con factores personales y familiares. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3 (2), 79-85. <https://bit.ly/34EQz1x>
- Oros, L. B. y Fontana, A. C. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria* 32, (1), 109-125. <https://bit.ly/37SUHgw>
- Orozco, M. T. (2009). El libro álbum: definición y peculiaridades. *Sincronía* (52). <http://bit.ly/2NAaTej>
- Palacios, A. Y. y Giraldo, D. (2017). *Las reivindicaciones de la población afro ante los estereotipos raciales en la ciudad de Medellín* [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/3oFGF7F>
- Palacios, N. y Herrera, J. D. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 413-437. <https://bit.ly/3e9d41H>
- Palacios, Y. y Quejada, N. (2015). *Impacto de las políticas educativas para el reconocimiento de la diversidad cultural afrocolombiana en el municipio de Turbo, Antioquia* [tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://bit.ly/3eaODAQ>
- Pardo, M. L. y Hendez, W. (2016). *Imaginación literaria y emociones morales en formación ciudadana: enfoque de capacidades en educación* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Secretaría de Educación del Distrito. <https://bit.ly/2JjRQmw>
- Pereira, E. (2019). *Benilda*. Colección Diversas Historias. <https://bit.ly/3k85Ehd>
- Pérez, C. Y. y Arango, J. A. (2019). Afroterritorialidades en Moravia: lugares de encuentro en torno a las dinámicas afrodescendientes del barrio. *Revista Vive Afro*. Recuperado de <https://bit.ly/31KnBvl>
- Pérez, G. y Nieto, S. (1993). *La investigación-acción en la educación formal y no formal*. <https://bit.ly/31X30fL>
- Quinde, B. R. (2016). *La discriminación racial en la niñez media* [tesis de pregrado, Universidad de Cuenca] Repositorio Institucional Universidad de Cuenca. <https://bit.ly/3kFhuzL>
- Quintero, M. P. (2003). Racismo, Etnocentrismo Occidental y Educación. El Caso Venezuela. *Acción Pedagógica*, 12 (1), 4-15. <https://bit.ly/2TABqrJ>
- Quintero, O. (2017). Aprendiendo la “R”: racialización y racismo prosaico en escuelas bogotanas. *Revista Antropologías del Sur* (8), 105-125. <https://bit.ly/2FgeYjC>

- Quiroz, A., Velásquez, A. M., García, B. E. y González, S. P. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó. <https://bit.ly/3dhXJeJ>
- Ramírez, J. y Solano, S. (2018). *Racismo y antirracismo en literatura. Lectura etnocrítica*. Universidad Nacional de Costa Rica. Recuperado de <https://bit.ly/3by2L68>
- Rengifo, T. (2012). Formas de reconocimiento y formación ciudadana. *Revista Perspectivas Educativas* (5), 285-298. <http://bit.ly/38IreFP>
- Restrepo, E. (2008). Racismo y discriminación. En A. Rojas (coord.), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para Maestros* (pp. 192-204). Editorial Universidad del Cauca. <https://bit.ly/3kkvJcH>
- Riquelme, E. y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos*, 37 (1), 269-277. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100015>
- Riquelme, E., Munita, F., Jara, E. y Montero, I. (2012). Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la lectura mediada de literatura infantil. *Cultura y Educación*, 25 (3), 375-388. <https://doi.org/10.1174/113564013807749704>
- Rodríguez, C., Cárdenas, J. C., Oviedo, J. D. y Villamizar, S. (2013). La discriminación racial en el trabajo Un estudio experimental en Bogotá. *Documentos Dejusticia*, 7. <https://bit.ly/37jWRph>
- Rodríguez, J. Daza, Z. Y. y Rodríguez, C. L. (2014). *Formando la geografía de la compasión infantil en niños y niñas de cuatro a cinco años. Propuesta didáctica de la compasión para el nivel jardín de la Casa Vecinal Villa de la Paz* [Tesis de maestría, Universidad de la Salle] Universidad de la Salle. <https://bit.ly/2G9AHuu>
- Ruillier, J. (2011). *Hombre de color*. Editorial Juventud. <https://bit.ly/3251MqO>
- Ruiz, A. y Prada M. (2012). *La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Editorial Paidós.
- Sacavino, S. y Candau, V. M. (2015). Sociedad multicultural y educación. En *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Contribuciones desde América Latina* (pp. 11 – 65). Ediciones Desde Abajo.
- Sáenz, M. J. (2017) La reconsideración de la ira como emoción política. Sobre Anger and Forgiveness de Martha Nussbaum. *Diánoia* 62 (79), 217-226. <https://bit.ly/3hteqEr>
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (7), 85-99. https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.07

- Saraza, E. A., López, T. y Duarte, J. (2019). “El lugar de la compasión en la configuración de la subjetividad de niños y niñas”. En J. Duarte (comp.), *Emociones políticas en niños y niñas* (pp. 68-82). Editorial Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/31Q4obC>
- Sardi, V. (2013). Estéticas para la infancia: El libro álbum como género de ruptura. *Boletín de arte* (13), 67-71. <https://bit.ly/2MhqP4R>
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En J. Ansion y F. Tubino (Eds.), *Educación en ciudadanía intercultural* (pp. 63-90). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://bit.ly/2THqSa9>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/2GBazIN>
- Torres, A. y Jiménez, A. (2004). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. En *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 13-26). Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/3jD89qX>
- Valencia, A. P. (2017). *Prácticas racistas en la escuela: un análisis de las prácticas de maestros y maestras de matemáticas* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <https://bit.ly/3kLC1TC>
- Villarreal, K. (2015). Construcción de la identidad racial: una mirada desde la familia negra cartagenera. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (27), 19-31. <https://doi.org/10.19053/0121053X.4208>
- Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (1997). Estudios socioculturales: historia, acción y mediación. *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, 9-32.
- Zuluaga, J. (2015). ¡Le cayó mosca a la leche!: discriminación racial y movilidad social en Tuluá. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 17 (1), 305-333. <https://bit.ly/3359wbL>