



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

***EL CULTIVO DE LAS EMOCIONES POLÍTICAS EN EL AULA
DE CIENCIAS SOCIALES Y SU PAPEL EN LA FORMACIÓN
ESTÉTICA DE MAESTROS Y ALUMNOS***

Autores

Deivy Leandro Sanmartín Osorio

Valentina Tabares Jiménez

Universidad de Antioquia

Facultad de educación

Medellín, Colombia

2023



El cultivo de las emociones políticas en el aula de ciencias sociales y su papel en la formación estética de maestros y alumnos

Deivy Leandro Sanmartín Osorio

Valentina Tabares Jiménez

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciados en Ciencias Sociales

Asesor

César Augusto Rivillas Molina, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Ciencias Sociales

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

Cita	(Sanmartín y Tabares, 2023)
Referencia	Sanmartín, D y Tabares, V. (2023). <i>El cultivo de las emociones políticas en el aula de ciencias sociales y su papel en la formación estética de maestros y alumnos.</i>
Estilo APA 7 (2020)	[Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Cártul Vargas Torres

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
Capítulo 1: Proyecto de Investigación	10
Planteamiento del problema	10
Objetivos	13
General	13
Específicos	13
Marco referencial	13
Antecedentes	19
Categoría 1	19
<i>Tejiendo el quehacer del maestro a través de las emociones políticas en el aula</i>	19
Categoría 2	21
<i>Tejiendo el lugar de los alumnos a través de las emociones políticas en el aula</i>	21
Categoría 3	23
<i>Propuestas pedagógicas con base en las emociones políticas</i>	23
Metodología	25
1. Enfoque	25
2. Paradigma.....	26
3. Pistas metodológicas:	28
4. Técnicas de investigación	30
5. Plan de experimentación:	33
Población.....	33
Momento 1: <i>La inquietud de los maestros: detectando las ausencias en el aula</i>	33
Momento 2: <i>Explorando el objeto de investigación: Un enfoque prometedor para la enseñanza de Ciencias Sociales</i>	34
Momento 3 : <i>El poder de las emociones políticas en el aula: Transformando a maestros y estudiantes</i>	34
Momento 4: <i>Cartografiando la experiencia en el aula: explorando nuevos caminos para la enseñanza de las Ciencias Sociales</i>	34
Momento 5: <i>Un lienzo en blanco, plasmando los aprendizajes obtenidos en el proceso de práctica</i>	35
6. Consideraciones éticas.....	36
Capítulo 2: El trasegar del maestro en formación hacia las emociones políticas, el miedo como oportunidad	37

Preámbulo.....	37
<i>Una mirada a través de las emociones políticas : tejiendo conexiones en el acto educativo</i>	<i>38</i>
<i>Explorando La vulnerabilidad: las fuerzas que atraviesan el cuerpo del maestro.....</i>	<i>39</i>
<i>La incertidumbre como fuerza que enriquece el acto educativo.....</i>	<i>43</i>
<i>El aula de clases como un refugio donde cesan las batallas que afligen al maestro</i>	<i>46</i>
Capítulo 3: emociones políticas en escena: explorando su potencia en el aula de Ciencias Sociales.	51
<i>Construyendo puentes desde el amor y la compasión: emociones políticas en la educación.....</i>	<i>52</i>
<i>La dimensión política de la vergüenza y el miedo en el aula de clases.....</i>	<i>58</i>
Capítulo 4 Entre amigos y política: diálogos sobre emociones políticas y amistad.	64
<i>Apreciado Leandro:.....</i>	<i>64</i>
<i>Querida Vale.....</i>	<i>67</i>
Conclusiones	71
Referencias	74
Referencias prácticas	78
Anexos.....	80
1. Formato consentimiento informado	80
2. Diseño de los instrumentos de análisis.....	82

Resumen

Cuando ambos maestros en formación entramos al aula de clase comenzamos a percibir que las emociones figuraban en la enseñanza, a través de manifestaciones o en ocasiones, incapacidades para manifestarlas, lo cual le proporcionó el enfoque a la presente investigación. Proponiendo la acción educativa como experiencia emocional quisimos abordar las emociones que emergían en el aula de clases, dado que no sólo se podían expresar, sino que también podían influir en las relaciones que se tejen en la misma. Es entonces cuando, en lugar de separar las emociones de los contenidos curriculares, nos atrevimos a integrarlas con el fin de mejorar la convivencia y los vínculos colectivos, de esta forma adquieren un sentido político, emergiendo la pregunta: ¿De qué son capaces las emociones políticas cuando se cultivan en la formación estética de la clase de Ciencias Sociales en el grado octavo de la Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño para el año 2023? El desarrollo de este trabajo se orientó con base en el paradigma posestructuralista, el enfoque pos-cualitativo y en cuanto a las pistas metodológicas, la cartografía con el fin de capturar la esencia misma del constante movimiento que supone el aula de clases con base en el cultivo de las emociones políticas. En este orden de ideas dicha investigación arrojó una serie de resultados que se desarrollan en tres capítulos, *El trasegar del maestro en formación hacia las emociones políticas, el miedo como oportunidad; Emociones políticas en escena: explorando su potencia en el aula de Ciencias Sociales* y *Entre amigos y política: diálogos sobre emociones y perspectivas*. Todo esto con el fin de componer un sentido en torno a la formación estética de las emociones políticas en el área de Ciencias Sociales, que se construirá a través de un ejercicio de escritura epistolar donde ambos maestros en formación construimos dos cartas que dieran cuenta de la relación existente entre la amistad y las emociones políticas y cómo estas podrían enriquecer el relacionamiento que se teje entre los sujetos partícipes del acto educativo.

Palabras clave:

Emociones políticas, formación estética, cartografía, Ciencias Sociales.

Abstract

When both teachers in training entered the classroom, we began to perceive those emotions figured in teaching, through manifestations or sometimes, inabilities to manifest the emotional aspect, which provided the focus of this research. By proposing educational action as an emotional experience, we wanted to address the emotions that emerged in the classroom, given that they could not only be expressed, but could also influence the relationships that are woven therein. It is then when, instead of separating emotions from the curricular contents, we dared to integrate them in order to improve coexistence and collective bonds, in this way they acquire a political meaning, emerging the question: What are emotions capable of? policies when they are cultivated in the aesthetic training of the Social Sciences class in the eighth grade of the Gilberto Álzate Avendaño Educational Institution for the year 2023? The development of this work was guided based on the post-structuralist paradigm, the post-qualitative approach and in terms of methodological clues, cartography in order to capture the very essence of the constant movement that the classroom entails based on the cultivation of political emotions. In this order of ideas, said research yielded a series of results that are developed in three chapters, The transfer of the teacher in training towards political emotions, fear as an opportunity; Political emotions on stage: exploring their power in the Social Sciences classroom and Between friends and politics: dialogues about emotions and perspectives. All this in order to compose a meaning around the aesthetic formation of political emotions in the area of Social Sciences, which will be built through an epistolary writing exercise where both teachers in training constructed two letters that would account for the existing relationship between friendship and political emotions and how these could enrich the relationship that is woven between the subjects participating in the educational act.

Keywords:

Political emotions, aesthetic training, cartography, Social Sciences.

Introducción

Al adentrarnos en el aula de clase, ambos maestros en formación comenzamos a percibir cómo las emociones se erigían como protagonistas en el complejo mundo de la enseñanza; cada encuentro relataba un aspecto inherente de todas las interacciones humanas: el terreno de los afectos, aquello que constituye la esencia misma de nuestra humanidad. En relación con lo anterior, (Hargreaves 1998, citado en Barrios 2020) manifiesta que “las emociones están en el corazón de la enseñanza” destacando así el papel de estas como parte vital de nuestra experiencia formativa. En nuestro caminar, fuimos encontrando ecos que se hacían latentes en la voz de nuestros estudiantes; así, por ejemplo, Salazar, A. (2023) nos decía: “nuestro corazón es una fuerza que apunta hacia amar, viajar, soñar, creer, temer y resistir”; lo que rescata el vínculo entre las emociones y el mismo acto educativo puesto que este terreno de los afectos logra moldear nuestra experiencia y nuestra forma de concebir el mundo, procurando de esta forma conexiones mucho más significativas en los procesos educativos.

Fue entonces cuando, desde momentos iniciales sabíamos que lo emocional figuraba en el escenario de la enseñanza y que por lo tanto, la acción educativa era una experiencia emocional (Nussbaum, 2001), lo que quiere decir que no podíamos asumir la enseñanza sin antes reconocer y abordar las emociones que emergían en el aula de clases; allí no éramos meros espectadores del proceso que se materializaba sino que éramos participantes activos capaces de intervenir en el flujo de emociones y experiencias formativas de quienes aprendían.

En este panorama, algo estaba claro para nosotros como maestros en formación: si las emociones tenían el poder de moldear aquellas conexiones que se tejían en el aula, también tendrían el poder de influir en la forma en la que se configura la subjetividad de maestros y estudiantes. Si bien, las emociones no sólo se relegaban a simples manifestaciones, sino que también interferían en la forma en que los estudiantes se relacionaban en el aula de clase que, lejos de ser un espacio exclusivamente académico, se convertía en un escenario vivo donde las emociones tejían una compleja red entre las interacciones y dinámicas que se llevan a cabo en el aula.

Hasta este punto, las emociones no se habían considerado inherentemente políticas; no obstante, fue a través del análisis y posterior investigación sobre el espectro emocional en

la vida en colectivo donde pudimos dotar las emociones de un carácter político. En este sentido, encontramos en los planteamientos de (Nussbaum, M. 2014) una posibilidad que amplió nuestro panorama, proponiendo las emociones políticas como un conjunto de elementos que posibilitan el reconocimiento hacia la otredad, teniendo en cuenta las mismas emociones para garantizar el respeto y la convivencia en dicho espacio compartido.

Por ello, en lugar de asumir una enseñanza de los contenidos curriculares fuera de lo emocional, quisimos integrarlos para darle un sentido político. De esta forma, los estudiantes no sólo podrían adquirir conocimientos conceptuales, sino que reconocerían como estos se relacionaban con su contexto. En palabras de (Ruiz, S. 2023): “Las emociones pueden conectarnos con los demás en el salón. Cuando compartimos lo que sentimos, construimos puentes y entendemos mejor lo que piensan los demás”, lo que vislumbra la capacidad que tienen las emociones políticas para intervenir en el reconocimiento de la otredad. De esta manera, ambos en formación logramos construir nuestro objeto de investigación.

La estructura de la presente investigación corresponde al desarrollo de un primer capítulo que contiene toda la fundamentación teórica inicial, la cual constituye el proyecto de investigación, adicionalmente el segundo capítulo se encuentra construido con base en la relación entre el objeto de investigación y la variable de los maestros en formación, allí encontrarán la influencia de las emociones políticas en la formación estética de ambos maestros y cómo esto configura su quehacer docente; posterior a esto navegarán a través de un tercer capítulo que se compone a partir del cultivo de las emociones políticas en los estudiantes y el mapeo correspondiente de las mismas, por medio de una serie de actividades compuestas por diversas técnicas que constituyeron las clases de ciencias sociales. Finalmente, ambos maestros en formación a través de la escritura epistolar creamos un último capítulo que contiene un sentido en torno a la formación estética de las emociones políticas en el área de Ciencias Sociales, con base en la dimensión política de la amistad. En este sentido, creamos dos cartas que dieran cuenta de la relación existente entre la amistad y las emociones políticas y cómo estas podrían enriquecer el relacionamiento que se teje entre los sujetos partícipes del acto educativo.

Capítulo 1: Proyecto de Investigación

Planteamiento del problema

Al llegar a un mundo donde convergen distintas realidades como lo es la escuela y enfrentarnos a nuevas dinámicas que lograron desvanecer los primeros trazos que como docentes en formación íbamos elaborando, la confrontación fue algo ineludible. Paulatinamente, conforme iban transcurriendo las clases observadas identificamos diversas problemáticas en cuanto al campo emocional por parte de los alumnos, caso contrario a lo que comenzó a emerger en nosotros como docentes ya que nos enfrentamos con emociones variadas cuando nos encontrábamos inmersos en el acto formativo en sí.

Un caso específico que permite ejemplificar lo anterior es acerca del relacionamiento que propiamente se da en el aula de clase donde evidenciamos por parte de varios alumnos la incapacidad de experimentar vergüenza o culpa, particularmente al no presentar algún trabajo, irrespetar a sus compañeros o a los docentes, agredir con golpes y referirse de manera poco cortés hacia los demás. Todos estos asuntos, han establecido tensiones en nuestra práctica docente que en ocasiones se representan a través de palabras lacerantes como un ‘‘Profe no lo hice, si quiere póngame un bajo’’ lo que relega las pretensiones de una planeación de clase que finalmente no logra abarcar las complejidades que se dan en el aula.

Como muestra de lo anterior, la actividad ‘‘mural de emociones’’ supuso un reto y una constante confrontación para ambos docentes. En el caso particular de Valentina, la actividad fue un enfrentamiento con una realidad que hasta entonces era desconocida. Nunca había presenciado de manera tan cercana un asunto como la indiferencia de un adolescente hacia la enseñanza o lo que tenía por decir. ¡Dura realidad! En ese momento, resaltaba un sentimiento de pequeñez porque la actividad que se había planeado con tanto amor, era completamente irrelevante y no generó el impacto que en un momento inicial se había considerado: la manifestación de la emoción, algo que nominalmente es sencillo, pero que en el acto se complejiza.

En este orden de ideas, la experiencia de Leandro en la misma actividad se fundamenta de forma contraria dado que en su clase emergieron muchas manifestaciones emocionales por parte de los estudiantes, lo que a su vez permitió identificar diversas problemáticas que aquejan a los alumnos como anorexia, obesidad, inseguridad, ansiedad, depresión, abuso sexual, drogadicción, carencias afectivas, entre otros. Esta experiencia hizo

que se manifestara el miedo del docente al no saber cómo responder hacia la avalancha de emociones que inundaban el aula. Ambos casos comparten un denominador común: el no saber cómo actuar ante la realidad que supone el acto educativo.

A partir de lo anterior, como docentes en formación, realizamos una introspección sobre lo que acontece en el aula y se logra identificar como problemática de interés el asunto emocional como un elemento que configura el ser y que por lo tanto constituye la esencia de todo individuo. Esto posibilita la creación de vínculos e interacciones que en líneas generales permiten un acto educativo que reconozca la importancia de una formación integral.

Con lo anterior, Nussbaum, M (2014), propone las emociones políticas como un conjunto de elementos que permiten la sana convivencia en sociedad y por lo tanto la construcción de una nación que tenga impregnado en su sistema cognitivo la importancia de compartir un espacio común y de reconocimiento hacia el otro, teniendo como base emocional, el asco, la vergüenza, el amor o el miedo, estos como medios para garantizar el respeto y la convivencia en dicho espacio compartido. Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos importante resaltar asuntos como la compasión ante la pérdida o la indignación ante la injusticia como posibilitadoras de una simpatía inclusiva que fortalezca los principios básicos de una sociedad imperfecta que demanda alteridad.

A partir de esta mirada logramos plantear una pregunta que fuese vinculante del tema emocional que acontece en el acto educativo y las discusiones que emergen en la clase de ciencias sociales a través del currículo, lo que arrojó como resultado la siguiente pregunta problematizadora: ¿De qué son capaces las emociones políticas cuando se cultivan en la formación estética de la clase de Ciencias Sociales en el grado octavo de la Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño para el año 2023?

Por ende, como docentes en formación encontramos en las ‘‘emociones políticas’’ un medio para cultivar en la formación estética dicho asunto de interés. Es importante destacar en este sentido, que las emociones no emergen como un insumo de producción de un tipo adecuado de ciudadano, sino como una posibilidad que reconozca esa parte de vida humana que florece y cobra importancia en la formación y en el devenir de la cotidianidad del aula.

Del mismo modo, destacamos la definición de Martín y Quintero (2017):

Las emociones políticas poseen varios rasgos que les otorgan un carácter público y no meramente individual porque se construyen en la vida social y política con otros, en la esfera pública; están soportadas en creencias, juicios, y tienen un contenido evaluativo, además se aprenden y se cultivan. Por lo tanto, están en el sustrato moral de todos los sujetos y afectan la vida con los otros, es decir, la vida política (pág.102).

En este sentido, las emociones políticas trascienden el ámbito individual ya que cobran vigencia en la vida en conjunto, por lo que, en el aula de Ciencias Sociales este asunto puede cultivarse a favor de la sana convivencia y un mejor relacionamiento social. Para esto, Nussbaum (1999), define el concepto de “cultivar” desde la educación liberal donde se resalta la necesidad de un modelo educativo que tenga como objetivo la preparación de los sujetos para que ejerzan las funciones ciudadanas y la vida en general. Esta concepción se relaciona con la definición de la RAE hacia el concepto de “cultivo” donde se define como “poner los medios necesarios para mantener y estrechar el conocimiento, el trato o la amistad” (RAE), lo anterior, cobraría pertinencia desde la formación estética, entendiendo esta desde los postulados de C. Farina como: una serie de procesos intrínsecos de la formación en sí, es decir, como un proceso de formación de los modos de ver, oír y decir, de los modos de ubicarse en la realidad, que configuran a una subjetividad. Del mismo modo, se resalta que la formación estética se da desde la diversidad de performances, imágenes y discursos que la sostienen y que también hacen parte de las afecciones y las reacciones ante la cotidianidad. En este sentido, dentro de las implicaciones de la experiencia estética se encuentran dos dimensiones inherentes: lo que nos pasa y logra desacomodarnos y la voluntad que se construye para generar nuevos puntos de equilibrio (Farina, 2017; 2006).

Lo anterior, se evidencia en nuestra práctica docente, ya que los dos nos hemos enfrentado al desacomodo que implica el aula de clases y nos hemos visto en la necesidad de replantear muchos aspectos de nuestra práctica. En consecuencia, ambos deseamos problematizar el cultivo de las emociones políticas en la formación estética de Ciencias Sociales, dado que consideramos que se convierten en un medio que posibilita un pensamiento más amplio, que sirve de apoyo para la construcción de un espacio educativo más tolerante y ameno para todos. Por otra parte, las emociones políticas permiten ser

problematizadas y reflexionadas desde su ausencia, así como desde su presencia, tanto en los alumnos como en ambos docentes encargados de realizar esta investigación.

Objetivos

General

Cartografiar las emociones políticas cultivadas en la clase de Ciencias Sociales en el grado octavo de la I.E Gilberto Álzate Avendaño para el año 2023, a través de herramientas del pensamiento estético deleuziano, con el fin de componer un sentido en torno a la formación estética de las emociones políticas.

Específicos

- Trazar las emociones políticas cultivadas en los maestros de ciencias sociales en el grado octavo.
- Mapear las emociones políticas cultivadas en los estudiantes de grado octavo.
- Componer un sentido en torno a la formación estética de las emociones políticas en el área de Ciencias Sociales.

Marco referencial

Para la realización del presente trabajo es necesario abordar algunos conceptos que fundamentan y proporcionan una interpretación más amplia de la problemática identificada por ambos docentes en formación. En este sentido, partimos de los conceptos fundamentales de la pregunta para darle una mayor solidez conceptual y lograr una mejor interpretación. De manera respectiva, consideramos pertinente abordar el concepto de estética desde Farina y Albernaz ya que referenciando a Deleuze indican que esta “activa una manera de abordar la realidad y de dejarse interpelar por ella, una manera de producir discurso con la experiencia y no con sus representaciones” (Deleuze y Guattari, 1977, como se citó en Farina y Albernaz, 2017). Partiendo de lo anterior, consideramos que esta definición se ajusta a nuestra cotidianidad en el aula y resalta la importancia de producir a partir de la experiencia sin necesidad de recurrir a representaciones de la misma, lo que para ambos docentes en formación ha significado un punto de inflexión en la práctica y del mismo modo dota de carácter experimental la presente investigación. En este marco de ideas, es menester, ahondar

en el concepto desde Farina y Albernaz donde indican que se trata de una ‘teoría de lo sensible’ que Deleuze va a desarrollar acerca de la experiencia real. Se trata de producir conocimiento a partir de la experiencia real y no a partir de la representación de la experiencia ordenada. La teoría de lo sensible se interesa por las formas de la experiencia, por las condiciones que hacen que una experiencia sea real y no sólo una representación de lo ‘posible’. Es decir, Deleuze va a desarrollar un modo de tratar la experiencia estética que la desmarca de los límites de la representación posible, para liberarla a la potencia de lo real (Deleuze y Guattari, 1977, como se citó en Farina y Albernaz, 2017).

Partiendo de lo anterior, destacamos que dentro de la construcción que ambos hemos realizado a partir de la experiencia en el aula se nos ha permitido problematizar la cotidianidad a la que como docentes en formación nos enfrentamos, donde emerge de manera completamente espontánea el asunto emocional en nosotros y también en los estudiantes con los cuales tejemos relaciones pedagógicas día a día.

Adicionalmente, el asunto de potencializar la singularidad se convierte en algo necesario para nosotros puesto que, al utilizar el verbo cultivar, potenciar las emociones también es el camino para lograr el objetivo, así como la manifestación de lo diverso y lo múltiple es algo que esperamos que emerja constantemente en el presente proyecto, dado que, las emociones políticas no son estáticas y se pueden manifestar de diversas maneras y movilizar de formas heterogéneas, tanto a los alumnos como a los docentes encargados de este proyecto. De este asunto, se desprenden dos conceptos importantes para lograr una mayor interpretación de lo que se pretende. En primer lugar, es necesario detenernos sobre el concepto de formación y lo que este conlleva, dado que, desde la perspectiva del trabajo es imperante que los sujetos realicen una aproximación emocional propia y subjetiva como también es importante lo que emerge de manera posterior, por lo tanto, nos ceñimos a la definición de:

C, Vilanou (2018) A todo esto, hay que añadir que la idea de formación (Bildung) con su indudable carga religioso-luterana (Thöhler, 2016)– debe contemplarse desde la perspectiva de la autoeducación, autoformación, de acuerdo con la voluntad de «llegar a ser como eres» (...). Esta idea constituye un eje central del pensamiento pedagógico que, en sintonía con las ciencias del espíritu, propone la realización de uno mismo desde un enfoque armónico a fin de superar, sin

dramatismos, el desgarramiento moderno entre el yo y el mundo, con lo que la formación se asemeja a un proceso de mediación entre el espíritu subjetivo y el espíritu objetivo (p.236).

En concordancia con lo anteriormente planteado por el autor, dicha idea se ajusta al espacio donde se pretende construir las emociones políticas, dado que se parte del “yo”, una perspectiva que es útil para hablar en las dos vías que deseamos desarrollar nuestra investigación ya que, podemos no sólo hablar de la autoformación por parte de los estudiantes sino también de la autoeducación, que como docentes en formación es necesaria desarrollar de manera paulatina en nuestra práctica. En este sentido, la perspectiva de formación que nos brinda el autor nos permite abrir el lente a un panorama más amplio, donde los alumnos y los docentes sean objeto de construcción por parte de la premisa de emociones políticas.

Tomando en consideración lo anterior, destacamos un concepto que proporciona claridad frente a lo argumentado hasta ahora, ya que genera un vínculo entre formación y estética. Partiendo desde Cynthia Farina (2005) :

Este planteamiento enfoca los procesos de formación estética del sujeto actual. Y entiende la formación no sólo como aquello que se lleva a cabo en las escuelas o instituciones de enseñanza, sino como aquello que configura las maneras como nos relacionamos cotidianamente con nosotros mismos y nuestro entorno. Los procesos de formación conciernen a cada individuo y al mismo tiempo le ubican como un fenómeno colectivo. En estos procesos se genera un conjunto de maneras no sólo de hacer, sino[15] de entender las cosas en nuestra vida cotidiana (Pàg.4).

Lo anterior logra condensar y sintetizar la propuesta formativa que se pretende abordar, ya que la clave se encuentra en la construcción e interpelación de sí mismo y el relacionamiento con los demás individuos lo que para el presente trabajo establece un foco de interés común ya que bajo esta disposición el asunto emocional aunque emerge en el campo individual en los docentes y en los alumnos permiten generar un vínculo que trasciende hacia el desarrollo de la vida pública y política de cada sujeto, lo que se traduce en las bases para desarrollar las relaciones particulares y la convivencia en comunidad.

Por consiguiente, encontramos una relación consustancial entre el acto educativo y la emoción al estar inmersos en un proceso formativo en ambas direcciones; con ello, reconocemos que como profesores nuestra responsabilidad pedagógica no sólo se fundamenta en cuanto al desarrollo y crecimiento de los niños y jóvenes, sino también en el hecho de que compartimos el mundo con ellos (Masschelin y Simons, 2014) por lo que es necesario abordar el aspecto emocional sin prescindir de algo a lo que no son ajenos, la vida pública.

En este sentido, Nussbaum, M (2014), propone las emociones políticas como un conjunto de emociones que permiten la sana convivencia en sociedad y por lo tanto la construcción de una nación que tenga impregnado en su sistema cognitivo la importancia de compartir un espacio común y de reconocimiento hacia el otro, teniendo como base emocional, *el asco, la vergüenza, el amor, la compasión, el miedo y la envidia* esto como medios para garantizar el respeto y la convivencia en dicho espacio compartido. Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos importante resaltar asuntos como la compasión ante la pérdida o la indignación ante la injusticia (pág.15) como posibilitadora de una simpatía inclusiva que fortalezca los principios básicos de una sociedad imperfecta que demanda alteridad. Del mismo modo, las emociones políticas que nombramos tienen trascendencia en la vida pública ya que construyen y afectan la vida política que construimos como sociedad.

En otras palabras, encontramos en las emociones un asunto potente para vincular lo inherente de las clases con lo político de la vida en comunidad, ya que en la formación estética que se desarrolla en el aula se comparten mundos y diversas particularidades que nos permiten construir la sociedad. Adicionalmente, como docentes en formación nos enfrentamos a un punto de inflexión que obedece al ámbito emocional, no sólo de nosotros sino también de los estudiantes. En este sentido, ambos pensamos en una posibilidad que nos permitiera vincular lo que se manifiesta en la praxis con todos los sujetos que se involucran en el aula: maestros y estudiantes. Sin embargo, con relación a las emociones políticas deseamos resaltar cuatro que para nosotros tienen un gran potencial al ser cultivadas y a su vez problematizadas en las clases venideras.

En primer lugar, la vergüenza desde Nussbaum (2014) es una emoción tan potente como omnipresente en la vida social. todos tenemos debilidades que tratamos de ocultar a los demás. Cuando estas se descubren, la emoción de dolor resultante es la vergüenza; el rostro ruborizado es su síntoma. La vergüenza es, pues, una emoción

dolorosa que responde al hecho de que la persona no haya sido capaz de mostrar a los demás una característica deseable. y como nadie posee todas las características que la sociedad valora como deseables, la vergüenza es nuestra compañera cotidiana (pág. 434).

En este sentido, la **vergüenza** figura en los procesos educativos que se gestan en el aula, es decir en los docentes y los alumnos, por lo tanto, es necesario problematizarla con el fin de que sea útil y pertinente para el desarrollo social, que involucra a ambas partes de la formación estética. Si la vergüenza es una emoción que siempre se puede presentar en el aula de clases, el hecho de cultivarla no hace referencia a forzar que emerja, sino a guiar su germinación hacia un asunto de formación auto personal ya que esta emoción en sí misma nos permite reconocer aspectos que se necesitan mejorar de nuestras conductas personales.

De manera respectiva, encontramos que el **miedo** desde Nussbaum no sólo tiene una función hacia la supervivencia o de utilidad hacia la conservación, sino que también nos permite vincularnos en la vida política. En palabras de Nussbaum (2014) el miedo es muy útil, necesario incluso. Nos aparta del peligro. Sin sus impulsos estaríamos todos muertos. Incluso en el terreno político y legal, el miedo puede ser razonable y proporcionar una buena orientación. (pág. 387). En este sentido, dentro de los planteamientos de la autora encontramos en el miedo un asunto interesante que no sólo cobra vigencia en los procesos formativos, sino también en la construcción de la vida en sociedad, ya que, para ella “el miedo en sí mismo es uno de los grandes peligros de la vida” (pág. 682) lo que hace que requiera cierta regularización a pesar de su gran utilidad puesto que, también es importante destacar que el miedo origina cierta abstracción hacia el mundo ya que nos concentra sólo en el “yo” prescindiendo de los lazos o vínculos que se generan con el otro.

Adicionalmente, deseamos destacar el asunto de la **compasión** desde (Gil, M. 2014, citando a Nussbaum, 2014). En primer lugar, situando a la compasión en el paisaje conceptual de las emociones. La compasión es una emoción dolorosa originada por la desgracia inmerecida de otra persona. Nussbaum piensa que es muy probable que se trate de un fenómeno humano universal, es decir, susceptible de aparecer en cualquier contexto cultural o histórico. Por último, dicha autora piensa que hay pruebas fehacientes de que la compasión (o emociones similares) han desempeñado un papel fundamental en la

supervivencia de la especie, ya que, ni los seres humanos, ni tampoco otros primates nos movemos únicamente en función del egoísmo.

Entendiendo esto, consideramos que el uso que podemos darle a la compasión en el aula de clases de Ciencias Sociales es la de convertirla en un hilo conductor que logre unificar los intereses individuales de los sujetos con los intereses colectivos o de carácter plural de la convivencia. Debido a esto, al ser la compasión un resultado de la empatía, nos resulta interesante establecer espacios donde se ponga en juego la reciprocidad y el reconocimiento del otro.

Por último, Según Nussbaum (2013) “**El amor**, sostendré en este libro, es lo que da vida al respeto por la humanidad en general, convirtiéndolo en algo más que un envoltorio vacío. Y si el amor es necesario incluso en la sociedad bien ordenada, cuánto más no lo será en las sociedades reales, imperfectas, que aspiran todavía a la justicia” (p.31).

En este sentido, vemos que en el aula de clases esta perspectiva de Nussbaum cobra vida a través de las dinámicas y actividades que promueven el entendimiento y el respeto hacia diversidad. Para esto, ambos docentes en formación proponemos cultivar el asunto de las emociones políticas en el aula, entendiendo el concepto cultivar desde Montero, J (2017) cuando dice: para los griegos y grecorromanos, el cultivo de sí es una herramienta fundamental en el proceso de transformación del ser humano; allí no se habla temáticamente de persona, pues esto viene más adelante con la filosofía cristiana. En la filosofía antigua mencionada, específicamente para la nobleza, la vida era trabajada en sí misma para que esta adquiriera sentido y coherencia. Sócrates lo llamaba Epimeleia, condición básica para lograr la felicidad, que tiene relación directa con el cultivo de la virtud; en ese caso, a diferencia de lo que se concibe actualmente, tanto en la filosofía como en la religión occidentales, no era algo meramente de tipo gnoseológico sino ontológico” (pág., 23-24).

En este sentido, ambos como sujetos participantes en el acto educativo y por ende constructores de una formación estética, consideramos necesario problematizar y procurar la germinación de aspectos de la formación que no son precisamente conceptuales, en este sentido, como bien lo define la cita anterior, nos aproximamos a las emociones políticas desde un asunto propiamente intrínseco a la constitución del ser, visto como un sujeto que se relaciona, interacciona y crea vínculos interpersonales para alcanzar una formación integral. Consideramos entonces que cultivar las emociones políticas en el aula en los sujetos que

participan en la formación (maestros y estudiantes) permite fomentar la construcción de un espacio social en comunidad en los diferentes espacios de desarrollo.

Antecedentes

Para la realización del siguiente conglomerado de trabajos realizados en torno a las emociones políticas, hemos seleccionado un total de diez tesis, las cuales, desde el criterio de ambos autores del presente trabajo se ajustan hacia las pretensiones de lo que se desea abordar en la investigación. En este sentido, fue necesario realizar una búsqueda rigurosa para verificar la idoneidad de dichas tesis en nuestro trabajo, tarea para la cual fueron indispensables herramientas como el repositorio de la Universidad de Antioquia, Redalyc y Google Académico. Para dicha depuración fue tomado en cuenta la fecha de publicación de las investigaciones para así, obedecer hacia la vigencia de las mismas donde no se superarán los diez años de longevidad. A partir de la selección se construyeron tres categorías de agrupación focalizadas en los maestros, los alumnos y las apuestas pedagógicas. Esto se realizó con el fin de que le brindaran a nuestra investigación insumos conceptuales en cuanto al objeto y sus respectivas variables.

Categoría 1

Tejiendo el quehacer del maestro a través de las emociones políticas en el aula

Esta composición se establece a partir del lugar que ocupan las emociones políticas del maestro en el aula y cómo estas repercuten en su formación y en su práctica pedagógica. Por lo tanto, nos encontramos con diferentes configuraciones en relación a las emociones políticas y el docente, al ser este un sujeto que participa de manera activa en la construcción de la sociedad. En este sentido, encontramos diferentes referentes que nutren de aspectos conceptuales y completamente necesarios, nuestra investigación.

En principio, el escrito: *Lugar que otorgan maestros y maestras a las emociones en su quehacer docente y la relación con su subjetividad política* de la autora Taborda, M (2020) busca darle un sentido a las emociones que emergen en los maestros y cómo estas van configurando su subjetividad. Adicionalmente, se hace especial énfasis en la necesidad de que el aspecto emocional se fortalezca en los múltiples espacios sociales ya que no sólo repercute en el ámbito educativo, sino que también son parte fundamental en la construcción del proyecto social.

Por otra parte, la autora expresa que existe una instrumentalización del quehacer del maestro y también un desconocimiento sobre su práctica como sujeto social y cultural. En otras palabras, se invisibiliza que los maestros inciden en los procesos de construcción social donde tienen una participación como sujetos políticos. Finalmente, la autora sugiere que, en los escenarios de formación académica, profesional y en la práctica educativa, no existe un lugar para las emociones políticas ni tampoco se problematiza la relación que tienen en la construcción de su subjetividad. En relación con esto, este trabajo arrojó algunas conclusiones de las cuales queremos destacar la necesidad de fortalecer y fomentar en la escuela, la educación superior y los diferentes espacios sociales, una formación que trascienda el cultivo de las emociones políticas en los maestros para que haya una construcción de las subjetividades con una mayor conciencia sobre los derechos, la justicia y el perdón.

Adicionalmente, encontramos en otro referente una posibilidad para resignificar el ser del maestro como sujeto que enseña a partir de la comprensión de las emociones políticas que emergen en su práctica.

Conrado, Y Henao, M (2020), en su investigación llamada “propuesta psicopedagógica para la comprensión de las emociones políticas del ser maestro en su experiencia profesional”. Destacan que abordar el tema de las emociones políticas en el maestro, permite que el sujeto que enseña sea protagonista en la resignificación de su ser, a partir de la expresión de sus emociones y potencialidades, y que sean visibilizados por los demás actores de su cotidianidad, como seres emocionales (p, 91).

La anterior perspectiva permite que ambos maestros en formación tengamos una visión más amplia sobre la resignificación del quehacer docente como ser emocional, ya que se tiene el imaginario social de que su papel se encuentra relegado a un enfoque academicista y se olvida el desarrollo que posee el maestro a través de sus expresiones emocionales.

Consideramos que estos trabajos cobran pertinencia en nuestra investigación ya que permiten comprender la importancia que tiene el maestro como sujeto inmerso en el acto educativo, el cual a partir de las emociones políticas puede reconfigurar su práctica pedagógica, lo que es tan pertinente en la composición de su formación estética.

Categoría 2

Tejiendo el lugar de los alumnos a través de las emociones políticas en el aula

Esta composición se consolida a través de la importancia de las emociones políticas en el aula bajo la perspectiva de los alumnos. En este sentido, encontramos algunos referentes que nos permiten una vinculación importante con uno de los componentes que ambos maestros en formación consideramos necesarios en el abordaje de nuestra investigación y es la convivencia desde una perspectiva para la paz.

Desde Restrepo, M (2022), en *emociones políticas y nociones de paz en la primera infancia: un acercamiento desde las narrativas de un niño de cinco años* Se propone la necesidad abordar el concepto de paz a partir del reconocimiento de las emociones que cada sujeto experimenta desde las diversas situaciones sociales que se presentan en su vida cotidiana y también en las que emergen emociones políticas como la ira, la repugnancia, el miedo, la compasión y el amor. En este sentido, se destaca que para que se logre alcanzar la paz es necesario que en las aulas se comiencen a integrar esas emociones y a su vez problematizarlas.

De manera adicional, se habla sobre la importancia que tienen las representaciones de los niños y las niñas sobre la paz a partir de las interacciones que estos hacen con los diferentes agentes de socialización para que así se identifique el origen de las emociones como el miedo, la venganza, el odio, la ira, entre otras. Finalmente, la autora destaca que el contexto educativo posibilita que germinen las emociones políticas debido a las múltiples configuraciones que este conlleva.

En esta línea, seguimos con los postulados de Ruiz, T. Castro, A y Mosquera, S. (2019) *Memoria intergeneracional y emociones políticas de niños y niñas del municipio de Amalfi, como aporte a las pedagogías de la paz*. Esta propuesta se fundamenta en la importancia de la memoria colectiva, así como de las narrativas históricas, las experiencias de vida y la historia de los contextos violentos, que pasan de generación en generación como diversos medios para lograr que emerjan en los niños y niñas las emociones políticas. El trasegar histórico es necesario para poder alcanzar una paz verdadera y la formación de las nuevas generaciones debe realizarse con base a las narrativas y composiciones sociales que

marcaron las generaciones anteriores, ello facilita la construcción de las emociones políticas como herramienta para alcanzar dicho sentido de paz.

Consideramos que es importante la visión que este texto nos aporta en términos de la configuración de un discurso y de unas prácticas sociales a partir de la identificación de las emociones políticas, si bien este texto habla de identificar y no de cultivar muchos de sus postulados se pueden extrapolar a nuestra perspectiva y puede ser potente analizarlo desde esa premisa de la configuración de los discursos sociales y las emociones políticas presentes en las prácticas cotidianas.

Por otra parte, encontramos en Álvarez, A. Castañeda, C. Cataño, L. Y Ortiz, P. (2019), en *Emociones políticas en procesos de formación de niños y niñas del ciclo I de cuatro instituciones de educativas públicas del municipio de Medellín*, otra posibilidad para enriquecer nuestro trabajo desde el aspecto educativo que vincula especialmente a los alumnos ya que esta investigación parte de la premisa de que la escuela le ha dado una mayor importancia a lo académico y ha reducido su interés hacia la cultura de las emociones ya que constantemente se fomentan los procesos de formación que conceden una mayor relevancia hacia las pruebas estandarizadas como el único instrumento capaz de validar la calidad educativa de los estudiantes. Adicionalmente, las autoras destacan que es necesario que las emociones sean abordadas desde un enfoque político, ya que es necesario que estas se comprendan y se reflexionen para que sean aplicadas en espacios de socialización.

En este orden de ideas, hemos visto constantemente la propuesta de las emociones políticas enfocadas en los alumnos, como una herramienta para construir mejores espacios de convivencia y vida en comunidad; por consiguiente, cobra mucha importancia la perspectiva que nos proporciona Rivas, C y Valencia, L (2020) *Emociones políticas: construcción desde las memorias colectivas en los jóvenes de Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín*. Cuando sostienen que la construcción de las emociones políticas es un aspecto clave en el proyecto de nación o en la configuración política que se debe tener de un país, importante la reflexión que se realiza en torno a la memoria histórica, la introspección de las acciones y problemas sociales y la guía que se debe realizar para que los conflictos armados y tensiones sociales drásticas permitan la germinación, además de la comprensión de la importancia de las emociones políticas en la construcción de una sociedad más justa.

Por otra parte, en *El cultivo de emociones políticas en familias de niñas y niños entre 6 y 9 años de la ciudad de Medellín* de:

Gómez, A (2019), representa un cuestionamiento hacia la cotidianidad de los niños y niñas en la ciudad de Medellín, ya que se indica que es importante que se generen desde todas las agencias de formación como la familia y la escuela, estrategias que estén intencionadas hacia el desarrollo de una cultura donde se cultiven las emociones políticas como fundamento de una ciudadanía responsable donde se respete la identidad y el bien común (p.2 hasta p.5).

Lo anterior, no sólo es un asunto que interfiere en el ámbito social sino también debe ser un asunto que pueda tratarse desde la academia donde constantemente se sigan abriendo espacios y posibilidades para la investigación de la experiencia emocional.

De manera general, consideramos que estos trabajos son un insumo que permite problematizar la necesidad de buscar herramientas y estrategias que permitan que las emociones políticas surjan en los sujetos, lo que a partir de nuestra presente investigación se fundamenta en la propuesta del cultivo de las emociones políticas en maestros y alumnos. Adicionalmente, encontramos una afinidad en el asunto de cómo emergen las emociones de manera espontánea desde la cotidianidad y cómo es necesario establecer un control y un propósito a la hora de ser visibilizadas y analizadas en el aula. Del mismo modo, es pertinente destacar que estos trabajos nos permiten comprender el uso político de la emoción, lo que fundamenta las actividades llevadas al aula.

Categoría 3.

Propuestas pedagógicas con base en las emociones políticas.

Por último, dentro de los referentes teóricos que destacamos, nos encontramos con la posibilidad de vincular nuestro trabajo con algunas propuestas pedagógicas que nos permitirán la composición de nuestro desarrollo. El texto *Propuesta psicopedagógica para la comprensión de las emociones políticas del ser maestro en su experiencia profesional* de las maestras Conrado, Y Henao, M (2020) nos permite entrever cómo existe un afán actual de denotar al ser como algo que se compone de manera integral, en este sentido, es necesario que en los diferentes escenarios académicos se va realizando una reflexión en torno al tema

emocional al ser un tema que ha estado interiorizado en la mayoría de los discursos. Partiendo de esta premisa, las autoras han considerado que se debe fomentar una conciencia crítica a partir de una comprensión sobre las emociones en los diferentes contextos donde el ser humano se desenvuelve ya que este trae consigo su esencia para interactuar en el entorno.

En este sentido, las propuestas que emergen se fundamentan sobre la necesidad de resignificar el quehacer docente a partir de trascender la importancia de sus manifestaciones emocionales.

Otra propuesta interesante es Pérez, J. (2018), *Estado del arte sobre emociones políticas, subjetividad política y socialización política: un acercamiento a la producción en Iberoamérica*, puesto que, se realiza una investigación profunda en cuanto a todo lo que se ha trabajado en torno a las emociones políticas en Iberoamérica, no solo las emociones políticas sino también la subjetividad política y socialización política. Sin embargo, nos enfocaremos solo en las emociones políticas, en este orden de ideas el autor se fundamenta en las emociones propuestas por Nussbaum, no obstante, el estado del arte que realiza con base en estas tiene el propósito de vislumbrar en qué países se ha utilizado como una herramienta capaz de fomentar nuevos procesos de formación en las instituciones. Consideramos importante este trabajo para nosotros en el sentido que enuncia que Colombia es el país donde más se ha trabajado entorno a las emociones políticas, además que donde más se han centrado es en los niños y las niñas. Lo cual le da mucha relevancia a nuestro trabajo, ya que, nuestra propuesta se enfoca en los alumnos y en los docentes y no discrimina en rangos de edad.

Finalmente, en Mora, L. (2018), *Emociones políticas: aportes en la configuración de una política educativa del amor para el pos acuerdo de paz en Colombia*. Se fomenta una pedagogía del amor que logre transformar la política pública de nuestra sociedad y del mismo modo, generar un vínculo de estas emociones que son necesarias para el fortalecimiento de la convivencia y el bienestar. En este texto se habla de la configuración de una política educativa con base en la guía, y el direccionamiento de las emociones políticas; en este sentido, es importante identificar que, a pesar de que los maestros deben formar en política, desde las emociones políticas, no se debe generar una militancia política ya que esto significa sesgar la capacidad racional y emocional de emitir juicios, de indignarse, de participar políticamente con sus ideas.

Por otra parte, la pedagogía del amor permite poner en trámite un diálogo ininterrumpido con las normas y leyes que guían la educación; esto porque no las entiende como dogmas, sino en una flexibilidad que les permite renovarse continuamente. También, La política que apuesta por el amor parte de compartir un mismo lenguaje, un lenguaje interesado en comprender a los otros y aportar desde las propias capacidades, en una búsqueda no sesgada del bien común.

Metodología

1. Enfoque

El enfoque metodológico adoptado en esta investigación es pos-cualitativo ya que encontramos en este una posibilidad para reconocer y comprender las complejidades y subjetividades que se tejen a partir de los acontecimientos colectivos en el aula.

Hernández, F (2019) indica que: la perspectiva pos-cualitativa conlleva la invitación a realizar una investigación que no separe ontología, epistemología, metodología y ética. Es decir, una investigación que preste atención a los entramados entre lo humano, lo no humano y lo material, una propuesta que plantea asumir la investigación no como trayecto que define de antemano el camino a seguir respecto al fenómeno sobre el que se trata de ofrecer alguna luz, sino que se deja sorprender por lo que acontece en el fluir de la investigación (p.42).

En este sentido, las emociones políticas cultivadas en los maestros y alumnos requieren una comprensión profunda y minuciosa para que consigan ser analizadas en su totalidad. En nuestro trabajo investigativo basado en las emociones políticas y su cultivo hemos identificado que las emociones no pueden sólo reconocerse desde la individualidad y lo constitutivo de un sujeto, ya que su transformación y potencia de carga política se impulsa por las dinámicas de interacción y relacionamiento con los demás.

En este orden de ideas, encontramos una perspectiva adicional que amplía nuestro horizonte de interpretación sobre el enfoque pos-cualitativo, donde se destaca que: en primer lugar, la investigación pos-cualitativa puede ser vista como una “metodología por-venir” (Lather 2013, p. 635). Esto quiere decir que no puede ser uniformemente descrita en libros de textos y no hay una guía metodológica que pueda ser aprendida desprovista de problemas. En

segundo lugar, la investigación pos-cualitativa no es un nuevo paradigma en el sentido de que es una metodología totalizante. Es no totalizante, y como Lather (2013, p. 635) la denomina, “las mil pequeñas metodologías” pensando junto a Deleuze y Guattari (1987). (Lather, 2013. Como se citó en Grange, 2022).

Es por esto, que el enfoque más pertinente para nuestra investigación es el pos-cualitativo ya que consideramos que este es esencial para lograr una comprensión mayor de las complejidades y subjetividades que se tejen en el aula. Este enfoque se presenta como una suerte de guía de navegación y exploración de las emociones políticas y su cultivo desde una perspectiva valorativa de la imaginación y la capacidad de creación sin preconcepciones ni resultados predispuestos. Es necesario entonces reconocer la multiplicidad que florece en dichas emociones, por lo tanto, no podemos supeditarnos a formas simples o regulares. En contraposición a esto, nos enfocamos en las complejidades que se construyen para comprender la dimensión del ser que brota en el aula a través de las emociones políticas.

Por último, este enfoque proporciona las luces necesarias para reflexionar sobre cómo el investigador se encuentra influenciado por lo que investiga y cómo esa relación que se teje permea y transforma múltiples aspectos de su vida a partir de la experiencia humana. Consideramos entonces de manera esencial la perspectiva de Deleuze (1980) sobre la investigación como un proceso en movimiento continuo y cambio que no sólo afecta a quién investiga, sino que también permite hacer una reconfiguración y resignificación de la realidad para crear algo nuevo.

2. Paradigma

Nuestro trabajo se encuadra en el paradigma posestructuralista. Entendemos que investigar sobre la experiencia humana puede resultar una hazaña exigente y compleja, especialmente cuando se trata de algo intangible que constituye nuestro ser y las relaciones que se tejen con los demás.

En este sentido, encontramos en Deleuze y Guattari (1991) el concepto de “Ontología relacional” que, desde Hernández, F citando a (Bargetz, 2014; Berlant, 2011, Ahmed, 2010) se argumenta cómo esta capacidad de respuesta que permite que nuestros cuerpos se transformen cuando se ponen en relación con otros factores (humanos y no humanos) y sólo adquieren significado durante esa relación y no previamente (como parte de la interacción

baradiana de la ontología relacional), la capacidad de acción política también se configura en esta relación.

Desde la filosofía Deleuziana encontramos instrucciones armoniosas que permiten fundamentar nuestra propuesta en torno a las emociones políticas. En nuestra investigación no nos enfocamos en interpretar o representar lo que sucede en el aula, sino en estimular el surgimiento, la manifestación y la posterior transformación de la potencia que yace en el fondo de las emociones políticas de maestros y estudiantes. En palabras de Deleuze, (1992) “No se trata de interpretar o de descifrar, sino de crear o de inventar, y esto no sólo en las artes y las letras, sino en todas partes donde se producen acontecimientos que nos afectan” (Deleuze, 1992, p. 205).

En este sentido, nuestra investigación se encuentra enraizada en la aspiración de hacer florecer y ampliar las potencialidades creativas y sobre todo transformadoras de la educación, allí nos adentramos en navegar sobre nuevas rutas de exploración para sembrar semillas cargadas de emoción política y que sobre todo, puedan germinar en el ser de los maestros y los estudiantes para así lograr cultivar un jardín que incansablemente crece en el aula y nos lleva a caminos de nuevos retos, prácticas y aprendizajes, siempre de la mano de la transformación.

Por lo tanto, encontramos gran pertinencia en Vasquez (2008) cuando indica que es tonto interesarse por el comienzo o el final de una cosa, por los puntos de origen o de conclusión. Debido a que lo interesante nunca es la manera en cómo algo comienza y termina sino lo que pasa en el medio, en el mundo del entre dos acciones, entre dos imágenes visuales o sonoras, entre lo sonoro y lo visual. Lo interesante consiste en ver lo imperceptible, es decir, la frontera. Entonces, la lógica de Deleuze es la lógica de la diversidad, la multiplicidad, la destrucción de las identidades, en suma, es la lógica de la diferencia como el estado permanente del devenir (p.253).

En este sentido, desde la perspectiva Deleuziana, entendemos que el paradigma posestructuralista nos permite ver más allá de lo simple, de lo superficial o lo tangible, para lograr una comprensión sobre las complejidades del cultivo de las emociones políticas, las cuales no pueden ser calculadas de manera predecible. Así que, la multiplicidad y diversidad

que se ofrece a partir de dicha perspectiva, es crucial en nuestra investigación ya que nos brinda un horizonte de significado que no se adhiere a paradigmas tradicionales que pueden no ser relevantes para efectos de la misma.

En concordancia con lo anterior, desde Deleuze y Guattari se rechaza la idea de una identidad fija y estable y se propone en lugar de esto la subjetividad como algo que se reconstruye constantemente a través de la interacción con el mundo. Desde sus planteamientos, vemos que la subjetividad es finalmente un conjunto de flujos, intensidades y fuerzas que se entrelazan y se funden. Allí no hay una identidad estática, fija o estable sino un absoluto devenir que implica multiplicidad y diferencia (1988). Es allí, donde las emociones políticas cobran un papel tan importante al configurarse en el sujeto a partir de su interacción con el mundo, un mundo que se encuentra permeado por flujos, intensidades, potencias y fuerzas.

En este sentido, nuestra investigación se caracteriza por ser rizomática, dada la multiplicidad del objeto mismo en investigación, en relación con alumnos y maestros; los conceptos, métodos, técnicas y componentes en general de este trabajo nos permiten darle movimiento y utilidad. Desde el principio rizomático, nos desprendemos de las jerarquías en esta propuesta investigativa para abrirnos a la posibilidad de tomar, estudiar y reflexionar a través de todo aquello que nos sea de utilidad. Dadas las diferentes condiciones en las que pueden emerger las emociones políticas, es absolutamente necesario acogernos a un paradigma cuyo principio filosófico recae precisamente en la capacidad de adaptarse a los cambios y redireccionar la perspectiva cuando surjan las fugas y las tensiones. Por último, tomando entonces esta versatilidad como base, se facilita la revisión constante de todos los asuntos que vayan surgiendo en la investigación. Además, es importante destacar que la conexión que se teje desde Deleuze con la filosofía y el arte, nos permite tener luces para crear estrategias que se sitúen en el centro de su propuesta. Por este motivo, identificamos la necesidad de crear un conjunto de técnicas que logren reflejar la importancia de la creatividad y lo diverso para que cada estudiante y maestro, pueda plasmar puntos de vista únicos. Resulta particularmente interesante ver hacia qué caminos nos llevarán estos trazos.

3. Pistas metodológicas:

“Caminante, no hay camino se hace camino al andar.” (Serrat, 2018)

La presente investigación utiliza la cartografía como marco de referencia desde la noción del concepto que desarrollan Deleuze y Guattari.

Implica la producción de una serie de flujos, codificaciones y dinámicas que singularizan una territorialidad que no es precisamente aquella que traemos de la Geografía tradicional o las ciencias más duras y analíticas. Territorio es, para nosotros, siempre subjetivo, yuxtapuesto y singular. Así, no hablaremos de un territorio sino de múltiples territorios coexistentes, tantos como sujetos lo padecen en cuerpo Diez Tetamanti, J.M. (2018, pág. 146). Es decir, que para efectos de la presente investigación sobre el cultivo de las emociones políticas es pertinente partir de la cartografía, donde no se habla de lo estático y homogéneo sino de las construcciones que se crean y se entrelazan a partir de la experiencia, donde se busca explorar y comprender las potencialidades de las emociones políticas en el aula de clase.

En este sentido retomamos el planteamiento de Oliveira (2012) cuando afirma que:

Un método no es una forma de saber sobre las cosas del mundo, sino una forma de pensar que se despliega sobre ellas y que las toma como testimonios de una pregunta: el poder del pensamiento. La cartografía es una figura sinuosa, que se adapta a los accidentes del terreno, una figura de rodeo, de rodeo, de digresión, de extravagancia, de exploración (P.163).

La cartografía es el método que se adapta a lo desconocido y a las fugas y dificultades que puede tener una investigación de este tipo, por ello resulta tan importante que el método no sea la excepción metodológica a la necesidad de multiplicidad y versatilidad.

Desde Deleuze ‘‘En la medida en que se escapan de las dimensiones de saber y de poder, las líneas de subjetivación parecen parcialmente capaces de trazar caminos de creación’’ (pág. 159). Por esto, vemos en la cartografía una posibilidad para trazar y crear caminos a través del cultivo de las emociones políticas, como un mundo que crece en la interacción sobre el cual escapan líneas de diversas fuerzas.

Por lo tanto, la pregunta central de este método no es sobre el esquema, sino sobre la potencialidad del objeto de investigación: ¿Qué podrán hacer los cuerpos? Lo impredecible de las emociones políticas en el aula, que emergen de los sujetos desde formas tan diversas, nos permite acercarnos al principio de la cartografía, que consiste en la creación de algo

nuevo, en trazar diversos caminos. Es necesario, por lo tanto, mapear las potencialidades de la cartografía, lo cual "implica algo que violenta el pensamiento, que lo saca de su estupor natural, de sus únicas posibilidades abstractas" (Deleuze, 1998, p. 56), que lo moviliza y potencia a nivel práctico.

4. Técnicas de investigación

4.1. *Cartografía corporal : mapeando mi cuerpo y mi ser desde el amor, vergüenza, compasión y miedo.*

Esta técnica no estará relacionada con un tema curricular ya que buscamos que en este caso se genere un espacio diferente para los jóvenes donde puedan de manera creativa explorar la relación que tejen con el cuerpo y la emoción. Esto básicamente les permitirá que se auto exploren y puedan comunicar de una manera diferente que les suscita su cuerpo y reflexionen sobre la manera en que lo contemplan.

La cartografía corporal es una herramienta que nos permitirá explorar y permitir la manifestación de las emociones políticas que experimenta cada alumno en su cuerpo. Si hablamos desde las emociones políticas, la cartografía corporal será útil para poner en juego asuntos como la compasión, el amor, la vergüenza y el miedo a través de la mirada al mundo que hace el otro, allí se fomentará la reflexión y la toma de conciencia sobre las emociones que experimentamos y cómo estas constituyen nuestro ser y a su vez, nuestra vida en comunidad ya que nuestras propias composiciones repercuten en la manera en que construimos vínculos e interacciones sociales.

Esta cartografía corporal se piensa como un ejercicio creativo donde se cultivan las emociones políticas del miedo, la vergüenza y el amor, pero también de la compasión a través del reconocimiento de la otredad.

Reconfigurando el miedo: explorando nuevas formas de resignificación para las Ciencias Sociales

4.2. *Collage: el miedo como estrategia política: una experiencia sensorial sobre el bipartidismo en Colombia.*

Collage es el nombre que recibe una técnica de las artes plásticas bidimensionales que consiste en juntar, adherir o superponer en una sola superficie imágenes, fragmentos y materiales de diferentes tipos y procedencia (Imaginario, A.2019). En este caso, hemos pensado en esta técnica interactiva para implementarla en el aula de clases donde los estudiantes harán una creación sobre la imagen del obispo Miguel Ángel Builes, en la parte superior estará la premisa “no matarás” y en la parte de abajo de la imagen “*Matar liberales, pobres y comunistas no es pecado*”

Es importante destacar que hemos identificado una relación bidireccional en el uso del miedo, según Nussbaum, de manera positiva o negativa. Donde para efectos prácticos, nos enfocaremos en el uso negativo del miedo en la sociedad, con base en el periodo histórico colombiano conocido como el bipartidismo. Cabe resaltar, que de manera previa los estudiantes estarán en una serie de experiencias inmersivas donde se llevarán insumos como audios, texturas y olores que permitirán un acercamiento al contexto histórico a tratar desde sentidos diferentes a la vista.

4.4 Dibujo surrealista: El miedo de un pueblo atrapado durante 1130 días.

En esta técnica es de vital importancia que los estudiantes realicen un dibujo donde combinan varios elementos conocidos que al mezclarse producen algo que no sea posible ver en la vida real. Sin embargo, la combinación de dichos elementos debe arrojar como resultado un dibujo muy dicente y representativo del tema que se quiere plasmar. ¿Cómo podemos leer la guerra a través del miedo?

Para la ejecución de esta técnica se le asignará una temática (en total serán 5) a cada estudiante, estas son:

- ¿Cómo se ve el hambre?
- ¿Cómo se ve el dolor de la pérdida de un ser querido?
- ¿Cómo se ve la pobreza en la ruralidad?
- ¿Cómo se ve la violencia del conflicto bipartidista?
- ¿Cómo se ven los miedos de la iglesia católica?

La idea con esta actividad es que los estudiantes logren realizar una representación que trascienda la lógica racional y plasme en su dibujo algo más allá de la realidad que se logra percibir.

4.5 Foto-diario: Miradas compasivas: retrato de una Colombia que busca sanación

Esta técnica tendrá dos momentos de implementación durante la clase, el inicio y el cierre. Para ello, se propone que los estudiantes en una hoja, dividida en dos a modo de portada y a partir de una imagen que se asignará de forma aleatoria que plasme algunas vivencias del conflicto armado, puedan recrear una portada que tendrá ciertas indicaciones importantes:

1. Título sugerente que dé cuenta de la imagen que le corresponda
2. Nombre del autor
3. Sello (algo que personalice su propia creación)
4. Diseño de la tapa que lo haga identificable y atractivo

En la parte de atrás el estudiante debe elaborar una descripción de lo que trataría el libro que creará, con la condición de que no supere los 10 renglones y realmente tenga un vínculo con el título que creará.

Para el cierre de dicha actividad, se propone que en la parte de adentro los estudiantes escriban a forma de diario, los acontecimientos del día anterior de la persona o lugar que se encuentra en la fotografía y, cómo fue el día que ocurrieron los sucesos que se logran evidenciar en la imagen.

4.6 Foto-narrativa: el rostro y la historia de la compasión

Esta técnica consiste en implementar una imagen *como* insumo para construir una narrativa que contenga una carga creativa importante, el inicio de una historia a menudo suele construirse con base en una imagen o elemento gráfico que aporte cierto contexto a esa historia.

En este sentido esta técnica se implementará con base a la emoción de la ‘‘compasión’’ en ella, los estudiantes deberán fotografiar qué es lo que les produce esta emoción particularmente. La idea con la foto, es que los estudiantes se pongan en el lugar de

eso que les evoca compasión y con base a esto creen un relato que dé cuenta del trasegar del sujeto u objeto fotografiado. La finalidad con el ejercicio es que los estudiantes personifiquen la emoción de la compasión y puedan crear lazos y conexiones que logren transmitirse a partir de una narrativa. El dar voz y vida a lo que despierta la compasión permitirá que los estudiantes generen nuevas formas de comprensión de las diferentes realidades contextuales promoviendo no sólo el reconocimiento del otro sino también, la construcción de una conciencia social.

5. Plan de experimentación:

Población

La presente investigación se realiza en el marco de la Institución Educativa Gilberto Alzáte Avendaño, ubicada en la zona nororiental de la ciudad de Medellín, exactamente en la comuna 4, barrio Aranjuez.

Los estudiantes con los cuales se llevará a cabo dicha investigación se encuentran cursando el grado octavo y décimo de Educación secundaria. En total son 143 jóvenes entre los doce y dieciocho años de edad; el estrato socioeconómico de dicha población oscila entre el nivel uno y dos. Estos estudiantes contribuirán con la presente investigación sobre el cultivo de las emociones políticas en maestros y alumnos para componer un discurso pedagógico aplicable a las Ciencias Sociales.

Momento 1: *La inquietud de los maestros: detectando las ausencias en el aula.*

Como maestros en formación comenzamos a identificar las ausencias que hay en el aula con base en las tensiones y dificultades que se presentan entre los estudiantes, lo cual logra inquietar el cuerpo de los maestros y a movilizar múltiples preguntas que comienzan a albergarse en su ser y a fomentar la reflexión sobre el papel que ambos desempeñamos.

En este orden de ideas, se comienzan a explorar las investigaciones previas que pueden relacionarse con el campo de interés para evaluar la viabilidad y efectividad de la propuesta en cuestión

Momento 2: *Explorando el objeto de investigación: Un enfoque prometedor para la enseñanza de Ciencias Sociales.*

Los maestros en formación comienzan a delimitar el campo de las emociones para un enfoque que tenga aplicabilidad con los contenidos en el aula de Ciencias Sociales. Esto arroja como resultado un punto de interés: las emociones políticas de Martha Nussbaum.

Se comienzan a categorizar las emociones políticas que son posibles cultivar en el aula de Ciencias Sociales a partir de los contenidos curriculares y formativos, para esto se escogen las emociones de compasión, vergüenza, miedo y amor. Adicionalmente, ambos maestros comienzan a integrar las discusiones y los problemas interpersonales a su propio crecimiento emocional para reflexionar sobre su praxis.

Momento 3 : *El poder de las emociones políticas en el aula: Transformando a maestros y estudiantes.*

Los maestros desarrollan para la investigación una serie de técnicas que servirán como herramientas para fomentar el cultivo de las emociones políticas en el aula de Ciencias Sociales, lo que genera a su vez una transformación en los propios maestros en formación. Además, este proceso implica que ambos podamos adaptarnos a las diversas dinámicas profesionales y personales que surjan en el camino.

En este sentido, comenzamos a vincular las emociones políticas a un enfoque, paradigma, método, técnicas y plan de análisis con base en la filosofía de Deleuze, en el cual encontramos los fundamentos para seguir construyendo nuestra propuesta a partir de la perspectiva rizomática que el autor plantea. Es decir, un fundamento deleuziano para el estudio de las emociones políticas.

Momento 4: *Cartografiando la experiencia en el aula: explorando nuevos caminos para la enseñanza de las Ciencias Sociales.*

Mapear los resultados de dichos encuentros y las técnicas implementadas en el proceso, con el fin de cartografiar la experiencia vivida en el aula de clase e identificar sus potencialidades para la construcción de un discurso pedagógico en la enseñanza de las Ciencias Sociales y también para recuperar los insumos que servirán en la parte final de la presente investigación. Para efectos prácticos del mapeo, hemos encontrado en María Eugenia Restrepo (2018) con base en Deleuze y Guattari, la idea de cómo la cartografía parte

de lo rizomático que se construye a partir de las líneas, flujos de afectos. Allí Deleuze y Guattari establecen una dicotomía entre estas líneas que atraviesan el cuerpo: líneas de articulación o segmentaridad que enmarcan territorialidades y las líneas de fuga, como movimientos de desterritorialización.

En este orden de ideas, Themudo (2005), citado en Restrepo (2018), propone dos tipos de líneas de segmentaridad: duras y moleculares. Las líneas duras describen la transición en individuos o sociedades hacia territorios cristalizados, incluyendo valores, estructuras de reproducción e identidades (p.1). En el contexto educativo, estas líneas de segmentaridad se reflejan en el aula de clases donde se observa como los estudiantes reproducen patrones culturales y sociales.

Por otra parte, las líneas moleculares, según Restrepo (2018), crean diferencias en segmentos no iguales a los atravesados por las líneas molares. Estas líneas constituyen devenires y son contactos en curso entre partes extensivas sin un orden, lógica o voluntad específicos (p.56-57). Esto logra manifestarse en el aula a través de las interacciones dinámicas entre los estudiantes, lo que genera diferencias que no necesariamente se ajustan a patrones establecidos.

Adicionalmente, Deleuze y Guattari introducen un tercer tipo de línea, las líneas de fuga, que separan al individuo de su normalidad y generan cambios imprevisibles (p.59).

Estas categorías de líneas proporcionaron un marco para mapear los resultados de las técnicas utilizadas en el aula de clase para cultivar emociones políticas y los registros en los diarios pedagógicos. Para detalles adicionales, se encuentran los instrumentos y descripciones en los anexos del presente trabajo.

Momento 5: Un lienzo en blanco, plasmando los aprendizajes obtenidos en el proceso de práctica.

Para la escritura de resultados de la presente investigación quisimos capturar la esencia que se esconde en la vida personal de una maestra en formación, donde a partir de un proceso oncológico, la academia funge como una alternativa para escapar de forma temporal a las sacudidas que supone el movimiento de vivir.

Por consiguiente, los maestros en formación reúnen todos sus esfuerzos para construir un total de tres capítulos finales con base en los mapeos que se realizaron previamente, estos tres capítulos buscan dar respuesta y desarrollo a los tres objetivos específicos que nos planteamos en el inicio de este proyecto. Por otra parte, a través de la escritura epistolar ambos maestros en formación realizan dos cartas que dan cuenta del proceso que se llevó a cabo a través de la amistad desde una dimensión política y de esta forma finalizar con una serie de conclusiones que nos permiten capturar los resultados que fueron encontrados en la presente investigación.

6. Consideraciones éticas

Cuando se realizan investigaciones cuyo objeto son los sujetos debemos tener una serie de consideraciones y precauciones del orden ético pero también legal, en nuestro caso al trabajar con la población estudiantil menor de edad, debemos tener como base el consentimiento informado de los padres para poder fotografiar las actividades de los alumnos y contar con la posibilidad de un enrostramiento individual o colectivo ya sea ante las cámaras o de manera escrita según lo requiera la investigación. En el anexo N°1 pueden encontrar el formato del consentimiento informado utilizado para nuestro proyecto.

Capítulo 2: El trasegar del maestro en formación hacia las emociones políticas, el miedo como oportunidad.

“Un cáncer puede ser la respuesta a un estado emocional persistente. Porque las células, aquellos “micro universos”, tan sensibles, sucumben a un estado de estrés extremo y entran en ‘shock’: se produce una alteración, una multiplicación anormal de estas células, que da origen a un tumor. Algunos estudios afirman que alrededor del 50% de las enfermedades tiene origen emocional. Otras investigaciones aseveran que puede estar por encima del 80%, pues el mismo estrés catalogado como el flagelo de mundo moderno, es responsable de alrededor de medio centenar de patologías. (Imbanaco, 2017)

Preámbulo

El 21 de marzo del 2023, pudo ser un día como cualquier otro. Seguramente desayuné, me bañé, me peiné y fui al trabajo. Probablemente le sonreí a algún extraño o hablé con un amigo. Quizá intercambié algunos mensajes o cambié mi foto de perfil. Probablemente entregué un trabajo de la Universidad o dos o tres. Realmente ya no lo recuerdo y es así porque mi mente lo suprimió. El 21 de marzo del 2023, las horas avanzaron como siempre, amaneció y oscureció como de costumbre, seguramente no hice nada fenomenal, ni tampoco salvé el mundo y es muy probable que se me haya olvidado tender la cama. Sin embargo, en medio de todas estas acciones mundanas, algo estaría por ocurrir, probablemente ya la vida lo sabía; la vida sabía que, en medio de una rutina completamente ordinaria, pasaría algo que sacudiría mi realidad. El 21 de marzo del 2023 siendo las 6:00 pm yo tendría que haber ido a la clase de práctica con el profesor César Rivillas, tendría que haber bajado a alguna caseta del bloque cuatro a comprarme algo de comer para que el hambre no me alcanzara, tendría que haberme encontrado con mi compañero Leandro para reírnos un poco antes de la clase. Tendría que haber llegado a mi casa a las nueve de la noche mientras mi papá me preparaba algo de comer y mi mamá me contaba sobre su día, después mi hermana tocaría el timbre y yo hubiera tenido que abrirle para cuando fuese más tarde, todos en casa descansáramos con la mayor tranquilidad. Sin embargo, aquel día de marzo, nadie descansó. Siendo las 5:01 de la tarde recibía un correo electrónico con el asunto de ‘‘resultados’’, eran de la biopsia que me había realizado en la garganta a escasos 4 días, jamás me esperaba una noticia similar. Tenía cáncer. Para mí el tiempo se detuvo, condensándose en ese único minuto que acompañaba al cinco en mi reloj, desde entonces, las

cosas cambiaron mucho para mí. Empecé a preguntarme desde cuándo podría tenerlo, qué había hecho distinto, cuáles eran las causas o quizás las señales que yo había ignorado. Mi mundo, el que era tan predecible y completamente ordinario, se volvió un laberinto de incertidumbre, donde el miedo llevaba el timón. Entonces, abrazaba posibilidades. La realidad era que el cáncer había encontrado un lugar en mi cuerpo configurándolo en un terreno de lucha interna. Aunque podía exteriorizar una imagen de completo bienestar, yo estaba rota, había algo mal en mí que trascendía la mirada ajena. Sin embargo, bajo estas condiciones algo estaba claro, yo anhelaba continuar con mi proceso académico, no permitiría que el cáncer me arrebatara algo más y fue así en medio de este panorama gris que mi práctica pedagógica y la creación y aplicación de las técnicas en mi trabajo de grado consiguieron darle un nuevo matiz al proceso que estaba atravesando mi vida en ese momento.

Una mirada a través de las emociones políticas : tejiendo conexiones en el acto educativo

En este capítulo leerán cómo confluyen el amor, la compasión, la vergüenza y el miedo, éste último como fuerza que logra impactar el cuerpo del maestro y traer ciertas implicaciones en su devenir en el aula. La posibilidad de enseñar se transforma en una constante incertidumbre y al mismo tiempo, el espacio educativo se configura como un lugar que refugia al maestro. Cada cicatriz que la vida traza sobre los maestros compone el testimonio del andamiaje que se lleva a la escuela, la misma que se presenta como una puerta que conduce a múltiples posibilidades.

A medida que incursionamos como maestros en el aula de clases y transitamos por el acto educativo en sí, nos sumergimos en un mundo lleno de posibilidades donde evidenciamos que las emociones se entrelazan de forma paulatina en la experiencia formativa. Los primeros trazos con los que llegábamos al aula, se iban desvaneciendo en el andamiaje que supone el trasegar de la enseñanza, lo que ocasionó que cada día nos enfrentáramos a la incertidumbre que supone el movimiento. Asumir estos desafíos que se iban configurando en el aula de clases, comenzaron a movilizar miedos que atravesaban el cuerpo del maestro, dejando huellas que demarcan su experiencia, la misma que fue sistematizada a través de un mapeo que permitió la recolección de información y la identificación de fuerzas que conformaron estas temáticas de interés.

Lo que verán a continuación será entonces el resultado de este mapeo, donde a través de nuestra experiencia quisimos delimitar tres fuerzas que configuraron nuestra práctica, lo cual permite trazar las emociones desde una dimensión política ya que encontramos que lo que nos afecta trasciende el ámbito individual y cobra vigencia en la vida que creamos en conjunto. En este sentido, Martín y Quintero (2017) proponen que las emociones políticas poseen varios rasgos que les otorgan un carácter público y no meramente individual porque se construyen en la vida social y política con otros, en la esfera pública; están soportadas en creencias, juicios, y tienen un contenido evaluativo, además se aprenden y se cultivan. Por lo tanto, están en el sustrato moral de todos los sujetos y afectan la vida con los otros, es decir, la vida política (pág.102).

Teniendo en cuenta lo anterior, las siguientes temáticas surgieron a raíz del mapeo de dichas fuerzas identificadas en los diarios pedagógicos las cuales fungirán como pilares fundamentales del capítulo que estarán por explorar, donde a través de nuestra experiencia como maestros se convierten en un punto de referencia para comprender la interconexión entre las emociones y lo político en el ámbito educativo.

Explorando La vulnerabilidad: las fuerzas que atraviesan el cuerpo del maestro.

En este primer acápite, caminaremos a través de la complejidad de la experiencia educativa que entre miedos y temores logran intervenir el cuerpo del maestro e influyen en nuestra práctica docente. Al enfrentarnos a las dinámicas de la escuela como maestros en formación, nos encontramos ante la necesidad de resignificar nuestro cuerpo a partir de las experiencias vividas estando inmersos en el desafío que supone ser inacabados e irnos construyendo en la travesía del caminar; así como lo expresa Galeano (2018): “Aunque estamos mal hechos, no estamos terminados; y es la aventura de cambiar y de cambiarnos la que hace que valga la pena este parpadeo en la historia del universo, este fugaz calorcito entre dos hielos que nosotros somos” (pág. 185). En este sentido reconocemos lo que supone la aventura del trasegar, donde constantemente estamos transformándonos haciendo que el cambio más allá de lo inevitable sea una parte esencial de la vida que florece.

Los temores iniciales que surgieron a partir del encuentro con la realidad del aula definieron nuestros trazos iniciales como maestros en formación, las dudas e inquietudes comenzaron a movilizarse. El miedo se hizo tangible de diversas formas, manifestándose en la preocupación constante por tener su atención, mantener el control o incluso, ser respetados

y aceptados por los estudiantes. También, la falta de preparación que sentíamos inicialmente y el miedo a fracasar en la enseñanza atravesó nuestro cuerpo como maestros en formación. A partir de esto, fue inevitable resignificar el cuerpo a través de las experiencias vividas, donde se albergan las emociones y, sobre todo, comprender qué historia contamos a través del cuerpo, lo cual influye en la misma formación del maestro, entendida desde una dimensión estética que se da desde la diversidad de performances, imágenes y discursos, los cuales también abarcan nuestras afecciones y reacciones ante la cotidianidad. Este encuentro se divide en dos dimensiones inherentes: lo que nos pasa y nos desacomoda y la voluntad que se construye para generar nuevos puntos de equilibrio (Farina, 2017). Consideramos que el asunto corporal no puede desligarse de la cotidianidad ya que las marcas del cuerpo no son otra cosa que caminos por los que andamos y nos han hecho crecer (Tabares, 2023). Es en este sentido, que el cuerpo se manifiesta como testigo tangible de nuestra travesía educativa influyendo en la manera en la que componemos nuestra formación.

A partir del diálogo entre lo experiencial y el cuerpo, fuimos comprendiendo cómo el ser atravesado por el miedo, iba generando huellas que influían en la forma en que abordábamos la enseñanza; al comienzo, dichos temores se anteponían ante nosotros como marcas irrisorias, insinuando debilidades que ciertamente procuramos ocultar. Sin embargo, fue a través de la reflexión sobre nuestro andamiaje que comprendimos su potencial y su mayor poder. Desde el camino formativo, el cuerpo va siendo trazado, almacenando como testigos de la experiencia las marcas de cada desafío que se ha asumido, dando entonces como resultado el paso de una cicatriz que remarca las huellas que deja el incursionar en el acto educativo. "¿Qué dicen nuestras cicatrices? He comprendido que las cicatrices no son otra cosa que caminos que trazan nuestro andar y nos han hecho crecer" (Tabares, 2023). Es así como las cicatrices comienzan a funcionar como costuras de la memoria, albergando historias mientras el tiempo encuentra la manera de que nunca olvidemos esas heridas (Bonett, 2011). En el contexto educativo, las cicatrices físicas y emocionales que constituyen nuestro cuerpo, rescatan la autenticidad de los caminos por los que andamos y develan la construcción del maestro que permanentemente está en formación.

En cuanto al quehacer docente, consideramos que se habla poco de la vulnerabilidad de los cuerpos que intervienen en el acto educativo; por esto, destacamos la visión de (Villalba, 2016) cuando dice que la labor del maestro no se reduce a una acción meramente intelectual, sino que implica una experiencia corporal de intercambios sensibles,

emocionales, motrices, energéticos, afectivos, biológicos, químicos, psicológicos, perceptivos..., con el entorno escolar. La escuela es el espacio donde el docente habita parte de su vida y es uno de los lugares influyentes en la constitución de su corporeidad. En línea con estas reflexiones, rescatamos la importancia de comprender los intercambios que tienen lugar en el aula y que componen los cuerpos que en ella habitan. Como maestros pensamos en:

la necesidad que sentíamos de promover un espacio que fuese liberador y que brindara la oportunidad de resignificar el cuerpo a partir de las experiencias vividas, allí donde se albergan las emociones y, sobre todo, qué tipo de historias contamos a través de él (Tabares, 2023).

En este sentido, deseamos resaltar la importancia del cuerpo, de los miedos y los afectos que logran atravesar la práctica educativa del maestro como una experiencia que en sí misma es profundamente humana y sensible. Reconocemos que lo que consigue atravesar el cuerpo tiene una dimensión social, ya que, en palabras de (Esteban,2013) en todas las culturas el cuerpo está íntimamente ligado a lo social, ya que toda práctica social es, de alguna y otra manera, una experiencia corporal. Desde esta perspectiva, comprendemos el miedo que atraviesa el cuerpo del maestro desde una dimensión política ya que lo que consigue aquejarnos se encuentra moldeado e influenciado por fuerzas sociales e incluso culturales que tienen lugar en la escuela. En este sentido, Sanmartín (2023) manifiesta: “Temo de sobremanera no poder ejercer ningún tipo de control...los alumnos incluso realizaron un dibujo burlándose de mí”.

Hasta el momento, los miedos que se han ido plasmando en nuestra práctica, han desempeñado un papel fundamental en la configuración de ambos maestros en formación. Sin embargo, no podríamos asumir que todos estos temores se disiparon en el aire ya que, por el contrario, las cicatrices que dichos acontecimientos dejaron en nosotros se convirtieron en el pilar de lo que podríamos denominar la esencia de nuestra experiencia educativa. Sin estas huellas trazadas en nuestros cuerpos, no podríamos reconocer los caminos tan enriquecedores de nuestra formación. Considerar el cuerpo como contenedor de la memoria de las experiencias, es reconocer al sujeto de la experiencia, una superficie de sensibilidad en la que la experiencia deja una huella, una marca, un rastro, una herida (Villalba, R. 2016 citando a Larrosa 2006). Cuando miramos hacia atrás, vemos como cada experiencia ha dejado una

huella que es testigo de nuestro paso por el acto educativo y nos han constituido como maestros en permanente formación.

Por otra parte, los acontecimientos personales de los maestros en formación también logran impactar el devenir de la experiencia educativa e influyen en cómo nuestro cuerpo se presenta ante los alumnos. (Tabares, 2023) manifiesta:

“El miedo que sentía ante la concepción que tendrían mis alumnos sobre mí, reveló la influencia de nuestra sociedad en la creación de estigmas y prejuicios. Sin embargo, fue a través de la experiencia que pude comprender que si bien, el miedo entendiéndolo desde su dimensión política moldea las representaciones culturales y estereotipadas sobre el otro, pero también puede ser transformado para desafiar dicha lógica”

El habitar en la escuela como acto de resistencia, nos hace utilizar el miedo como una fuerza que impulsa al maestro a persistir ante la perspectiva esperanzadora de un mañana mejor. Así como Villalba, R (2016) expresó: “Siento el abrazo como una motivación más para estar. En la noche, cierro los ojos pensando que, al otro día, alguien me espera en la escuela” (p.64). En este sentido reflexionamos sobre el propósito que tienen los encuentros en el acto educativo, los cuales cargan de significado la experiencia formativa y el cuerpo del maestro.

Reflexionar sobre la vulnerabilidad del maestro, la corporalidad que tiene lugar en la escuela, los miedos, emociones y experiencias que tienen cabida en el acto educativo, permiten humanizar la labor docente quien conecta parte de su vida a la escuela y reaviva su cuerpo mediante acciones que revitalizan su alma y su corporalidad. En palabras de (Villalba, 2016) El maestro es el jardinero y la escuela el jardín; soy el responsable por la vida de mis plantas que siempre desearé ver florecer de múltiples colores, formas y siluetas, buscando desde cualquier punto el calor de sol. Lo anterior permite visibilizar que el maestro no tiene una posición estática y pasiva como mero transmisor del conocimiento, sino que el ser maestro se resignifica a partir de la esperanza que tiene hacia el cuidado atento de las mentes que habitan el aula, lo que en definitiva hace que el maestro no solo reconozca las potencialidades de estas mentes, sino que busque hacerlas florecer.

La incertidumbre como fuerza que enriquece el acto educativo

En este capítulo explicaremos cómo se van configurando las dinámicas de la clase como una travesía que las convierte en una constante incertidumbre. Cada vez que como maestros en formación embarcábamos en la escuela, nuestros miedos eran utilizados como una fuerza impulsadora para desafiar y hacerle cara a ese mundo lleno de posibilidades para la enseñanza en el aula. Esta visión se refleja en los diarios pedagógicos cuando (Tabares 2022) manifiesta:

“El día de hoy fue toda una montaña de emociones. Al comienzo, debo reconocer que todo era felicidad y también miedo porque las cosas no salieran bien, sin embargo, pude sentir que es fácil para mí expresarme y enfrentar mis miedos... Pensaba que sería una idea interesante para todos, pero para mi sorpresa no fue así”.

En este proceso, encontramos resonancia en las palabras de (Gallo, 2017) quien manifiesta a las didácticas como flujos y potencias de lo posible (...). La didáctica performativa se distingue por su capacidad de ser diferenciadora y de sobre todo permitir la diversidad al potenciar lo singular y heterogéneo del aula. Esta relación entre expectativas y esperanzas nos conduce a comprender cómo la clase es un terreno fértil para la incertidumbre y también para los nuevos descubrimientos.

A medida que los planes pedagógicos se van desarrollando en el aula, es inevitable enfrentarnos a preguntas e inquietudes sobre el quehacer del maestro. Aquellas ocasiones en las que la clase no sale desde lo previsto van disolviendo las certezas y seguridades, abriendo las puertas hacia la incertidumbre en las clases y sumiendo al maestro en un ambiente de cierta decepción. Sin embargo, nos atrevemos a rescatar estos momentos donde la confrontación con lo inesperado desata una visión reflexiva sobre nuestra propia práctica como maestros, tal como lo expresa (Tabares, 2022) Debo reconocer que es una situación que ha conseguido perturbarme. Sin embargo, no quiero que esta sea la realidad de mis clases, no quiero despertarme con una renuncia latente sin antes dar lo mejor de mí. No sé si seré una buena maestra, pero ya sé lo que no quiero que sean mis clases. Como señalan (Mesa, J y Giraldo, G. 2017; pág. 91):

A pesar de que la incertidumbre pareciera ser un problema, en realidad representa una oportunidad para el diseño educativo en la que se puede aprovechar el movimiento generado por las tensiones que provoca en un sistema de actividad o en un sistema cognitivo para

orientar las resoluciones donde se oriente a una actividad expansiva del aprendizaje grupal o individual

En este proceso de constante adaptación y evolución que supone el ser maestro, comenzamos a reconfigurar nuestra práctica a través de la apertura hacia el aula como un espacio dinámico y de constantes cambios. Como lo manifiesta (Tabares, 2022): “Creo que todos los días la docencia implica retos y es que, como profesores, es inquietante el mundo de posibilidades que surgen para realizar actividades que hagan que los estudiantes puedan inspirarse. Esta clase fue un nuevo aire para mí”. En este sentido, encontramos que la incertidumbre enriquece la experiencia educativa, ya que, en medio de las dudas e inquietudes, se exploran nuevas posibilidades que trascienden nuestras previsiones. Un claro ejemplo de ello lo podemos apreciar en las acciones de John Keating un profesor de literatura que toma la decisión de cambiar los esquemas de su práctica porque observa que sus alumnos no sienten pasión por la poesía de manera teórica, lo cual lo lleva a utilizar la imaginación, lo impensado y la creatividad para poder motivar a sus alumnos, lo cual abre miles de posibilidades para la clase. Sin embargo, salirse de los esquemas le cuesta su puesto debido a lo que la escuela considera como forma correcta de enseñar. (Peter Weir, 1989).

En este orden de ideas, se hace necesario que el maestro adquiera versatilidad en la forma como desarrolla sus clases, si no tenemos la capacidad de predecir los resultados de nuestra práctica, no es necesario luchar contra ello, por el contrario, se hace necesario llevar al aula de clase todo tipo de insumos que le adjudiquen a nuestra enseñanza la posibilidad de ser polifacética y observar cómo reaccionan los alumnos a una clase que proponga multiplicidad de las posibilidades. "...Pongo en consideración que las clases me parecen más fructíferas cuando se propone lo diverso, lo impredecible pero pensado. Los estudiantes en definitiva conectan con ese tipo de enseñanza, diferente, propositiva y, sobre todo, encantadora..." (Tabares, 2022). Esto refuerza la comprensión hacia el carácter pedagógico de la incertidumbre como una fuerza impulsora que crea espacios educativos dinámicos y en constantes cambios (Cardona, 2012 citando a Cardus, 2009). Al criticar la manera como se asume habitualmente la incertidumbre en el medio educativo: “no hay que educar contra la incertidumbre, sino convertirla en algo que hay que aprender a incorporar a nuestros proyectos individuales y colectivos”.

Es importante resaltar que, a pesar de que el maestro debe planear de forma cuidadosa sus clases, el acto educativo en sí, supone la entrada a una puerta que dirige a otro mundo, por lo que atravesar implicaría que los planes previos puedan desdibujarse. Esto no quiere decir, que el maestro deba caer en improvisaciones abruptas, sino más bien en una adaptación que responda a la dinámica del momento; para esto, es de suma importancia focalizar nuestra atención en los alumnos y en el relacionamiento que se va construyendo con ellos. El proceso en sí mismo no elimina la planificación, sino que la enriquece al permitir que las necesidades, preguntas, inquietudes e incluso respuestas que van manifestando los alumnos, figuren en el acto educativo como posible guía para la enseñanza. En consonancia con lo anterior, (Tabares, 2022) manifiesta:

"Los chicos hacían todo tipo de preguntas, preguntas que como maestra uno no necesariamente piensa. Veo cómo la pregunta se vuelve ensamble del aprendizaje y de mi formación como maestra. He descubierto en este camino, que he recogido más frutos que decepciones, que he comenzado a proponer más, sin peros y sin miedos, viendo el aula de clase como una fila de fichas de dominó, donde sólo se empuja una ficha y se espera con ansias el resultado. Eso es para mí la clase, una posibilidad que siempre las convierte en incertidumbre".

Como podemos apreciar el aula de clases no es un espacio homogéneo o esquemático, lo que acontece se desarrolla en diversas líneas gracias a la carga de incertidumbre que allí alberga. Sin embargo, en palabras (De la Cruz, G. 2020) la ruptura del cuadrante tiempo y espacio escolar como lo conocíamos, alumbró posibles rutas para la construcción de alternativas.

Consideramos que, precisamente en el acto de adaptación que supone el ser maestro, surge la posibilidad de transformar la incertidumbre en una fuerza que enriquece el acto educativo. (Rubio, J y Gómez, T. 2021) hablan de la necesidad de que el acto educativo dialogue con la incertidumbre ya que, la educación ha sido mayormente entendida como un conjunto de acciones mecánicas y estáticas, donde lo dinámico, el movimiento y la misma incertidumbre se comprenden como anomalías del sistema educativo y no como atributos intrínsecos de nuestra compleja realidad. Comprender entonces una educación que omita la diversidad que supone la entrada a un nuevo mundo como lo es la escuela, sería pasar por alto la naturaleza cambiante y adaptable de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En última instancia, reconocemos que, abrazar la incertidumbre en el ámbito educativo, nos permite desafiar las percepciones tradicionales e incluso estáticas que se le conceden a los procesos educativos en sí. Como ha sido desarrollado en ambos capítulos hasta ahora, la vulnerabilidad del maestro, los miedos que atraviesan su cuerpo y el reconocimiento de la incertidumbre que se teje en la escuela, se entrelazan en los procesos educativos, permitiéndonos reflexionar sobre su propia esencia. En palabras de Tabares (2022): Eso es para mí la clase, una posibilidad que siempre las convierte en incertidumbre y que me hace mirar esas cuatro paredes con sillas enfiladas, como la primera vez...Jamás sabré lo que pasará y allí está lo interesante.

El aula de clases como un refugio donde cesan las batallas que afligen al maestro

Entendiendo el dinamismo que supone el aula de clases, encontramos que esta se desprende en un escenario enigmático donde se amalgaman facetas aparentemente opuestas: ¿cómo puede configurarse un aula de clases como un campo donde se libra una batalla campal y a la par, ser un refugio que resguarda a maestros y estudiantes? Esto es lo que verán a continuación. La escuela como escenario donde las ideas luchan por prevalecer, las emociones emergen y los descubrimientos se hacen visibles al mismo tiempo que se configura como un lugar donde se acoge y se abraza lo diverso que confluye en el acto educativo. En este sentido, es importante destacar las luchas que tienen lugar en el cuerpo del maestro al vivenciar los acontecimientos que se presentan en el aula; al llegar a la escuela, la educación puede ser descuartizante, al abogar por divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón. (Galeano, 1989) Lo anterior, rescata las tensiones que se configuran en el acto educativo donde en medio de las demandas académicas se puede invisibilizar la esencia humana del proceso educativo que se teje.

En concordancia con lo anterior, existe una división intrínseca que como maestros en formación presenciamos al llegar al aula de clases. Allí tuvimos una dualidad que se componía a partir de saberes y sentires librando entonces una batalla entre lo que habíamos aprendido académicamente en la línea de nuestro proyecto de investigación, la cual se caracteriza por una discursividad diferencial y lo que enfrentábamos emocionalmente en el entorno educativo. Este contraste se vio reflejado cuando llegamos al aula con planeaciones que resultaban ajenas para los alumnos, (Sanmartín, 2023) expresa: ‘ La mayoría de los chicos cuando les compartí la actividad que íbamos a realizar manifestaron malestar, pues

dicen estar cansados de recortar, dibujar, pegar y hacer cosas de ese tipo “mejor pongamos un taller, que pereza esas actividades”

fue algo que me causó sorpresa, pero también temor” En este sentido, (Masschelein, J. 2014) sugiere que todas las batallas y conflictos que se libran necesitan perdedores. Sin embargo, es este el precio que debemos asumir para alcanzar una docencia de calidad. Son los acontecimientos que nos flexibilizan los que constituyen nuevos ideales para el maestro, lo que a la larga permite la adaptación y eficacia en la enseñanza.

El bachillerato es la cosa más vaga, confusa y profusa de la educación colombiana. (Zuleta, 1985), partiendo de esta afirmación podemos considerar que representa la vasta complejidad de desafíos que enfrenta el acto educativo en sí y que incluso, pueden impactar la confianza del maestro, esto se relaciona con (Tabares, 2023) cuando manifiesta:

"...Siendo muy honesta, cuando comencé a considerar la posibilidad de estar en un grado tan superior, simplemente quería omitirla, me saqué todas las excusas posibles para ocultar el miedo que me generaba dictar una clase en un grado como décimo. En primer lugar, pensaba (y pienso) que no tengo los elementos suficientes; que quizá ellos no me hagan tanto caso o que hasta tendrá que estudiar una y otra vez, asuntos que se me dificultan"

La profusión de los retos educativos genera ciertas inseguridades que exponen nuestras limitaciones y que nos hacen confrontar con la realidad cambiante de la educación. La enseñanza en niveles superiores, como particularmente el bachillerato, supone no sólo el dominio de ciertos contenidos y habilidades para el manejo del grupo, sino también una capacidad para proponer ejercicios que logren despertar una curiosidad genuina en una población que carece de interés hacia lo académico y que con frecuencia manifiestan displicencia.

En este camino de confrontación ante nuestras inseguridades y desafíos en el acto educativo, también nos enfrentamos con las concepciones que los estudiantes tenían sobre nuestra juventud, para ellos, como sinónimo de falta de experiencia. Sentíamos que esto a la larga supondría barreras para establecer el respeto, el control y la autoridad en el aula. En este caso en particular, (Sanmartín, 2022) manifiesta su nerviosismo:

‘al tener que guiar a los alumnos en los primeros minutos de la clase. Además, me sentí un poco extraño al presentarme y hablar sobre qué hacía allí, pero fue una experiencia muy grata para mí al apreciar el interés de los alumnos en mi persona, lo que despertó preguntas o afirmaciones como: ¡uy! un profesor tan "joven" que "pesar"

Experiencias como estas, nos hacían enfrentarnos a los desafíos que supondrían las preconcepciones de los estudiantes y ante la perplejidad sobre si en algún momento esta situación iba a cambiar. En este sentido, premeditadamente comprendíamos la escuela como un espacio que reproduce la desigualdad independientemente del profesionalismo y de la objetividad educativa que reivindica (Masschelein, J. 2014) sin embargo, ambos maestros logramos vislumbrar, que esto no es una dinámica propia de la escuela, sino que esto es una problemática que aqueja las esferas más amplias de nuestra sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, en un entorno donde las limitaciones, prejuicios y ciertamente decepciones hacían parte de nuestra confrontación con el acto educativo, logramos en medio de una visión mucho más amplia y reflexiva, capturar la potencialidad que alberga la escuela, tal como lo expresa Villalba, R. (2016): enseñar es bello, pero en esta belleza se esconden las espinas de la realidad, espinas que se incrustan en el cuerpo del docente; las espinas que adolecen de la experiencia del habitar la escuela: un acto de resistencia. De esta manera, acogimos el acto educativo como una labor de resistencia ante las adversidades que se iban presentando, no sólo en aras de los desafíos académicos que supone la enseñanza, sino también de las limitaciones que emergen a partir de las particularidades en el aprendizaje. La escuela en sí misma captura luchas y adversidades que no necesariamente pasan desapercibidas por los maestros, como lo expresa Tabares (2022): "Alcanzar el éxito en la escuela se torna difícil cuando tienes diversos problemas familiares, mantener una buena apariencia es todo un desafío cuando tus padres están ausentes y no notan ni siquiera tus necesidades básicas" Por consiguiente, la escuela atravesada por desafíos y adversidades se erige como un espacio que refugia el ser de quienes la habitan.

En este sentido, la escuela se configura a través de sus complejidades, las mismas que pueden ser utilizadas como oportunidades para resignificar el acto educativo. Villalba, R (2016) expresa que, para habitar la escuela, es necesario abonarla con palabras sabias, sonrisas, abrazos, proyectos, regaños, música, danza, color, imágenes, comparsas... Esa es la “estética” del ser maestro, de la clase y de los estudiantes. En consecuencia, estas visiones

reconfiguran el espacio físico de la escuela, como un refugio donde no sólo se libran batallas campales entre ideas, emociones y descubrimientos, sino que también alberga luchas que se entrelazan en el tejido del aprendizaje. En palabras de Tabares (2023) ‘‘La clase se ha convertido en el lugar donde cesan mis batallas personales, definitivamente escuchar las ocurrencias de los estudiantes, sus preguntas y sus risas, logran abstraerme de mis aflicciones’’. Es por esto, que la escuela funge como un lugar donde el maestro puede resguardarse del trasegar de la vida, allí su cuerpo no sólo puede ser comprendido desde lo que supone su profesionalidad, sino desde su esencia y condición emocional lo que deconstruye la visión estática de la escuela como un espacio físico de cemento y hierro para convertirla en un lugar que abraza su vulnerabilidad.

La escuela comenzó a ofrecernos la posibilidad de resguardarnos en medio del caos que suponían nuestras vivencias personales y profesionales. Cuando conseguíamos atravesarla, sus puertas nos dirigían a un mundo que se abstraía de nuestra realidad, proponiéndonos nuevas dimensiones. Así, el aula de clase se configuraba como el lugar donde podíamos reír libremente, donde nuestros ojos brillaban de dicha y nuestra voz adquiría un valor (Barry, Y. 2012) lo cual es apremiante en un mundo donde en medio de estruendos se ensordece la palabra.

Es necesario destacar que, regularmente la escuela es comprendida como el lugar que refugia a los estudiantes, pero poco se ha considerado como un resguardo para los maestros. En relación a esto, (Brusilovsky y Cabrera, 2005) manifiesta que la vida escolar está regulada por relaciones primarias que tienden a dar protección, comprensión, afecto, contención e incluso estimular autoestimas. Se procura que la escuela sea un lugar de refugio que permita suplir la ausencia de pertenencias perdidas en el que el saber ocupa un lugar secundario. Sin embargo, encontramos que en la escuela los maestros también encuentran un lugar de contención de aquello que los aqueja, como lo manifiesta (Sanmartin, 2023)

‘‘Hoy sentí algo extraño en el aula, una de mis alumnas me comentó que al colegio iba a desestresarse de sus problemas, lo cual me dejó pensando... ya que para mí era igual, a pesar de ser el maestro, la escuela me aleja del sobre pensar en la enfermedad de mi madre o en las responsabilidades académicas, la escuela se ha convertido en el lugar donde mis cargas no pesan’’

Esta perspectiva resalta la potencialidad de la escuela como un refugio donde cesan las preocupaciones que hacen parte de nuestro trasegar. Es por ello, que, al reconocer la potencia del aula, las emociones que experimentamos como sujetos, logran politizarse al ser utilizadas con fines formativos en el camino como maestros, En este sentido, Nussbaum, M (2014), propone las emociones políticas como un conjunto de emociones que permiten la construcción de un espacio común y de reconocimiento hacia el otro, teniendo como base lo emocional. En este sentido, las emociones políticas se convierten en un puente que trasciende nuestra experiencia emocional en el acto educativo.

Finalmente, rescatar la complejidad de todo lo que compone la experiencia educativa, los miedos y temores como fuerzas que atraviesan el cuerpo del maestro permite visibilizar la vulnerabilidad en sentidos prácticos ya que nos brindan una comprensión más amplia sobre las dinámicas inherentes a la labor docente, las mismas que se tejen a través de la incertidumbre que se propaga en el acto educativo. En este sentido, al enfrentarnos al mundo de posibilidades que supone el aula de clase, las planificaciones y expectativas iniciales se chocan con una realidad completamente impredecible, es allí donde a través de esta confrontación emergen emociones, ideas y descubrimientos que nos acompañan como maestros en la travesía que supone el acto educativo. El aula de clases se configura entonces como un lugar que abraza nuestra humanidad ya que reconocemos que la vulnerabilidad que nos compone se transforma en una fortaleza que enriquece nuestros procesos formativos. El mundo que se teje a través del aula, ciertamente menos predecible y ordinario a manos de mi enfermedad consiguió reconfigurarse en el refugio de la escuela, donde el miedo ya no llevaba el timón.

Capítulo 3: emociones políticas en escena: explorando su potencia en el aula de Ciencias Sociales.

En el siguiente capítulo nos adentraremos sobre las emociones políticas en la experiencia educativa, desde el territorio del aula de clases. En este escenario, identificamos cómo desde una mirada política, el amor, la compasión, la vergüenza y el miedo fungen como posibilidades que conducen hacia la transformación de la experiencia educativa. A partir de la confluencia entre emociones políticas y el aula de clase de Ciencias Sociales emerge una nueva perspectiva para la enseñanza, donde los contenidos conceptuales que en primera instancia parecen lejanos a la realidad de los alumnos, tienen la posibilidad de ser interiorizados por los estudiantes a través de una experiencia educativa enfocada en las emociones políticas.

En primer lugar, exploraremos cómo el amor y la compasión desde una dimensión política, construyen puentes en la educación. Como maestros en formación, hemos identificado la potencia de dichas emociones al ser politizadas¹, entendiendo que las mismas cobran una gran importancia en la educación como proceso intersubjetivo que nos configura desde la individualidad y colectividad. Desde esta perspectiva, es importante destacar que, dicha potencia fue reconocida a través de una serie de actividades que posibilitaron su cultivo para posteriormente comprender su potencialidad. Lo que verán de manera respectiva, será el resultado del cultivo de la emoción política del amor y la compasión en el aula de clases, capturando sus fuerzas a través del mapeo que fue ejecutado en los diarios de campo.

Del mismo modo, podrán evidenciar las potencialidades del cultivo de las emociones políticas del miedo y la vergüenza, a menudo representadas con cierto tinte de negatividad; lo que queremos mostrar a continuación es que dichas emociones pueden ser utilizadas de forma significativa en el aula de clases. Desde esta perspectiva, ambos maestros en formación nos enfocamos en desmitificar dichos prejuicios en torno a ambas emociones a través de la dimensión política, para así reconocer su potencialidad en la experiencia educativa.

Es importante destacar que, los acápites que serán desarrollados a lo largo de este capítulo son el resultado del mapeo de las fuerzas identificadas en los diarios pedagógicos y de la experimentación de actividades con los estudiantes. Dichas fuerzas han sido utilizadas

¹ (Henaó y Palacio, 2012) planean que politizar es generar acciones políticas que busquen el bien común, la responsabilidad y solidaridad. (pág.7). En este sentido el concepto cobra relevancia al traer a colación la principal finalidad ética planteada por Nussbaum en su texto, la convivencia.

como parte fundamental de nuestro capítulo donde a través de la sistematización de las experiencias de los estudiantes, logramos identificar cómo las emociones y lo político se entrelazan en la experiencia educativa.

Construyendo puentes desde el amor y la compasión: emociones políticas en la educación

En este acápite trataremos de capturar las potencialidades que reconocimos al incorporar las emociones políticas del amor y la compasión en el acto educativo por medio de una serie de técnicas que procuraron su cultivo y exploración. En este sentido, como maestros en formación comprendimos que politizar el amor y la compasión en el aula de clases permitiría no sólo enriquecer la experiencia educativa como tal, sino que también estas podrían ser utilizadas como herramientas para fomentar desde lo actitudinal un aprendizaje más ético y relacional en los estudiantes. Desde esta perspectiva, (Valeirón, J. 2021) sugiere que la educación es un acto que debe centrarse en la compasión y el amor por los demás y consigo mismo. En este sentido, la educación como acto intersubjetivo configura subjetividades propias y colectivas que nos hacen humanizarnos y crear un vínculo con los demás.

Con fines de brindar una contextualización de cómo se cultivó la emoción política de la compasión en el aula de clase, ambos maestros en formación logramos hacerlo a través de una serie de actividades que se diseñaron con el fin de hacerla dialogar con los contenidos que se impartirían en el período, entendiendo la emoción política de la compasión desde (Nussbaum, 2014) como una emoción que se origina cuando se reconoce la vulnerabilidad del otro, comprendiendo sus padecimientos que, generalmente se manifiestan de forma injusta. Como sugiere Nussbaum, la compasión es susceptible de aparecer en cualquier contexto cultural e histórico, lo que pudo brindarnos luces para reconocer y visibilizar su presencia en los contenidos curriculares que se llevarían al aula de clases. Nos dimos cuenta que, al llevar a dialogar contenidos curriculares a través de la historia, la imagen, los relatos, las voces que se manifestaban a través de experiencias audiovisuales e incluso sensoriales permitieron que los estudiantes reflexionaran sobre el sentido mismo del contexto histórico en la actualidad. El estudiante (Torres, X. 2023) refiere que "la despedida violenta de seres queridos desencadena una profunda frustración mientras tratamos de sobrevivir en medio del caos. El sol y la luna son testigos silenciosos de nuestro dolor, y después de experimentar el infierno, la realidad colombiana a menudo se torna aún más desafiante." Esto nos llevó a reconocer la potencia de politizar la compasión ya que logra

transformar aquellos contenidos curriculares que se ven alejados de las propias realidades de los estudiantes en algo más significativo para su propia comprensión del mundo.

Como primer trazo, propusimos una actividad inicial a partir de la técnica foto narrativa, que nos permitiera darle un rostro a la compasión desde las concepciones iniciales que tenían los estudiantes y cómo esta se manifestaba en la experiencia que se teje en la vida social, la actividad consistía en que los estudiantes fotografiaran aquello que les evocaba compasión y que esto lo acompañaran de un breve relato que diera cuenta de esta imagen. Al compartirlas, el resultado fue una gran diversidad en las formas en que la compasión podía manifestarse, sentando las bases para explorar la compasión como emoción política en el contexto educativo. (Ruiz, S. 2023) manifiesta que: “dentro de un entorno frío y desafiante, la compasión tejía un puente hacia el alma de Martha coloreando el mundo que compartía con la enfermera. Entre las sombras de una anciana abandonada, floreció la reciprocidad que figuraba como una luz, en medio de la oscuridad”. A través de la construcción que hizo la estudiante, destaca cómo la compasión se erige como puente que conecta a las personas en situaciones ciertamente desafiantes, reconociendo su sentido en el tejido social, de esta forma se logra politizar el uso de la compasión como elemento significativo en la vida en colectividad.

En este sentido, (Muñoz, M. 2010) reconoce en la compasión, una posibilidad que nos abre a sentir al otro como él puede experimentarse a sí mismo. Dicha emoción política nos permite ir más allá de nuestra propia perspectiva para sumergirnos en aquello que aqueja a los demás. Desde el contexto educativo, politizar la compasión implicaría que los estudiantes no la reconozcan como una emoción individualizada sino como una herramienta que transforma las realidades sociales y moviliza la acción. Desde esta perspectiva (Herrera, S. 2023) manifiesta que “A través de la lucha contra la apatía y la indiferencia, los gritos de quienes vencen el miedo, el dolor y la guerra, se configuran como cacerolas de luz, resonando en nuestra sociedad”, esto visibiliza la acción movilizadora de la compasión, que conecta nuestra humanidad y nos une en la búsqueda de un mundo más justo y equitativo.

En concordancia con lo anterior, la compasión genera disposiciones de rechazo hacia la violencia. A través de un análisis fenomenológico, se han identificado momentos en los que esta virtud no sólo se manifiesta, sino que también genera juicios éticos sobre las diversas formas de violencia en nuestra sociedad (Perea, G. 2017). En este sentido, la compasión

desde sus múltiples manifestaciones logra suspender el ejercicio de la violencia ya que nos recuerda constantemente la humanidad que compartimos, en palabras del estudiante (Caleth, E. 2023): ‘en las ideologías de guerra que han pintado la historia de Colombia con sangre han sido las personas las que han decidido darle un nuevo color a través de la paz’, lo que resalta la capacidad de las personas para transformar a través de la compasión las narrativas de violencia en un camino que conduzca a la paz.

En este sentido, ambos maestros en formación pusimos en marcha una relación dialógica en el aula de clase, alentado a nuestros estudiantes a reflexionar sobre cómo hubiera sido la historia de Colombia si la compasión hubiese figurado en el escenario del conflicto armado; para sentidos prácticos, propusimos otro ejercicio de escritura a partir de la técnica foto diario que nos permitiera tejer conexiones a través de la compasión, con el propósito de darle una mirada cercana al relato de las personas vulnerables en nuestro país a manos del conflicto armado, este ejercicio, consistía en narrar a modo de diario, el día de una persona que padece el conflicto armado, a partir de una fotografía y del mismo modo, crear una portada que diera cuenta de la vida de este ser, desde el sentido reflexivo. La estudiante (Herrera, S. 2023) enfatizó sobre la necesidad de establecer conexiones frente a los relatos de las personas vulnerables, sentando las bases de la posibilidad de reconocer la humanidad que compartimos: “Es necesario que lloremos juntos, somos un trueno que retumba cuando se rompe el letargo que se acumula en nuestro ser y decidimos empujar; para volver a ser humanos es necesario que lloremos juntos”.

Lo anterior, devela cómo el reconocimiento hacia la otredad permite también movilizarnos, en este sentido, politizar la compasión implica entenderla más allá de un estatismo y dotarla de un sentido móvil. No es entonces suficiente empatizar, ya que reconocer su dimensión política permitirá mediar desde la educación sobre las patologías propias del espacio social (Suarez, J. 2008). En este sentido, resaltamos la importancia de una educación que aborde de manera crítica los fenómenos sociales y culturales que perpetúan las desigualdades. A través de la educación, ambos maestros en formación pudimos comprender las potencialidades del cultivo de la emoción política de la compasión en el aula de clase, desde múltiples dimensiones que continuaremos describiendo de forma respectiva.

Las clases de Ciencias Sociales fueron un viaje al pasado para entender las dimensiones sociales y políticas de la desigualdad que aún aparecen latentes en la

contemporaneidad. Para esto, establecimos una relación dialógica con el pasado a través de la técnica epistolar, donde los estudiantes debían escribir cartas a tres personajes históricos que pusimos en conversación. Este ejercicio no sólo permitió que los estudiantes reconocieran las motivaciones, preocupaciones e inclinaciones ideológicas de personajes como Jorge Eliecer Gaitán, Laureano Gómez, Mariano Ospina y Jaime Garzón, sino que también los estudiantes pudieron reflexionar a través de un sentido crítico sobre las dinámicas sociales y políticas que han configurado la historia de Colombia. A partir de este ejercicio, fortalecimos el reconocimiento de la otredad como medio válido para mejorar la comprensión de los alumnos sobre los hechos históricos, logrando así un enfoque basado en el razonamiento y el sentido crítico (Doñate, O. 2019); esto no sólo permitió que los estudiantes tuvieran conocimientos sobre la historia de Colombia, sino que también pudieron desarrollar habilidades de análisis y reflexión y sobre los desafíos que se gestan en la actualidad. En palabras de la estudiante (Salazar, A 2023): “con su sonrisa y empatía inquebrantable, Garzón nos recordaba que incluso en las situaciones más difíciles, siempre existirá un espacio para el cambio”. La expresión anterior, funciona entonces como problematización de dos conceptos importantes, empatía y compasión, que para efectos prácticos es necesario destacar que no se tratan de lo mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, (Nussbaum, 2014) sugiere que la empatía por sí sola no es suficiente para la compasión, sin embargo, la compasión es resultado de la empatía. En este sentido, la empatía debe ser entendida como esa capacidad de comprender la experiencia del otro. Continuando con los planteamientos de la autora, la empatía no es un mero contagio emocional, ya que requiere que desde el ‘yo’ se haga un reconocimiento de las dificultades del otro, lo que precisa a su vez, una distinción entre el yo/nosotros y el otro y también ponernos -de manera imaginativa- en su lugar. Lo que logra establecer una diferencia sustancial con la compasión, entendida como una respuesta activa orientada hacia la acción, en palabras de (Quintero, J. 2020) la compasión sirve de referente de validez en la determinación de la acción, no sólo por quien lo experimenta, sino también por quienes comparten su entorno.

En este sentido, propusimos en el aula de clases el cultivo de la emoción política de la compasión entendida desde (Nussbaum, 2014) como una forma de vencer las tendencias arrogantes que niegan nuestra humanidad más básica. Desde esta perspectiva, siguiendo los planteamientos de la autora, una de las tareas de cualquier dimensión política de la

compasión, consiste en crear estructuras estables de interés por los demás, lo que sentimos que pudimos lograr en el aula a través de ejercicios de intervención directa. En primer lugar, propusimos un ejercicio con base a las mismas dinámicas que veíamos en la clase ya que, al asignar los grupos para realizar lo que estaba planeado, los estudiantes comenzaron a manifestar cierta molestia con respecto a sus compañeros, lo que nos mostró algo importante, el salón estaba dividido en dos, sería imposible entonces trabajar en el reconocimiento del otro si existían bases estructurales en el aula que lo impedían.

Desde esta perspectiva, a partir de esta dinámica identificada, dividimos en salón en dos y comenzamos a enunciar una serie de premisas que orientaran la actividad: de un paso adelante quien ha aguantado hambre, de un paso adelante a quien le hayan matado un amigo, de un paso adelante quien perdió a su mamá y así sucesivamente. Lo que logramos, fue permitir a través del reconocimiento a la otredad que emergiera la emoción política de la compasión, los estudiantes llegaron a reflexiones interesantes, como lo manifiesta la estudiante (Hurtado, D. 2023) cuando escribe: “fue una niñez del diablo, por la dura realidad que vivieron mis compañeros de clase, la violencia es un peligro constante para nosotros” A partir de esto, reconocimos que el cultivo de la compasión se hace a través del desplazamiento que hacemos por fuera de nosotros, esto permitió que en el aula de clase mejorara el relacionamiento y compañerismo entre los estudiantes.

Hasta ahora, hemos reconocido las potencialidades que se tejen en el aula a través de la emoción política de la compasión. Del mismo modo, es importante destacar cómo también implementamos el cultivo de la emoción política del amor que, desde (Nussbaum 2014) se entiende como lo que da vida al respeto por la humanidad en general, convirtiéndolo en algo más que un simple envoltorio vacío. Siguiendo los planteamientos de la autora, si el amor es esencial en una sociedad perfectamente organizada, entonces su importancia se multiplica en sociedades reales e imperfectas como la nuestra, que constantemente aspiran a alcanzar la justicia. En medio del caos y la destrucción, como lo expresan los estudiantes (Corrales, S y Restrepo, E. 2023) hemos experimentado que el amor sigue siendo la fuerza que nos sostiene, lo que ha sido una realidad que se vislumbra en el aula de clases, donde a través de los ejercicios pudimos comprobar que el cultivo de emociones políticas como el amor y la compasión permite que florezcan cualidades necesarias para la construcción de una vida en colectividad.

En este sentido, (Valeiron, J. 2021) resalta que en un mundo como el que vivimos hoy, centrado en el “yo” y la casi negación del otro, una educación basada en la compasión y el amor, proporcionaría herramientas para que el educando se conecte y tome mejores decisiones en beneficio de todos. De este modo, podremos construir una ciudadanía responsable y comprometida consigo mismo y también con los demás. Para efectos prácticos sobre el cultivo de esta emoción política en el aula de clase, propusimos una serie de ejercicios que permitieran ampliar el espectro del amor más allá de una esfera romántica y comprenderlo desde sus dimensiones sociales para así lograr politizarlo.

Como primeras pinceladas propusimos dos ejercicios con el fin de cultivar la emoción política del amor. En cada ejercicio, hablábamos de las dimensiones políticas de acontecimientos históricos, como fue el caso particular de la caída del muro de Berlín; sin embargo, quisimos destacar la influencia del amor en diferentes perspectivas, tomando como referencia los diversos núcleos donde dicha emoción política podía manifestarse. En un sentido específico, el ejercicio se presenta a través del enfoque del amor como emoción que movilizó el accionar, ya que mostramos una realidad que no es propiamente visibilizada, puesto que se esconden los vínculos familiares, afectivos, comunitarios y sociales que se pierden tras aquella división de Alemania.² Hablamos en sentido estricto entonces, de la condición humana que trascendía aquella problemática política y social y cómo el amor fue utilizado como una fuerza que impulsó la realización de un acto político al derrocar el muro de Berlín. Desde esta perspectiva, resignificamos un evento histórico que, desde este enfoque, fue impulsado entre otras cosas por la fuerza del amor.

La importancia de este ejercicio, así como el fanzine es que los alumnos alcancen a comprender que las fuerzas que movilizan los cambios sociales, así como las que logran estabilizar y ordenar el territorio en que viven, necesitan constantemente de la emoción política del amor, ya que sin esta la comprensión hacia los demás y los espacios compartidos no podrían vislumbrarse como propicios para que germine ningún tipo de desarrollo colectivo. En el caso del aula, estos ejercicios fueron de vital importancia para terminar de solidificar algunos vínculos que ya se venían construyendo con las demás emociones y brindarle sentido a la premisa, de que el amor es indispensable para la sana convivencia en

² División de Alemania: fue un proceso que ocurrió después de la segunda guerra mundial, en 1949 y que se mantuvo hasta la reunificación de Alemania en 1989 cuando de manera pacífica se logró derribar el muro de Berlín, que dividió a Alemania gracias a las disparidades ideológicas y políticas de los países aliados.

cualquier espacio, una vez se interioriza esta emoción política por parte de los alumnos emergen afirmaciones como la que expresa la estudiante (Celda, M. 2023): “El amor es más fuerte que la guerra, es esa energía que nace del corazón e ilumina nuestro mundo en medio del caos y sirve como refugio cuando en nuestra sociedad solo queda la ruina”. Muy importante que los estudiantes logran comprender el amor desde una perspectiva de cohesión y prevención, dado que tal como lo expresa (Nussbaum, 2014) El amor une a los sujetos que viven en sociedad, pero a su vez les prohíbe de regresar a la barbarie y utilizar herramientas violentas para mantener el equilibrio, la justicia y el orden en la sociedad, el amor permite que el entendimiento y la tolerancia emerjan de manera orgánica.

La dimensión política de la vergüenza y el miedo en el aula de clases

En el presente acápite desarrollaremos las emociones políticas de la vergüenza y el miedo, específicamente la forma en que ambos maestros en formación las abordamos, cultivamos y desarrollamos en el aula de clases y algunos resultados que logramos en torno a la experiencia educativa. Con frecuencia se atribuyen prejuicios a el miedo y la vergüenza, como emociones de carácter negativo per se, sin embargo, a través del cultivo de dichas emociones en la experiencia educativa proponemos una nueva perspectiva a favor de la formación de los estudiantes y de un ambiente en el aula que procure la sana convivencia. En este orden de ideas, Nussbaum (2014) plantea que: “el miedo es muy útil, necesario incluso. Nos aparta del peligro. Sin sus impulsos estaríamos todos muertos. Incluso en el terreno político y legal, el miedo puede ser razonable y proporcionar una buena orientación” (pág. 387) de esta forma, encontramos que el miedo no sólo tiene una función hacia la supervivencia o de utilidad hacia la conservación, sino que también nos permite vincularnos en la vida política. Por ello, el fundamento para esta emoción fue acercar a los estudiantes entre sí, de manera que los miedos no fuesen catalogados como algo exclusivamente negativo, y que incluso, el aula se presentara como escenario para tejer relatos en torno a esta emoción, sin reprimirla. Fue así como encontramos en el miedo, una herramienta para explorar la parte más humana de uno mismo y de los demás.

Por medio de una serie de actividades quisimos explorar esos miedos y después darles un tratamiento político. En primer lugar, cuando nos acercamos a la técnica de la cartografía corporal, logramos apreciar que el miedo era un factor determinante en la forma en que los alumnos configuraban sus personalidades y actitudes a lo largo de su vida, allí nos

encontramos con afirmaciones como el de la estudiante, (Morales, V³. 2023) “tengo miedo de no recuperar mi color, mi alegría, temo enormemente al fracaso, a la decepción y a perder todo aquello que aún le aporta felicidad a mi vida”. Es imprescindible como maestros conocer este tipo de emocionalidades en los estudiantes, ya que esto nos proporciona una base para trabajar, no solo para comprender la vulnerabilidad que se desprende en el aula , sino con la finalidad de entender y subsanar dichos temores. Como lo decíamos anteriormente, el miedo es un mecanismo de defensa, si dicho mecanismo está constantemente activado, puede interferir en el relacionamiento que se lleve a cabo en el aula de clases. Desde esta perspectiva, dado que los estudiantes generalmente no exploran el curso de esta emoción política en cuestión, ni en ellos mismos, ni en sus compañeros, resulta difícil promover una convivencia armoniosa en el aula. Es importante destacar que, dichos temores no suelen ser racionalizados todo el tiempo, ni siquiera quien los siente puede rastrear una génesis de los mismos, ya que como lo expresa (Giner, G. 2021):

Muchos de los miedos que tenemos están provocados por la sociedad actual en la cual predomina un ritmo de vida muy rápido, dónde estamos muy expuestos en la vida social cotidiana, y tenemos acceso a muchísima información de todas las personas que nos rodean, lo que en muchas ocasiones nos deja muy expuestos.

Para el cultivo de esta emoción política no solo fueron importantes los aspectos personales de los estudiantes, sino procurar que el miedo emergiera de manera indirecta en cada uno de ellos con base a hechos históricos donde se ligaran los contenidos conceptuales con herramientas didácticas que nos permitieran una experiencia más inmersiva; fue allí donde por medio de una serie de audios con relatos terroríficos o sonidos aterradores como disparos o gritos, mientras los alumnos tenían sus ojos vendados, procuramos que el miedo germinara en ellos de forma contextualizada con una realidad en concreto de la historiografía colombiana. Lo positivo de esta actividad es que lo estudiantes comprendieron cómo el miedo nos aleja de una serie de peligros sociales, pero también cómo es una emoción que nos ayuda a reflexionar políticamente sobre una sociedad que históricamente se ha desangrado, en este sentido encontramos apreciaciones interesantes como la del estudiante (Burgos, E. 2023) quien expresa “que miedo una sociedad indolente, un país en guerra o un grupo de personas que no temen dejar familias sumidas en el dolor por propósitos egoístas”. El miedo,

³ Morales, V. Es una estudiante que presenta una condición genética llamada albinismo. El albinismo como trastorno genético afecta la producción de melanina, afectando el pigmento de nuestra piel, cabello y ojos. Es por esto que la estudiante manifiesta el miedo a no recuperar su color.

cuando se logra traer de contextos específicos que lo evocan a una realidad contemporánea, donde muchos de esos factores que causan terror aún se pueden evidenciar, recobra una potencialidad enorme, donde esta emoción política es capaz de medir las acciones de los estudiantes, de hacerles reflexionar en torno a esas cuestiones que causan temor, no sólo en preeminencia de su bienestar personal, sino del de sus familias y el de su sociedad en general. Es en este panorama donde la emoción del miedo adquiere su dimensión más política.

En concordancia con lo anterior, podemos utilizar el miedo para procurar que los estudiantes aprendan a tomar distancia de las dinámicas nocivas de su entorno inmediato, desde una mirada comprensiva de los fenómenos sociales históricos y la postura que se toma frente a los mismos, tal como lo expresa (Manrique, F.2023):

El miedo es una de las emociones más fuertes que puede sentir el ser humano. Sin embargo, este es extremadamente útil, dado que nos ayuda a tomar mejores decisiones a favor de nuestra propia seguridad y de las personas que nos rodean. Nos ayuda a tomar distancia de los diversos peligros y al experimentar esta emoción de manera física, nuestro propio cuerpo nos recuerda los límites que no debemos sobrepasar.

En este sentido, aprovechando el miedo a la pérdida que tan latente fue en la mayoría de los estudiantes, decidimos que los mismos, realizaran un dibujo surrealista con base en diversos miedos, partiendo de cuestionamientos como: ¿cómo se vería el miedo al hambre? ¿cómo se ve el miedo a la pérdida de un ser querido? Estas y otras preguntas no solo nos permitieron explorar de manera más amplia la comprensión del miedo de nuestros estudiantes, sino la forma en la que estos lo podían vincular con aspectos históricos como el conflicto armado y las acotaciones conceptuales que se habían realizado en torno a este periodo histórico por parte de los docentes, donde surgieron expresiones artísticas muy interesantes como la del estudiante (Cárdenas, M. 2023) que al compartir su creación manifiesta que: “le temo a perder a mis seres queridos por una sociedad violenta, por cuestiones que no puedo controlar, por problemas que no puedo solucionar”. Es impactante apreciar cómo la comprensión del papel del miedo en la sociedad y en la interpersonalidad arrojan como resultado que los estudiantes transformen la visión de muchos de los fenómenos que les rodean, así como la reconfiguración de las conductas propias que en un principio eran desmesuradas. Esta perspectiva se refuerza con el argumento que sustentan (Kaplan y Arévalos. 2021) al afirmar que: el miedo es elemento central del proceso civilizatorio al constituirse en uno de los motores de la transformación de los comportamientos. El

mejoramiento de las funciones sociales y la estabilidad de las conductas mentales y corporales.

Por último, fue absolutamente necesario llevar el miedo al aula de clase desde una epistemología que se alejara de su concepción primaria, es decir, la de una emoción negativa asociada a menudo con la cobardía, para transformarla en una emoción política que forma a los sujetos y construye sociedad, tal como lo expresan (Kaplan y Arévalos. 2021):

El miedo es una emoción con historia. Aun cuando la posibilidad de experimentarlo sea un aspecto invariable de la humanidad, su intensidad y los motivos que se ligan a éste aparecen determinados siempre por las relaciones que las personas establecen con otras, por la estructura de su sociedad y se transforman con la misma (pág.19).

En este sentido, el miedo como emoción política no solo brindó las bases para que las interacciones en el aula mejoraran entre los estudiantes, sino que acercó a los mismos hacia la comprensión de los límites en la sociedad y en la escuela, y por qué estos son tan importantes a la hora de procurar una conducta moderada y un sano relacionamiento en cualquier espacio colectivo.

En este orden de ideas, posterior al desarrollo de la emoción política del miedo, es menester explicar de qué manera se llevó al aula la emoción política de la vergüenza. En este sentido desde

(Nussbaum, 2014) la vergüenza es una emoción tan potente como omnipresente en la vida social, todos tenemos debilidades que tratamos de ocultar a los demás. Cuando estas se descubren, la emoción de dolor resultante es la vergüenza; el rostro ruborizado es su síntoma. La vergüenza es, pues, una emoción dolorosa que responde al hecho de que la persona no haya sido capaz de mostrar a los demás una característica deseable. y como nadie posee todas las características que la sociedad valora como deseables, la vergüenza es nuestra compañera cotidiana (pág. 434).

Desde esta perspectiva, es importante resaltar que la vergüenza es una emoción que emerge y se construye de manera social, debido a los estándares, estereotipos y percepciones que tienen los demás, así como la presencia de la misma en el diario vivir en colectividad de todos los sujetos.

Es en este punto, donde nos encontramos expresiones como las de los estudiantes (Marín y Murcia, 2023), quienes afirman que en general no son justos y que les avergüenza “una sociedad que se encarga de justificar el maltrato a la diferencia y de perpetuar la burla hacia las personas que no son aceptadas colectivamente, pero lo que más nos avergüenza es que hemos sido parte de eso”. En la idea planteada por estos estudiantes, logramos apreciar cómo se refuerza la premisa que nos proporciona Nussbaum donde no sólo encontramos dinámicas sociales que se encargan de dictaminar qué está bien y qué está mal, así como lo que debe ser aceptado colectivamente como “normal”, dejando la puerta abierta para que entren todo tipo de inseguridades y maltratos sociales que a la larga se convierten en estereotipos que nos clasifican y por ende nos separan y nos segregan de espacios diversos y colectivos como lo es la escuela y a su vez las aulas de clase, en este sentido, es necesario recalcar el grado de conciencia de los alumnos al admitir que muchas veces somos cómplices y reproductores sociales de esas problemáticas.

Desde esta perspectiva, se desarrollaron un par de actividades que buscaran problematizar la emoción política de la vergüenza desde dos perspectivas de interés para los docentes; lo individual y lo social, dado que es en este doble sentido donde puede emerger con más facilidad la politización de la vergüenza y la comprensión de la misma como fundamental en el territorio colectivo. En actividades como la realización de un periódico con base en el Apartheid y la cartografía corporal emergieron varios asuntos con relación a la emoción política de la vergüenza como lo que expresan los alumnos (De los Ríos, Márquez y Cano) “Me genera vergüenza mi tono de piel, me da vergüenza usar gafas, me avergüenza tener acné. me avergüenza ser anoréxica y que todos se burlen de mí por eso”; es por ello que es indispensable proporcionar las bases para que la vergüenza revele la vulnerabilidad de los estudiantes, humanizándolos y de esta forma cada alumno logre comprender por sí mismo, en qué momentos y de qué manera ha lastimado a los demás y por ende ha perturbado la paz y la tranquilidad no sólo de cada individuo sino de los espacios que comparte en sociedad. En este sentido (Seror, M. 2018) afirma que:

La vergüenza es una emoción que incapacita a las personas a mostrarse tal como son realmente. Esta definición se puede completar dividiendo en dos el sentir: la vergüenza sana, que nos ayuda en la relación con los demás, y la vergüenza tóxica, que nos impide manifestarnos y nos hace meternos en un caparazón.

En este sentido, logramos que los estudiantes identificaran aquello que les avergüenza de sí mismos, pero que también visibilizaran, comprendieran e interiorizaran que la causa de esos sentires es social, de construcción colectiva y de perpetuación histórica. No podemos proporcionar las bases para un cambio, si no entendemos la vergüenza desde su dimensión política y colectiva.

Ahora bien, algo que resulta más complejo de tratar es el cultivar la emoción política de la vergüenza desde un hecho histórico como lo es el Apartheid ¿Cómo procurar que los alumnos sientan vergüenza por algo que no les afecta de manera directa? Pues bien, en este sentido se relacionó la temática conceptual con lo que ya veníamos trabajando; no podíamos dejar de lado el hecho de que los alumnos ya habían politizado la vergüenza y comprendido su importancia para una sana convivencia social. De esta forma, el reconocimiento de la otredad se trasladó a esta actividad, donde las políticas en contra de las personas de color provocaron que los estudiantes sintieran vergüenza por que el Estado orillara a miles de personas a pasar por esas situaciones, logrando que emergieran afirmaciones como las de la estudiante (Parra, A. 2023) “que vergüenza vivir en un mundo lleno de odio hacia los demás por ser diferentes, me avergüenza que los que tienen el poder se aprovechen para hacer el mal y me avergüenza más aún que en la actualidad sigan pasando muchas de esas discriminaciones”. El verdadero potencial político de la vergüenza se encuentra en esta doble vía, cuando interiorizamos y expresamos con tranquilidad aquello que nos produce vergüenza y también cuando logramos apreciar qué dinámicas, personas o situaciones la causan; los estudiantes repudian y se avergüenzan de actuar de la manera que han actuado aquellos que les han orillado a ellos mismos a sentirse dentro de un caparazón. Comprender la vergüenza desde su importancia a nivel colectivo, personal, comunicativo, afectivo y relacional es lo que le impregna el verdadero poder político de esta emoción.

Capítulo 4 Entre amigos y política: diálogos sobre emociones políticas y amistad.

Apreciado Leandro:

Cuando inicialmente hablamos de componer un sentido en torno a las emociones políticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales, fue complicado encontrar un elemento que pudiera capturar todo lo que confluyó en nuestro proceso. Nunca habíamos contemplado que la misma amistad que durante años fue dibujándose al conocernos en la universidad serviría de ensamble a la hora de cohesionar y de cultivar las emociones políticas, dado que al construir en un espacio colectivo aquel vínculo, adquiriría tal connotación. Nuestra amistad, fue en definitiva el punto de partida para construir juntos un sentido en torno a dichas emociones, permitiéndonos abordar los procesos que se tejen en el acto educativo de una forma enriquecedora y mucho más significativa.

¿Te has preguntado cómo es posible que un par de amigos puedan crear nuevas posibilidades juntos? Durante aproximadamente seis años tú y yo nos hemos enfrentado a los retos que supone una amistad. Hemos construido juntos un camino que se ha ido configurando a través de alegrías, miedos, fracasos, compromisos, conversaciones que parecen interminables y, sobre todo, mucha comprensión. En efecto, me atrevería a decir que todo esto fue posible gracias a que tú y yo nos juntamos para discutir sobre el mundo, uno que apenas estábamos reconociendo. Arendt nos decía que nuestro mundo no es humano sólo porque está hecho de seres humanos y no se vuelve humano sólo porque la voz humana resuena en él sino sólo cuando se ha convertido en un objeto de discurso.

En efecto, siguiendo el tratado de ética Nicomaquea que propone Aristóteles, quisiera que reflexionáramos sobre cómo la amistad adquiere una importancia política y cómo esta misma dimensión permitió que tú y yo juntos construyamos una realidad diferente en el aula de clases. Si tenemos en cuenta entonces esta filosofía tendríamos que hablar sobre el mismo objetivo del vivir humano, que desde la ética Nicomaquea, sólo puede alcanzarse a través de la comunidad, donde nosotros en definitiva ejercemos un papel político. Desde mi punto de vista, destaco que como animales racionales tenemos una cualidad innegable en nuestra condición y es que exclusivamente no vivimos para sí, sino que nuestro accionar se encuentra coartado por la necesidad de encontrar el bienestar en comunidad. En este sentido, al explorar sobre la amistad desde la ética Nicomaquea, esta adquiere una gran importancia política ya

que a través de los vínculos y conexiones que se tejen en la sociedad podemos perseguir el objetivo último del vivir humano: la felicidad.

En este proceso tú y yo como individuos racionales, hemos ejercido un papel político al atrevernos a discutir sobre el mundo que teníamos enfrente y así construir una realidad educativa diferente. Nosotros como amigos quisimos construir un mundo posible, ya que entendimos que, como señala Homero, dos marchando juntos están más educados para reflexionar y vivir. Quisiera entonces hablar sobre la complejidad misma que se teje en la amistad en virtud, que desde la teoría Nicomaquea, es una relación genuina caracterizada por querer el bien del otro. En este sentido, desde Aristóteles es necesario que exista una reciprocidad o simpatía mutua para así convertirla en algo puramente funcional; la amistad desde este planteamiento obedece a fines diferentes de sí mismo ya que consiste en el reconocimiento y la comprensión de la otredad. Desde mi punto de vista, la amistad surge de la virtud y del bien, por lo que no necesariamente requiere una unidad de todos los intereses.

Siguiendo esta visión, sí que fue notorio el choque de dos mundos completamente diferentes, donde deconstruimos juntos a través de la discusión concepciones, ideas, emociones temporales que eran disruptivas con las dinámicas concretas que suponen el trabajo en equipo, la amistad y la complicidad. Sobre esto, Heráclito decía que, en la amistad, lo que conviene es precisamente lo opuesto, ya que la armonía más hermosa proviene de tonos completamente diferentes. Siento entonces amigo, que esta fue una de las principales virtudes de nuestra amistad, ambos desde nuestros mundos diferentes podríamos construir un mundo lleno de posibilidades. A propósito, (Farina, 2005) manifiesta : “El espacio hecho en amistad, es potencialmente un espacio transgresor, pues se promueve en relaciones de improvisación del sí mismo” y nosotros dos, sí que sabemos sobre eso, sobre componernos y descomponerlos a la par, haciendo que cada uno no tenga más remedio que improvisarse.

Desde esta amistad en virtud que propone la ética de Nicómaco, no hablamos de utilidades o placeres, ya que como hecho social se enmarca a través de acuerdos que permiten la convivencia y la apertura hacia los demás, lo que aparece ineludiblemente en nuestra condición humana, la necesidad del otro y las relaciones que se forman a través de la interacción social. Conviene pensar entonces en el concepto griego de la amistad como *philia*, “conjunto de relaciones que están concebidas según la estructura del querer” (Palomar, A. pág. 53). Para Aristóteles, este es uno de los requisitos fundamentales para el

bienestar en la comunidad y, en definitiva, dicha relación se fortalece a través del discurso e intercambio de ideas, lo que permite la unión en la sociedad, es allí donde radica la importancia política de la amistad al encaminarse hacia la construcción de una sociedad mejor.

Es entonces amigo, en esta convergencia de mundos donde ambos pudimos refugiarnos, en una oscuridad que en ocasiones se desprendía. Entendimos que nuestra propia humanidad nos exigía encontrar cierta calidez en el otro para así develar las características principales de la visión aristotélica sobre la amistad; la virtud y el bienestar mutuo lo cual encontramos tan necesario para una comunidad que se organizaba y florecía ante nuestros ojos. Fue así, como a través de nuestra amistad nos encaminamos a un objetivo político que le dio tal dimensión, desde los planteamientos de (Nussbaum, 2014), la necesidad de construir un espacio que tenga impregnado en su sistema cognitivo la importancia de compartir un espacio en común y de reconocimiento hacia el otro. Por querer construir este camino conmigo, estaré eternamente agradecida.

Con cariño, Valentina.

Querida Vale

He leído con especial detenimiento tu carta y considero muy acertado el acercamiento reflexivo que entablas en torno a la amistad como una potencialidad que logró aportar a nuestra formación estética, pero también se plasmó en nuestra práctica pedagógica como un elemento de vital importancia a la hora de llevar a cabo un proceso formativo, tanto para ti, como para mí. Ya que mencionas la amistad desde la perspectiva de Aristóteles, no puedo evitar pensar en la problematización constante que este realiza de la amistad como una virtud imprescindible en nuestra sociedad, como ese elemento fundamental que nos ayuda a todos a cohesionar de manera correcta y genuina, en un colectivo que suele tender al caos. Lo cual considero supremamente acertado, puesto que desde la ética nicomáquea la amistad se vislumbra como esa virtud resultante de los vínculos humanos que nos ayuda a alcanzar la justicia y la convivencia en un mundo colectivo.

En este orden de ideas mi estimada, quisiera expresarte la importancia que tuvo la amistad en términos políticos en relación con nuestro objeto de investigación, las emociones políticas, y cuáles fueron las cuestiones que surgieron a partir de dicha relación. En primer lugar, el tema de la amistad es muy visible en relación con la emoción política del amor, ya que esta última se vislumbra como un elemento fundamental en la vida en sociedad, como aquello que le proporciona sentido a los vínculos interpersonales y el respeto por la humanidad misma; en este caso, la amistad vista como una virtud que se construye entre los seres humanos que conviven en dicha sociedad, es inevitable que el amor se manifieste a la par que se manifiesta la amistad, tal como lo expresa (Aristóteles, 2016):

Consistiendo la amistad más bien en amar que en ser amado, y siendo a nuestros ojos dignos de alabanza los que aman a sus amigos, parece que amar debe de ser la gran virtud de los amigos. Por consiguiente, siempre que el afecto descansa en el mérito de los dos amigos, estos serán constantes y su relación será sólida y durable.

En efecto, el amor y la amistad emergen en diversas áreas de nuestra vida. Sin embargo, es en la adversidad y en los momentos en los cuales el vínculo mismo puede verse en peligro cuando aflora con mayor potencia, en nuestro caso en específico tanto en la enfermedad como en la adversidad, la amistad y el amor mismo lograron salvaguardar la sana convivencia entre ambos; así como lo vimos en múltiples ocasiones entre los estudiantes del

Alzáte Avendaño, donde la amistad fue en muchas ocasiones el puente para manifestar el amor, con acciones concretas desde el apoyo, la ayuda y el compañerismo, lo cual provoca como bien lo expresa nuestro filósofo que el vínculo sea sólido y duradero.

Por consiguiente, fue muy explícito el papel que tuvo la amistad en favor de una emoción política como la compasión, si bien esta es una emoción base dentro la capacidad intrínseca de los humanos del sentir, la compasión por la desgracia ajena, es mucho más notable cuando la desgracia la padece un amigo, dado que el ponerse en el lugar del otro se torna inevitable, puesto que el vínculo interpersonal que representa la amistad aflora como esa capacidad de sentir el dolor del otro y no solo eso, el tener la necesidad de emprender una acción que ayude a subsanar el dolor de nuestro amigo y allí emerge esa virtud que menciona Aristóteles del merecer, pues si eres una persona virtuosa no mereces daño alguno, y por ello emprendemos la búsqueda de la justicia; no puedo contar las ocasiones en las que tuve esta sensación por las premuras que pasaste por tú enfermedad o las veces que se hizo explícito en el aula de clases, donde el dolor y las lágrimas de los estudiantes despertaban la compasión genuina en sus compañeros de grupo, es decir sus amigos. La amistad no solo nos permite acercarnos a la compasión de una manera más genuina, sino que sienta las bases, para que el ayudar y el trabajar por un bien común no se quede en el pensamiento o las palabras, sino que se traslade a acciones concretas en pro del bienestar de un amigo.

Así como logramos problematizarlo a lo largo de nuestro trabajo de grado, las emociones políticas solo adquieren dicha característica cuando trascienden el carácter individual y por ello es que la amistad también se conecta con la emoción política del miedo, porque tal como lo expresa Nussbaum (2014) ese sentido de conservación y de apartarse del peligro no solo se manifiesta a nivel personal, sino también puede pensarse desde el cuidar de nuestros amigos. En palabras de Aristóteles, cuidar a las personas que estimamos ocasiona que abandonemos el territorio individual y nos insertemos en una relación con el otro, la amistad adquiere ese carácter político cuando racionalizamos las acciones que emprendemos por ese otro; así pues en este proceso como maestros en formación lo que se hizo más notorio fue el miedo a la pérdida de ese ser estimado, ese miedo en especial surgió muchas veces en mí debido a la incertidumbre que representó que tú lucharas contra el cáncer o por lo ambigua que puede ser la vida misma, pero el miedo a la pérdida de nuestros amigos también se trasladó al aula de clases, donde en actividades como la cartografía corporal o el fanzine nuestros alumnos manifestaban constantemente el miedo tan grande que representaba para

ellos la pérdida de los amigos, porque representa la pérdida de nuestros vínculos y construcciones sociales, la pérdida de lo que logramos forjar en colectividad.

Por otra parte, si bien tuvimos algunas dificultades para lograr que emergiera la vergüenza en los estudiantes por las características y condiciones tan particulares en las cuales puede cultivarse esta emoción política, fue más fácil cuando la amistad sirvió como puente para alcanzar las comprensiones de lo que cada individuo hacía mal con respecto a las personas que le rodean, no fue hasta que cada alumno visibilizó los asuntos físicos y personales que le causaban vergüenza que cada uno de sus compañeros logró sentir vergüenza de haberse burlado de esos aspectos en algún momento, el experimentar que a causa de sus burlas e imprudencias sus amigos se sentían mal a nivel emocional provocó que la vergüenza emergiera de manera natural, al tratarse de compañeros que se tienen en muy alta estima lograron avergonzarse de las acciones y palabras que en determinados momentos y espacios lastimaron a sus amigos, llevándolos a corregir dichas actitudes, ahí cobró vital importancia el carácter formativo y por ende el carácter político no solo de la emoción misma, sino de la amistad como un elemento que se puede utilizar a favor de la formación y de la convivencia en sociedad.

En concordancia con lo anterior, quisiera expresarte el por qué la amistad en relación con las emociones políticas fue un pilar fundamental en nuestra formación estética como docentes de ciencias sociales, dado que según (Farina,2005) La formación estética no sólo se lleva a cabo en las escuelas, también en cómo nos relacionamos con nosotros mismos y los demás. Los procesos de formación son individuales y colectivos. Ello gesta maneras de ver y entender el mundo.

En ese interactuar y tejer un circuito de relaciones y vínculos con los demás, se torna inevitable el surgimiento de la amistad, así como de las emociones políticas, un conjunto de emociones que no solo influyen en nosotros, sino en las personas que nos rodean, y que dependiendo del contexto pueden ser utilizadas para diversos fines, en nuestro caso fueron utilizadas para formar, pero no solo formar a los alumnos, sino formarnos a nosotros mismos, en el sentido que nuestra amistad no solo se condensa en el campus universitario o en el centro de práctica sino también por fuera de estos. La clave se encuentra en cómo nuestra amistad y el compartir constantemente nos proporcionó las bases para apreciar el mundo y entender nuestra vida cotidiana de diversas maneras; tal como lo expresa la autora, no solo

hallamos en conjunto nuestras formas de hacer, sino nuevas formas de pensar, de sentir y de ser, con base en lo que el trasegar juntos nos fue enseñando a lo largo de los procesos vividos. Fue en el colegaje, en la reciprocidad en el sentir por el otro que logramos realizar tantos planeadores, tantas actividades y logramos formar un vínculo sólido y duradero a pesar de las dificultades, así logramos comprender como funciona nuestra sociedad y nuestra labor de manera conjunta e inclusive logramos construir un ser específico como maestros para cada uno de nosotros, pero con la ayuda, complementación y aportes del otro.

Por todo lo anterior, la amistad como relacionamiento, virtud, vínculo y construcción colectiva, no pudo empaparnos más de las ciencias sociales, dado que estas mismas son llamadas a veces ciencias sociales y humanas, y qué puede ser más humano, más relacional y más comportamental que la amistad como una virtud que se cultiva con emociones políticas.

Que puede ser más humano, más relacional y más comportamental que la amistad en relación con las emociones políticas; fue por medio de esta base que logramos construir un sentido en torno a la enseñanza de las ciencias sociales con aspectos propios de las mismas, que a menudo suelen ser olvidados o pasados por alto. La amistad en términos políticos, así como las emociones bajo el mismo enfoque, nos permitieron una formación estética a nosotros como docentes y a los alumnos bajo un esfuerzo y trabajo constante en el aula de clases.

Con cariño, Leandro.

Conclusiones

En el camino que recorrimos en esta investigación trazamos tres objetivos claves que nos permitirían guiar no sólo el trabajo de grado, sino también la misma práctica pedagógica en líneas generales. En primer lugar, quisimos trazar las emociones políticas cultivadas en los maestros de Ciencias Sociales, donde reconocimos la confluencia de emociones que se politizaron a través de la práctica pedagógica. El amor, la compasión, la vergüenza y el miedo funcionan como elementos que configuran la formación estética de los maestros. La dimensión política de dichas emociones se adquiere a través de la relación intrínseca que se teje en el aula de clase, conectándose directamente con las dinámicas sociales y políticas que influyen en la enseñanza. A través del mapeo que permitió la recolección de información, identificamos la necesidad de capturar las complejidades que supone el movimiento, donde nos acercamos hacia la vulnerabilidad del maestro y la oportunidad de resignificar el asunto corporal. El cuerpo, entendido no sólo desde una dimensión física sino social, puede tornarse vulnerable en el encuentro con otros cuerpos a partir de los intercambios sensibles, lo que no es ajeno a la realidad del maestro que se enfrenta al aula de clases.

Teniendo en cuenta lo anterior, nuestro cuerpo es la manifestación tangible de nuestras experiencias sociales ya que como vehículo nos permite interactuar y relacionarnos con el mundo que nos rodea. Desde esta perspectiva, reconocemos el propósito que tienen los encuentros en el acto educativo, los cuales resignifican la experiencia formativa y el cuerpo del maestro. Reflexionar sobre la vulnerabilidad del maestro y la manifestación de la corporalidad en el ámbito escolar, permite que reconozcamos aquello que humaniza la labor del maestro y trasciende el imaginario de su rol meramente académico mientras problematizamos asuntos más profundos de su devenir. Adicionalmente, podemos afirmar que el aula de clases como un campo de batalla donde confluyen ideas, emociones y descubrimientos, también funge como un refugio que resguarda a maestros y estudiantes. En el aula de clases, se entrelazan tensiones que logran manifestarse en el cuerpo del maestro quien se enfrenta a una batalla entre el mundo académico y su misma condición humana, para así redefinir el espacio físico del aula de clases, convirtiéndolo en un refugio que abraza y reconoce la vulnerabilidad de quien enseña.

Por otra parte, ambos maestros en formación logramos mapear las emociones políticas cultivadas en los estudiantes de grado octavo y décimo a través una sistematización exhaustiva que diera cuenta de los procesos que iban enriqueciendo el acto educativo. Desde una dimensión política encontramos en el amor, la compasión, la vergüenza y el miedo, nuevas posibilidades que conducen hacia la transformación de la experiencia educativa. Esta perspectiva nos permitió concluir que el acto educativo puede resignificarse cuando se reconoce y se aborda lo político y emocional en la formación estética de los alumnos. Desde el amor y la compasión, se tejió una nueva realidad en el aula donde los estudiantes se sintieron más familiarizados con la otredad, se escucharon y comprendieron las diversas perspectivas que compartían en este espacio. Del mismo modo, la vergüenza y el miedo fueron puntos de reflexión donde logramos problematizar las complejidades de lo que supone la interacción con el otro, así los estudiantes pudieron reflexionar sobre sus propias perspectivas y explorar nuevas formas de comprender el mundo. Estas emociones no sólo enriquecieron la enseñanza, sino que también sirvieron para la construcción de una convivencia real en el aula, lo que evidenció el carácter político de las mismas.

En este sentido, para lograr politizar dichas emociones, fue necesario un encuadre constante de las mismas en relación con la convivencia y su potencial formativo. Por lo tanto, para trabajar sobre el amor y la compasión, fue indispensable alejarlas de un imaginario romántico y contextualizarlas para que los estudiantes exploraran las formas en las que se relacionan y establecen vínculos con los demás, con el fin de que se vislumbre la necesidad del compañerismo y la construcción de la humanidad en colectivo. Del mismo modo, al replantear la vergüenza y el miedo dejando de lado su connotación negativa, permitió que las reconociéramos como una oportunidad para establecer límites que son necesarios en el funcionamiento de una sociedad que requiere convivencia y bienestar.

Por último, ambos maestros en formación a través de la escritura epistolar quisimos componer un sentido en torno a la formación estética de las emociones políticas en el área de Ciencias Sociales, teniendo como principal insumo la amistad que se teje en el proceso, comprendida desde una dimensión política. Esto nos permitió concluir que la amistad desde esta perspectiva al integrarla en el acto educativo, funge como refugio en medio de las complejidades de mundos que habitamos. Entender la amistad desde la virtud y el bienestar mutuo nos permite vislumbrar cómo ambas cualidades cobran pertinencia en la esfera política que se teje en el aula; a la vez que se relacionan con las emociones políticas al ser la amistad

un puente entre dos sujetos y todo lo que puede emerger entre ambos, la amistad se relaciona con las emociones políticas en el sentido que en muchas ocasiones son un medio para su manifestación y potenciación, no solo por medio de palabras sino del emprender acciones concretas por el bien del otro.

Para enunciar algunas dificultades que hicieron parte del proceso investigativo que se llevó a cabo podemos resaltar asuntos en torno al aspecto metodológico, donde en cierto sentido fue problemático elegir técnicas que se acoplaran a la creación de actividades que permitieran cultivar las emociones políticas en relación al contenido conceptual que debía abordarse. También es necesario mencionar la incertidumbre que supuso la investigación desde la perspectiva de la implementación, al enfrentamos a planeaciones de clase sin saber si el desarrollo de las mismas realmente podría nutrir el trabajo investigativo en un sentido práctico.

Desde las contribuciones del presente proyecto investigativo podemos destacar que, tener una dimensión política de las emociones desde las ciencias sociales posibilita una mayor contextualización y relevancia de las temáticas curriculares en el aula de clase., por ejemplo, temas como: formación en catedra para la paz, revoluciones burguesas, segunda guerra mundial, etc. Abordarlas, permite que se puedan conectar los conceptos con experiencias cercanas que se manifiestan a través de la emoción. Por otra parte, el lograr que los estudiantes crearan un ambiente más óptimo para el relacionamiento humano, al visibilizar y compartir sus emociones políticas, logramos un aporte muy significativo a la sana convivencia, fortaleciendo el compañerismo en el aula, factores que comúnmente son de gran dificultad para los maestros que se enfrentan a un manejo de grupo en la escuela.

Dentro de las recomendaciones para continuar con un proceso investigativo en torno a las emociones políticas es menester ahondar sobre la creación de técnicas, actividades y talleres que permitan ensamblar las emociones políticas con los contenidos curriculares que se imparten en el aula de clase. Adicionalmente, sugerimos que las próximas investigaciones puedan llevarse a cabo con una población diferente, por ejemplo, básica primaria, alumnos con discapacidades físicas y cognitivas leves o Ciclo Lectivo Especial Integrado.

Referencias

- Arendt, *Sobre la humanidad en tiempos de oscuridad. Reflexiones sobre Lessing*, en *Hombres en tiempos de oscuridad*, traducción de C. Ferrari y A. Serrano de Haro, Barcelona, Gedisa, 2001, pp. 40-41.
- Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, trad. Julio Pallí Bonet, Madrid, Gredos, 2014, p. 217.
- Barry, Y (2012). Mi refugio. Poema. Tomado de: <https://www.poemas-del-alma.com/blog/mostrar-poema-201817>
- Bonnett, P (2011). Explicaciones no pedidas, Volumen 792 de Colección Visor de poesía
- Brusilovsky, S y Cabrera, M (2005). Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. Universidad autónoma del estado de México. Toluca-México.
- Cardona, C (2012). La incertidumbre como herramienta pedagógica. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.
- Clínica Imbanaco (2017). Detrás de cada enfermedad, hay emociones ocultas.
- Conrad Vilanou. (2018) De la pedagogía de Herbart a la pedagogía culturalista. Un episodio de la crisis en la Europa de entreguerras (1919-1939). ARS brevis.
- Da Costa, L. B., & Bandeira, L. D. V. V. Cartografías Infantiles.
- Da Costa, L. B., & Tetamanti, J. M. D. (2019). Cartografiar. Otra forma de investigar. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (94).
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19: Educación y pandemia una visión académica. En H. Casanova (coord.). Educación y pandemia: una visión académica (pp. 39-46). México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo?, en varios autores. Michel Foucault, filósofo. Odisea editorial, Barcelona, Gedisa.

- Deleuze, G. Guattari, F. (1991). ¿Qué es la filosofía? Editor Anagrama. 224 páginas.
- Deleuze, G. Guattari, F. mil mesetas (1980). Capitalismo y esquizofrenia. Mil mesetas. Editorial Paidós. Francia.
- Diez Tetamanti, J.M. (2018). Cartografía Social, cartografías y multiplicidad. Producir método desde las trayectorias en Patagonia Central. +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 8(9), julio-diciembre, 145-156. doi: 10.14409/extension.v8i9.Jul-dic.7852.
- Doñate, O. (2019). Vivir la Historia: Posibilidades de la empatía histórica para motivar al alumnado y lograr una comprensión efectiva de los hechos históricos. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 36, 2019, pp. 47-60 - ISSN: 2255-3835.
- Esteban, M (2013). Antropología del cuerpo, genero, itinerarios corporales, identidad y cambio. Barcelona, España.
- Farina (2005): Formación estética y estética de la formación.
- Farina, C., & Albernaz, R. M. (2017). Arte y vida en Deleuze. Formación estética y políticas de lo sensible. *Educação*, 42(1), 113-122.[1] [2]
- Farina, C., & Albernaz, R. M. (2017). Arte y vida en Deleuze. Formación estética y políticas de lo sensible. *Educação*, 42(1), 113-122.[1] [2]
- Galeano, E (1989). El libro de los abrazos. Editorial: Siglo XXI Editores.
- Galeano. E (2018). Patas arriba. Tomado de:
<https://cosimoenlosarboles.wordpress.com/2018/05/30/patas-arriba-eduardo-galeano/>
- Gallo, L. E. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 39, 199-205.
- Gallo, L. E. (2017). Una didáctica performativa para educar (desde) el cuerpo. *Revista brasileira de ciências do esporte*, 39, 199-205.

- Giner, G. (2021). Gestión del miedo: cómo convertir esta emoción en un plan de acción. Universidad europea Miguel de Cervantes. Tomado de:
<https://www.escueladenegociosydireccion.com/revista/business/rr-hh/gestion-del-miedo-como-convertir-esta-emocion-en-un-plan-de-accion/>
- Hernández-Hernández, F., & Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva pos-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 21–48.
- Kaplan, C y Arévalos, D (2021). *La emoción de miedo. Una mirada desde la sociología de la educación*. Entramados, Vol. 9, N°10, julio- diciembre 2021, ISSN2422-6459.
- Manrique, F. (2019). El miedo y su impacto en la sociedad. Revista digital. Tomado de:
<https://pcnpost.com/el-miedo-y-su-impacto-en-la-sociedad/>
- Marín, M.L. y Quintero, M. (2017). Emociones políticas y mal. *Revista Eleuthera*, 16, 101-117. DOI: 10.17151/eleu.2017.16.7.
- Masschelein, J (2014). En defensa de la escuela. Miño y Dávila editores.
- Montero, J (2017): El cultivo de la persona a partir del cuidado de sí mismo. *Revista Maestros*. Universidad Católica de Colombia. pág. 23-35
- Montero, J (2017): El cultivo de la persona a partir del cuidado de sí mismo. *Revista Maestros*. Universidad Católica de Colombia. pág. 23-35.
- Muñoz, M. (2010). Educar desde la compasión apasionada. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, núm. 2, 2010, pp. 217-223 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España.
- Nussbaum, M (2014). *Las emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Editor Grupo planeta spain. 560 páginas.
- Perea, G. (2017). La compasión como forma de amor frente la violencia. Revista digital, reflexiones marginales. Recuperado de:

<https://reflexionesmarginales.com/blog/2017/07/31/la-compasion-como-forma-de-amor-frente-la-violencia/>

Quintero Velásquez, Juan Carlos. 2021. "La compasión como eje de una ética de la razón cordial en la comunicación mediada por tecnologías". Trabajo Social 23 (1): 31-50. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. doi: <https://doi.org/10.15446/ts.v23n1.87686>

Rubio, J y Gómez, T (2021). Aprendizaje contextualizado y expansivo: Una propuesta para dialogar con las incertidumbres en los procesos educativos. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 21, núm. 3, pp. 1-23, 2021. Universidad de Costa Rica.

Seror, M (2018). La vergüenza en el aula. Revista digital. Tomado de: <https://www.mheducation.es/blog/verguenza-en-el-aula>

Suárez González, Javier R. Compasión y solidaridad política desde la educación Zona Próxima, núm. 9, diciembre, 2008, pp. 96-107 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.

Suarez, H. (1985). Entrevista a Estanislao Zuleta la educación: un campo de combate.

Valerion, J. (2021). La fuerza de la compasión y la educación. Revista digital, plan lea. Recuperado de: <https://planlea.edu.do/2021/12/la-fuerza-de-la-compasion-y-la-educacion/>

Vaskes Sanches, Irina LA AXIOMÁTICA ESTÉTICA : ESQUIZOANÁLISIS Y RIZOMA Praxis Filosófica, núm. 27, julio-diciembre, 2008, pp. 245-267 Universidad del Valle Cali, Colombia.

Villalba, R. (2016). Corporrelatos del yo docente: el cuerpo tras la práctica pedagógica. *Enunciación*, 21(1), 61-78.

Weir, P (1989). La sociedad de los poetas muertos, Productora Touchstone Pictures.

Referencias prácticas

- Burgos, Cano, De los Ríos, García, Márquez. (2023). Actividad derivada del periódico, con base en el racismo y el Apartheid. Alumnos de 10-4. Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño.
- Burgos, Ender. Actividad derivada en el Fanzine, con base en la emoción política del amor. Alumno de 10-4. Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño.
- Caleth, E (2023) Trabajo derivado de técnica de collage. Alumno de 10-6. Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño.
- Cárdenas, Miguel Ángel. (2023). Actividad derivada del dibujo surrealista con base en el bipartidismo. Alumno de 10-4. Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño.
- Celda, María del mar. Actividad derivada del Fanzine. Alumna de 10-4. Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño.
- Corrales, Gaviria, Gonzales, Restrepo. Actividad derivada del muro del amor, con base en la caída del muro de Berlín. Alumnos de 10-4. Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño.
- Herrera, S (2023) Trabajo derivado de técnica de Foto-palabra: miradas compasivas- retrato de una Colombia que busca sanación. Alumna de 10-6. Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño.
- Hurtado Dahiana. Actividad derivada del foto-diario con base en el conflicto armado. Alumna de 10-4. Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño.
- Marín, Parra, Celda y Murcia. (2023) Actividad derivada del periódico realizado con base en el racismo y el apartheid. Alumnos de 10-4. Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño.
- Morales, V. (2023). Conversación derivada de la cartografía corporal. Alumna de 10-4. Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño.

- Parra, Angie. Actividad derivada del dibujo surrealista, con base en el bipartidismo. Alumna de 10-4. Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño.
- Ruiz, S. (2023). Trabajo derivado de cartografía corporal, alumna de 10-7. Institución Educativa Gilberto Álzate.
- Ruiz, Sara. (2023). Actividad derivada de la foto-narrativa con base en la compasión. Alumna de 10-4. Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño.
- Salazar, A (2023) trabajo derivado de cartas de empatía histórica. Alumna de 10-7. Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño.
- Salazar, A. (2023). Trabajo derivado de cartografía corporal, alumna de 10-6. Institución Educativa Gilberto Álzate.
- Sanmartín, D. (2022-2023). Diarios de campo, Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño, práctica pedagógica, Licenciatura en Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia.
- Tabares, V. (2022-2023). Diarios de campo, Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño, práctica pedagógica, Licenciatura en Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia.
- Torres, X (2023). Trabajo derivado de técnica de Foto-palabra: miradas compasivas- retrato de una Colombia que busca sanación. Alumna de 10-7. Institución Educativa Gilberto Álzate Avendaño.

Anexos**1. Formato consentimiento informado****PRÁCTICA PEDAGÓGICA IX****LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES**

AUTORIZACIÓN PARA LA TOMA DE IMÁGENES, AUDIOS, VIDEOS, EN ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS

**CONSENTIMIENTO INFORMADO
SEMESTRE 2023-1**

La práctica pedagógica IX, de la Licenciatura en Ciencias Sociales, en cumplimiento de los ejes misionales de la Facultad de Educación, realiza diferentes actividades pedagógicas que requieren la grabación de audios, videos y la toma de imágenes, por tanto, se requiere el consentimiento informado.

Mediante el presente formato autorizo a los maestros en formación Leandro Sanmartín y Valentina Tabares, para que haga el uso y tratamiento de mis derechos de imagen para incluirlos sobre fotografías y producciones audiovisuales (videos); así como de los Derechos de Autor; los Derechos Conexos y en general todos aquellos derechos de propiedad intelectual que tengan que ver con el derecho de imagen.

Esta autorización se regirá por las normas legales aplicables y en particular por las siguientes:

- Este video/foto/audio podrá ser utilizado con fines pedagógicos e investigativos en diferentes escenarios y plataformas de la Universidad de Antioquia.
- Este video/foto/audio es sin ánimo de lucro y en ningún momento será utilizado para objetivos distintos.

Menor de edad

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad, establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, la maestra en formación _____ solicita la autorización escrita del padre/madre de familia o acudiente del (la) menor de edad: _____, identificado(a) con Tarjeta de Identidad número _____, para que aparezca ante la cámara, en una videograbación o captura de imágenes fotográficas.

Para constancia de lo anterior se firma y otorga en la ciudad de Medellín, el día ____ de febrero de 2023.

Firma autorización para menor(es) de edad.

Nombre del padre/madre de familia o acudiente

Cédula de ciudadanía

Nombre del menor de edad

Tarjeta de identidad

Nombre de la institución educativa: Gilberto Álzate Avendaño.

2. Diseño de los instrumentos de análisis

Enlace a los instrumentos mapeados de los estudiantes Leandro Sanmartín y Valentina

Tabares:

[https://drive.google.com/drive/folders/185ujnAt94XxjRAWPekz3qF2HiJVAslIO?usp=drive
link](https://drive.google.com/drive/folders/185ujnAt94XxjRAWPekz3qF2HiJVAslIO?usp=drive_link)