



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**Lugar que otorgan maestros y maestras a las emociones
en su quehacer docente y la relación con su subjetividad
política**

Autora:

Jennifer Johanna Taborda Muñoz

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Lugar que otorgan maestros y maestras a las emociones en su quehacer docente y su relación con su subjetividad política

Jennifer Johanna Taborda Muñoz

Informe de investigación presentado como requisito para optar al título de:
Magíster en Educación

Asesora:

Jakeline Duarte Duarte

Dra. en Ciencias Sociales y Humanas

Mg. en Desarrollo Educativo y Social

Línea de Investigación:

Cognición y Creatividad

Grupo de Investigación:

Educación, lenguaje y cognición

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020

“No tengo que creer que todas las personas amarán a todas las demás todo el tiempo para tener esperanza en esa posibilidad: me basta con que ese amor y afecto sean suficientes para cambiar las cosas a mejor” Nussbaum (2019) – La Monarquía del miedo

Agradecimientos

A mi hija, por ser esa fuerza que me impulsa cada día a ser mejor y por su paciencia para acompañarme y esperarme en este arduo proceso.

A mi madre porque siempre desde su calidez y su amor incondicional me ha brindado las herramientas para seguir luchando por mis sueños.

A mi padre, mi hermano, mis hermanas, mis sobrinos y mis dos tías por ser quienes tienen siempre una palabra de aliento y de motivación.

A mi maestra Jakeline Duarte, porque ha sido durante todo mi proceso de formación profesional un apoyo invaluable, que me ha enseñado y me ha llevado a retarme en todos los ámbitos de mi vida.

A mi maestra Teresita Gallego porque creer en mí y ser siempre mi apoyo.

A Sebastián García porque con su llegada le dio un rumbo diferente a mi vida y me ayudó a llenar de sentido este proceso de aprendizaje.

A mis compañeros y grupo de investigación de maestría, porque fueron un soporte de aprendizaje y de experiencias significativas para mi vida profesional.

A mis amigas Cris, Yura, Aleja y Eli porque siempre estuvieron ahí para animarme.

Al Colegio Benedictino por abrir sus puertas para continuar fortaleciendo los procesos de construcción social y de resignificación de la escuela.

A los maestros y maestras que participaron de la investigación, por su tiempo y disposición para seguir aprendiendo y construyendo juntos.

A las evaluadoras Cristina Buitrago y Ofelia Roldán Vargas, por orientarme y ayudarme en el proceso de fortalecimiento de mi trabajo de grado.

A la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Antioquia, gracias por brindarme el apoyo económico para poder iniciar mi maestría.

Y a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia por haberme formado y por crear los espacios para que cada día ame más mi profesión.

RESUMEN

El presente informe de investigación da cuenta de una investigación de corte hermenéutico dado su carácter interpretativo, sensible y reflexivo. Se realizó con maestros y maestras de un colegio privado del municipio de Envigado y tuvo como objetivo interpretar, desde sus voces, el lugar que ellos le otorgan a las emociones en su quehacer docente y la relación de éstas con su subjetividad política. Así mismo, se buscó develar el sentido político de las emociones que se despliegan en su quehacer y la relación con su subjetividad política, reconociendo, además, los referentes socioculturales desde los cuáles la han configurado.

El interés bajo el cual se desarrolló esta investigación atiende a la necesidad de desplegar pesquisas que se pregunten por las emociones políticas de los maestros y maestras, dado que en el rastreo que se realizó se evidenciaron muy pocos estudios que den cuenta de ello, además de identificar que es necesario fortalecer desde los diferentes espacios de formación académica y profesional la construcción de la subjetividad política de éstos y éstas, así como su accionar político tanto dentro, como fuera del aula de clases y para ello, se hace indispensable que también se le otorgue un lugar a sus emociones políticas.

La recolección de la información se realizó en dos momentos: el primero de ellos tuvo un carácter exploratorio por lo que se acudió a la implementación de 3 talleres con un grupo de 32 maestros y maestras de diferentes áreas del saber y pertenecientes a los niveles de preescolar, primaria y secundaria. El segundo, fue un espacio de profundización que se realizó a través de entrevistas semiestructuradas a 6 de los 32 maestros y maestras del establecimiento educativo que participaron en la investigación.

Dentro de los hallazgos más importantes se encuentran que los maestros y maestras dan un lugar a sus emociones con relación a la dinámica del día a día en el aula, en la interacción que tienen con sus estudiantes, con las familias y con sus compañeros de trabajo; ubicándolas en un plano de lo que socialmente se espera que debe aflorar en un maestro o maestra; por lo que se hizo notorio, además, que la gran mayoría privilegia la gestión y regulación emocional como

estrategia para dar trámite a las diferentes situaciones que se presentan en la escuela y no le atribuyen de manera explícita, rasgos políticos a sus emociones, lo que podría estar relacionado con el hecho de que se asumen como sujetos políticos exclusivamente dentro el aula y limitan su accionar a la formación política y ciudadana de sus estudiantes, olvidando que este puede trascender las fronteras de la misma escuela.

Finalmente, esta investigación es una posibilidad para seguir explorando y preguntándose por la formación de emociones políticas como parte de la subjetividad política en los maestros y maestras, pero también hace un llamado a continuar fortaleciéndolas desde los diferentes escenarios sociales de forma que ellos y ellas no sólo incidan en el ámbito educativo, sino que, además, sean actores fundamentales en la consolidación y transformación del proyecto social.

Palabras clave: Emociones políticas, Subjetividad política, Socialización política.

ABSTRACT

This research report is part of a hermeneutic research, given its interpretative, sensitive and reflective nature. It was carried out with teachers from a private school in the municipality of Envigado and aimed to interpret from their voices the place they give to emotions in their teaching and their relationship with their political subjectivity. Likewise, it was sought to reveal the political meaning of the emotions that unfold in their work and the relationship with their political subjectivity, also recognizing the sociocultural references from which they have configured it.

The interest under which this research was carried out addresses the need to carry out inquiries that ask about the political emotions of the teachers, given that in the search that was carried out, very few studies were found to account for this, in addition to Identify that it is necessary to strengthen from the different spaces of academic and professional training the construction of their political subjectivity, as well as their political actions both inside and outside the classroom and for this, it is essential that they also be give your political emotions a place.

The collection of the information was carried out in two moments: the first one was exploratory in nature, so the implementation of 3 workshops with a group of 32 teachers from different areas of knowledge and belonging to the preschool levels, primary school and high school. The second was a deepening space that was conducted through semi-structured interviews with 6 of the 32 teachers from the educational establishment who participated in the research.

Among the most important findings are that teachers give a place to their emotions in relation to the dynamics of day-to-day life in the classroom, in the interaction they have with their students, with their families and with their coworkers. ; placing them on a plane of what socially is expected to emerge in a teacher; reason why it became evident, in addition, that the vast majority privileges emotional management and regulation as a

strategy to process the different situations that arise in school and do not explicitly attribute political traits to their emotions, which It could be related to the fact that they assume themselves as political subjects exclusively within the classroom and limit their actions to the political and civic formation of their students, forgetting that they can transcend the borders of the same school.

Finally, this research is a possibility to continue exploring and wondering about the formation of political emotions in male and female teachers, but it also calls for continuing to strengthen the construction of the political subjectivity of these actors from different social scenarios that not only influence in the educational field, but they are also fundamental pieces in the consolidation and transformation of the social project.

Keywords: Political emotions, Political subjectivity, Political socialization.

CONTENIDO

Contenido	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1 Objetivos	11
1.1.1 Objetivo general	11
1.1.2 Objetivos específicos.....	11
2. ANTECEDENTES	13
3. MARCO TEÓRICO.....	18
3.1 La construcción de la subjetividad política como puente para pensar el escenario educativo desde la acción política	21
3.2 Las emociones políticas en la formación de sujetos democráticos, pensantes y críticos.....	27
4. METODOLOGÍA.....	33
4.1 Descripción del grupo poblacional investigado	34
4.2 Momentos de la investigación	36
4.3 Análisis de la información	39
4.4 Consideraciones éticas	40
5. RESULTADOS.....	41
5.1 Emociones ubicadas en el plano del deber ser y distantes de la subjetividad política del maestro y la maestra.....	42
5.1.1 Amor, impotencia y alegría: las emociones del maestro y la maestra desde su deber ser	45
5.1.2 La gestión emocional como estrategia del deber ser en el quehacer de maestro y maestra	60
5.2 La subjetividad política del maestro y la maestra y el sentido político de sus emociones en el aula de clase	67
5.3 Escenarios sociales configuradores de emociones políticas y de subjetividad política.....	88
5.3.1 La familia como escenario de socialización primaria en la configuración de la subjetividad y emociones políticas	91
5.3.2 La escuela, la universidad y el trabajo como escenarios de socialización secundaria en la agencia de emociones políticas y de subjetividad política	96
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	108
7. REFERENCIAS	112
8. ANEXOS	118

8.1 Matriz Talleres	118
8.2 Guía orientadora de la entrevista	118
8.3 Consentimiento informado	119

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cuando se piensa en la profesión docente generalmente se relacionan elementos que tienen que ver con la escuela, el aula de clases, la enseñanza, el aprendizaje y los estudiantes, porque de alguna manera se sitúa a los maestros y maestras en ese escenario de formación donde se le atribuyen funciones que tienen que ver propiamente con su práctica educativa puesto que se habla de que su tarea “es intervenir, realizando las funciones pedagógicas para las que se han habilitado” (Sarramona, Noguera y Vera, 1998, p. 105).

El maestro y la maestra tienen un área de conocimiento que les es propio, también a nivel profesional se les han designado unas responsabilidades específicas que tienen que ver con la educación, pero esto no solo los faculta para incidir en la escuela sino también en otros escenarios sociales donde se requiere que se piense, se reflexione y se cuestione las diferentes realidades que tocan con lo humano.

Para Zuluaga (1999) en el escenario académico los maestros y maestras son reconocidos como el “soporte del saber pedagógico” al ser parte fundamental del proceso de enseñanza y al devolverle a esta, el estatuto de práctica pedagógica desde su saber. Por lo tanto, el maestro y la maestra son para la autora constructores y productores de conocimiento que los faculta para participar, tanto en el terreno escolar, como en otras esferas sociales donde es posible desplegar su saber para la construcción de procesos que pasan por los contenidos disciplinares, pero también por la formación de las subjetividades de niños, niñas, jóvenes y adultos. No obstante, es importante reconocer que, a diferencia de la autora, no en todos los escenarios sociales se le ha otorgado este lugar al maestro y a la maestra pues en algunos casos se instrumentaliza su quehacer y se les proyecta como los sujetos encargados de “dictar” una clase, responsables fundamentalmente del proceso de enseñanza y de aprendizaje, desconociendo su práctica como sujetos sociales, culturales y políticos.

Al respecto León (2013) señala:

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

Desde lo que plantea este autor se podría entonces pensar que a la profesión docente se le han designado socialmente unas funciones pedagógicas que tienen que ver con el sistema educativo y la escuela, pero se ha dejado de lado la posibilidad de verlo en un rol social donde no solo puede educar y formar, sino también, donde puede incidir en los procesos de construcción de sociedades y desde el cual, pueda actuar como un sujeto político, es decir, como un sujeto de la acción, la participación y la deliberación.

Cuando se habla del maestro y la maestra como sujetos políticos se hace alusión a sujetos que conocen e interpretan su realidad, por lo que analizan crítica y reflexivamente cuáles son las necesidades de su entorno y emprenden acciones que propendan por el bienestar colectivo, en otras palabras, sujetos políticos que conocen, cuestionan, critican e inciden en su realidad social, por tanto “no se trata de individuos inactivos, inertes ante lo que ocurre en su entorno, sino todo lo contrario” (Palacios y Herrera, 2013p. 417), se trata de sujetos que piensan y sienten lo que ocurre, por lo que pueden emprender acciones que lleven a la reivindicación de los derechos, a la reconciliación, a la igualdad en la dignidad humana y a la resignificación de ese escenario político que construye otras maneras de relacionarse y de ver el mundo.

En este orden de ideas, se consideraría indispensable pensar de qué manera el maestro y la maestra pueden configurar su subjetividad política e incidir en esos procesos, teniendo en cuenta que hay varios escenarios que pueden aportar en ello y que también, su mismo quehacer puede brindarle elementos que favorezcan su empoderamiento como sujetos políticos toda vez que en la interacción con otros individuos, grupos sociales y

espacios “el sujeto no solo se relaciona sino que se produce él mismo” (Alvarado, Ospina y García, 2012, p. 248). Este hecho nos lleva entonces a pensar en algunos de esos escenarios, en especial aquellos que son de formación profesional, puesto que aún a las Facultades de Educación les hace falta reconocer la importancia de fomentar el sentido crítico, la memoria histórica, la ampliación del círculo ético, elementos de la subjetividad política, toda vez que dicha responsabilidad se le ha delegado a los espacios de conceptualización, siendo ello insuficiente, puesto que es fundamental conectar la formación profesional de los maestros y maestras no solo con la experiencia real de las aulas, sino también con aquellos escenarios de ciudad donde se discute, se delibera y se participa en la toma de decisiones que tienen que ver con la construcción de un proyecto social.

Adicional a ello, desde las mismas Facultades de Educación se requiere fortalecer proyectos investigativos que se pregunten por el maestro y la maestra en relación con su formación política y ciudadana, ya que si se mira los estudios sobre la construcción de subjetividad política que se han hecho con maestros y maestras, ya sea en formación o en su ejercicio profesional, no se evidencia un trabajo que se pregunte por ello, en tanto que la mayoría de las investigaciones encontradas en el rastreo de antecedentes que se realizó para esta investigación, demuestran que los asuntos que tienen que ver con la ciudadanía y con la configuración de la subjetividad política se abordan en relación con los estudiantes, es decir, se preocupan por orientar procesos en los cuales los maestros y maestras se reconozcan como formadores de ciudadanía y de una cultura política desde la formación a sus alumnos, más no se encuentran estudios que se pregunten por cómo ellos se constituyen como sujetos políticos, incluso, no se hace notorio un interés por esa formación política del maestro en escenarios que no conserven relación con la escuela. Prueba de ello son los estudios realizados por Cárcamo (2015) Avendaño, Pulido y Rojas (2000), Sánchez (2013), Peña (2017), Rodríguez y Contreras (2014) y Cortés (2013) donde su interés está enmarcado en proponer la escuela como lugar de formación ciudadana y centran su atención en propuestas pedagógicas que movilicen a los estudiantes (ya sean estos niños, niñas, adolescentes o jóvenes) hacia el fortalecimiento de esa dimensión política, dejando de lado al maestro y a la maestra.

A esta situación que se presenta respecto a las Facultades de Educación se le suma lo que propone el mismo Ministerio de Educación Nacional (MEN), puesto que sus orientaciones referentes al maestro y a la maestra se enfocan más en el papel que tienen en la formación ciudadana de los estudiantes. Así se evidencia en las guías y manuales que ha desarrollado el MEN para la implementación de la Cátedra de la paz (Salamanca et al., 2016) y para el fortalecimiento de la convivencia escolar (Vargas *et al.*, 2014) las cuales centran su atención en la promoción de estrategias, mecanismos y procesos que pueden desarrollarse dentro de la escuela para que los niños, niñas, jóvenes y adolescentes se reconozcan a sí mismos como sujetos activos en la construcción de ciudadanía situando al maestro en un lugar de proveedor de unos ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de una cultura ciudadana, desde la cual se movilice a los estudiantes a empoderarse y a participar activamente en todo lo que ocurre tanto dentro como fuera del aula de clases. Por tanto, se evidencia que no hay una inquietud por los procesos en los cuales el maestro y la maestra puedan configurar su subjetividad política, ni tampoco se le otorga un lugar en el escenario político, en el que sí se ubica al estudiante, por lo que se podría llegar a pensar que se instrumentaliza su quehacer y se le limita su acción política en esos procesos de ciudadanía que no solo tienen que ver con la escuela, sino que traspasan al ámbito social.

Teniendo en cuenta que:

El sujeto se configura en y desde sus interacciones, la pregunta por su constitución remite directamente a indagar por los escenarios y espacios de subjetivación instituyentes, a las representaciones, relaciones, acciones e interacciones que le posibilitan afirmarse como sujeto individual y colectivo. (Martínez y Cubides, 2012, p.79)

Se considera que aún falta que se piense más la configuración de la subjetividad política de los maestros y maestras, en especial desde esos escenarios tan importantes para su formación, como lo son las Facultades de Educación y el Ministerio de Educación Nacional, ya que como se pudo evidenciar, éstas dirigen su interés en su ejercicio

profesional y no en posibilitar espacios donde ellos y ellas puedan pensar en el sentido del lugar social y político de su profesión, ya que ello repercute en la formación ciudadana y política de los estudiantes, pero también en esa transformación social que tanto se espera.

Adicionalmente, porque también esto puede incidir en la manera en cómo los maestros y maestras se ven y se reconocen a sí mismos, toda vez que puede llevar a que pongan en un segundo plano la configuración de su dimensión política y centren su acción exclusivamente en la formación de sus estudiantes, por lo que pierden de vista las acciones, percepciones y especialmente emociones que les puede suscitar su quehacer y la manera en cómo eso puede llegar a favorecer su propia construcción como sujetos políticos.

En este punto es importante resaltar que la construcción de la subjetividad política requiere de sujetos que:

Pueden configurarse desde sus propias maneras sociales y culturales de ver, pensar y sentir el mundo, al otro y a su realidad, es decir, desde sus propios sentidos como sujetos, como comunidad social y cultural, como ciudadanos y ciudadanas, que en su autoproducción se van reconfigurando. (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008, p.28)

En otras palabras, maestros y maestras que configuran su subjetividad política siendo conscientes de sus emociones y de cómo ellas pueden llegar a movilizar acciones que los inviten a participar activamente dentro y fuera de la escuela; maestros y maestras que sienten el mundo, que no solo son cognición, razón y lenguaje, sino que también son sensibilidad, cuerpo y particularmente emociones (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008, p.26) pues son estas las que permiten que sean más sensibles y conscientes de las realidades y complejidades del mundo, particularmente si se les mira desde esos rasgos políticos que tienen y que posibilitan adoptar una postura crítica y reflexiva, pero también activa en la construcción social.

Las emociones tienen necesariamente implicaciones morales y políticas, en tanto prefiguran el mundo compartido, la vida que se desea, los modos de relación, las

aspiraciones, las intencionalidades. Es decir, las emociones van expresándose como juicios sobre el mundo, sobre los otros y sobre sí mismos [...] No es posible construir una razón política si no se hace desde las emociones políticas. (Marín, 2019, pp.42-43)

Por consiguiente, considerando que las emociones desde una mirada ética y política son vitales para la construcción de la subjetividad política de los maestros y maestras es importante pensar nuevamente en cómo esos escenarios de formación favorecen que éstos y éstas piensen en sus emociones y que les den un lugar en su quehacer como docentes, pero también en su quehacer como sujetos inscritos en una sociedad.

Cuando se miran las investigaciones que se han realizado en torno a las emociones políticas de los maestros y maestras, se encuentra que no solo son escasos los estudios en este tema, sino que son pocos los que se han desarrollado particularmente desde la profesión docente ya que han centrado su interés en otros grupos poblacionales.

Al mirar las investigaciones que se han desarrollado en el ámbito educativo, se encuentran estudios como los de Roldán, Giraldo y Martínez (2017), Duarte, Marín y Ospina (2017), Héndez y Pardo (2016) y Quintero y Mateus (2014) que si bien se han enfocado en abordar las emociones políticas lo han hecho desde el trabajo con niños, niñas y adolescentes y solo el estudio de Carbó (2014) ha sido el único que evidenció el abordaje con maestros y maestras. Aunque esta investigación consideró las emociones desde la imaginación narrativa y la construcción de la memoria histórica, no dio cuenta de la relación que las emociones políticas tenían con la subjetividad política del maestro y la maestra, ni los referentes que participan en su configuración, además no hubo una reflexión profunda sobre las emociones que afloran en su quehacer, ni tampoco sobre ese accionar político que pueden emprender en otros contextos diferentes a la escuela, lo que deja un vacío importante a nivel investigativo especialmente para las Facultades de Educación, dado que probablemente ese número reducido de estudios sobre emociones políticas se deba a que en ellas, se dan muy pocos espacios de formación o participación que le

permitan a los maestros y maestras darles un lugar a sus emociones políticas y pensar desde allí su acción en lo social.

Bajo esta misma apreciación, se evidencia que desde el Ministerio de Educación Nacional tampoco se le ha dado un lugar a las emociones políticas que suscitan en los maestros y maestras su quehacer, puesto que el trabajo que desarrolla en emociones se orienta en las competencias ciudadanas, desde las cuales no se identifican rasgos políticos y se les limita a ser comprendidas a partir de las habilidades de autorregulación y autocontrol, dejando de lado el sentido político que pueden tener emociones como la ira, el miedo o la tristeza. La propuesta, por tanto, que se hace desde el MEN para los maestros y maestras es la de direccionar procesos pedagógicos donde se gestionen y manejen las emociones contribuyendo a una sana convivencia escolar, puesto que la función principal en cuanto a lo emocional, según esta entidad, es inhibir el despliegue de emociones que puedan alterar el bienestar colectivo.

Dicha propuesta del MEN está soportada en la Ley 1620 del 2013, que reglamenta el Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Desde esta ley se propone la capacitación y formación de maestros y maestras para el manejo de situaciones que afectan la convivencia escolar, de tal forma que “se creen las condiciones necesarias que permitan contribuir a la promoción y fortalecimiento de la formación para la ciudadanía” (MEN, 2013, p.2) a través del desarrollo de competencias emocionales individuales, por lo que reduce las emociones a la gestión y regulación emocional y desconoce el matiz ético y político que éstas tienen, en tanto son una construcción social que nace y se transforma en lo colectivo, al poseer “varios rasgos que les otorgan un carácter público y no meramente individual porque se construyen en la vida social y política con otros, en la esfera pública” (Marín y Quintero. 2017, p. 102).

Al ser estas orientaciones que plantea el MEN una reglamentación que está en el marco de lo legal y lo jurídico, se han convertido en el centro de las propuestas que construyen los establecimientos educativos del país, no solo para el trabajo de las

emociones, sino también para la formación del ejercicio ciudadano de los estudiantes. Cuento de ello, se evidencia en la propuesta formativa del Colegio Benedictino de Santa María del municipio de Envigado, la cual propone un enfoque metodológico que se trabaja desde los primeros grados escolares y que se orienta en el fortalecimiento del sentido de comunidad y la formación de ciudadanos para el mundo como miembros de una ciudadanía global, donde se privilegia un acercamiento de los estudiantes hacia esas realidades sociales, que en muchas ocasiones son ajenas a ellos y se promueve una cultura emocional que privilegia aquellas emociones que favorecen el bienestar individual, así como una gestión emocional para aquellas que pueden llegar afectar los procesos de convivencia escolar.

Aunque en este establecimiento se realizó una investigación sobre el cultivo de emociones políticas con niños y niñas de básica primaria y con ello, se movilizó una reflexión sobre aquellas emociones que éstos y éstas tienen frente a diferentes situaciones de la vida cotidiana, no se trabajó con los maestros y maestras, por lo que se desconoce las emociones políticas que pueden aflorar en su quehacer y la relación que ello tiene en la construcción de su subjetividad política. Así mismo, la formación que ha venido privilegiando el establecimiento para los maestros y maestras, se ha direccionado en la atención a situaciones que afectan la convivencia, específicamente desde la gestión emocional en el aula por lo que centran su atención en acciones de promoción y prevención de las violencias escolares donde se priorizan las herramientas de autorregulación y autocontrol como estrategias fundamentales en los procesos de mediación de conflictos. Esto, deja de lado esos espacios de carácter político en los que el maestro y la maestra pueden pensarse y asumirse como sujetos de la acción política tanto para la escuela como para la sociedad, pues se reconoce que:

Si el sujeto se configura en y desde sus interacciones, la pregunta por su constitución remite directamente a indagar por los escenarios y espacios de subjetivación instituyentes, a las representaciones, relaciones, acciones e interacciones que le posibilitan afirmarse como sujeto individual y colectivo. (Martínez y Cubides, 2012, p.79)

En este orden de ideas, los aspectos que aquí se han abordado reflejan que tanto en los escenarios de formación académica y profesional como en aquellos en los que el maestro y la maestra despliegan su práctica educativa, no le otorgan un lugar a las emociones políticas que suscita en ellos su quehacer, ni tampoco se ha abordado la relación que ello tiene con la construcción de su subjetividad y ello lleva a la necesidad de realizar una investigación en la cual se indague por *¿Cuál es el lugar que los maestros y maestras del Colegio Benedictino de Santa María le otorgan a las emociones en su quehacer docente y cómo se relacionan con su subjetividad política?*

Las preguntas subsidiarias fueron entonces las siguientes:

- ¿Qué sentidos dan los maestros y maestras a las emociones en su quehacer docente?
- ¿Cuál es el sentido político que se evidencia en las emociones que se despliegan en el quehacer de los maestros y maestras? ¿Tiene ello una relación con su subjetividad política?
- ¿Cuáles son los referentes socioculturales desde los cuales los maestros del Colegio Benedictino de Santa María han configurado sus emociones políticas y su subjetividad política?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo general

Interpretar, desde las voces de los maestros y maestras del Colegio Benedictino de Santa María, el lugar que ellos le otorgan a las emociones en su quehacer docente y la relación de estas con su subjetividad política.

1.1.2 Objetivos específicos

- Comprender los sentidos que dan maestros y maestras del Colegio Benedictino de Santa María a las emociones en su quehacer docente.

- Develar el sentido político de las emociones que refieren maestros y maestras del Colegio Benedictino de Santa María en su quehacer docente y su relación con su subjetividad política.
- Reconocer los referentes socioculturales desde los cuales maestros y maestras del Colegio Benedictino de Santa María han configurado sus emociones y su subjetividad política.

2. ANTECEDENTES

Considerando la importancia de indagar más sobre las emociones políticas y la subjetividad política de los maestros y maestras y atendiendo a la necesidad de que estos se reconozcan como sujetos de la acción política, con sentido del bien común y con la capacidad para intervenir en procesos de formación de ciudadanos pensantes y conscientes de su realidad, fue necesario realizar una revisión documental de antecedentes desde la cual se rastrearán las diferentes investigaciones que se han realizado con respecto a las emociones políticas del maestro y la maestra y su subjetividad política, identificando el panorama actual, las dimensiones abordadas, las perspectivas teóricas y metodológicas, de manera que fuera posible identificar aspectos en común, divergencias y maneras de proceder tanto en el acercamiento al objeto de estudio, como en el tratamiento de las categorías teóricas y los aspectos metodológicos más pertinentes para el abordaje de las emociones políticas. Para ello, y garantizando la validez y confiabilidad de las investigaciones se seleccionaron las bases de datos Dialnet, ERIC, EBSCO, Scielo, Redalyc y Science Direct y Google académico como buscador especializado, desde los cuales se acogió aquellos estudios realizados a partir del año 2004 hasta la fecha.

Las investigaciones encontradas a nivel internacional en relación con las emociones políticas se realizaron específicamente en los países de Venezuela, España y Argentina, en ellas se observa que investigadores como Acosta (2016), Włodarczyk (2013), Sabucedo y Vilas (2014) y Vanegas (2017), las han abordado desde reflexiones que buscan comprender cómo surgen desde los diferentes contextos sociales que han sido permeados por diversas crisis a nivel académico, político, social, cultural y económico; cuál ha sido el reconocimiento de las emociones políticas en esos contextos y cuál es su lugar a la luz de los procesos de justicia y equidad. En estas investigaciones se puso en evidencia que el grupo poblacional de interés investigativo es en su gran mayoría estudiantes universitarios y sujetos de contextos sociales específicos diferentes al ámbito educativo; en ninguno de ellos se evidencia trabajo enfocado con maestros y maestras.

No obstante, en la investigación de Carbó (2014) realizada en Argentina con maestros y maestras se evidencia un estudio enfocado en la formación de la imaginación

narrativa desde el lenguaje cinematográfico y fundamentado en la perspectiva de Martha Nussbaum, con el propósito de posibilitar que estos fueran escritores de su propia historia y participaran en la construcción de una memoria histórica colectiva como apuesta de una ciudadanía global. Este estudio si bien trabajó con maestros y maestras la promoción de la imaginación narrativa, deja abierto el interrogante para comprender de una manera más holística la configuración de emociones políticas, porque no profundiza en la importancia de permitir espacios donde se pregunten por ellas, desde su rol como actores políticos no solo dentro del aula.

En el ámbito nacional y en relación con los países que han avanzado en más estudios sobre este tema, se halló que Colombia es el lugar con el mayor número de investigaciones sobre las temáticas indagadas, lo cual da cuenta de cómo ha adquirido un papel preponderante hablar de emociones políticas en un escenario que lleva años trabajando por la construcción de la paz; cabe aclarar que ninguna de ellas tuvo como objetivo preguntarse por el cultivo de emociones políticas en el maestro.

Las investigaciones nacionales que fueron desarrolladas en ambientes educativos son las realizadas por Duarte, Marín y Ospina (2017), Hendez y Pardo (2016) y la de Quintero y Mateus (2014), las cuales tuvieron lugar en distintas instituciones educativas del país y trabajaron con niños, niñas, madres, padres, cuidadores, cuidadoras, maestros y maestras. Estos estudios no profundizaron la investigación con maestros ni maestras, tampoco reconocieron el lugar de sus emociones políticas, dado que se enfocaron en el lugar de las emociones en la socialización política y la formación ciudadana de estudiantes, así como en la importancia de posibilitar el cultivo de emociones políticas desde la imaginación narrativa y el reconocimiento de aquellos materiales escolares que pueden apostar a la formación cívica.

La creciente preocupación de los académicos colombianos por el estudio de temas afines a la ciudadanía y la subjetividad política permite apreciar que las emociones políticas en el contexto colombiano están teniendo relevancia puesto que posibilitan reflexionar sobre la formación política los elementos que intervienen en la construcción de territorios

más equitativos, incluyentes y democráticos. Y es aquí donde se encuentra parte del interés y relevancia de esta investigación, dado que para reconocer las emociones políticas que suscita en un maestro y una maestra su quehacer, es necesario comprender la manera en cómo se asumen en lo político, cómo construyen su subjetividad política y cómo desde allí adquieren la capacidad para emprender acciones en pro del bien común, más allá del salón de clases.

Otros de los estudios realizados en el país son los de Vargas y Trujillo (2017), Matallana, Gómez, Ramírez, Tamayo y Rondón (2016), Quintero y Sánchez (2016) y Marín y Quintero (2017), todos ellos desarrollados con comunidades específicas, con el propósito de identificar las emociones políticas y los efectos de su cultivo en situaciones dolorosas y/o de conflicto, propias del contexto actual colombiano. A partir de estos estudios los investigadores plantean cómo se evidencian las emociones en los escenarios sociales del país, teniendo en cuenta que el contexto colombiano ha estado marcado por la violencia, la corrupción, la injusticia y la inequidad.

También en Colombia, Tabares (2019) investigó las emociones políticas en el contexto del proceso de paz en Colombia. Este estudio permite vislumbrar cómo la construcción de país está determinada por las emociones que se van configurando en la historia, la cultura y las experiencias del territorio, por lo que se hace evidente la necesidad de fortalecer estudios en escenarios sociales como la escuela, los cuales están llamados a resignificar la mirada emocional que se ha configurado del país permitiendo que las emociones que se gesten lleven a la toma de decisiones más compasivas y empáticas.

Como pudo evidenciarse hasta aquí, son pocos los estudios que han abordado las emociones políticas en el ámbito educativo, particularmente con maestros y maestras solo hay uno; dado que se han privilegiado otros espacios sociales y otros actores de la escuela, además, se ha particularizado en unas emociones específicas, pero no se ha profundizado en ese matiz político que los maestros y maestras pueden otorgarles a sus emociones en su práctica educativa y que los lleva a tomar conciencia y a continuar empoderándose como actores políticos sensibles y empáticos a las realidades de su contexto, tanto dentro como

fuera de la escuela. Por ello, justamente de este vacío investigativo se deriva la importancia que tiene esta investigación, pues se espera conocer el lugar que un conjunto de maestros y maestras le otorgan a sus emociones y la relación que ello tiene con sus subjetividad política, develando esos rasgos políticos que estos y estas le atribuyen en su quehacer y cómo también desde allí, se pueden fortalecer otros procesos investigativos que se enfoquen en el cultivo de las emociones políticas de estos actores sociales indispensables para la construcción de sociedades que se transforman y resignifican el sentido de la equidad, los derechos y la igualdad en la dignidad humana.

Atendiendo entonces a ese escaso número de estudios que se encontró sobre las emociones políticas y específicamente al limitado trabajo de ellos con los maestros y maestras, se recurrió a otras categorías de búsqueda que complementarían el tema en mención tales como formación política, formación ciudadana y socialización política del maestro y la maestra, las cuales son temáticas que colindan y complementan el criterio de búsqueda inicial convirtiéndose en investigaciones aportantes para esta revisión sistémica y analítica. Desde allí, se encontró un total de 17 investigaciones cuyos autores, entre otros, Cárcamo (2015), Perafán (2014), Avendaño, Pulido y Rojas (2000), Sierra (2007), Sánchez (2013), Osorio (2007), Rodríguez y Contreras (2014) y Cortés (2013), abordan aspectos como la importancia de promover habilidades y competencias que le permitan a los sujetos (ya sean maestros, maestras o estudiantes) adoptar una postura política frente a las realidades de la sociedad en la que están inscritos a partir de una formación ciudadana y política basada en los principios del respeto, la igualdad, la democracia, la pluralidad y la participación.

Desde esta misma perspectiva uno de los últimos estudios que tienen que ver con la ciudadanía, la política y la subjetividad, es el realizado por Hurtado (2018). En este estudio se investiga sobre la configuración de la ciudadanía desde los diferentes escenarios sociales (como la escuela, el barrio y la ciudad) y de representación política, específicamente aquellos que han sido afectados por la violencia y la desigualdad, llegando a comprender cómo a partir de cada uno de estos se han constituido diferentes referentes de ciudadanía, de formación ciudadana y de la misma ciudad que contribuyan a la creación de nuevas

pedagogías políticas y de memoria que prioricen la urgencia del respeto a la vida en todas sus formas y expresiones.

A la luz de los procesos de subjetividad política también se evidencian investigaciones a nivel nacional desde las cuales se indaga por la formación ciudadana y la formación política de diferentes actores en el contexto educativo, autores como Patiño y Rojas (2009), Loaliza (2016), Marín, (2014), Peña, (2016, 2017), Osorio, (2007) y Guarín, (2016) desarrollan investigaciones abordando temas referentes a la subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas analizando a los niños, niñas y jóvenes como constructores de paz y plantean la posibilidad de que estos se reconozcan como sujetos políticos con construcciones elaboradas desde la escuela y el aula.

Se puede observar que los antecedentes encontrados presentan investigaciones que están relacionadas con las emociones políticas y la subjetividad política, las cuales están orientadas desde las diferentes perspectivas de autores como Aristóteles, Hume (2004), Camps (2011), Alvarado (2008) y Nussbaum (2008), quienes desde sus teorías hacen una aproximación a las emociones en un contexto político, refiriéndose a ellas como sentimientos morales que mueven la vida social y que, además, son fundamentales en los juicios, acciones y expresiones de los sujetos en pro de un bien público.

En las investigaciones relacionadas se evidencia que es la filósofa Martha Nussbaum el referente central para estudiar las emociones políticas dado que sus obras fueron expuestas de forma amplia en las investigaciones rastreadas lo que da cuenta del potencial de sus postulados en la comprensión del significado de las emociones desde un ámbito político y democrático, y la necesidad de tomar sus planteamientos como punto de partida para abordar los intereses de este estudio. Sin embargo, aunque se reconoce la importancia del lugar de las emociones políticas en el ámbito escolar para una formación ciudadana y política, en las investigaciones consultadas, se da prioridad a estudios con estudiantes y padres, pero no con maestros ni maestras, quienes son fundamentales en el cambio social.

Por ello, al considerar que hay pocas investigaciones que indaguen por las emociones políticas del maestro y la maestra y su subjetividad política en su ejercicio profesional, se refleja un vacío importante que precisa ser indagado, puesto que el maestro y la maestra no sólo son actores que tiene que ver con el escenario educativo, sino que además, son sujetos que median en el campo de lo social las posibilidades de transformación del entorno, a partir del ejercicio de su propia subjetividad política. Adicional a ello, porque uno de los hallazgos más importantes de esta búsqueda refiere que se ha privilegiado el abordaje de las emociones desde otras perspectivas teóricas que desconocen ese matiz ético y político que éstas tienen y que probablemente por ello, sea indispensable que el trabajo inicie en el ámbito educativo, especialmente con los maestros y maestras, dado que son estos son los actores protagónicos en los procesos de formación de ciudadanía y política de los estudiantes, sus familias y la sociedad como tal.

En este sentido, cobra validez los intereses y fines de esta investigación pues suponen una manera de conocer más a fondo ese sentir que el maestro y la maestra tienen de su quehacer y desde allí, plantear también, otros escenarios investigativos donde se continúe reconociendo las emociones políticas y se motive a reflexionar más, sobre la configuración de esa dimensión política en el ejercicio profesional de los maestros y maestras.

3. MARCO TEÓRICO

Para dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación, se desarrollaron dos categorías principales abordadas desde una contextualización que abarca las generalidades conceptuales de las mismas, desarrolladas en dos apartados relacionados con la profesión docente. El primer apartado da cuenta de la relevancia que tiene la construcción de subjetividad política del maestro y la maestra como puente para pensar el escenario educativo desde la acción política, y el segundo plantea algunas generalidades de las emociones políticas con relación a la formación de sujetos democráticos, pensantes y críticos. Ambas categorías permiten un acercamiento a la comprensión de cómo la construcción de la subjetividad política de los maestros y maestras propone una mirada para

pensar en los procesos paz, de reconciliación y de transformación social, y develar el lugar que tienen las emociones políticas en la subjetividad política de estos y estas, entendiendo que las emociones, según Camps (2011), tienen que ver con “la formación de un alma sensible” puesto que sólo a partir de la sensibilidad frente a la realidad y la cotidianidad, se pueden generar emociones como la vergüenza, la ira, la repugnancia, el amor, la compasión, la esperanza, las cuales son reacciones afectivas necesarias para olvidar la indiferencia y reorientar las conductas en contra de lo que se proclama como injusto (p.17).

Para Camps (2011) las emociones “proporcionan la base necesaria al conocimiento del bien y del mal, para que el ser humano se movilice y actúe en consecuencia con ello” (p.17), ya que contienen una carga valorativa a partir de la cual se le otorga importancia a los objetos y situaciones emprendiendo acciones acordes a lo que se considera que puede ser bueno o malo. Nussbaum (2008) plantea que los sujetos atribuyen cierto grado de importancia o valoración a las situaciones que ocurren, siendo estas incluso ajenas a ellos, dado que las emociones tienen que ver con el sentido del bien común, lo cual también repercute en la misma subjetividad de los sujetos, es decir, en su propio florecimiento.

Para Marín y Quintero (2017) las emociones poseen un carácter público, lo cual constituye uno de los rasgos más importantes, al igual que el hecho de presentar un contenido valorativo, puesto que son una construcción social que nace en la esfera pública y están soportadas en creencias y juicios, por lo que influyen notablemente en la vida en sociedad (Marín y Quintero, 2017, p.102). Desde este reconocimiento político de las emociones, surgen interrogantes sobre ¿qué es lo político?, dado que según Luis Oro Tapia (2008), se ha confundido la noción de política asumiendo que es un concepto que tiene que ver con el Estado, la legislación, la violencia y el gobierno, por lo que se convierte en una manera errada e incoherente de limitar su profundidad y sentido. Para este autor la causa está en la concepción moderna, porque desde allí se impide comprender la política en su sentido originario (p.239).

Adicionalmente, propone una manera de resignificar la política, comprendiendo concretamente que su significado alude a una concepción amplia de la acción colectiva,

dentro de la cual la palabra cobra valor a través de principios como la pluralidad, debido a que “la política se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres [...] la política trata del estar juntos, los unos con los otros, [aun siendo] diversos” (Arendt, 1997, p.45 citado por Oro, 2008, p.239). Por consiguiente, el mundo político se convierte por esencia en un mundo de múltiples percepciones, interpretaciones y emociones, porque precisamente hace alusión a esas experiencias que se construyen en lo colectivo como espacio por excelencia para la reflexión, el análisis y el diálogo, dado que ponen en conversación diferentes lenguajes y saberes, y desde allí el ser humano puede ser capaz de florecer.

Para Nussbaum (2010), cuando se habla de emociones políticas es necesario preguntarse ¿En qué estado se encuentra la educación para la ciudadanía democrática en el mundo actual? porque ello apunta a repensar en la educación que se imparte, pero también en el maestro y en lo que ocurre en su subjetividad como maestro, puesto que es un actor político responsable de lograr transformaciones en el escenario social, al cual se le ha otorgado el compromiso de fortalecer los procesos de formación ciudadana, desde la cual se considera la importancia de brindar las mismas posibilidades y oportunidades de acceder al aprendizaje, lo que apunta a ese sentido de diversidad que abarca la misma concepción de lo político (p.33). Para el Ministerio de Educación Nacional MEN (2013),

El educador debe ser el sujeto creativo y dinámico de escuelas concebidas como organizaciones de aprendizaje y de procesos de pensamiento, de nuevas construcciones afectivas y sensibles que contribuyan a resolver problemas del mundo actual tales como la pobreza, la violencia y el consumo de sustancias psicoactivas; un educador de una escuela inserta de otro modo en la vida social. (p. 27)

Debido a ello, estas orientaciones proponen la formación de un docente que adquiriera una mirada más crítica y reflexiva de la educación, que se preocupe por la construcción de su subjetividad política y se reconozca como sujeto político, inmerso en un mundo cambiante, que demanda otras maneras de ser y de estar; así como, la adquisición de habilidades de autoconciencia y autoconocimiento sobre su propia realidad, permitiendo con ello mayor sensibilidad frente a las situaciones escolares y sociales.

Es necesario entender que al hablar de subjetividad política se hace alusión al “espacio por excelencia para la producción de sentido, para este caso sentido político, sobre el cual los sujetos construyen realidades posibles o transformar existentes” (Bonaventura de Sousa-Santos, 1998, p. 156; citado por Palacios y Herrera, 2013, p.415). Por tanto, se considera indispensable la formación de sujetos pensantes, críticos, analíticos, activos en la participación y toma de decisiones y con capacidad para reflexionar sobre las complejidades de la sociedad y movilizar acciones políticas que propendan por el ejercicio de una ciudadanía responsable y en pro del bien colectivo. A sí mismo, se resalta que la subjetividad política es una categoría de análisis que “alude a un abanico de percepciones, representaciones, ideas, sentimientos, expectativas, deseos, que orientan las prácticas sociales de los sujetos” (Palacios y Herrera, 2013, p.418).

En suma, tanto las emociones políticas como la subjetividad política son componentes fundamentales para comprender las transformaciones sociales y educativas que pueden derivarse de la misma práctica docente, por lo que constituyen las dos categorías principales que retoma este proyecto para reconocer la importancia de la formación ético-política de los docentes y su lugar dentro de la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa.

3.1 La construcción de la subjetividad política como puente para pensar el escenario educativo desde la acción política

Para comprender cómo se configura la subjetividad política es primordial dar claridad al concepto en sí mismo, puesto que ello determina la importancia que tiene en el campo de la educación. Esto implica, en primer lugar, aclarar a qué se refiere el concepto de la política, más allá de los asuntos referidos a lo estatal, a los mecanismos de participación ciudadana e incluso al ejercicio o no de ellos, asumiéndola en su globalidad, como ciencia que invita a la deliberación y tiene en su norte la justicia y el bien común, en ese sentido cabe destacar lo que señala Oro:

La actividad política consiste en conciliar, por medio de la palabra, los antagonismos que suscita la pluralidad, con el propósito de vivir en concordia y armonía, a pesar de

la diversidad. Para alcanzar el acuerdo los ciudadanos tratan de convencerse unos a otros recurriendo solamente al uso de la palabra [...] Y de esta conciliación de valoraciones diferentes resulta la vida política, el mundo político, que es un estar juntos siendo distintos. (Oro, 2008, p. 243)

Para Oro (2008) es necesario reconfigurar la manera en cómo ha sido entendida la noción de política, puesto que frecuentemente se desdibuja su significado y se le adjudica un interés propio, perdiendo de vista que es el escenario por excelencia de la palabra, “del acuerdo, del consenso, y de las relaciones de cooperación que prosperan en una atmósfera de cordialidad entre iguales” (p. 243) y es precisamente de ello que deviene la idea de comprender la constitución de la subjetividad política como un asunto que también se construye en lo colectivo.

Para Palacios y Herrera (2013) la subjetividad ha tomado mucha fuerza en los últimos años y ha sido abordada desde la relación “entre el sujeto y la sociedad o entre el sujeto, la sociedad y las instituciones políticas” (p.415), ya que surge en los mismos procesos de diálogo y reflexión de la ciudadanía, la democracia y la participación.

Son dos las definiciones que adoptan estos autores para definir la subjetividad, uno de ellos abocado a la construcción política de los sujetos, a través de procesos de socialización (Sabucedo, 1996, p.347) y otra enfocada en la diferenciación e inherencia de la subjetividad a la condición humana (Goolishian y Anderson, 1998, p.350). Ambos significados que se le han otorgado a la subjetividad determinan su importancia en el sistema motivacional cognitivo, afectivo singular y simbólico del ser humano desde el cual se desarrolla la capacidad para sentir, estar y entender el mundo, dado que este sistema está integrado por la conciencia, el juicio y la vida emocional (Palacios y Herrera, 2013).

Bajo esta misma premisa, autores como Zimmermann (2005) plantean que la subjetividad está en completa relación con el lenguaje, dado que, a través de él cada sujeto va adquiriendo diferentes significados del mundo, se relaciona con los otros y va configurando su rol en la vida social. El sujeto social se constituye a partir de su propia voz,

de las narraciones y diálogos que establece con su cultura y con su historia, lo que incluso lo va determinando para la acción, para la construcción de su identidad social y para la producción de conocimiento y saberes, gracias a esa misma interlocución que se dan en las relaciones humanas (Zimmermann, 2005, p. 182), como señalan Palacios y Herrera (2013) “A partir de la subjetividad cada ser constituye un suceso independiente en el universo, un sistema motivacional cognitivo y afectivo singular, único, delimitado e integrado, es el centro de la conciencia, el juicio y la vida emocional.” (p.415)

La subjetividad se produce en la interacción que se establece con el otro donde “el sujeto no sólo se relaciona, sino que se produce él mismo” (González, 2004, citado por Alvarado, Ospina y García, 2012, p.248). En este sentido, adquiere valor el hecho de que los sujetos requieran de esa colectividad para construir procesos de democratización, en los cuales la palabra y la voz surgen como posibilidades de transformación y movilización, para consolidar redes de relaciones y acciones, a través de las cuales se forme un pensamiento crítico y una interpretación del mundo, que reconozca la pluralidad de los sujetos, pero también dé lugar a la enteridad de cada uno de ellos en tanto esta determina su misma subjetividad, pues es el “paso del individualismo al reconocimiento de la subjetividad como expresión y expansión del sujeto histórico, social, político, que sólo puede darse entre el nosotros, en tramas complejas de inter subjetividad” (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008, p.27).

Para estos autores, la pluralidad se entiende desde la igualdad y la distinción, puesto que;

[...] la igualdad nos permite reconocernos como iguales en cuanto especie, en cuanto comunidad de sentidos, igualdad que no se puede resolver solamente en el plano de lo jurídico y del derecho, sino que exige condiciones para que la igualdad se dé en el plano de la existencia. (pp.31-32)

La subjetividad se construye en lo social que es el escenario por excelencia que constituye lo político, dentro de él se despliegan una serie de conductas, comportamientos y

aptitudes que son adquiridos en esos encuentros de socialización política, que refiere que “la práctica social, sólo puede darse en el ámbito de la colectividad y de los intereses sociales” (Alvarado, et al., 2008, p.37) y por ello se constituye en el elemento fundamental para la formación de esos procesos colectivos en los que se desarrollan y fortalecen emociones y habilidades para la acción política y el ejercicio de la ciudadanía, especialmente porque:

Los procesos de socialización política permiten y facilitan la construcción de la subjetividad política, en un ámbito en el cual los sujetos viven en una multiplicidad de relaciones (escolares, barriales, etc.) y aprenden a interactuar con los demás poniendo en funcionamiento reglas y normas sociales. (Palacios y Herrera, 2013, p.420)

En este sentido, tal y como como enseñan Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008) el trabajo que se encamina en pro de la subjetividad política precisa,

El fortalecimiento de la subjetividad política implica, entonces, la potenciación y la ampliación de las tramas que la definen: su autonomía, su reflexividad, su conciencia histórica; la articulación de la acción y de lo narrado sobre ella; la negociación de nuevos órdenes en las maneras de compartir el poder y el reconocimiento al espacio público, como juego de pluralidades en las que nos reconocemos como iguales en cuanto humanos. (p.40).

Es decir, la posibilidad de intervenir en los fundamentos de la subjetividad política permite potenciarlos, reconfigurarlos, reflexionarlos para con ello hacerse un lugar en la vida pública y favorecer asuntos relacionados con la participación de los sujetos en los ámbitos sociales, de la lucha por las causas sociales y la posibilidad de la insurrección como lucha ante el sistema:

La participación como expresión auténtica es la manifestación de legitimidad y posibilidad de aparecer en frente a los otros a partir de reconocimiento y la

visibilización de sí mismo como interlocutor válido en la construcción de pactos, reglas y acuerdos en escenarios informales, formales, institucionalizados y no institucionalizados. (Alvarado, et al., 2008, p.23).

La figura del maestro, en lo que se ha venido diciendo, aparece como el sujeto llamado a posibilitar la aparición de estos asuntos en la vida escolar, en la medida que el vínculo con sus estudiantes, la cercanía a la realidad que habitan, la confianza que se puede tejer en medio de su acompañamiento y sus acciones puede propiciar la formación política de sus estudiantes, teniendo en cuenta que:

La socialización política como escenario privilegiado de formación debe pasar por el conocimiento a fondo de sí mismo, desde sus propias posibilidades y límites, y por el conocimiento de las realidades en que se vive y por sus expresiones simbólicas, porque es allí donde se encuentran las posibilidades de acción y los nuevos sentidos que se pueden ir construyendo y nombrando con el lenguaje. (González Rey, 2002, citado por Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008, p.29)

Palacios y Herrera (2013) han entendido este concepto desde los procesos de enseñanza y aprendizaje dado que es la habilitación para que los sujetos que intervienen en el acto pedagógico participen en la construcción de sociedades, además de ser el encuentro para formación ciudadana y la recuperación de la conciencia histórica. La escuela es uno de los principales lugares para el encuentro, el discurso y la participación, por tanto, es el escenario propicio para la socialización política, dado que desde ella se orientan los primeros ejercicios políticos, desde los cuales se tejen discursos, memorias y experiencias que van formando al sujeto y le van ayudando en la construcción de una subjetividad política y unas emociones que desde la esfera ético-política permitan fortalecer el sentido del bien común.

La escuela se convierte en tanto, en uno de los escenarios más importantes para la formación de la subjetividad política, dado que brinda algunos de los elementos y de los espacios de socialización que el sujeto requiere para configurar su identidad política, para

reconocer y apropiarse los lugares de participación y representación y para ir construyendo su mirada y postura de los mismos procesos sociales que allí se dan y de los cuales va aprendiendo.

Formar la subjetividad política es dar herramientas para el ejercicio del poder. Y es también construir puentes entre la vida propia y el contexto social, pues no se puede formar lo humano de cada uno sin formar también lo ético y lo político que nos constituyen como seres históricamente situados. (Siede, 2012, p.18, citado por Ruiz y Prada, 2012 pp. 36)

Por consiguiente, la escuela es el puente del cambio a través del cual el sujeto puede pensarse y pensar el mundo, desde el aprendizaje que adquiere y el conocimiento que le permite ir reconociendo su lugar en el entramado social. La dimensión política toma más fuerza en el ámbito educativo, porque favorece una construcción tanto colectiva como subjetiva, en donde el sujeto se construye así mismo en relación con los otros, esos otros que son pares y que le proporcionan las bases para conocer otras creencias, otras perspectivas, otras miradas y otras formas de acción y de respuesta, a partir de las cuales va adquiriendo el poder para elegir, la capacidad para deliberar, ser responsable ética y políticamente de sus acciones y ser consciente de las realidades y necesidades de su contexto (Ruiz y Prada, 2012 pp. 34-35).

La formación de la subjetividad política sugiere entonces, reconocer y dar un lugar privilegiado a las experiencias de socialización, desde las cuales el sujeto configura o afirma su dimensión política tanto individual como colectiva, puesto que “La subjetividad establece una relación intrínseca entre razón–conciencia–sentimiento–emoción–cuerpo y se enuncia en la experiencia del sujeto y en las formas de acción que devienen de su concienciación” (Martínez y Cubides, 2012, p.79).

En este orden de ideas, la construcción de sujetos políticos comprende el reconocimiento de escenarios de subjetivación desde los cuales sea posible desplegar acciones que propendan al empoderamiento del sujeto, de tal manera que ello permita que

potencie su acción política. Cuando se hace alusión al término potenciar particularmente, se hace referencia a lo que plantean Martínez y Cubides (2012) cuando señalan:

La potencia es fuerza, capacidad, voluntad de poder que se instala en el sujeto y que es producida y productiva de una relación directa que se traduce en una posibilidad mayor de reflexionar, reaccionar y actuar [...] un poder-saber actuante que se instala en el sujeto y activa su poder de decisión y capacidad para actuar. (Martínez y Cubides, 2012, p. 82)

De tal manera que dentro de la misma escuela se puedan producir resistencias, reflexiones, críticas al mismo sistema, se pueda movilizar la conciencia frente a las mismas condiciones de inequidad e injusticia social y se puedan cultivar emociones que lleven al sujeto a ser capaz de ponerse en el lugar del otro, a emprender acciones en pro del bien común y a asumir una participación activa en la transformación de sociedades más coherentes, compasivas y empáticas con todo lo que ocurre en el mundo. Castoriadis (1998) definiría esa coherencia en términos de la equidad, de la democracia, pero también de la lucha, desde la cual se reconocen los derechos y se emprenden labores para eliminar las barreras de inequidad y exclusión que incluso se dan en microsociedades.

3.2 Las emociones políticas en la formación de sujetos democráticos, pensantes y críticos

La filósofa Martha Nussbaum propuso en el año 2010 una perspectiva política de las emociones. Esta concepción refiere que los sujetos atribuyen una valoración a los sucesos que pasan en la cotidianidad, de manera que pueden hacer de ellos algo significativo o trivial. Al hablar de emociones políticas nos referimos a las emociones como:

[...] evaluaciones o juicios de valor, los cuales atribuyen a las cosas y a las personas que están fuera del control de esa persona una gran importancia para el florecimiento de la misma. Contiene tres ideas relevantes: la idea de una valoración cognitiva o evaluación, la idea del florecimiento propio o de los propios objetivos y proyectos

importantes, y la idea de la relevancia de los objetos externos en tanto elementos en el esquema de los propios objetivos. (Nussbaum, 2008, p.24)

Desde su teoría las emociones poseen varios rasgos, en primer lugar, “parecen ser eudaimonistas, esto es, que tienen que ver con el florecimiento del sujeto que las tiene” (Nussbaum, 2008, p. 54) es decir, se relacionan con una preocupación genuina por el bien común, lo cual redundaría en una preocupación por su propio bienestar; en segundo lugar tienen en cuenta las creencias, las perspectivas y el juicio valorativo sobre algún acontecimiento, y en tercer lugar son acerca de algo y conllevan una carga intencional que permite ver los hechos desde otra perspectiva (Nussbaum, 2008, pp.47-48)

La consolidación de los rasgos anteriormente señalados son muy importantes en el cultivo de las emociones políticas porque estas se juegan en el campo de lo social y lo humano, las emociones vividas desde esta propuesta implican una reflexión, una preocupación por el lugar del otro en el propio bienestar, la posibilidad de un ejercicio meta emocional tras su vivencia, pues “[...] los sujetos realizan calificaciones morales de bien y mal; agradables o desagradables; justas o injustas, y de valoración de otros: vergonzoso o desvergonzado, amigo o enemigo, cercano o lejano, peligroso o confiable, entre otros juicios posibles. (Marín y Quintero, 2017, p. 107) y con esas nociones construidas se adentran en el plano de lo social a construir relaciones con el mundo.

La concepción de las emociones políticas permite reconocer la diferencia del accionar de los sujetos en la vida pública, a partir de cómo se ha consolidado el repertorio emocional de cada sujeto, dice Todorov (2002):

Todos los hombres son potencialmente capaces del mismo mal, pero no lo son efectivamente, pues no han tenido las mismas experiencias: su capacidad de amor, de compasión, de juicio moral ha sido cultivada y ha florecido o, por el contrario, ha sido ahogada y ha desaparecido. (p. 151)

Pero curiosamente, en las sociedades actuales no se otorga un lugar al cultivo de las emociones políticas, pues estas han sido escindidas de los asuntos que tienen que ver con la vida pública, negando no solo su presencia sino la determinación que ellas tienen en el modo como se conducen los sujetos.

Nussbaum destaca que las principales emociones que suelen incluirse tanto en la tradición filosófica como en el pensamiento popular y literario son la alegría, el pesar, el temor, la ira, el odio, la pena o la compasión, la envidia, los celos, la esperanza, la culpa, la gratitud, la vergüenza, la repugnancia y el amor (Nussbaum, 2006, p.22). Estas emociones, para la autora, son un recordatorio de la condición humana, por lo que están inscritas en una cultura y desde allí se les atribuye una carga evaluativa-valorativa y se les ubica en el plano de lo político, dado que inciden en la toma de decisiones, en el juicio racional y en todo lo relacionado con la ciudadanía, la vida social, lo colectivo. Por tanto, deben ser cultivadas desde un sentido ético político, en tanto posibilitan que los sujetos puedan deliberar desde los principios de justicia, democracia y equidad.

En consonancia con lo propuesto con Camps, las investigadoras Marín y Quintero (2017) señalan que las emociones tienen una carga valorativa que influye en los razonamientos morales, de allí que acojan los planteamientos de Aristóteles acerca de las emociones y su lugar en el mundo social, pues él “se refiere a las emociones como aquellos sentimientos que cambian a las personas hasta el punto de afectar a sus juicios” (p.102). Para estas autoras es indispensable reconocer las emociones en un ámbito político, dado que de este modo se trasciende del plano individual al colectivo:

El abordaje de las emociones políticas trasciende la vivencia emocional individual, ya que amplía la mirada hacia lo público. Por esta razón, las emociones políticas, además de reconocerse como sensaciones corporales y elaboraciones neuronales, se expanden al plano cognoscitivo situacional, ubicándolas en la experiencia cultural, retomando idiosincrasias, respondiendo a creencias y referentes morales apropiados por las distintas culturas. (Marín y Quintero, 2017, p. 102)

Las emociones están asociadas a las creencias y estas las dotan de identidad, dado que desde ellas se puede reconocer qué emociones se detonan ante determinada situación de acuerdo con el grado de importancia que se le otorgue, lo que hace que también posean un carácter local, dando sentido a un acontecimiento por el grado de interés que tenga para su propia vida (Nussbaum, 2008, pp. 52-53).

Las emociones perciben el mundo desde el punto de vista del sujeto, trasladando los acontecimientos a la noción de éste de lo que posee valor o importancia de carácter personal. (Nussbaum, 2008, p.55), por eso mientras unos sujetos pueden asumir como estandarte de su vida una emoción como la compasión que “nos vincula con los semejantes, que lleva a compadecerse de los que sufren, así como a alegrarse de su buena suerte.” (Camps, 2011, p.131), otros pueden hacerlo desde la repugnancia en tanto es “un mecanismo defensivo que crea fronteras, inscrito en las subjetividades políticas, de modo que se constituye en un gran valor para los grupos autocalificados como decentes, limpios, buenos, honorables, civilizados, cultos, de clase, de buena familia.” (Marín, 2018, p.43), sin embargo, vale la pena señalar la posibilidad de su educabilidad, es decir, se puede trascender la idea de que las emociones son algo de lo que hay que cuidarse, de lo que se está a merced, que pueden entorpecer las vivencias, para considerarlas un asunto sobre el cual los sujetos tienen injerencia.

En coherencia con este planteamiento, Le Breton (1998) refiere que las emociones tienen un valor único en cada sujeto, no son absolutas ni se transponen de un individuo a otro, dado que son relaciones, son pensamientos en acto que se apoyan en un sistema de sentidos y valores, siendo transformadas cada vez que los sujetos cambian sus percepciones, sus análisis, interpretaciones o su relación con el mundo. No obstante, aunque las emociones poseen un rasgo característico para cada individuo, también, son modos de afiliación a una comunidad social, es decir, que una forma de reconocerse y de poder comunicar juntos, lo que determina precisamente su carácter político (Le Breton, 1998, pp. 9-10). Al concebir que las emociones no responden solo a procesos fisiológicos, sino que van más allá, puesto que son una construcción social y cultural, que los sujetos pueden desplegar aún sino las sienten, adquiere mayor relevancia el hecho de

comprenderlas desde la posibilidad que le otorgan al sujeto y a la sociedad de ser transformados, de establecer nuevas formas de relación y de acción que demandan que estas sean aprendidas, formadas y cultivadas.

Se puede apreciar entonces, que siendo las emociones aquellos “sentimientos que cambian a las personas hasta el punto de afectar sus juicios” (Camps, 2011, p.26), son relaciones que inciden en las dinámicas sociales, poseen unos rasgos que las convierten en elementos indispensables para pensar en los procesos de construcción social, cultural e histórica lo cual hace necesario una formación que direcciona las emociones hacia su sentido político, concebido no como una forma de hegemonía, de violencia o de economía, sino entendido como la fuerza entre la acción y la palabra, desde la cual cobran sentido dos conceptos fundamentales: la pluralidad y la diversidad.

Nussbaum (2010) indica que resulta necesaria esa mirada política cuando se quiere lograr un país con una “democracia humana y sensible dedicada a promover las oportunidades de la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad para todos” (Nussbaum, 2010, p.48) y por ello, se deben inculcar en los ciudadanos actitudes para reflexionar sobre las cuestiones políticas, actitudes para reconocer otros ciudadanos con los mismos derechos que los propios, actitudes para interesarse por la vida de los otros, para imaginar las tramas de la vida, para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes, actitud para pensar en el bien común y para concebir la propia nación como parte de un orden mundial (Nussbaum, 2010, pp.48-49).

El cultivo de las emociones políticas contribuye al fundamento de la subjetividad política en tanto permite concebir que la construcción y reconfiguración de esos otros mundos “exige sujetos políticos con capacidades para pensar, actuar y construir lo social y lo político desde otras maneras” (Martínez y Cubides, 2012, pp.70-79), sujetos con una postura crítica frente a los sistemas capitalistas y a los dispositivos de sometimiento, que se resisten, sean creativos y con la capacidad de agenciar transformaciones. En este sentido, adquiere importancia la formación de emociones políticas tales como la compasión, el amor, la vergüenza, la repugnancia y el odio, dado que son emociones que no sólo

intervienen en “la escena pública de los juicios, en los argumentos y en la deliberación, sino que también influyen en las posiciones y decisiones de quienes intervienen en el debate político”. (Marín y Quintero, 2017, p.107)

Hay dos espacios sociales que por excelencia desarrollan y fortalecen el cultivo de emociones políticas, la familia y la escuela, sin embargo, para Nussbaum (2010), la escuela tiene una gran implicación, puesto que “puede reforzar o socavar aquello que haya logrado la familia, sea bueno o malo, y también puede configurar esa cultura de pares” (Nussbaum, 2010, p.73). Además según la autora, la escuela puede desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro, inculcar actitudes frente a la debilidad y a la impotencia, desarrollar la capacidad de sentir un interés genuino por el otro, socavar la tendencia de alejarse de las minorías, enseñar contenidos reales y concretos sobre la diversidad y la pluralidad, fomentar el sentido de la responsabilidad individual y puede promover activamente el pensamiento crítico (Nussbaum, 2010, pp.73-74).

En suma, la acción del maestro posee los elementos necesarios para brindar espacios democráticos y de socialización política, desde los cuales se promuevan y desarrollen aptitudes y capacidades indispensables para conservar el respeto, la vitalidad y la responsabilidad en una sociedad. Por tanto, la escuela constituye un espacio propicio para reflexionar y analizar lo que ocurre en la sociedad y desde allí emprender las acciones políticas precisas para contribuir a la erradicación de problemas como la desigualdad, la exclusión y la violencia; pero para lograrlo se requiere como lo plantea Nussbaum (2010), que tanto docentes como estudiantes cambien su manera de hacer las cosas, por lo tanto, se necesita instaurar grandes modificaciones en la formación docente, de tal manera que se logre un mayor compromiso con respecto a lo que ocurre en lo social y que puedan involucrarse en procesos de reflexión y diálogo para la consolidación de sociedades más políticas que politiqueras (Nussbaum, 2010), para ello es preciso primero comprender el mundo simbólico del maestro frente a su subjetividad política y el lugar de las emociones en esta, y cómo deviene en su rol de maestro.

4. METODOLOGÍA

Este proyecto estuvo fundamentado en la investigación cualitativa de corte hermenéutico, porque desde ella se puede realizar un proceso interpretativo, sensible y reflexivo que examina un problema humano o social, además porque desde allí, el investigador se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, sus sentidos, sus significados, su experiencia, su conocimiento y sus relatos. (Vasilachis, 2006, p.4).

La investigación cualitativa permite que los actores se visibilicen y que desde su presencia y voces “se alcen con su propia fuerza a fin de generar procesos de transformación en el sistema de relaciones que ellos conforman y mantienen” (Barragán, 2012, pp. 15-16) tanto a nivel político, como social y educativo, posibilitando que desde allí puedan constituirse como sujetos de la acción política, que deliberan, participan e inciden en la toma de decisiones para el bien común. Por ello, permite capturar la complejidad de la realidad social desde la indagación en ese contexto natural donde surgen diferentes fenómenos sociales que requieren ser comprendidos e interpretados a partir de las voces de los actores que los viven y los experimentan.

Para Marshall y Rossman (1999: 2, 7-8) la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas. Es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales, sus varios géneros son naturalistas e interpretativos y recurre a múltiples métodos de investigación. De esta forma, el proceso de investigación cualitativa supone: a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios. (Vasilachis, 2006, p.26)

En este sentido, la investigación cualitativa se convierte en una forma de poder conocer y comprender diferentes aspectos de lo humano y en especial aquellas dimensiones que conversan con lo social y que les permiten a los sujetos adoptar una postura y una mirada crítica frente al mundo. Desde esta investigación se dio relevancia a la dimensión política de los maestros y maestras, considerando el lugar que los docentes del Colegio Benedictino de Santa María les otorgan a las emociones en su quehacer y la relación de estas con su subjetividad política. Así mismo, se indagó por los referentes socioculturales que las configuran y el sentido político que le atribuyen a estas. Teniendo en cuenta estos aspectos a indagar, se acogió la investigación cualitativa con corte hermenéutico puesto que propone un ejercicio interpretativo y contextual de las palabras donde se logra identificar su sentido a través de la intelección como acción de develar y esclarecer.

Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de la vida humana, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable [...] el objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno. (Fuster, 2019, p.202)

Por ello, permite comprender la forma en la que el mundo se construye y se transforma, no sólo a los ojos de quienes viven la experiencia, sino también desde el investigador, quien puede analizar, interpretar y reflexionar sobre esas dinámicas en las cuales los sujetos se van configurando (Vasilachis, 2006, p.30).

4.1 Descripción del grupo poblacional investigado

Teniendo en cuenta que la educación de ciudadanos democráticos, conscientes y críticos de la realidad social inicia en la familia pero se fortalece y potencia en la escuela, al ser el escenario llamado al desarrollo del pensamiento político y reconociendo que dentro de ella el maestro y la maestra son quienes posibilitan esos espacios de socialización política, se privilegió para los fines de esta investigación el trabajo con un grupo de maestros y maestras del Colegio Benedictino de Santa María del municipio de Envigado,

quienes manifestaron interés y motivación por los objetivos de este estudio. Este establecimiento educativo en su trayectoria ha considerado el propósito de formar con sentido de comunidad posibilitando espacios para que los estudiantes se reconozcan a sí mismos como ciudadanos del mundo en el ejercicio de una ciudadanía global. Por tanto, desde la perspectiva Benedictina hay una apuesta decidida por la construcción de proyectos de aula que propicien un acercamiento a la realidad social, que generen un proceso de reflexión y conciencia frente lo que ocurre en la sociedad, no sólo desde la observación sino desde la implementación de pequeñas acciones que puedan contribuir con su transformación (Proyecto Educativo del Colegio Benedictino de Santa María).

El Colegio Benedictino de Santa María, es un establecimiento educativo privado con más de 60 años de experiencia en la formación de niñas, niños y adolescentes. Como pilar fundamental de la educación que promueve se encuentra el “talante benedictino”, un enfoque que fomenta la importancia de la vida en comunidad y la educación de líderes que transformen la sociedad estando siempre al servicio de esta. Fundamentados en dicho talante, el establecimiento educativo espera formar los grandes líderes del futuro, quienes posean empatía y sentido social, que sean críticos y creativos, con capacidades para dar soluciones a los problemas sociales. Así mismo, el perfil docente que el establecimiento demanda para ello es un maestro y una maestra cualificados, líderes de procesos, con habilidades y competencias para brindar una educación pertinente y de calidad, para ello deben ser sensibles, compasivos, reflexivos y ejemplares (Proyecto Educativo Colegio Benedictino de Santa María).

En atención a los aspectos anteriormente descritos se invitó a participar de este estudio a 32 maestros y maestras que hacen parte del establecimiento educativo en mención, profesionales de diversas áreas del saber los cuales, en su gran mayoría, cuentan con una trayectoria en el establecimiento de aproximadamente 6 años acompañando los procesos educativos de los niños, niñas y adolescentes de preescolar, primaria y bachillerato desde el servicio de las diferentes asignaturas curriculares, las cuales son asignadas de acuerdo al perfil profesional y a la experiencia académica de cada profesor. Con el grupo de docentes que aceptaron la invitación a participar de este estudio se trabajó

en dos momentos que permitieron develar las significaciones que han construido sobre las emociones políticas y los referentes socioculturales desde los cuales las han configurado, así como interpretar, desde sus voces, el lugar de sus emociones políticas con relación a su subjetividad política como maestros.

4.2 Momentos de la investigación

El primer momento de carácter exploratorio se desarrolló a partir de la implementación de 3 talleres investigativos con los 32 docentes en los cuales se empleó el taller investigativo como técnica de investigación cualitativa, considerando que en la investigación histórico-hermenéutica es una técnica altamente pertinente en tanto es “un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y culturas de los participantes” (Ghiso, 1999, p.142).

Hay tres aspectos a partir de los cuales se fundamenta el haber privilegiado esta técnica sobre otras también pertinentes a este tipo de estudio: en primer lugar Ghiso (1999) señala que el taller ha sido una técnica abordada desde el campo de la literatura, la pedagogía y la educación siendo considerado como “un dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis -o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes- para hacer deconstrucciones y construcciones” (Ghiso, 1999, p.142), por lo cual se convierte en una técnica que posibilitó dar un lugar importante a las voces de los sujetos, en este caso de los maestros y maestras, pero también a la acción colectiva, desde la cual se construye a partir del otro, de las experiencias y las vivencias que se propician en dicho espacio.

El segundo aspecto que justifica la elección del taller investigativo es que éste ha sido una herramienta pedagógica valiosa en los procesos de enseñanza y aprendizaje y ello constituyó un elemento clave dentro de esta investigación dado que posibilitó la apertura del espacio para leer el contexto, entendiendo la lógica de sus dinámicas y estableciendo una relación horizontal con los sujetos desde la cual se pudo conocer y construir

subjetividades ya que el taller “permite fisurar la autoridad dominante del investigador democratizándolos y constituir sujetos de conocimiento y acción capaces de verse y ver al que los ve beneficiándose con la apropiación de los productos de la investigación” (Ghiso, 1999, p. 144).

Por último, se encontró que una de las características del taller por la que se reconoce en la investigación cualitativa es su carácter emocional, desde el cual se tiene en cuenta las emociones, percepciones y expectativas de los sujetos a investigar, puesto que a través de “este constructo los sujetos sentipensantes, también reconocen significados, interpretan y establecen las relaciones” (Ghiso, 1999, p.148) cobrando mayor sentido para esta investigación que tiene en su centro la indagación por las emociones desde un sentido político. En suma, el taller fue una pertinente estrategia para esta investigación porque viabilizó el camino para propiciar espacios de construcción conceptual, apropiación del conocimiento y cambios en los sujetos y en sus prácticas, desde procesos comprensivos que posibilitaron nuevas maneras de comprender y acercarse a la realidad social.

La metodología implementada en el desarrollo de los talleres investigativos propició espacios de conversación, diálogo, discusión, debate y trabajo en equipo donde los maestros daban su punto de vista frente a diferentes situaciones de su quehacer cotidiano como docentes (tales como: la atención a un papá enojado, el acompañamiento a los estudiantes cuando les resulta difícil aprender, las dificultades en la convivencia dentro del aula, entre otras) y construían pequeños micro-relatos a partir de los saberes, experiencias y conocimientos que iban surgiendo en cada uno de los subgrupos que se conformaron, lo que permitió un aprendizaje significativo, reflexivo y crítico sobre las emociones y el rol político del maestro.

Dentro de los talleres se privilegiaron varios espacios que dan cuenta de su estructura como tal y la intencionalidad de acuerdo con los intereses de la investigación, así se realizó al inicio una actividad para poner en disposición al grupo y se generó en primer lugar, un espacio de exploración de saberes donde a partir de preguntas orientadoras se indagó por el conocimiento que tenían los maestros y maestras referente a cada uno de los

temas propuestos en los talleres. En el primer taller se indagó por el reconocimiento que los maestros y maestras tenían sobre las emociones, donde a partir de una imagen, debían nombrar la emoción que les evocaba. Las imágenes se eligieron de manera intencional, ya que se tomaron situaciones de la vida cotidiana que tenían que ver con esa postura personal frente al mundo, por eso se eligieron fotos de una persona tirando basuras al suelo, pasarse un semáforo en rojo, una mujer maltratada, un ladrón golpeado, una familia desalojada, un niño hambriento en la calle, un soborno a un policía, una marcha por la discriminación debido a la orientación sexual y una niña abusada. Luego de ello se generó un conversatorio para explorar las emociones que fueron aflorando desde cada una de las imágenes. En el segundo taller, la exploración de saberes estuvo orientada en una escala nominal donde inicialmente los maestros y maestras conformaron grupos para hablar sobre las emociones propias de su quehacer y desde allí construyeron una escala nominal, a partir de la cual debían asignar un orden de acuerdo con el grado de importancia en su ejercicio docente, posterior a ello, se socializó con los demás equipos para evidenciar similitudes y diferencias. Para el último taller se realizó la actividad de fotonarrativa, donde buscaron imágenes en periódicos y revistas que dieran cuenta del significado que tenía para ellos lo político y construyeron desde allí una narración, donde se combinaba la palabra y la imagen.

En segundo lugar y a manera de cierre, se implementó un espacio de contextualización y socialización de saberes y experiencias para construir con los maestros y maestras un conocimiento sobre las emociones propias de su quehacer y el sentido de lo que significa lo político tanto en su sentir, pensar y actuar como docente, posibilitando poner a circular reflexiones, análisis y conclusiones frente al tema. (Anexo 8.1)

En el segundo momento de profundización de la investigación se tuvo la necesidad de indagar más directamente por ese matiz político que podían tener las emociones de los maestros y maestras y que no afloró en los talleres; por ello, se acudió a la entrevista semiestructura, la cual permitió sostener una comunicación más cercana, fluida y precisa con algunos de los maestros y maestras que participaron de los talleres, en tanto permite

Una conversación amistosa entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo. (Díaz, Torruco, Martínez y Varela 2013, p. 164)

Se entrevistó entonces a seis docentes (tres hombres y tres mujeres) que acompañaban los procesos educativos de primaria y bachillerato desde asignaturas como sociales, lengua castellana, inglés, ciudadanía global y educación física. A estos seis docentes se les aplicó una guía de entrevista que contenía nueve preguntas encaminadas a explorar ese sentido de lo político que puede surgir en la práctica educativa de los maestros y maestras y esos rasgos éticos y políticos que les pueden atribuir a las emociones que afloran en su quehacer. Para el registro de las entrevistas se acudió a la grabadora para poder consignar la información que iban brindando y así, transcribirla con fidelidad al relato de los participantes cada vez que se finalizaba alguna entrevista. (Anexo 8.2)

4.3 Análisis de la información

Para el análisis de la información obtenida de los talleres y la entrevista semiestructurada se acudió a la teoría del análisis temático para el tratamiento de la información propuesta por las investigadoras Mieles, Tonon y Alvarado (2012). Desde esta teoría se plantean tres postulados fundamentales para el proceso de investigación: el postulado de la consistencia lógica que refiere la claridad en el marco conceptual y la metodología aplicada; el postulado de la interpretación subjetiva que evidencia el significado subjetivo que el actor tiene de la acción y el de la adecuación que alude a la coherencia entre las tipificaciones que el investigador construye y las que se encuentran en la experiencia de sentido común. Estos postulados permiten que haya una mejor comprensión del fenómeno estudiado, así como organizar, analizar y reportar patrones o temas de la información recolectada (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012, p.216).

Esta teoría señala que para comprender mejor sus postulados se debe acudir a seis fases: la fase de familiarización con los datos o información, la fase de generación de categorías o códigos iniciales, la de búsqueda de temas, la de revisión de temas, la definición y denominación de temas y por último la producción del informe final (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012, p.218), estas fases fueron llevadas a cabo en el proceso de análisis temático para otorgar al mismo mayor rigor científico, siendo coherentes además con los supuestos de la investigación cualitativa, puesto que desde ella se interpreta, se reflexiona y se construyen subjetividades que propicien la construcción de una mirada más cercana a las realidades sociales.

4.4 Consideraciones éticas

Acogiendo los mismos intereses de esta investigación, se preservó en todo momento el respeto y el cuidado a la información, experiencias y diálogos que se obtuvieron de los testimonios de los maestros y maestras participantes, tomando como referencia tres criterios indispensables para garantizar la ética, la objetividad, privacidad y ecuanimidad en todo el proceso:

- Selección equitativa de los sujetos: las personas a participar en el estudio fueron seleccionadas por razones relacionadas estrictamente con los interrogantes e intereses de la investigación.
- Condiciones de diálogo auténtico: la investigación se asumió como un espacio de participación en el que los sujetos del estudio deliberaron sobre sus asuntos comunes y no comunes en una interacción discursiva abierta, sin ejercer ningún tipo de presión por la toma de posición alguna.
- Consentimiento informado: se entiende por consentimiento informado el proceso de explicitación por escrito de aquellos asuntos que conciernen al sujeto participante, que para efectos de este proyecto fueron los 32 docentes de primaria y bachillerato del Colegio Benedictino que por elección propia participaron en los talleres y a los cuales se les informó respecto a los objetivos de la investigación, las técnicas de recolección de información, los compromisos que adquieren dentro del proyecto, los riesgos potenciales de la participación, los alcances y los límites del estudio, la

permanencia en la investigación y la confidencialidad de la información suministrada. Fue de obligatorio cumplimiento este requisito para proceder con la inclusión de cualquier participante a la investigación. Se aclara que el consentimiento que los profesores firmaron correspondió al del proyecto al cual estuvo anidado la presente investigación (Anexo 8.3).

5. RESULTADOS

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

Ruiz y Prada (2012)

Los resultados que aquí se presentan corresponden al análisis realizado a partir de la información recolectada en este proceso investigativo. Para ello, se fueron develando tres grandes capítulos los cuales son abordados a la luz de dos conceptos teóricos importantes para este estudio, como los son la subjetividad política del maestro y la maestra y sus emociones políticas, en tanto son dos categorías que permiten pensar el rol docente en el marco de los procesos políticos que ocurren desde su quehacer profesional.

En el primer capítulo se encontrarán los hallazgos que fueron obtenidos con respecto al lugar que los maestros y maestras le otorgan a sus emociones en su quehacer, evidenciando que éstas son ubicadas en el plano del deber ser, por lo que se inhibe el despliegue de su subjetividad política en su ejercicio profesional, toda vez que no se manifiesta en su discurso la atribución de algún rasgo político a las emociones y sus expresiones, aluden a reconocerlas desde un orden interpersonal, donde incluso se niega la existencia de aquellas que son consideradas “no benéficas” para el buen vivir en sociedad.

El segundo capítulo denominado el sentido político de las emociones en el aula de clase, surgió desde una pesquisa más direccionada por parte de la investigadora ante la ausencia de un matiz político en las emociones referidas por los maestros y maestras. Por lo

que se hizo necesario incluir en la entrevista preguntas que dieran cuenta de aquellas situaciones que en su ejercicio profesional lo llevan a pensarse como un sujeto político, como sujeto de la acción, de la participación y de la deliberación. Desde allí, se destaca en los maestros y maestras una postura crítica que tienen frente a las diferentes realidades sociales que viven dentro del aula, porque es allí donde se interrogan aquellas emociones que están en el plano del bien común.

El último capítulo, hace alusión a aquellos referentes socioculturales que nombran los maestros y maestras como escenarios que favorecen la configuración de emociones y la construcción de subjetividad política, tales como la familia, la escuela y el trabajo. Estos contextos fueron reconocidos en los relatos como lugares para la formación de habilidades socio políticas que permiten a los sujetos adquirir una comprensión del mundo, de la ciudadanía y de lo que implica el ejercicio político.

5.1 Emociones ubicadas en el plano del deber ser y distantes de la subjetividad política del maestro y la maestra

Para Le Breton (2012) “las emociones son modos de afiliación a una comunidad social, una forma de reconocerse y de poder comunicar juntos” (p.73); por lo que nacen en un marco sociocultural, se van construyendo a partir de las interacciones con los otros, ajustándose a una situación en función del estatus social, la edad o el sexo y van movilizándolo al individuo a la adquisición de un repertorio emocional propio del grupo social al que pertenece. No obstante, cabe aclarar que cada sujeto desde su mismidad le otorga no solo una valoración, sino un sentido a esas emociones desde lo que vive y experimenta.

Bajo esta expresión social de las emociones que plantea Le Breton (2012) se puede llegar a interpretar cómo los individuos se sumergen en una cultura afectiva que está mediada por la misma sociedad, al ser esta quien lo impregna y lo dota de elementos tales como sentimientos, experiencias, percepciones y saberes a partir de los cuales interpreta el mundo, le otorga unos significados y va tomando una postura mediada en gran parte por esa carga social a la que ha estado expuesto.

Para que una emoción sea sentida, percibida y expresada por el individuo, debe pertenecer a una u otra forma del repertorio cultural del grupo al que pertenece. Un conocimiento afectivo difuso circula dentro de las relaciones sociales y enseña a los actores, según su sensibilidad personal, las impresiones y las actitudes que se imponen a través de las diferentes circunstancias de su existencia particular. (Le Breton, 2012, p.73)

Con relación a este planteamiento que hace Le Breton (2012), parte de los resultados que arrojó esta investigación demuestran que dicha expresión social de las emociones se ve reflejada en gran parte de los relatos de los maestros y maestras, toda vez que evidencian en sus voces la manera en cómo desde lo social se han configurado unas emociones para su profesión, determinando con ello una cultura emocional con relación al quehacer docente. La mayoría de los testimonios denotan similitudes en las expresiones de los maestros y maestras al nombrar emociones que, desde su perspectiva, le son propias a su ejercicio profesional, posiblemente atendiendo a la importancia que tiene la docencia en la formación y desarrollo humano. Por ello, se encuentran expresiones cargadas de emociones instauradas en el plano del deber ser, es decir, desde esas expectativas que socialmente se han consolidado para definir lo que es un “buen” maestro o una maestra y en este caso particular cuál sería su sentir, pero se deja de lado aquellas emociones que incluso pueden llegar a desplegar una postura política del maestro no sólo frente a los procesos educativos, sino también frente a la realidad y el contexto como tal. Al respecto uno de los maestros manifiesta:

Somos seres humanos que trabajamos por y para lo humano. Ésta es nuestra materia prima [las emociones] y, de hecho, de lo que estamos cargados, además de una formación académica, al tener que tratar con el otro. (Taller 1)

Este relato deja en evidencia varios aspectos, el primero de ellos, tiene que ver con la importancia que se le otorga dentro de este testimonio a las emociones, puesto que son nombradas como uno de los elementos “materia prima” de la profesión docente, lo que

podría deberse a que se reconocen como un factor que permea las relaciones pedagógicas que se viven en el aula y que orientan el mismo ejercicio profesional del maestro y la maestra. Así mismo, otro de los aspectos que se hace notorio y que podría interpretarse de la voz de este maestro cuando expresa “Trabajamos por y para la humano”, es la manera en cómo se concibe la profesión docente, aludiendo al lugar que se le otorga dentro de la vida humana, desde los procesos de formación y educación que allí se dan en cada una de las etapas, lo cual hace que a diferencia de otras profesiones, el ser maestro o maestra conlleve un acercamiento mucho mayor a lo humano, al estar determinada por la relación con el otro, con el saber y con las experiencias que desde allí se generan, implicando que incluso la relevancia que se le atribuye a las emociones tenga que ver con ello.

En coherencia con esto, un maestro expresa que su quehacer es “una misión muy delicada; es el mismo contacto [...] de lo humano con lo humano, tiene implicaciones, unas implicaciones en los procesos de formación”, lo que constituye un valor diferenciador a nivel profesional, pero también, lo que hace que socialmente sea una profesión sobre la cual se ha construido una cultura emocional, pues se tienen unas expectativas de lo que debe hacer, sentir y movilizar un maestro y una maestra, justamente por las interacciones que de manera permanente convergen en su ejercicio. Así lo señala una maestra quien destaca “cuando uno lee el amor, la alegría, en fin, es como esa dotación, eso que nosotros nos tenemos que recargar todo el tiempo, para poder ejercer la labor de maestros, de acompañantes, de formadores” (Taller 1). En la voz de esta maestra se ve claramente como el “nos tenemos que recargar” hace alusión a esa carga que a nivel social se le atribuye, nombrando incluso unas emociones específicas que pueden llegar a caracterizar su quehacer aún a ser necesarias dentro de él.

Adicional a ello, se evidenció que los maestros y maestras no sólo consideran que deben tener un cierto “perfil emocional” desde las expectativas sociales, sino que deben orientar su práctica educativa hacia la gestión emocional en ellos mismos y en los estudiantes mediante el manejo, regulación y control de las emociones que favor del bienestar individual y social. Al respecto una maestra refiere:

Si uno mirara esto [las emociones] pensaría que el maestro, en su oficio, en su labor, una de sus funciones es gestionar las emociones, tanto que se ha vuelto un reto [...]todo el tiempo tenemos que estar gestionando; es hacer una gestión de esas emociones para poder asegurar procesos de formación y estar nosotros también tranquilos en nuestra labor. (Taller 1)

Desde este relato se puede comprender que la maestra destaca la gestión emocional como un elemento importante en su práctica educativa inclinándose hacia una tendencia que promueve el despliegue de aquellas emociones que son “benéficas” a nivel individual, pero dejando de lado esos rasgos éticos y políticos que pueden tener emociones como la ira, las cuales también permiten pensar en escenarios de participación y de construcción del bien común. De igual manera, el rol que asume la maestra en la gestión emocional, tal y como lo plantea este testimonio, respondería a esas responsabilidades sociales que se le otorgan a la labor docente, asunto evidenciado en la expresión “y estar nosotros también tranquilos en nuestra labor”, la cual denota cierta preocupación por responder a ese llamado social.

El sentido de las emociones que refieren los maestros y maestras participantes en el estudio están inscritas en un ámbito psicológico pues las ubican como relevantes en el bienestar individual y en las relaciones interpersonales de forma que aseguren un ambiente de “armonía” sin que se avizore algún rasgo político en estas, es decir su lugar en situaciones de justicia, democracia, equidad o en escenarios de exclusión, marginación e inequidad.

5.1.1 Amor, impotencia y alegría: las emociones del maestro y la maestra desde su deber ser

La profesión docente está permeada constantemente de emociones, justamente por las interacciones que establecen los maestros y maestras en esos procesos formativos que le son propios a su quehacer, ya que como lo refieren algunos de ellos y ellas “nosotros formamos personas y desde el hecho de que entras al aula y saludas a los muchachos ya estamos llenos de emociones” (Entrevistado 4) y eso hace que socialmente sea considerada

como una profesión que al tener un contacto tan profundo con lo humano, desde la palabra, el saber, el conocimiento y las experiencias, se vea permeada por diferentes manifestaciones que pueden variar de acuerdo con cada situación. Esta afirmación lleva a comprender que para esta maestra su ejercicio profesional se va configurando desde esas emociones que diariamente suscita en ella su quehacer desde las mismas experiencias y encuentros que allí se generan, dado que estos pueden llegar a movilizar sensaciones y percepciones que van determinando su actuar dentro y fuera del aula. En relación con este testimonio, uno de los entrevistados considera que ser maestro y maestra:

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

Cuando el entrevistado nombra que el ser maestro es “una combinación de muchas cosas”, podría estar aludiendo al hecho de que cada experiencia y cada historia que vive y conoce, lo van llevando a transitar emocionalmente por diversos sentimientos porque precisamente es la relación que se construye con el otro la que va dando forma a una narrativa histórica, tanto personal como colectiva, que va configurando el propio modo de ser y las emociones experimentadas.

Para los investigadores Marcelo y Vaillant (2010) la profesión docente al dar cuenta de un ámbito educativo y de formación, requiere de unos procesos de socialización más prolongados en el tiempo, lo que implica que como maestros y maestras se muevan entre emociones, sentimientos, percepciones y tradiciones, no solo suyas sino también de aquellos con quienes se relaciona su quehacer y esto sitúa el ser maestro y maestra como una profesión que socialmente ha venido construyéndose y adquiriendo unas características que la diferencian de las demás, en tanto demanda un contacto directo y permanente con los estudiantes, sus familias y en general con las personas que hacen parte de las comunidades educativas (p.28).

Dentro de la investigación los maestros y maestras señalaron de forma unánime, y casi que exclusivamente, un lugar de las emociones en el mundo de lo privado, de aquello que se “siente”, de forma personal y en solitario, en cada evento, situación o experiencia que se vive como maestro. Es así como destacan que, en una misma situación o evento, pueden aflorar un sin número de emociones trastocadas unas con otras, enredadas como en un ovillo de hilos, con diversos tintes, intensidades, y con efectos muy disímiles en el actuar de ellos y ellas. Un testimonio nos acerca a este lugar de las emociones:

[sentimos] “frustración cuando escuchamos a nuestros estudiantes que estudian y estudian y no logran avanzar y no logran entender los contenidos de las materias; angustia cuando un estudiante no alcanza los retos propuestos (...) no sabemos qué hacer; enojo cuando los papás justifican los errores de sus hijos o amor al impartir al estudiante amor, amor por aprender, por avanzar más en su vida y para que pueda ser mejor cada día”. (Taller 1)

Diferentes experiencias escolares hacen que el maestro se movilice entre diversas emociones, ya que logran despertar sentimientos que pueden llegar a generar en él empatía por cada uno de los seres con quienes debe interactuar, permitiendo que sea capaz de ponerse en el lugar del otro, compartir su emoción y adoptar una postura que puede o no desencadenar una acción. Adicionalmente, hay un asunto que requiere un mayor detenimiento y es que en ese ir y venir de diferentes emociones, los maestros y maestras destacan en sus relatos esa responsabilidad social que a nivel profesional les ha sido adjudicada y que les lleva a considerar ciertas emociones como vitales para el despliegue de su quehacer; así como adoptar unas características particulares, dado que en esa relación que establecen con sus estudiantes pueden llegar a verse involucrados emocionalmente de una manera más directa y ello les demanda cierta sensibilidad y consciencia de las situaciones que se viven tanto dentro como fuera del aula; puesto que también a nivel social se crean unas expectativas que les pueden llegar a movilizar esas emociones, en tanto tienen que ver con el éxito o el fracaso en el procesos de enseñanza y aprendizaje y con las relaciones que establecen con los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Según estos primeros relatos, las emociones por las que transitan los maestros y las maestras tienen que ver con las relaciones que crean con sus estudiantes y con las situaciones que a estos les ocurren; por ello, se podría decir que esta primera comprensión de las emociones que afloran en el maestro y la maestra en su quehacer, sostiene una completa relación con lo que plantean Jordan y Arriaga (2016) bajo el concepto de *responsabilidad pedagógica*, la cual tiene que ver con una actitud inherente a toda relación auténtica entre un maestro o maestra y un estudiante (p.134) puesto que afecta la manera en que los docentes se relacionan con ellos, contemplando las emociones que le genera dicha interacción, pero también desde las expectativas que socialmente se han puesto en esto. La responsabilidad pedagógica es tal vez una condición esencial de la pedagogía que puede permitir que el maestro y la maestra no solo se interese por los procesos de enseñanza y aprendizaje aludiendo al momento de compartir y producir un conocimiento, sino, además, de aquellos factores que influyen en el estudiante al momento de aprender, tal y como lo puede llegar a ser su contexto, su condición social, etc.

Al respecto Sleegers y Van Den Ven (2005, p. 918) señalan que “dado que la interacción humana es tan importante en la práctica docente y que los profesores a menudo se implican muy profundamente en su trabajo, (...) las emociones constituyen un elemento esencial en el trabajo y la identidad de los profesores” (citados por Marcelo y Vaillant, 2010, p. 29), es decir, la identidad profesional del maestro se configura también a partir de los aspectos emocionales y cognitivos que detonan en él su práctica educativa e influyen en lo que constituye ser un maestro y una maestra, tanto para sí mismos como para la sociedad. De acuerdo con ello, una maestra expresa:

Al tener que tratar con el otro, tenemos que tener todo esto cuenta [las emociones] para poder salir a ese encuentro de unas personas que están en un proceso formativo, que se nos han confiado además, que ya es una responsabilidad muy grande, y que tenemos que tener todo esto muy bien ubicado en nuestra mente, en nuestra concepción de vida, en nuestro imaginario, para poder recibir todo esa diversidad emociones que se nos avecina [...] entonces ese voto de confianza tiene que estar en algo o en alguien demasiado humano (Taller 1).

Como puede verse en este testimonio, la maestra refiere que hay una gran diversidad en las emociones que le suscita su quehacer, dado que es un asunto que tiene ver con esos encuentros con los otros, pero, además, con ese compromiso que a nivel social han adquirido en la formación de sujetos y en la construcción de un proyecto social; lo que también puede llegar a favorecer que predominen unas emociones más que otras en el oficio de ser maestro.

Retomando nuevamente dos de los testimonios que se refirieron al inicio de este capítulo, se encuentra que inicialmente hay una emoción que es nombrada de manera repetitiva, el amor. En uno de los relatos una de las maestras señaló “cuando uno lee el amor [...] es como esa dotación” aludiendo a esos elementos emocionales que desde su postura tiene un maestro y una maestra; en otro relato se nombra el amor como esa emoción que se le otorga a un estudiante para fortalecer ese vínculo y por eso refiere “amor al impartir al estudiante” y al mismo tiempo, se encuentra la expresión de otro maestro quien también resalta el amor como una emoción muy propia del quehacer del docente al mencionar que “el amor es una de las palabras más importantes para poder ejercer esta carrera” (Entrevistado 6). En los tres testimonios los maestros y maestras se refieren al amor como una manifestación que desde el deber a nivel social se le atribuye a un maestro y a una maestra, constituye un elemento fundamental en esa interacción que establece con sus estudiantes, ya que es una relación que está regulada por un interés por el otro y se ajusta en parte, a esa responsabilidad pedagógica que se le ha designado a la profesión docente.

En coherencia con lo expresado sobre la emoción del amor, Van Manen (1999) destaca que un educador puede estar movido por el amor y por la inclinación hacia el otro, e incluso puede llegar a inclinarse de forma natural hacia el propio *self*, dejando de lado intereses egocéntricos (p.146) dado que para él hay tres disposiciones que determinan la relación que los maestros y maestras establecen con sus estudiantes “el amor pedagógico, la esperanza pedagógica y, finalmente, la responsabilidad pedagógica” (p. 21). En estos tres elementos, el amor adquiere una connotación muy similar a la que plantean los testimonios

expuestos, ya que se evidencia una manera de concebir que esa cercanía que crea el escenario pedagógico con los sujetos, con las experiencias y con el conocimiento, constituyen un rasgo fundamental en la identidad profesional del maestro y la maestra.

En relación con ello una maestra destaca:

El amor, el sentir afecto por lo que se hace, si yo no tengo afinidad ni afecto por las cosas o ese amor que uno siente por el trabajo, no se lo va a transmitir y no va a ayudar a la comunidad (Entrevistado 5).

Como puede apreciarse en la voz de esta maestra, la emoción del amor cobra gran importancia en cuanto se concibe como si fuese un rasgo característico de su profesión, dado que tal y como ella lo nombra, si aflora en el maestro o maestra esta emoción es muy probable que su quehacer tenga esos resultados exitosos que se esperan, al esperar que, desde allí, se pueda movilizar en el otro un interés por aprender. Del mismo modo, un maestro destaca que “(...) si uno hace las cosas con amor aquí en el campo educativo, entonces no sólo va a tener puntos positivos, tanto en la convivencia, (...), sino que también en tanto a lo curricular” (Taller 1).

En ambos relatos el amor se reconoce como un elemento esencial en el momento de educar, en tanto favorece las relaciones pedagógicas que se dan en el aula y con ello, se garantiza en cierta medida que el proceso educativo puede llegar a cumplir con su finalidad. No obstante, si se detalla la manera en cómo nombran los maestros y maestras esta emoción, se podría pensar que la sitúan en el plano del deber ser, ya que se espera que aflore de manera natural en el quehacer del maestro y la maestra, que permee la relaciones con los estudiantes y que además sea un factor que condicione el aprendizaje y la convivencia. En coherencia con lo planteado en estos testimonios, Maturana (1997) señala:

El amor constituye el espacio de conductas que aceptan al otro como un legítimo otro en la convivencia [...] el amor constituye un espacio de interacciones

recurrentes que se amplía [...] abre un espacio de convivencia [...] que funda lo humano. (p.32)

Desde lo que se plantea en este apartado y los testimonios nombrados se podría entonces reflexionar sobre el lugar que se le otorga a la emoción del amor, pues desde lo que se comprende, ha sido entendido como un factor movilizador en el ejercicio docente, que puede llegar a ser transmitido, que puede favorecer la creación de vínculos afectivos desde escenarios de aprendizaje exitosos, pero que también puede generar una expectativa social donde se concibe un tipo de maestro y de maestra ideal, que poco da cuenta de la realidad que vive hoy la educación y que adicional a ello, le antepone una carga al maestro y a la maestra que posiblemente no puedan cumplir, puesto que no es posible anudar el éxito de los resultados de sus estudiantes al despliegue único de dicha emoción.

Como se pudo apreciar desde la mirada de los maestros y maestras, el amor no precisamente se reviste de matices políticos, toda vez que se muestra como un amor a ciegas, donde la profesión docente se reconoce desde la perfección, desde ese imaginario utópico a través del cual socialmente se le han impuesto ciertas características y obligaciones que le demandan el éxito, el cumplimiento de unos resultados, que le exigen cierta manera de ser y por ello, el amor aflora como un ideal, que inhibe la subjetividad política del maestro y la maestra en cuanto no le permite reconocerse como alguien plenamente humano, como un sujeto que tiene una hondura, una vida interior y un punto de vista sobre el mundo; como un sujeto que aún en su imperfección es capaz de movilizarse, de creer y de cambiar (Nussbaum, 2019, pp.246-249).

Y es ello, uno de los factores que puede movilizar otro tipo de emociones en los maestros y maestras, dado que se enfocan justamente en ese sentimiento que genera esa responsabilidad social que se le ha designado con respecto al aprendizaje del estudiante y hacer que el otro aprenda no es una tarea fácil, se requiere de un conjunto de elementos que no dependen en totalidad del maestro o la maestra, pero que culturalmente se le ha dejado como un deber social. Este asunto, puede llevar entonces a que estos transiten por otras emociones diferentes al amor, probablemente por intentar alcanzar ese ideal social que se le

ha designado a la profesión docente. Así lo evidencian algunos testimonios en donde los maestros y maestras plantean que pueden sentir frustración “cuando no se nos dan las cosas, cuando uno prepara muy bien una clase, y llega con ella y mentiras que no se dio ni la mitad” (Taller 1), pero también alegría “(...) porque va a hacer sus planeaciones, diciendo hombre, con lo poquito o lo mucho que sé, voy a emplearlo de la mejor forma para crear unas clases bien buenas” (Taller 1).

En ambos relatos se hace notorio que para el estado emocional de estos maestros y maestras es determinante el resultado o impacto que puedan generar sus clases y por ende su manera de enseñar, repercutiendo en su sentir respecto a sí mismo y a su profesión, ya que sostienen una expectativa que esperan sea cumplida, en este caso, que sus estudiantes aprendan y que la clase sea exitosa. Esta expectativa podría estar relacionada con esa necesidad de satisfacer unos ideales que la sociedad ha configurado para la profesión docente y que, por ello, en caso de no hacerlo, puede generar en los maestros y maestras un sentimiento de frustración o desesperanza al no responder a este llamado social.

En este sentido, cabe resaltar que no siempre el oficio de ser maestro y maestra parece acercarse a un estado de satisfacción, pues a estos se les responsabiliza de manera universal de todos los fallos que pueda tener el sistema de enseñanza y ello hace que estén expuestos a una crítica generalizada (Marcelo y Vaillant 2010, p.9) que podría llevarles a que se ubiquen y se apropien de un plano específico de las emociones (que le han sido nombradas como propias a su ejercicio profesional), pues así lo nombra uno de las entrevistadas al señalar algunas emociones y sentimientos que pueden generarse en un maestro y una maestra cuando las expectativas frente a su quehacer se confrontan con la realidad de sus estudiantes.

La impotencia, la alegría, la tristeza, o sea, la impotencia de saber que queremos dar ciertas cosas, pero el estudiante no lo recibe de esa manera; por ejemplo, la tristeza cuando un estudiante tiene ciertas dificultades y por ese tipo de situaciones no puede aprender algo en particular, cierto; la alegría cuando un estudiante es autónomo y

logra comprender ciertas cosas, eso es inherente al profe, o sea, son como cosas que coinciden con nuestra labor. (Entrevistado 2)

Desde la voz de esta maestra la impotencia es una manifestación que surge cuando no tiene el control de una situación, en este caso cuando no está en manos de ella los resultados que pueda obtener un estudiante con respecto a su aprendizaje. Esta sensación se relaciona con dos emociones, el miedo y la esperanza, dado que éstas tienen que ver con eso que el sujeto espera que se produzca y sobre el cual no tiene ningún dominio o certeza.

El miedo puede llegar a estar relacionado con la incertidumbre que sienten los maestros y maestras con respecto a la forma en que sus estudiantes reciben el conocimiento y en cómo ellos alcanzan o no los logros propuestos, dado que es algo sobre lo que no tienen el control, ni pueden predecir lo que ocurrirá, depende de otros factores (económicos, sociales, familiares o personales) y circunstancias (cambios en el sistema educativo, situaciones particulares de los sujetos, entre otras) así como del mismo sujeto que aprende, puesto que aprender es una decisión de completa autonomía. Desde el miedo la persona se enfoca en el mal resultado, es decir, un proceso de enseñanza poco satisfactorio, además, en aquello que le es incierto o sobre el cual no tiene dominio, en este caso particular, sería el no poder garantizar que el estudiante no presente dificultades en su proceso educativo.

En el caso de la esperanza, al contrario del miedo se centra en el buen resultado, independiente del éxito que este pueda tener, ya que cuando la maestra expresa “queremos dar ciertas cosas” alude a esa esperanza de desplegar unas acciones (para que el otro aprenda, para que el otro se apropie del conocimiento) independiente de que no tengan certeza alguna en ello, porque precisamente esta emoción es una elección propia donde cada sujeto le otorga un valor o importancia a aquello en lo que desea esperar, sin importar las probabilidades, y en este caso, lo que se puede dilucidar de algunos de los testimonios es que educar es una tarea ardua, en la cual están puestos unos intereses sociales que en muchas ocasiones pueden superar los propios. La esperanza que aquí subyace en el maestro y la maestra podría estar relacionada entonces con atender a los fines del modelo educativo

económico donde hay un interés por mejorar la educación y con ellos las condiciones sociales y de existencia de los individuos, ya que concibe “la necesidad de una educación que promueva el desarrollo nacional en tanto crecimiento económico” (Nussbaum, 2010, p.38) concibiendo que es indispensable unos buenos resultados en la enseñanza dado que ello se traduce en cierta adquisición económica para el país.

Como puede verse, en este relato se evidencian además una serie de emociones que están enfocadas en un sentir respecto a esa responsabilidad pedagógica que tiene el maestro y la maestra desde su deber ser, pero no se observa ningún matiz que refleje un proceso de reflexión o de análisis con respecto a la postura crítica que puede tener frente a ello. Por el contrario, se encuentra unos maestros y maestras preocupados por lograr que sus estudiantes alcancen unos objetivos educativos y con la esperanza de poder responder a esas expectativas propias de su labor como ellos y ellas lo llaman, en otras palabras, su esperanza está en alcanzar esos ideales que socialmente se han construido sobre la profesión docente, puesto que allí ven los frutos de su labor y el cumplimiento de ese deber social al que están llamados quienes educan.

En la misma línea de las emociones que se han nombrado, también en las voces de los maestros y maestras se da lugar a dos emociones que fueron recurrentes y que están anudadas a ese deber ser de la profesión, específicamente a la disposición que debe tener en su práctica educativa. La alegría y la tristeza surgen entonces como emociones que al igual que el amor y la impotencia reflejan ese sentir frente a las situaciones propias de su quehacer. Sin embargo, en el caso particular de la alegría es evocada como un elemento que no sólo da cuenta de la satisfacción que puede tener un maestro o una maestra al momento de lograr generar en el otro un aprendizaje, sino como una emoción institucionalizada para la profesión docente, pues así lo refiere un maestro:

La alegría tiene que estar en todo lo que hagamos porque cuando uno se presenta a un aula de clase sin alegría, va a ser una clase aburrida, una clase difícil de dictar, de acercarse a los muchachos y yo digo que la alegría es un elemento fundamental,

también la acogida, nosotros acá en el colegio promovemos recibir al otro de buena actitud. (Entrevistado 4)

Desde lo que señala este maestro, la alegría posee una mayor presencia en el oficio de ser docente, puesto que se nombra como si fuese un rasgo del desempeño laboral propio y obligatorio del oficio del maestro. Cuando en el relato se lee que “la alegría tiene que estar en todo lo que hagamos” podría entenderse que esta emoción es un elemento fundamental en la práctica docente de la institución a la que pertenecen, ya que de alguna manera representa esos valores institucionales que los identifica, pero también porque tal y como lo refiere el relato, favorece ese encuentro afectivo y experiencial con los estudiantes. Así mismo, otro de los testimonios destaca que, si un maestro y una maestra no son alegres, es decir, “no es jocoso entonces ellos se van a aburrir y se van a sentir desmotivados porque no hay bromas, no hay alegría y no hay encanto y eso es lo que nosotros necesitamos tener presente todo el tiempo” (Entrevistado 5). A partir de esta expresión se puede apreciar que para esta maestra la alegría se convierte en una herramienta de su quehacer cotidiano, porque probablemente a través de ella puede generar procesos motivacionales que fortalecen el vínculo con sus estudiantes y con los contenidos que imparte, lo cual puede incidir en el éxito escolar, pero también, que es una emoción que aflora, probablemente por hacer parte de esa cultura afectiva que se promueve a nivel institucional connatural al perfil docente.

Es importante resaltar que lo que señalan ambos testimonios acerca de la alegría corresponde a una mirada compartida por la mayoría de los maestros entrevistados, dado que se evidenció en sus voces, una tendencia a inclinarse por esta emoción con respecto a su oficio, expresiones como: “cuando uno está disfrutando de la labor [...] inmediatamente el interruptor de uno cambia y con eso uno tiene momentos de alegría, de disfrute porque vale la pena lo que uno está haciendo” (Entrevistado 3), “a mí me parece que la primera emoción y la que me caracteriza es de alegría, a mí me da alegría [...] cuando nos dimos a la tarea de hacer algo nuevo [con los estudiantes]” (Entrevistado 4), “yo digo que el primer objetivo en el día presente [del aula] es estar alegre” (Entrevistado 5) son algunas de las

frases que refirieron de manera permanente los maestros para dar cuenta de la importancia que le atribuyen a esta emoción en su rol de maestros y maestras.

Estas expresiones no sólo dan cuenta del lugar que ocupa la alegría en los maestros y maestras entrevistados, sino que además permiten reconocer una cultura afectiva que se ha construido y que responde a una finalidad social donde “educar es una aventura que siempre tiene un final feliz” (Marrase, 2013), pero que olvida aquellas situaciones donde los resultados no siempre son tan favorables y donde se movilizan el despliegue de otras emociones como la ira, el miedo o la tristeza que también pueden considerarse importantes en el ejercicio docente, pero que de alguna manera se inhibe su despliegue, por considerarlas poco vinculantes con la labor educativa. Cuento de ello, se puede evidenciar en este relato donde una maestra expresa:

[La tristeza] Es un sentimiento que es para tener ahí guardadito y no dejarlo salir, pero él siempre va a estar ahí, porque la tristeza se presenta ante cualquier situación inesperada, ante cualquier decisión, errores propios, errores de otro. Es muy fácil que la tristeza nos toque, pero entonces se acepta y hay que tenerla por ahí, por ahí escondidita y tratar de ver las cosas buenas de la vida antes de que sea la tristeza la que salga a la superficie de nuestro corazón. (Taller 1, grupo 4)

Como puede verse en este testimonio, emociones como la tristeza son consideradas inapropiadas en el oficio de ser maestro porque inhiben la posibilidad de tener una actitud favorable ante los estudiantes y ello, según su percepción, podría repercutir en el éxito escolar y a su vez laboral de los mismos maestros y maestras. Por eso cuando la maestra refiere que “siempre va a estar ahí”, se comprende que como toda emoción aflora en determinadas situaciones, como, por ejemplo:

Cuando un estudiante tiene ciertas dificultades y por ese tipo de situaciones no puede aprender algo en particular. (Entrevistado 2)

Cuando queremos dar ciertas cosas, pero el estudiante no lo recibe de esa manera”.

(Entrevistado 2)

Cuando sabes que tienes toda la quincena comprometida. (Taller grupo 1)

Sin embargo, esta emoción debe permanecer en el ámbito de lo privado, atendiendo a ese lenguaje social que se ha construido sobre las emociones, donde a algunas de ellas se les ha considerado como parte de lo íntimo y, por tanto, no deben ser compartidas en el escenario público. Para Camps (2012) esta manera de ver las emociones se remonta a los griegos para quienes era mucho más importante la moral y por ello, “les preocuparon más las actitudes de las personas, qué actitudes eran favorables para convivir en la ciudad y cuáles contribuían a entorpecer la vida en común” (p.14) y justamente por esta razón, emociones como la vergüenza, la ira o el miedo, debían ser dominadas, dado que hacían que los sujetos actuaran de forma equivocada e irracional (p.15).

En coherencia con lo que plantea Camps, en la actualidad se viene anclando con mayor fuerza en el sector educativo, una tendencia empresarial denominada coaching que acoge gran parte de estos planteamientos sobre las emociones y que propone una mirada particular sobre aquellas que favorecen el bienestar en los procesos escolares. Aunque esta tendencia responde más a las necesidades del contexto económico, del consumo y del mercado que, a los fines mismos de la educación, ha ido incorporando poco a poco unas prácticas entorno a la productividad y al buen vivir en el ámbito educativo que van orientando el ejercicio docente hacia la conservación de una actitud positiva que privilegia emociones como la alegría y el amor, dado que son éstas las que podrán favorecer el éxito en los resultados escolares de sus estudiantes. En relación con ello, una de las maestras señala:

Yo creo que los profesores somos así como unos cheerleaders todo el tiempo diciéndoles: “Ánimo, tú puedes, tú eres capaz, como eres de teso, eres capaz con este nuevo reto mira todo lo que hiciste” entonces yo creo que es eso, es como el entregar o como se llame, las ganas de hacerlo, el ánimo y es eso, ese sentido de motivación que va muy de la mano con todo lo que uno pueda transmitir y ese sentido de querer hacerlo o de mirar que lo que estamos haciendo es muy chévere y muy atractivo y yo creo que eso solo puede darse con el amor, con la paciencia, la

calma y también el positivismo porque si es lo negativo, los estudiantes lo van a sentir. (Entrevistado 5)

En la voz de esta maestra, ella se asume como un “cheerleaders”, es decir, una animadora que tiene como tarea generar bienestar y tener una actitud positiva que se oriente más en los buenos resultados, privilegiando aquellas emociones “placenteras” y dejando de lado esas manifestaciones que puedan generar malestar e incomodidad. Estas acciones que se encuentran en el discurso de esta maestra responden a esas prácticas que se promueven desde el coaching y que aluden a lo que Camps (2012) nombra como aquello que no solo es permitido, sino que es bueno sentir “llevar una vida correcta, conducirse bien en la vida [...] sentir emociones adecuadas en cada caso” (p. 16). Vale aclarar que el coaching es:

Una herramienta que aporta y contribuye al desarrollo de estrategias que favorecen el crecimiento personal y profesional de quienes se esfuerzan por conseguir proactivamente el éxito; por lo tanto, este puede entenderse como un proceso integral que busca ayudar a las personas a producir resultados extraordinarios en sus vidas, carreras, negocios y organizaciones; a través del cual se mejora el desempeño, se profundiza en el conocimiento de sí mismos y mejora la calidad de vida, proporcionando un aprendizaje que genera transformación de comportamientos sostenidos en el tiempo, con acciones y reflexiones continuas. (Lozano, 2008, p.128)

Se puede apreciar entonces, que este tipo de tendencias privilegian emociones que se ubican en el plano del deber ser, es decir, de lo que moralmente se considera correcto sentir, dado que ello favorece el desempeño social que los individuos puedan tener y en el caso particular de la escuela, porque con estas prácticas se busca garantizar unos buenos resultados en los procesos escolares. Adicionalmente, hay que tener presente que el coaching se fundamenta en gran parte de la teoría psicológica de la Inteligencia Emocional y la Psicología Positiva, por lo que centra su atención en la promoción de estilos de vida considerados como positivos o saludables, ya que ellos serán los que le brindarán al sujeto

los elementos necesarios para alcanzar el éxito en muchos ámbitos de su vida (Prieto, 2018, p. 305).

Bajo estos criterios, las emociones que los maestros y las maestras han expresado atenderían más a estas perspectivas que responden a ese deber ser social del buen vivir, que a un ámbito político desde el cual se reflexiona y se cuestiona la realidad. Al respecto Prieto (2018) refiere:

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

Por consiguiente, cuando los maestros y maestras destacan expresiones como “yo tengo que estar feliz, porque mi actitud para ser un buen maestro, tengo que ser feliz y demostrarles a los estudiantes felicidad” (Entrevistado 3) se evidencia que la gran mayoría de ellos se orientan desde la corriente Positiva que expone Prieto (2018), donde se concede importancia a aquellos estados de bienestar emocional socialmente aceptables que promueven una buena práctica educativa y profesional orientada en aquellas manifestaciones que generan una sensación de beatitud.

En la expresión “yo tengo que estar feliz” se lee que se elimina de manera implícita aquellas emociones que son rechazadas o que se han denominado negativas, porque son “experiencias que alteran el estado de bienestar al que aspira todo sujeto y cuyo sentir puede auspiciar situaciones traumáticas” (Prieto, 2018, p.311). No obstante, sesgar el accionar de un maestro y de una maestra exclusivamente al sentir emociones ubicadas en el plano del deber ser, estaría olvidando el papel que tienen aquellas expresiones políticas tales como la ira, el miedo o la vergüenza, que pueden surgir en el quehacer del docente y que lo movilizan a pensar, a reflexionar sobre su misma práctica y a ser más consciente de

su accionar en el mundo. Desconocer la importancia que tienen estas emociones implicaría negar que la ira expresa una protesta que nos impulsa a mirar hacia adelante trabajando en la búsqueda de soluciones (Nussbaum, 2019, p.100); que la repugnancia tiene un rol valioso en el “derecho de perjuicio y el establecimiento de zonas, donde parece legítimo permitir que no solo el daño, sino también la ofensa, cumplan un papel de guía” (Nussbaum, 2006, p. 27); que el miedo es autoprotector pero también conserva una preocupación moral por los otros (Nussbaum, 2019, p.86) y que la vergüenza es una autoevaluación que “nos impulsa a seguir adelante respecto de muchos tipos diferentes de metas e ideales” (Nussbaum, 2006, p. 244). En otras palabras, sería negar que estas emociones son “recordatorios esenciales y valiosos de nuestra condición común de humanidad” (Nussbaum, 2006, p.20) lo que hace que sea indispensable reconocerlas y darles un lugar tanto en el que hacer del docente como en la vida social.

Adicional a ello, estas tendencias ubican las emociones del maestro y la maestra solo en el plano psicológico, desdibujando aquellos rasgos políticos que abren la posibilidad de ver el quehacer del maestro en un escenario de la acción política, de la participación y de la deliberación tanto dentro como fuera del aula.

Este hecho, lleva además a que el maestro y la maestra se centren en esas emociones consideradas benéficas inhibiendo aquellas que no favorecen ese bienestar individual desde el control o la gestión emocional, las cuales son estrategias que surgen con gran fuerza en sus discursos al ser también el fundamento más significativo que promueve la corriente de la inteligencia emocional y que se abordará en el próximo apartado desde ese rol en el que los maestros y las maestras se han asumido.

5.1.2 La gestión emocional como estrategia del deber ser en el quehacer de maestro y maestra

Como se ha visto hasta aquí, los maestros y maestras han destacado una serie de emociones que surgen en su quehacer y que se ubican en el plano del deber ser. Este hecho hace que en sus voces se evidencie con gran vehemencia algunas emociones como la alegría y el amor y se reste importancia a aquellas que no permiten el despliegue de un

bienestar individual, por lo que se identifica en sus discursos que acuden a estrategias de gestión emocional y que desde allí asumen un rol que se enfoca en el manejo de las emociones más no en el reconocimiento de ellas desde un ámbito ético y político. Esta situación se ve reflejada cuando uno de los maestros nombra en su testimonio que:

La frustración, la tristeza, que son condición del ser humano, y cómo nos volvemos gestores de todo eso para que no tenga implicaciones delicadas en esa gestión de ser maestros [...]es como eso se va volviendo un reto para nosotros de ser gestores de emociones. (Taller 1)

En este relato el maestro manifiesta que emociones como la frustración y la tristeza pueden llegar a generar unas implicaciones que podrían afectar su rol dentro del aula, pero que además lo lleva a asumir un papel como “gestor de emociones”, dentro del cual, el desafío es poder tener un adecuado manejo de ellas, acudiendo posiblemente a estrategias que tienen que ver con la regulación que se plantea desde la inteligencia emocional.

En la actualidad, la educación en asuntos relacionados con las emociones se hace a partir de la teoría de la inteligencia emocional desarrollada por Daniel Goleman (2010), como una propuesta que apunta al desarrollo de competencias que permiten realizar un manejo de las emociones desde la autoconciencia (conciencia de uno mismo), la autogestión, la conciencia social y la capacidad para direccionar las relaciones, es decir, que hace alusión al dominio de las competencias emocionales que tiene cada sujeto, asociadas al desarrollo de las inteligencias múltiples y de las habilidades sociales (p.18). Esta perspectiva hace una invitación a la gestión de emociones a nivel individual y propone una serie de estrategias que aluden al reconocimiento, comunicación y expresión adecuada de las emociones, para el beneficio de la vida con otros.

El auge que ha tomado la educación emocional planteada por la inteligencia emocional se puede evidenciar de manera muy notoria en las voces de los maestros y maestras entrevistadas, quienes han acogido la gestión emocional como una manera de tener el control en el aula de aquellas situaciones en las que afloran diferentes emociones,

pero particularmente de aquellas que, según su apreciación, no aportan al bien colectivo. Al respecto un maestro expresa:

Es manejar esas emociones y entender que el adulto es uno, cierto y que no se puede dejar llevar por esas mismas cosas con los chicos y que hay enseñarles que uno tiene que manejar todas esas emociones; también que hay diferentes espacios y que obviamente con las emociones las tenemos que saber manejar dependiendo de la situación y que no nos podemos dejar llevar muchas veces por las emociones negativas. (Entrevistado 1).

Como puede apreciarse, aquí se ve un maestro que comprende las emociones en el ámbito de la gestión emocional, puesto que destaca en su discurso asuntos que tienen que ver con el manejo de aquellas emociones “negativas”, con los espacios en los que pueden aflorar y los que no, pero también, de su rol en ese proceso, ya que cuando expresa “hay que enseñarles”, podría estar refiriendo que desde su perspectiva, el maestro y la maestra tienen la función de orientar a sus estudiantes en la gestión de emociones, no sólo por ser los adultos, sino porque dentro del deber ser de su función como maestro lo considera importante. Adicionalmente, en este testimonio se evidencia que este maestro posiblemente sitúa la postura de la educación emocional en dos planos, un primer plano que concibe que hay emociones positivas haciendo alusión a aquellas que socialmente han sido aceptadas y avaladas para sentir, como la alegría, la ternura, el amor, la compasión y un segundo plano, las emociones que son rechazadas o que moralmente son inapropiadas sentir, como el odio, la rabia, la ira, la tristeza y el miedo, ya que para el maestro “las emociones negativas que manifiestan ellos (estudiantes) son la rabia, la ira, la intransigencia, el desespero [...] emociones positivas por ejemplo, tener la capacidad de diálogo de ser amables, de ser cordiales de tener un buen trato hacia los demás y el respeto” (Entrevistado 1) de ahí que este maestro refiera además, expresiones como:

Eso es lo que les digo cómo gestionar las emociones, lo que les digo yo, esas tales emociones negativas que uno tiene que pensar muy bien antes de actuar, que muchas veces explotamos y nos dejamos llevar por esas emociones sin saber qué

consecuencias nos puede traer eso, entonces yo les insisto mucho a ellos que lo mejor es calmarse apartarse, pensar y ahí sí, ya gestionar. (Entrevistado 1)

En este sentido, se comprende según la voz de este maestro, que hay emociones que tienen una especie de permiso para ser sentidas, pero hay otras, que requieren ser reguladas o controladas, ya que pueden afectar a otros y por ello, se requiere de la implementación de estrategias que incorporen la gestión emocional, tanto a nivel individual como colectivo. A nivel individual se destaca la implementación de aquellas técnicas que llevan al sujeto a ser consciente de su respiración, a pensar antes de actuar o tomar distancia de la situación que le está generando la emoción. A nivel colectivo se promueven aquellas estrategias que permiten poner en discusión esa emoción con el propósito de encontrar solución a una situación determinada. En la voz de otro maestro se lee que este trámite a nivel individual y colectivo determina la acción que se quiere emprender con esa emoción que está aflorando, además porque según él, no se trata solo de sentir la emoción, sino de la acción que se genera luego de sentirla, así lo refiere:

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

Como pudo observarse en los testimonios referidos, los maestros y maestras asumen una postura con respecto a las emociones que se ubica en la propuesta que hace la inteligencia emocional, donde se desconoce el valor de esas emociones denominadas “negativas” toda vez que alteran el bienestar individual y colectivo de los individuos, por lo que deja oculto ese matiz político que pueden tener y que si se cultivan pueden llevar a los sujetos a emprender acciones en pro del bien común.

Para Prieto (2018) el desconocimiento de la naturaleza de las emociones sitúa al sujeto en un estado de vulnerabilidad, incapaz de lidiar con experiencias sentimentales, lo cual se debe a que a nivel familiar no se consolida un repertorio emocional sólido, y en el ámbito social se carece de espacios para aprender a hacerlo, esto le implica al sujeto una serie de limitaciones que se manifiestan en:

[...] la disminución del poder ser al ser, representada en el liderazgo cultural de la Psicología Positiva y la Inteligencia Emocional; la disminución de la vida afectiva a la experiencia emotiva, representada por la celebración del bienestar y la autoestima; y la disminución de las posibilidades a la incapacidad, reflejada en la consideración de las experiencias negativas como traumáticas y en el llamado a su evasión. Esta reducción, que no tiene su origen en el ámbito educativo sino en el contexto más amplio de la cultura y el imaginario social, genera una reducción de la educación al contradecir sus fundamentos. (Prieto, 2018, p. 310)

Desde lo que plantea la autora se puede apreciar que socialmente se ha promovido una cultura en la que cuesta pensar que emociones como la rabia, la tristeza o el miedo pueden generar procesos que pueden llegar a ser benéficos, y por esto, se considera que dichas emociones requieren ser controladas, justamente porque no le aportan al bienestar colectivo. En la misma línea de lo que plantea Prieto, Camps (2011) señala que este rechazo hacia ciertas emociones se remonta a la filosofía antigua, desde la cual fueron asumidas como pasiones que las personas padecían, eran algo inevitable, con frecuencia molesto y perjudicial, se consideraba que “la vergüenza, la ira, el miedo son sentimientos que nos sobrevienen y, o bien, nos impiden actuar o nos llevan a hacerlo de la manera equivocada e irracional” (pp. 14-15). De ello deviene el imaginario social de que las emociones son aquello que debe permanecer oculto, deben ser controladas por el mismo sujeto y por la sociedad y esto contribuyó a la dificultad histórica de que fuera difícil y confuso expresar las emociones o saber comunicarlas a los demás, lo que también parte de la consolidación de la paideia griega (la educación moral) pues se relaciona con la importancia de formar y educar a los sujetos para un mejor control de sus emociones.

Las emociones se ubican, por tanto, en el lugar del control, de la gestión propia, desconociendo con ello la implicación que tiene el otro y lo social en su formación, y al no reconocer ese matiz ético y político que poseen, podría estarse limitando esos espacios donde el sujeto puede desplegar su capacidad para deliberar, disentir, contradecir, tomar distancia y asumir decisiones en asuntos que tienen que ver con la justicia y la participación en la construcción de sociedades más democráticas así le implique enfrentarse a otros por los abusos e injusticias en los que incurre.

En este orden de ideas, de acuerdo con lo que se encontró en los testimonios y a lo planteado por ambas autoras, se podría entonces interpretar que aquí se privilegia una perspectiva de las emociones orientada en la inteligencia emocional y por ello, hay cierta inclinación hacia las estrategias que desde allí se proponen, las cuales no solo son implementadas en el aula, sino también en la misma formación del maestro y la maestra, repercutiendo en la manera en cómo se conciben profesionalmente y limitando su accionar a la adquisición de unas competencias emocionales que les puedan llevar a obtener mejores resultados en su ejercicio profesional, pues el enfoque principal de esta perspectiva responde a un crecimiento emocional e intelectual para lograr ciertos estándares de felicidad y de éxito; por lo que limita que los maestros y maestras a nivel profesional, se piensen, analicen y reflexionen con relación a aquellas situaciones que surgen en la cotidianidad social y que les pueden llevar a asumir una postura y una conciencia histórica como actores protagónicos y decisivos en la construcción de sociedades más democráticas.

Cuenta de ello se evidencia en el testimonio de una maestra que expresa:

Cuando yo inicié la carrera de ser docente, las emociones me controlaban demasiado entonces me las tomaba muy en serio y había situaciones que las aprendí a manejar y a entender. (Entrevistado 5)

De lo anterior se puede apreciar que incluso en los procesos de formación del profesorado se continúa otorgando un lugar preponderante a la gestión emocional dado que

desde ésta el maestro o la maestra puede tener control de aquellas emociones que interfieren en su desempeño profesional, sin embargo, para Prieto (2018) “la reducción de la educación a los procesos psicológicos elimina la dimensión proyectiva e interpretativa del ser humano, condición de posibilidad de la acción educativa” (p. 312), en clave de esto es importante concebir al maestro y a la maestra más allá de ser gestores de emociones que enseñan cómo manejarlas, y optar por una concepción de las emociones, que reconociendo su dimensión política, permita comprender que su accionar trasciende hacia la reflexión del mundo, la comprensión de lo que ocurre dentro de él, el tejido social que se construye y cómo ello lleva a pensar en procesos de reconciliación, de justicia restaurativa, en la deliberación ético-política para que sea posible el proyecto de sociedad que tanto se anhela.

Como se ha venido mostrando, la gestión emocional si bien tiene un lugar importante para la configuración de las relaciones interpersonales y es necesaria en la convivencia y en la orientación en los procesos educativos, resulta insuficiente a la hora de pensar en la acción política del maestro y la maestra, pues desconoce esos rasgos de lo político que pueden tener las emociones, negando con ello que la ira puede movilizar el sentido de la justicia, por lo que permite denunciar las acciones indebidas cuando estas se producen (Nussbaum, 2019, p.114); que la vergüenza posee un rol constructivo en el desarrollo y en el cambio moral que favorece el reconocimiento de aquellos actos violentos y lesivos de unos a otros; que el miedo tiene fuertes vínculos con la imaginación y la acción, por lo que puede suscitar estrategias evasivas que contribuyen a la seguridad (pp. 235-236) y que el asco es productivo y es fiable como guía del criterio político en tanto, puede movilizar a los sujetos hacia el rechazo de la corrupción, los crímenes o el racismo (pp. 140-141).

Por tanto, es fundamental indagar por “la naturaleza del miedo, el odio, la ira, el asco, la esperanza y el amor, pensando al mismo tiempo en cómo podríamos darles forma para que sirvan de apoyo a las buenas aspiraciones democráticas, en vez de bloquearlas o erosionarlas” (Nussbaum, 2019, p. 36) puesto que estas emociones permiten que los sujetos puedan cooperar para conseguir la justicia, para construir una cultura política que reconoce la igualdad en la dignidad humana, los derechos y la democracia y es por esto que se vio la

necesidad de explorar la dimensión política de una forma más intencionada con los maestros y maestras que participaron de la investigación.

5.2 La subjetividad política del maestro y la maestra y el sentido político de sus emociones en el aula de clase

Como se nombró en el capítulo anterior, uno de los resultados de esta investigación evidenció maestros y maestras que aluden a las emociones que le suscita su quehacer desde un plano del deber ser, donde afloran emociones como la alegría, el amor, la tristeza o la impotencia, que responden al éxito o fracaso en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que socialmente esto se le ha conferido directamente a su profesión, pues según lo expresan en sus relatos, son emociones que le han sido adjudicadas a su quehacer posiblemente por esos procesos que acompañan, donde se les demanda una gran responsabilidad con respecto al aprendizaje de sus estudiantes.

No obstante, como uno de los objetivos de esta investigación es develar el sentido político de las emociones que se despliegan en el quehacer de maestros y maestras y su relación con su subjetividad política, se procuró extraer de los testimonios aquellos rasgos políticos que pudieran dar cuenta de cómo reconocen su accionar político dentro y fuera del aula y qué acciones pueden desplegar para ello desde su propio quehacer. Por tanto, fue necesario hacer explícitamente un taller orientado hacia la indagación de la dimensión política del maestro y la maestra y desde allí ver si era posible develar los rasgos o el sentido político de las emociones relacionadas con esta dimensión. De igual modo las entrevistas también se orientaron con la pretensión indagar por esta dimensión y si ella hacía parte del quehacer docente.

En primer lugar, se debe dar claridad que en los relatos los maestros y maestras nombran lo político y la política como conceptos equivalentes, aunque algunos sí establecen una diferencia como se podrá apreciar más adelante. Para algunos de los maestros y maestras participantes lo político tiene que ver con las relaciones de poder, haciendo alusión a aquellos entes sociales que según su experiencia y reconocimiento se

han caracterizado a lo largo de la historia como referentes de gobierno, de autoridad y de control. Así lo refiere un testimonio cuando en uno de los talleres el maestro alude a que “esa definición de lo político (...), está basada en las relaciones de poder (...) lo político, es donde habita o coexiste el poder y todas las relaciones que se generan” (Taller, 3). En este relato se comprende que se le otorga un lugar a lo político, en lo que Martínez y Cubides (2012) denominan “lo instituido”, es decir, aquello

Donde nadie está totalmente por fuera de las reglas que configuran el imaginario social dominante, siempre se está expuesto y permeado por las estructuras es sus múltiples expresiones [...] la economía, la política, las organizaciones, la familia, entre otras. Aparatos y mecanismos de sujeción y dominación que operan en y desde la sociedad en su conjunto y que portan mecanismos de reproducción culturalmente establecidos. (p.74)

Otro testimonio que ilustra la perspectiva teórica de las autoras es el siguiente: Y “(...) sobre las relaciones de poder, hay un montón de cosas no dichas, hay un montón de cosas en las que nosotros simplemente somos objetos, y hay otras instancias que posiblemente estén movilizándonos nuestras actuaciones” (Taller 3) y que posiblemente inhiban el despliegue de subjetividades desde las cuales se piense, se reflexione y se delibere.

Lo que se evidencia aquí es un maestro que hace un reconocimiento a esas formas que socialmente han estado instauradas, desde las cuales la política subordina, “integra y somete a los individuos a un sistema de relaciones y posiciones sociales que se formaliza a tal punto que se convierte en una estructura de dominación” (Martínez y Cubides, 2012, p.69), lo que significa, cierta inmovilización por parte de los sujetos, pues se le coarta su participación y se inhibe su acción, es decir, su posibilidad para generar saberes, prácticas y experiencias de producción subjetiva que le lleven a movilizarse, a resistirse y a promover cambios (p.74).

Algunos de estos entes de poder que nombran varios de los maestros y maestras, son la familia y la escuela. La familia porque según su apreciación “es una institución, (...) donde hay unas relaciones de poder, cada familia está constituida entonces como un relato de poder” (Taller 3) y la escuela porque “nosotros como escuela, por ejemplo, somos una institución que hace parte de la política, ya no de lo político, sino de la política (...) porque el aula de clase es un espacio, en el cual se establecen relaciones de poder” (Taller 3).

Desde las voces de estos maestros y maestras podría comprenderse que aluden a pensar en un significado de política donde el sujeto:

Está inmerso en un campo de fuerzas, en el conjunto de relaciones e interacciones que establece con el entorno, con su sí mismo, con procesos institucionales locales y globales, que lo estructuran permanentemente desde una multiplicidad de vectores de subjetivación: la necesidad, el deseo, las pulsiones, los instintos, el interés, el lenguaje, las leyes, el pensamiento, la voluntad, los sentimientos, los proyectos, entre otros. (Martínez y Cubides, 2012, p.75)

Al maestro señalar “de la política y no de lo político” destaca una diferencia que según él difiere conceptualmente, ya que, desde su postura, la política alude a ese modo exclusivamente instituido que refieren Martínez y Cubides (2012, desde el cual se plantea un sujeto que no se resiste, que puede llegar incluso a ser inmóvil frente a su propia realidad, y lo político, refiere esos procesos de construcción de experiencias y saberes desde los cuales se construye un proyecto social, precisamente porque desde su apreciación “lo político surge de la vida en colectividad” (Taller 3), en tanto es una actividad individual como colectiva que lleva a la movilización, a la transformación y a la creación.

Se puede notar, además, que estas apreciaciones de los maestros y maestras denotan un proceso de reflexión en cuanto se cuestionan por esas formas de poder que en ocasiones inhiben el despliegue de su subjetividad y al hacerse preguntas como “¿Quién está al servicio del poder? ¿Sí? ¿Nosotros somos objetos del poder? O ¿Nosotros somos quienes repuntamos ese poder? Y así llegamos también a unas reflexiones con respecto, a lo que

pasa en el aula de clase” (Taller 3), evidencian también una mirada crítica sobre la realidad actual de ese sentido político, donde se cuestionan esos sistemas de poder que han limitado la participación política, puesto que se piensan si realmente sus acciones han estado controladas y direccionadas e incluso mediante qué mecanismos, dejando ver con ello, un despliegue de reflexión y conciencia sobre su propia historia.

Cuando el maestro señala “Y así llegamos también a unas reflexiones con respecto, a lo que pasa en el aula de clase” posiblemente denota que esas reflexiones lo llevan a repensar su quehacer y esos procesos de configuración de su subjetividad política, al considerarse que el aula también puede ser ese espacio de socialización política a través del cual el maestro y la maestra despliegan su accionar como sujeto social, toda vez que desde allí se promueven interacciones, diálogos, saberes, discursos, experiencias y conocimientos que favorecen esa dimensión ética y política, tanto en estudiantes como de los mismos maestros y maestras. Entendiendo además, que al hacer referencia a esa dimensión ético política se alude a sujetos que se autoproducen desde la autonomía, la empatía, la sensibilidad, la conciencia histórica, la reflexividad, y la criticidad, sujetos que se movilizan, se resisten y despliegan sus capacidades para emprender acciones deliberativas que den respuesta o planteen soluciones a las diferentes problemáticas sociales; en otras palabras, sujetos que puedan configurarse desde sus “propias maneras sociales y culturales de ver, pensar y sentir el mundo, al otro y a su realidad” (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008, p.28).

Bajo estas primeras reflexiones de los maestros y maestras acerca de lo político, podría decirse que parte de esa construcción como sujetos políticos, se da precisamente a partir de los encuentros sociales que ocurren en el aula, y lo que surge en ellos: afectos, percepciones y diálogos que van tejiendo con los otros una perspectiva, una manera de ser y estar en el mundo.

La escuela un espacio abierto, que desde las acciones pedagógicas permite el encuentro consigo mismo, con el saber y con el otro(a), asumiendo este encuentro como opción moral y política que articula expresiones múltiples e híbridas de

ciudadanías que penden entre lo individual y lo colectivo. Un movimiento donde son convocadas todas las dimensiones del ser humano y donde también hay espacio para lo lúdico, lo emocional, lo pasional, lo afectivo y para el encuentro cara a cara. (Hurtado y Alvarado, 2007, p. 92)

Lo que permite apreciar que desde esa interacción constante que los maestros y maestras sostienen ya sea con sus estudiantes o demás miembros de la comunidad educativa, pueden ir moldeando y conduciendo sus acciones hacia el fortalecimiento de su autoconciencia y autoconocimiento, elementos indispensables para poder incidir en la toma de decisiones, en la formación de ciudadanía y en la participación dentro y fuera de la escuela, puesto que tienen que ver con la capacidad para reflexionar sobre la propia libertad, con la redistribución del poder, pero también con la formación de

Un espíritu crítico (con) capacidad de autorreflexión para leer su propia historia y la de su realidad y con apoyo a su cultura de pertenencia y apropiación de los significados culturales de los colectivos a los que pertenece (su escuela, su familia, su grupo de pares, su cultura, su etnia, su país, su continente, etc.). (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008, p.30).

Así mismo, porque entendiendo que en esa construcción subjetiva convergen otras subjetividades donde conversan lo individual y lo colectivo, existe la posibilidad de que desde esas mismas interacciones se desplieguen unas emociones que movilizan no solo la configuración subjetiva, sino, además, la formación de un sentido común, es decir, de una pluralidad a partir de la cual se interprete y se establezcan acciones que favorezcan el bien común.

A propósito de ello, se evidenció que varios maestros y maestras en ese significado que le otorgan a lo político han vinculado también un elemento emocional que deviene de las diferentes experiencias vividas o narradas de la vida cotidiana, en las cuales convergen pluralidad de intereses, pensamientos y voluntades de acción que permiten que los sujetos se autoconfiguren a partir de esas prácticas humanas y sociales que movilizan la acción,

pues lo político le apuesta justamente a ese “actuar juntos” y con ello se comprende que “la acción vivida y narrada no significa nada si no hay quien juzgue lo que se dice y hace, si no afecta a alguien, si no transforma las condiciones o las tramas de relación y poder de alguien” (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008, p.31).

Al respecto uno de ellos señala “la política tiene que ver con esa visión del mundo y de la vida que tiene cada ser humano (...) de esa manera establece sus relaciones con los otros, relaciones que tiene que ver con el respeto, que tiene que ver con la libertad y la diversidad” (Taller 3); pero también, con la equidad, con la justicia y con la igualdad, desde esa misma posibilidad que lo político le otorga a los sujetos para incidir y participar activamente en la construcción y transformación de ese proyecto social, un proyecto que comprende realidades, que rompe con la apatía y la indiferencia y que se inclina por una mirada pluralista, una mirada de comunidad, puesto que es desde allí que se constituye como un sujeto político.

Es importante entonces comprender que el maestro y la maestra van construyendo su subjetividad y se sitúan como sujetos políticos a partir del reconocimiento de las emociones que les genera su ejercicio profesional, pero también a través de elementos como la reflexión, el análisis crítico de las realidades y necesidades sociales, la consciencia, la acción política, los cuales les permiten tomar postura frente a las realidades que habitan; pues así lo nombra uno de los maestros al indicar que cuando se habla de lo político “pensamos que todo lo que ocurre nacional y mundial, está directamente implicado con las emociones” (Taller 3), en otras palabras, porque de manera frecuente la realidad cotidiana va movilizándolo a los sujetos de acuerdo con lo que van sintiendo, a lo que experimentan, hacen, ven o escuchan, logrando generar en ellos sensaciones que pueden llevarlos a actuar e incidir sobre estas.

Vale la pena además, apreciar que hasta aquí los testimonios aluden a dos conceptos muy importantes: lo político cuando hablan del significado que tiene para ellos a la luz del poder, pero también desde ese cuestionamiento que hacen frente a la importancia de los encuentros, a la colectividad y el sentido común y como segundo concepto al sujeto, el cual

desde lo individual va dándole valor a ese significado de lo político, justamente porque a partir del relacionamiento que hace con los otros va configurando su subjetividad.

Para Martínez y Cubides (2012) estos dos conceptos (lo político y el sujeto) son complejos, históricos y cambiantes, dado que son posible de ser transformados, al aludir al orden social, al sistema de relaciones y posiciones sociales y al proyecto de construcción de sociedad (Martínez y Cubides, 2012, p.70). Tanto el sujeto como lo político no pueden entenderse como categorías aisladas, ya que el sujeto nace en un contexto cultural y social que lo legitima y le otorga la posibilidad de constituirse como un sujeto de la acción a través de la relación con el otro, de la construcción de conocimiento, de su discurso y participación, y de la postura que asume frente a la consolidación de la sociedad a la que pertenece.

En este orden de ideas, cuando se comprende el significado que tiene para los maestros y maestras lo político, se puede identificar cuáles son esos elementos que de ello incorporan en las emociones que les suscita su quehacer. Durante la investigación se evidenció que los relatos daban cuenta de acontecimientos del aula o de la vida común, que fueron destacados porque les generaban emociones muy diversas y los llevaban a un proceso de reflexión sobre su propio ejercicio profesional y por ello se trató de permitir que, a partir de la misma investigación, se acercaran de alguna manera a lo que Nussbaum (2008) refiere como las consecuencias en el pensamiento político. Poner la mirada en ciertas emociones que se suscitan en situaciones como discusiones y conversaciones entre los mismos estudiantes o la misma dinámica escolar, probablemente les permitió a los maestros y maestras tomar conciencia de que las emociones no son meras manifestaciones psicológicas, por el contrario, llevan al sujeto a cultivar la capacidad de pensamiento crítico y la facultad de pensar e imaginar.

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

La emoción que aflora en el discurso de la maestra es la injusticia, que tiene que ver con la emoción política de la ira la cual alude a “una reacción a un daño significativo provocado a algo o alguien” (Nussbaum, 2019, p. 98) y que en este caso particular se traslada a una situación de aula en donde la maestra refleja la capacidad para ponerse en el lugar del otro e incluso, a sentir lo que sucede como propio, dado que refiere que este hecho la ofende, es decir, la afecta. Esta situación pone en evidencia que la ira puede llegar a movilizar el sentido de justicia que permite mirar hacia adelante, reflexionar sobre las posibles soluciones que se pueden implementar para mejorar no solo la dinámica de aula sino también la misma dinámica social. Adicionalmente, la maestra nombraba que hasta el acto más sencillo como quitarle un lápiz a otro debería movilizar a los sujetos para que emprendieran acciones o tomaran decisiones, sin embargo, frecuentemente lo que domina es la indiferencia.

En el testimonio de esta maestra, la injusticia se manifiesta también desde la emoción de la compasión, la cual “es una emoción dolorosa ocasionada por la conciencia del infortunio inmerecido de otra persona [...] sugiere un grado más alto de sufrimiento, tanto por parte de la persona afligida como por parte de aquella que se compadece de ella” (Nussbaum, 2008, p.339). La tristeza que expresa cuando refiere que “me hace llorar”, tiene que ver con lo que Nussbaum (2008) denomina como “compañía en el sentimiento” porque justamente, es la creencia según la cual, las posibilidades de la persona que experimenta la emoción son parecidas a las del que padece el sufrimiento (p.345); lo que conlleva también un juicio, que en este caso, está puesto sobre la importancia que tiene el lápiz dentro del ámbito escolar y que por tanto, para este constituye una situación relevante. Así mismo, desde este ejemplo, podría apreciarse que la maestra hace un llamado a fortalecer la sensibilidad y la capacidad para ver los acontecimientos que surgen en la cotidianidad con más detenimiento, con más empatía y con un carácter más crítico, desde el cual se atribuya más valor a las situaciones de la vida diaria y se reconozcan como elementos clave para pensar la realidad humana. Y es esta emoción que expresa la que lleva a pensar en la necesidad de fortalecer una cultura política que reconozca la igualdad en la dignidad humana, que genere una actitud consciente de la realidad no solo propia sino colectiva,

desde la cual se asuma una responsabilidad y un compromiso solidario en esa construcción de proyecto social.

Para Ruiz y Prada (2012), es necesario que nos esforcemos cada vez más por “construir con los otros un sentido de justicia, que oriente nuestro propio proceder y nos permita regular acciones en común, en suma, que le otorgue un sentido humano a nuestra existencia compartida” (p. 27). Es decir, valorar la dignidad humana, desde el reconocimiento de esas realidades de lo humano, que permiten un florecimiento propio, dado que llevan a ser un sujeto activo en la participación y deliberación social. Y de la mano de la dignidad humana está el reconocernos en la diferencia, en esa pluralidad que implica también el escenario político donde convergen múltiples ideas, pensamientos, sentimientos y acciones y que precisamente por ello se convierte en una necesidad mirar la justicia aceptando que todos en igual medida y derecho merecen un trato digno y equitativo. Pero esta formación implica un proceso continuo como sociedad, puesto que como lo expresa una de las maestras:

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

Como se puede apreciar aquí, la maestra destaca aquellas situaciones del aula que generan otras reflexiones como la pérdida de un implemento escolar o la agresión de un compañero a otro y que, según su voz, si se trasladaran a la vida en sociedad demuestran que cada vez más se les ha restado valor y significancia a diferentes sucesos cotidianos y que precisamente por ello, se ha perdido la sensibilidad, la empatía, el interés y el reconocimiento del otro. Por tanto, lo que ambos testimonios reflejan es una maestra consciente de unas realidades sociales, que inician desde las mismas dinámicas del aula,

porque precisamente es allí, el primer escenario social donde se puede ver como el ser humano actúa frente a relaciones justas o injustas y por ello, el maestro orienta su reflexión en la construcción de relaciones que estén determinadas por un sentido de comunidad y de pertenencia, tal y como se puede ver cuando uno de los maestros señala:

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

Ruiz y Prada (2012) afirman que estas relaciones que construimos y mantenemos con los demás “suelen exigir de cada uno de nosotros capacidad de reconocimiento de las diferencias, respeto activo y sentido de la justicia, virtudes cívicas básicas para hacer más grata nuestra existencia y más democrática la sociedad de la que hacemos parte” (p. 26). Probablemente sean estas las relaciones que señalan los maestros y maestras en sus relatos, aunque las sitúan específicamente en el aula, aludiendo a la acción pedagógica de pensar cómo diferentes situaciones que ocurren en este escenario trascienden a reflexionar asuntos más amplios de la sociedad, dado que la acción pedagógica del maestro lo constituye en este caso como un sujeto político que se pregunta sobre “su historia, sobre su contexto, sobre las condiciones en las que transcurre su vida [...] sobre lo justo y lo injusto” (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008, p.33) y reconociendo en ello, la importancia de su quehacer profesional.

Cuando la maestra refiere que al pensar en cómo el sufrimiento del otro lo moviliza y lo afecta “estoy pensando políticamente”, podría estar haciendo alusión a un proceso de humanización, de encuentro con el otro, que lleven a la construcción de un proyecto social desde una apuesta política con un sentido de sociedad y este rasgo particularmente, se reconoce como subjetividad política en tanto un sujeto político es aquel que conoce, cuestiona y critica su realidad social, pues como lo refiere Herrera y Palacios (2013, p. 417) “no se trata de individuos inactivos, inertes ante lo que ocurre en su entorno, sino todo lo contrario” puesto que son sujetos de la acción política, es decir, que tienen participación en la construcción de procesos de convivencia y reivindicación de los derechos humanos.

Al nombrar la maestra que se pone en el lugar del otro, que trasciende de sus necesidades individuales a una visión de colectividad y asume desde allí una postura política, está reconociendo probablemente que en ese escenario social tiene una gran incidencia, porque está siendo capaz de identificar que sus acciones pueden afectar a otros y que es esa pérdida del carácter sensible, empático y de sentido de comunidad, lo que ha llevado a un deterioro social, hecho que en el relato de uno de los profesores se debe al poco interés que se tiene por los otros:

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

En este testimonio se puede reflejar lo que Nussbaum (2019) señala al nombrar que “el quejarse y culpar son reacciones positivas hasta cierto punto” (p.97), puesto que en muchas ocasiones no plantean una acción precisa con respecto al cambio de esa situación molesta, lo que posiblemente lleva a suscitar en el maestro una emoción como la indignación desde la cual no concibe que se pase por alto situaciones como la corrupción, la pobreza o la violencia, dado que generan una afectación social y que por ello, amerita que más allá de una queja, se emprendan acciones donde se piensen y se desplieguen soluciones para erradicarlas. La emoción de la indignación “en su naturaleza general, responde al hecho de que somos vulnerables al perjuicio y que incluso las cosas que más nos importan pueden ser dañadas por el acto injusto de otro” (Nussbaum, 2006, p. 124); lo que en este caso particular tendría que ver con lo que el maestro plantea con respecto a que socialmente no se actúa para generar un cambio, cuando él refiere “no hacemos nada”, está planteando una reflexión crítica sobre la situación del país donde todos son responsables

por mejorar las condiciones y por ello, considera que una de las maneras es propiciar espacios de diálogo con sus estudiantes, desde los cuales se erradique toda indiferencia, se analice estas situaciones y se genere conciencia frente a ese cambio que se espera lograr.

Para el maestro, la indiferencia es como una especie de “mal social” desde la cual los sujetos muestran apatía por la realidad de su contexto y dejan de lado ese carácter sensible y compasivo. Este rasgo que destaca el maestro evidencia que es importante reconocer que al proyectar las propias acciones se deja un legado en los otros y en el mundo que se habita, desde la crítica, la resignificación y la transformación de las comunidades. Adicionalmente, porque para él la indiferencia se convierte en “el mal más grande que tiene la sociedad”, porque precisamente hay una inmovilidad de pensamiento y también de acción.

El panorama que refiere el docente alude a aquel en el cual los ciudadanos conocen que hay corrupción, conocen que hay tristeza y violencia, pero las han naturalizado y aceptado por lo que la única acción a la que se acude es a “la queja” y no a un proceso de análisis crítico de la situación o a una reflexión que lleve a adoptar una postura que posibilite cambios y genere réplica en los demás. Por esta razón, lo que el maestro propone en su relato es generar espacios de discusión donde cada sujeto se piense en relación con la situación de su contexto inmediato, en este caso el país, y cómo desde su propia subjetividad puede aportar a procesos de paz y de reconciliación que se requieren en un proyecto de sociedades más pacíficas y democráticas. Para los investigadores Palacios y Herrera (2013) a este proceso se le denomina socialización política un concepto que invita a la habilitación para que todos los miembros de la escuela se consoliden como actores protagónicos que participan en la construcción de sociedades. Es el escenario de encuentro para la formación ciudadana y la recuperación de la conciencia histórica ya que:

[...] implica para los niños y jóvenes la formación de una ciudadanía plena, que facilite a los jóvenes reconocerse como protagonistas de su propia historia, es decir, se trata de ayudar a formar sujetos políticos con una nueva manera de pensar, de sentir

y de ser sujetos plurales desde la autonomía y desde la conciencia histórica. (Palacios y Herrera, 2013, p.419)

Desde este concepto se reconoce que los sujetos tienen la capacidad de influir en un sistema político, de configurar una representación de la sociedad en la que viven y de hacer parte de la construcción de una cultura política. En la investigación se evidencia un docente que le da lugar a la socialización política al posibilitar que los estudiantes puedan deliberar sobre esas otras realidades que se presentan en la sociedad a partir de las cuales los sujetos pueden tomar decisiones y hacer uso de su ejercicio político. Un maestro refiere privilegiar la formación de sus estudiantes desde ese sentido político al propiciar en el aula discusiones que los lleven a tomar posturas. De alguna manera, y sin ser muy consciente de ello, está propiciando los procesos de socialización política de sus estudiantes al fracturar el miedo, la apatía, la incredulidad y el escepticismo frente a la posibilidad de pensar futuros y construir futuros (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008, p.28); de ahí que el maestro manifieste que él personalmente trata “cómo de llevarlos hacia eso, de que al menos se cuestionen, ver qué papel y que rol estoy tomando dentro de mi sociedad dentro mi país y cómo asimilo esta política” (Entrevistado 1).

Al maestro referir que es importante reconocer cuál es su rol en el mundo, es decir, si es un sujeto político que actúa siendo consciente de lo que ocurre, podría entenderse que lo hace desde la misma necesidad que ve en sus estudiantes puesto que la mayoría de ellos pertenecen a estratos sociales altos y de alguna manera desconocen esas otras situaciones que tienen que ver con la falta de recursos económicos, la pobreza, el hambre o la violencia. Su testimonio deja ver:

Obviamente estamos en un colegio que es de chicos casi todos de estratos altos, entonces de alguna manera la mayoría viven como una burbujita en donde lo han tenido todo, han tenido todas las comodidades, donde no se han sentido afectados por este conflicto, por la corrupción por la violencia por la mala salud, por todo lo que nos afecta en la sociedad; entonces yo lo que hago es como tratar de abrirles el panorama, de que hay diferentes tipos de personas, de que hay diferentes estratos, de

que hay diferentes condiciones sociales, de que existe un campo y mundo rural, porque muchos creen que su vida es la ciudad y que no hay otras cosas diferentes [...] donde se van a pasear pero no saben que hay gente que vive en la miseria o en la pobreza o pasando necesidades o muchas cosas y yo creo que eso va a ayudar a conocernos y que ellos conozcan diferentes entornos y que no sean indolentes ni indiferentes hacia esas cosas. (Entrevistado 1)

Como puede leerse en esta apreciación, el maestro privilegia ese proceso de reflexión porque de esta manera puede generar que sus estudiantes asuman una postura consciente desde la cual se generen otras formas de ver y comprender el mundo más allá de su propia experiencia. El rol del maestro y de la maestra en este caso se podría comprender a la luz de un mediador de procesos de configuración de esa subjetividad política de sus estudiantes, pues propone el aula como un micro mundo político para la reflexión, para el análisis, reconociendo que desde allí pueden ser sujetos con capacidad de agencia para incidir en los procesos de transformación social, justamente porque la escuela asumiendo ese orden social en el que están inscritos sus estudiantes, puede contribuir a generar cambios en las miradas (Siede, 2007, p. 107, citado por Ruiz y Prada, 2012, p.36). Adicionalmente, se evidencia el interés por promover en ellos esa sensibilidad y empatía que genera compasión hacia los otros, esos otros que no poseen las mismas posibilidades que ellos, pero que tienen los mismos derechos, es decir, busca que sus estudiantes se reconozcan como protagonistas de su propia historia como miembros de una sociedad, lo que implica que se gesten otras maneras de vivir lo político, desde la creatividad, la pluralidad y la reflexividad, pero también desde el cultivo de una emoción como el amor, la cual según lo plantea Nussbaum (2019) es antinarcisista puesto que:

Requiere de una capacidad para pensar en la otra persona como un individuo separado, para imaginar lo que esa otra persona siente y quiere y para permitir que esa otra persona tenga una vida separada y no esclavizada, implica pues, un movimiento [...] rumbo a la reciprocidad democrática. (p. 54)

Y justamente por ello, cuando el maestro manifiesta que busca “tratar de abrirles el panorama, de que hay diferentes tipos de personas, de que hay diferentes estratos, de que hay diferentes condiciones sociales”, expresa su deseo por propiciar que sus estudiantes sean capaces de ver al otro desde una mirada más humana, en la cual, independiente de su condición social, puedan reconocer y darle un valor al respeto por la vida, por los derechos y por la igualdad en la dignidad humana.

En este sentido, desde este testimonio se puede comprender que el rol político que se devela en la voz del maestro es el de posibilitar escenarios de socialización política a través de los cuales los estudiantes puedan formarse como sujetos políticos ya que refieren que su labor “es tratar de formar ciudadanos que sepan actuar en sociedad y que aporten lo más posible y uno hace hasta donde más se puede” (Entrevistado 1), como por ejemplo, desde la implementación y despliegue de diferentes estrategias pedagógicas que permitan que sus estudiantes puedan conocer esas otras realidades, a partir del diálogo, de la conversación en las mismas clases, de la escritura, de la lectura o cualquier otro medio que les permita comprender esos otros mundos que hay, y que incluso son tan opuestos a los que conocen. En esta dirección uno de ellos señala:

(Yo les digo) la idea es que ustedes sean autónomos y que sean críticos en su pensamiento y, por ejemplo, cuando yo en mis clases los pongo a escribir, a producir, a opinar, yo les digo: " a mí no me importa que usted esté de acuerdo conmigo o que usted tenga que decir, si profe, lo que usted dice está bien". No, yo les digo: piense lo que quiera, diga si o no, pero sepa, argumentarme por qué y que usted en su vida en todas sus decisiones y sus pensamientos sea así, argumente su postura, y tenga una posición clara frente a las cosas y no simplemente dejarse llevar por las masas o por lo que me dijeron o por que dijo no sé quién o cosas así , entonces creo que eso es como lo principal. (Entrevistado 1)

En este testimonio se evidencia una práctica educativa que favorece que los estudiantes desarrollen y fortalezcan la “Autoconciencia, autoconocimiento [...] y la disposición de participar, para cambiar y eliminar aquellas estructuras que influyen

negativamente sobre las relaciones sociales que configuran las identidades” (Lozano, 2008, citado por Palacios y Herrera, 2012, p.417), justamente porque el maestro y la maestra legitiman la palabra del estudiante y le otorgan un lugar en el entramado social, porque lo asumen como un sujeto político en formación, su rol se asocia a los procesos de configuración de experiencias que llevan a la memoria colectiva, al aprendizaje de una cultura política desde la cual se enseñe a los sujetos a asumir una postura frente al mundo desde el ejercicio continuo de su ciudadanía, para que los estudiantes puedan constituir su propia subjetividad política y puedan generar acciones que favorezcan el bien común y la construcción de sociedades más justas, democráticas y equitativas.

Adicionalmente, es importante que se permitan sentir esas emociones que se generan a partir de lo que ocurre en el aula, pues como lo dice uno de los maestros y maestras participantes, se necesita “es crear sujetos críticos, más no criticones” (Entrevistado 1), que no se limiten solo a quedarse en la queja, sino que vayan más allá en la crítica al sistema y a las realidades que se van imponiendo en la actualidad y justamente por ello, se requiere de maestros que movilicen su accionar político en función de la formación de ciudadanía, promoviendo escenarios donde los estudiantes puedan asumirse como ciudadanos que sostienen relaciones mediadas por el respeto, la igualdad y la dignidad humana y generando desde su ejercicio cotidiano nuevas prácticas que inviten hacia procesos más democráticos, éticos y participativos.

En este sentido, en los testimonios de los maestros y maestras participantes se observa que procuran contribuir a la socialización política de los estudiantes y los orientan a adquirir capacidades para actuar políticamente al buscar el bien común y no solo el bienestar individual y por ello, el aula se convierte para el maestro y la maestra en un escenario político a través del cual acompaña el proceso de formación de sus estudiantes como integrantes de una sociedad en la cual son protagonistas de su propia historia, esto renueva su compromiso de posibilitar una formación política que permita a los sujetos pensar, sentir y ser plurales, adquiriendo autonomía y conciencia histórica (Herrera y Palacios, 2013, p. 419).

No obstante, para los maestros y maestras el aula también constituye un lugar de encuentros y desencuentros por las múltiples situaciones que este espacio favorece desde las interacciones que se propician y las relaciones pedagógicas y políticas que allí se dan. Por tanto, uno de los maestros manifiesta que un salón de clases es:

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

En este relato el maestro expresa que al ser el aula un “mini mundo político” posibilita unas conexiones entre sus miembros que pueden llevar a la construcción de unas reglas y normas sociales consolidadas desde un sistema de valores, creencias, ideologías y acciones políticas que favorecen la vida en comunidad y el ejercicio de la ciudadanía lo. Es importante aclarar que cuando se habla de ciudadanía se precisa en la acción de reconocer la pertenencia de una persona en un lugar, así como su capacidad para incidir en él (Palacios y Herrera, 2013, p.427), a su vez, también ese lugar le otorga un valor a los roles sociales, donde el maestro y la maestra adquieren una connotación de ser quienes ejercen el poder, direccionan y tienen la responsabilidad de orientar a sus estudiantes hacia un aprendizaje político que posibilite que vayan “creando su imagen del mundo [...] con unas características sociales, políticas y culturales específicas que introducen unas determinaciones decisiones” (Palacios y Herrera, 2013, p.415), tanto para el aula como para el territorio al que pertenece. Esto permite que los estudiantes vayan consolidando unos contenidos y unos saberes políticos que los sitúan como sujetos activos dentro del aula, pero que a su vez puede despertar en ellos el interés por la transformación de realidades más allá de la escuela.

Palacios y Herrera (2013) consideran que para tener “éxito en la escuela deben ser iguales y tener relaciones de equidad con todos los miembros de la institución educativa”

(p.430), puesto que ello permite que quien ejerza el poder reconozca que las relaciones que se establecen con los demás están mediadas por la horizontalidad y no por la verticalidad, es decir, que reconozca que el otro es un sujeto que tiene las mismas posibilidades y derechos y que su voz tiene un lugar relevante en la construcción de ese sistema político.

No obstante, ello implica que los maestros y maestras realicen un proceso de gestión de ese poder permitiendo que este circule entre los miembros del contexto educativo al que pertenece. Este hecho se comprende a partir de la apreciación de un maestro quien refiere:

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

En este relato el maestro refiere que el rol docente posee un status diferente frente al poder dado que lo sitúa como una figura política relevante en el aula, es decir, le otorga un liderazgo político para la toma de decisiones en el escenario de clase. Cuando en el relato se dice “saber cómo manejar los estudiantes y en algunos momentos también darles el poder” el maestro se asume como un líder que orienta procesos formativos, que dispone escenarios de socialización política, reconoce la importancia que tiene la acción democrática desde la cual permite que sus estudiantes puedan expresar sus ideas acerca de cualquier situación y que desde allí se puedan desplegar acciones colectivas favorables para el cambio social.

Por consiguiente, según lo planteado por este maestro, podría pensarse que desde su rol hace posible que los estudiantes establezcan relaciones a través de las cuales ellos puedan autoreferenciarse para hacerse conscientes de su historia, construir su identidad y producirse dialécticamente en el mundo social. La escuela adquiere entonces un lugar protagónico como uno de los agentes socializadores más potentes puesto que brinda “información concreta sobre el sistema [...] como espacio de experiencia de relaciones de

poder/autoridad o como escenario de integración/participación” (Alvarado, Ospina y García, 2012, pp. 250-252) y en este caso el maestro y la maestras son quienes lideran dicho proceso al crear las condiciones para transformar esas relaciones de poder orientándolas hacia escenarios de cooperación, respeto y equidad.

En las voces de los maestros y maestras participantes, se devela además que su rol político encuentra su escenario en la escuela, posiblemente porque consideran que allí se despliega su accionar en cada una de las situaciones cotidianas que sortea en el trabajo con estudiantes, padres de familia y sus mismos colegas, situaciones que van desde la convivencia escolar, hasta asuntos administrativos que le exigen adoptar una postura y acudir a procesos de mediación, diálogo y construcciones de soluciones a las necesidades y realidades institucionales. “El maestro además del poder y del control del cual se ha revestido es un permanente administrador de la justicia” (Palacios y Herrera, 2013, p.429), entre tanto, uno de los maestros hace énfasis en que el rol político del maestro y la maestra se orienta a:

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

Este relato al igual que los anteriormente nombrados, nos lleva a comprender que el maestro y la maestra se reconocen así mismo como sujetos que posicionan los procesos políticos en la escuela, a través de un diálogo plural que permite a los diferentes actores (estudiantes, padres de familia y pares) tejer conexiones y relaciones. Sin embargo, no se logró evidenciar ni en los talleres, ni en las entrevistas que estos se reconocieran como sujetos políticos en otros escenarios sociales diferentes a la escuela, dado que enfocan su

accionar a los procesos de formación ciudadana en el aula y a la atención de situaciones en relación con la convivencia escolar, lo cual deja de lado esos otros escenarios en los cuales también es indispensable su rol como docente para la construcción de sociedades más democráticas, justas y equitativas, así como en los procesos de reconciliación y transformación, iniciativas para las que es preciso que el maestro se piense su accionar político y el ejercicio de su ciudadanía.

De manera que se hace relevante que el maestro y la maestra se reconozcan como sujetos políticos no solo en el aula sino también en esos otros escenarios sociales desde los cuales pueden llegar a ser actores determinantes en el proceso de fortalecimiento de la ciudadanía, en la construcción política y en la toma de decisiones que propendan al bien común y ello requiere que también sea sujetos de la acción, es decir, que se movilicen a otros lugares tales como las cooperativas, las asociaciones de vecinos, las juntas de acción comunal, los consejos comunitarios, entre otros espacios a los cuales según se evidencia aún no han llegado, y emprendan acciones que, desde la formación y la educación, favorezcan la deliberación, la reflexión y el pensamiento crítico.

Por último, todos estos relatos también llevan a pensar que cuando los maestros y maestras reconocen el concepto de política lo limitan exclusivamente al diálogo, desconociendo el carácter que posee este concepto pues al tenor de Martínez y Cubides la política se asume:

[...] como una multitud de actos de vida que comprometen la totalidad social, el trabajo, la cultura, el Estado, lo público y el pensamiento. Desde este planteamiento, la política no solo produce un resultado en el marco de relaciones existentes, también cambia el marco que determina el funcionamiento de las cosas. (Martínez y Cubides, 2012, p.72)

Y es por ello, que se hace necesario considerar que dicha limitación también se debe a que se ha confundido la noción de política asumiendo que es un concepto que tiene que ver exclusivamente con asuntos relativos al Estado, la legislación y el gobierno, por lo que

se limita su profundidad y sentido. Para Oro (2008) es necesario resignificar la política, comprendiendo que su significado alude entre otros aspectos, a una concepción amplia de la acción colectiva, dentro de la cual la palabra cobra valor a través de principios como la pluralidad, debido a que “la política se basa en el hecho de la pluralidad de los hombres [...] la política trata del estar juntos, los unos con los otros, [aun siendo] diversos” (Arendt, 1997, p.45 citado por Oro, 2008, p.239) y es desde ella que se crean universos de percepciones, interpretaciones y emociones, los cuales son construidos desde esas experiencias que se forjan en la colectividad y en los múltiples escenarios sociales.

Adicionalmente, porque ello puede ser un factor que incida en los pocos rasgos políticos que se reflejaron en las voces de los maestros y maestras, dado que no surgieron de manera espontánea en sus voces y fue preciso entretejer la conversación en torno a aquellas experiencias vividas en la escuela o por fuera de ella, donde se evidenciara el accionar político del maestro y la maestra, así como la manera en que se movilizaban sus emociones ante diferentes situaciones que comprometían el bienestar colectivo de los ciudadanos.

En definitiva, apreciar las emociones desde un sentido ético-político lleva a comprender aquellas situaciones de la cotidianidad que movilizan a los sujetos, que les permiten entender lo que ocurre a su alrededor, generar conciencia, empatía y reflexión crítica de las realidades y desde allí, emprender acciones hacia el bien común, pues como lo nombra Nussbaum (2008)

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

Y es por ello, que es importante reconocer esos rasgos políticos de las emociones puesto que permite que sean comprendidas desde un foco social y ético más amplio, al comprender las relaciones que se tejen en el discurso desde acciones más particulares que denotan el accionar político, el ejercicio de la ciudadanía y los procesos de democracia.

5.3 Escenarios sociales configuradores de emociones políticas y de subjetividad política

Los sujetos se configuran políticamente en los diferentes escenarios sociales en los que interactúan ya que son estos los que les posibilitan adquirir un lenguaje, inscribirse en una cultura y ser parte de un legado social en el que se transmiten costumbres, valores, creencias, prácticas... y se proporcionan los elementos necesarios para que construyan su identidad, su subjetividad y su rol político dentro del entramado social. Se espera que estos escenarios movilicen la participación, la formación moral, la producción de conocimiento, otorgándole a los sujetos un poder para incidir activamente en la sociedad, desde su postura en los asuntos que tienen que ver con la democracia, la justicia, la equidad y la reconciliación, de tal manera que puedan emprender acciones y ser conscientes de lo que ocurre en el mundo y cómo desde su mismidad pueden lograr la transformación del proyecto social. Téngase presente la premisa de Martínez y Cubides (2012) cuando refieren que la subjetividad se transmite, se hereda, es inmutable y que por tanto se configura y reconfigura desde los diferentes escenarios de actuación o escenarios de subjetivación política, porque precisamente es a través de ellos que el sujeto en cada fase de su desarrollo va construyendo concepciones y nociones de lo político.

Como primer agente socializador se encuentra la familia, como espacio que propicia una socialización primaria que el individuo atraviesa en la niñez; y por medio de la cual se convierte en miembro de la sociedad. Para Alvarado, Ospina y García (2012) a la familia se le “reconoce una influencia decisiva como grupo básico primario del sujeto” (p. 250), en cuanto es el escenario que sienta las bases para la construcción de ciudadanía, la adquisición de valores y principios morales y para el desarrollo de actitudes que afianzan la socialización. Luego de la familia, viene la escuela como un entorno que llega a “reforzar o socavar aquello que haya logrado la familia, sea bueno o malo y también puede configurar

esa cultura de pares” (Nussbaum, 2010, p.73), dado que es un escenario de construcción de subjetividad, de identidad, de producción de conocimiento, de socialización política y de derechos.

Alvarado, Ospina y García (2012) señalan que la escuela es un espacio de encuentro con otros, que interviene de diferentes maneras en la socialización política. “De un lado, brindando información concreta sobre el sistema; de otro, como espacio de experiencia de relaciones de poder/autoridad, o como escenario de integración/participación” (Alvarado, Ospina y García, 2012, p. 250). Dentro de la escuela se incluyen los espacios de educación superior, ya que constituyen los procesos de formación profesional desde los cuales los sujetos en un ambiente interdisciplinar ponen a circular saberes y experiencias. Otro de los escenarios es el ámbito laboral, el cual posiciona al sujeto en un lugar para reflexionar acerca de su desempeño profesional, las capacidades y habilidades que ha desarrollado y cómo a partir de allí puede ponerlas en función del bien común.

Desde cada uno de estos lugares el sujeto va adquiriendo nuevas formas de ver y entender el mundo, que lo llevan a situarse histórica, social, cultural y políticamente porque desde ellos se dan unos procesos de socialización política que “permiten y facilitan la construcción de la subjetividad política, en un ámbito en el cual los sujetos viven en una multiplicidad de relaciones (escolares, barriales, etc.) y aprenden a interactuar con los demás poniendo en funcionamiento reglas y normas sociales” (Palacios y Herrera, 2013, p.420). Aquí radica gran parte de la importancia que tienen estos escenarios para la configuración de subjetividades, puesto que les permiten a los sujetos actuar en lo social y movilizarse en torno a ello.

A través de la socialización política que se da en estos escenarios, el sujeto va adquiriendo capacidades para actuar políticamente dado que ella provee los recursos para que los sujetos asuman roles sociales en los cuales pueden desenvolverse y puedan tener una conciencia política que los lleve a deliberar en juicios, en la toma de decisiones y en todo aquello relativo a su accionar como sujetos políticos. Para Alvarado, Ospina y García la socialización política comprende una parte de la adaptación de las personas a los

contextos sociales y desde ella, “los miembros de una sociedad hacen propios los principios, normas, valores y modelos de comportamiento, vigentes para la vida política de su sociedad” (2012, p. 249).

Desde las voces de los maestros y maestras, se nombra a la familia, la escuela, y el trabajo como escenarios que desde su experiencia les permiten a los sujetos ir adquiriendo elementos para configurar su lugar en el entramado social.

Como primer referente sociocultural mencionan la familia, haciendo alusión a la importancia que tiene en la transmisión de valores, los cuales, según los relatos son fundamentales para la construcción de comunidad y para la transformación social. En segundo lugar, señalan la escuela como un espacio que permite la apropiación de una cultura académica donde se combinan saberes y experiencias que entran en diálogo, y en tercer lugar, resaltan la influencia que tiene su ámbito laboral en la consolidación de su acción política, porque es desde allí que se asumen como profesionales que acompañan desde el aula los procesos de subjetivación de sus estudiantes, que analizan las realidades sociales y que promueven una formación política y ciudadana.

Cabe resaltar que estos tres escenarios que aquí se mencionan no han sido nombrados jerárquicamente, sino referenciados como configuradores de subjetividad política y emociones políticas, por lo que se atiende a lo que nombran Palacios y Herrera (2013) quienes refieren que “no hay agentes ni espacios de socialización de mayor o menor jerarquía, lo que se presenta es la hibridación de voces, actores, culturas, mediaciones y medios, que complejizan cualquier escenario de socialización política” (Palacios y Herrera, 2013, p.420). Estos escenarios se presentarán en dos bloques uno referido a la socialización primaria y otro a la secundaria, dando cuenta de lo que se puede interpretar de las voces de los entrevistados y entrevistadas sobre el lugar que le otorgan a la construcción de su subjetividad política.

5.3.1 La familia como escenario de socialización primaria en la configuración de la subjetividad y emociones políticas

La socialización primaria tiene que ver con dos momentos fundamentales en la vida del sujeto, el primero de ellos es la internalización que hace (el sujeto) de las representaciones, conocimientos y significados que va aprendiendo del mundo, el segundo momento es la legitimación que se le otorga al pertenecer y estar inscrito en una sociedad. Desde estos dos momentos el sujeto va configurando su identidad y rol social y es por ello que la familia, como primer espacio de socialización, se convierte en la base fundamental para la construcción de subjetividades puesto que le otorga al sujeto los elementos indispensables para iniciar su proceso de formación social desde el cual conoce, reconoce e interactúa en el mundo, Berger y Luckman (1978) señalan que el conocimiento que se internaliza en la socialización primaria queda como huella imborrable en la conciencia, incluso con mucha más fuerza que lo que se internaliza en las socializaciones secundarias. En coherencia con lo planteado por estos autores, Zuluaga (2004) señala que:

El niño acepta los “roles” y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. De esta manera la familia, por lo que es y representa al interior de las sociedades, se constituye en un lugar de aprendizaje de los niños y niñas fundamental para la vida en sociedad. (p. 91)

La familia es el primer escenario reconocido por los maestros y maestras como configurador de emociones políticas y de subjetividad política, dado que lo reconocen como el lugar que brinda los primeros aprendizajes de la vida social y provee las herramientas para enfrentarse a ella. Para estos, la familia tiene una responsabilidad muy grande en la formación de ciudadanía porque es desde allí que se adquiere el reconocimiento por las normas y reglas de la sociedad en la cual se está inscrito, además, porque desde ella se aprenden valores que determinarán el tipo de sujeto y las relaciones que se establecen con los demás. Según los relatos, la familia guía los procesos de formación del ser humano y lo inscribe en lo social, a partir de la cultura, prácticas y

creencias que se van consolidando y van dando forma a una manera de ver, representar y adquirir significados del mundo, permitiendo que los sujetos vayan adoptando una postura y posteriormente puedan incidir en los procesos de participación y de acción social, haciendo uso efectivo de su ciudadanía.

La familia es un sistema abierto que mantiene numerosos intercambios con el entorno, asegurando la reproducción de generaciones, la socialización de los niños y niñas. En este sentido, la familia como espacio de socialización decisivo en la formación democrática y ciudadana, vista como un estilo de convivencia que prepara a sus miembros para el ejercicio de la ciudadanía, se convierte en algo que cada día se posiciona en nuestra sociedad. (Zuluaga, 2004, p. 90)

Es decir, la familia como escenario social se convierte en un encuentro de saberes y experiencias para la vida, dado que dentro de ella circulan un entramado de elementos que constituyen el vivir en una comunidad y el hacer parte de un territorio, pero también la corporeidad propia de lo humano. Para Duch y Mélich (2000) la familia constituye “el punto de partida para la construcción del espacio y del tiempo, para que el ser humano pueda habitar en su mundo, lo oriente y, entonces, llegue a ser capaz de tomar responsabilidades familiares, políticas, religiosas y culturales” (p. 17). Ello supone que dentro de la familia se van construyendo identidades, lenguajes y subjetividades que ubican a los sujetos y les otorga un lugar, justamente porque la familia puede llegar a ser ente de poder, que garantiza derechos, que ofrece oportunidades y aprendizajes para que cada individuo construya su propio trayecto biográfico.

En coherencia con ello, en uno de los talleres realizados en la investigación un maestro refirió que en la familia “hay unas relaciones de poder, cada familia está constituida entonces como un relato de poder en el que cada uno de los individuos tiene una participación” (Taller 3) dado que a cada miembro se le da la oportunidad de reconocerse a sí mismo e identificarse dentro de ese colectivo con el que comparte intereses y necesidades. En este sentido, podría comprenderse que la familia es un lugar de aprendizaje fundamental para la vida en sociedad puesto que dentro de ella se puede dar el desarrollo de

la sensibilidad y de la empatía, elementos que le permiten a los sujetos adquirir la capacidad de ponerse en el lugar del otro, entender su historia y contexto y ser capaz de sensibilizarse y movilizarse en torno a ello, es decir, saber vivir con otros.

Para los maestros y maestras participantes los valores constituyen el elemento más significativo que se trasmite en la familia al ser estos los que orientan el sentido de lo humano, en palabras de un docente “desde la casa arrancan los valores, de darles las guías y formarlos como personas” comprendiendo con ello que la familia es el escenario responsable de brindar las bases morales y sociales para que el sujeto pueda actuar desde un sentido humano haciendo uso de su ciudadanía y por esto, son los valores el primer aprendizaje que se adquiere dentro de ella.

Dentro de los valores que según Toro y Tallone (2010) se requieren a nivel personal y social para hacer posible verdaderos procesos democráticos están la secularidad entendida como la responsabilidad que tiene cada individuo en el cambio social, la autofundación que tiene ver con la autorregulación personal y social; la incertidumbre y la complejidad que entra en relación con el diálogo y la construcción colectiva; lo ético y la trascendencia que tiene ver con las actuaciones y las decisiones, y la equidad aludiendo a lo público en sintonía con la organización de la sociedad civil (Toro y Tallone, 2010, pp. 23-24). Estos valores constituyen los procesos de actuación y movilización de los sujetos y por ello para que estos puedan ser apropiados, es necesario contar con una organización o institución social como la familia que los promueva a partir de sus dinámicas internas, dado que estas permiten interacciones humanas que pueden incentivar el intercambio humano, ya sea político, social o económico, además, desde ellas se puede ir formando el conjunto de comportamientos de los individuos desde las mismas experiencias y vivencias que favorecen.

Para Zuluaga (2004) la experiencia familiar permite que se internalicen derechos, autonomía, participación, respeto, libertad y valores, puesto que estos dirigen la interacción social, ya que la familia deja una huella de representaciones y creencias en el sujeto que facilitan su conexión con el mundo social. De esta forma, la familia aparece como

“agencia” de la sociedad, que reproduce a través de su propia estructura relacional las estructuras sociales fundamentales (Zuluaga, 2004, p.94) lo cual se relaciona con lo planteado por uno de los maestros quien refiere que para él, el primer elemento es familiar, “porque muchos de los valores que uno tiene como docente se han estructurado desde ahí y que le permiten a uno experimentar muchas experiencias” (Entrevistado 4), lo que explicaría por qué la familia, según Zuluaga, es una agencia que permite perpetuar en su dinámica propia, elementos sociales que incluso configuran una profesión como la docente, llevando a pensar que la familia puede considerarse como uno de los escenarios que sienta las bases del componente ético, político y social de un profesional, permitiendo que a través de las experiencias que el sujeto vive dentro de ella, pueda ir consolidando su identidad profesional.

Un sujeto político se va configurando desde la autoconciencia y autoconocimiento, es decir, sujetos que “conocen, cuestionan y critican su realidad social” (Palacios y Herrera, 2013, p.417), la familia se asume como el escenario propicio para el desarrollo de actitudes que posibiliten nuevas formas de relación democrática y de construcción de ciudadanía (Zuluaga, 2004, p.96), que van desde lo interno del sujeto (su subjetividad), hasta las interacciones que establece en lo social, como profesional y como sujeto de la acción colectiva.

Para los maestros y maestras, esta función que tiene la familia como agente principal en la configuración de subjetividad política tiene su esencia en los procesos de autorreflexión que puede propiciar en los sujetos, dado que es ello lo que favorece la acción política, la formación de conciencia histórica y la construcción y transformación de las sociedades. Al respecto una de ellas señala que:

Tiene que ver con el asunto como en el que uno se examina en relación hacia el otro [...] hay familias que colaboran muchísimo con el aspecto de la formación humana y nosotros siempre le ponemos la ficha a eso, para nosotros es primordial formar seres humanos antes que grandes matemáticos o que grandes biólogos o que grandes científicos. (Entrevistado 5)

La configuración de la subjetividad política se convierte en un proceso que inicia en la familia y se va consolidando en la escuela, ya que tal y como lo nombra la maestra, es la familia quien abre las posibilidades para que los sujetos se piensen y se reconozcan a sí mismos como protagonistas de su historia, como sujetos plurales, con conciencia política y con el interés por emprender acciones que favorezcan el bien común. En este sentido, se podría apreciar que la familia tiene un lugar privilegiado en la producción del cambio social, dado que:

Desde esta posición, la noción del potencial que tiene la familia para generar cambio adquiere gran importancia, por las posibilidades que puede brindar para modificar y trascender patrones tradicionales de comportamiento que se caracterizan por la inequidad y la desigualdad entre los géneros y las generaciones. (Zuluaga, 2004, p. 90)

No obstante, vale anotar un asunto que con claridad la realidad social actual nos muestra: la familia no siempre es fuente de “todo bien”, es decir, también la familia en ocasiones puede constituirse en un espacio de socialización que privilegia actitudes como el egoísmo, la estigmatización, el rechazo, la deshonestidad, la violencia, el maltrato... pues la familia en tanto agencia social actúa en todas las direcciones posibles, no es siempre un idilio de buenos pensamientos y acciones; y también con ello deben contar los maestros y maestras al momento de generar intercambios y emprender acciones en favor de la socialización política de los estudiantes, no siempre la familia es fuente de cuidados, respeto, formación en valores y promotora de amor. Sin embargo, como se mostró anteriormente, tanto en los relatos de los maestros y maestras entrevistados, como en los postulados de muchos teóricos e incluso en el imaginario social, prima la idea de la familia como espacio de acogida en el que se dan siempre posturas favorables para el accionar político.

Lo anterior para señalar que el cambio social es posible siempre y cuando, como lo nombra la maestra, la familia se empodere y reconozca su lugar en el entramado social,

como un “espacio de socialización decisivo en la formación democrática y ciudadana” (Zuluaga, 2004, p. 97) no sólo por el hecho de que media entre lo público y lo privado, sino porque a través de ella se pueden generar grandes transformaciones que lleven a los sujetos a apropiarse más de su contexto, a tomar parte en el proceso de toma de decisiones y adquirir los referentes necesarios para ser sujetos con capacidad para ver y entender el mundo, lo que también se traduce en sujetos que se movilizan para aportar en el proyecto de sociedad. Adicionalmente, desde la voz de una de las maestras se considera que cuando se garantiza en la familia unas condiciones básicas de formación humana, la escuela puede continuar fortaleciendo estos procesos, dado que se espera que pueda llegar a ser un trabajo conjunto, desde el cual ambos escenarios puedan generar una cultura política y ética que reconozca la dignidad humana, la justicia como un derecho y el cultivo de emociones para el bien común.

A continuación, veremos cómo la escuela y el escenario laboral también ocupan un lugar preponderante en los procesos de socialización política y configuración de los sujetos como actores políticos.

5.3.2 La escuela, la universidad y el trabajo como escenarios de socialización secundaria en la agencia de emociones políticas y de subjetividad política

Además de reconocer el rol de la familia en los procesos de configuración de la subjetividad política, también es fundamental saber que la escuela, la universidad y el trabajo tienen un lugar fundamental al potencializar aquellas actitudes que les permiten a los sujetos irse constituyendo en actores que inciden de manera activa en la sociedad, permitiéndoles adquirir nuevos aprendizajes que consolidan su rol y su identidad social, pero también que le ofrecen la posibilidad de poner en función el ejercicio de su ciudadanía. En este apartado se abordarán estos tres escenarios de manera conjunta, con el propósito de otorgar un panorama más amplio de cómo se configuran las emociones políticas y la subjetividad política, según las voces de los maestros y maestras que hicieron parte de la investigación.

Para Palacios y Herrera (2013) la socialización política ha sido entendida desde los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que es la habilitación para que todos los miembros de la escuela se consoliden como actores protagónicos que participan en la construcción de sociedades, además de ser el encuentro para formación ciudadana y la recuperación de la conciencia histórica. La escuela es uno de los principales lugares para el encuentro, el discurso y la participación, por tanto, es el escenario para la socialización política, de ella dependen las posibilidades de actuación política de los sujetos y por ende la construcción de una subjetividad política y una formación de emociones que desde la esfera ético-política permita fortalecer el sentido del bien común.

Uno de los aspectos que determina la socialización y con ella las posibilidades de acción política de los sujetos, está estrechamente condicionada con el acceso a la escuela, dado que en ella “se aprende y se incorporan hábitos sociales que se han aprendido en la familia”, ofreciendo la posibilidad de asumir relaciones horizontales que van propiciando la construcción de experiencias de vida, propias de sujetos inscritos en una comunidad (Palacios y Herrera, 2013, p. 420).

Podría decirse que hay varias maneras en que la escuela puede ayudar al fortalecimiento y/o construcción de la subjetividad política. Una de ellas, es a partir del propio quehacer del maestro y la maestra, desde el cual sus estudiantes pueden tomar algunos referentes que logran movilizar aprendizajes significativos e incluso pueden llegar a marcar su historia, dejando una huella que perdura a lo largo del tiempo. Uno de los entrevistados destaca que desde su propia experiencia fueron varios maestros y maestras quienes desde su testimonio le dieron muchas herramientas para emprender acciones en lo social y darle sentido a su elección profesional en cuanto expresa:

Fueron varios maestros que desde su testimonio me dieron muchas herramientas [...] entonces uno decía: “Uy!, que chévere ese estilo de vida, pues de servir y de acompañar entonces yo creo que fue como ese referente de los profes que yo tuve en el colegio. (Entrevistado 4)

En este relato el maestro pone en evidencia la influencia que ejerce la escuela a través de ellos en la consolidación de esos primeros movimientos democráticos y de ciudadanía puesto que abre un panorama de reconocimiento de la realidad social a partir de su propia historia, reconstruyendo la memoria de un contexto y de un proceso social que acompañan de manera permanente su oficio. A partir de su propio rol el maestro y la maestra ponen a circular saberes, discursos y vivencias para que sean los estudiantes quienes asuman una postura y se reconozcan dentro de cada uno de ellos como sujetos de la acción política, como productores de conocimiento y como participantes activos en la construcción de sociedad.

Alvarado y Hurtado (2007) afirman que es indispensable hacer de la escuela un espacio de producción de conocimiento, de formación moral y de participación política, lo cual involucra directamente la acción del maestro y la maestra por ser sujetos activos frente al proyecto escolar y frente a sus procesos formativos. A partir de lo que plantean estos autores se puede entonces apreciar que la escuela es un escenario donde se reproducen discursos, actitudes, ideologías, perspectivas y modos de subjetivación que son aprendidos y replicados por estudiantes y docentes. El maestro y la maestra son por tanto los referentes a través de los cuales los estudiantes van adquiriendo otras maneras de interpretar del mundo y de incidir en él, por lo que desde la acción más simple van marcando una pauta a seguir y es así como la escuela se va constituyendo como espacio para la participación y la socialización política.

En los testimonios recolectados, se evidenció que la mayoría de los maestros y maestras refieren que la escuela es un lugar de acercamiento entre pares desde el cual es posible poner a circular saberes y prácticas que van permitiendo la configuración de identidades y la apropiación de una cultura política, justamente porque sus dinámicas recrean ambientes en los cuales los sujetos pueden vivenciar diferentes situaciones y adquirir experiencias “que forman la identidad social del sujeto, contribuyen a construir la imagen de sí mismo y determinan sus relaciones con el sistema político y sus instituciones” (Alvarado, Ospina y García, 2012, p. 250). En palabras de un maestro:

Con el trato hacia el otro, las palabras que se usan para referirse a las otras personas, yo diría que es algo que demuestra lo político como se ha moldeado en la persona desde la rectora, la coordinadora como hay un ambiente que siempre está mediado buscando siempre las mejores palabras para decir algo, la forma correcta, el momento adecuado. Me parece que son formas que se van inculcando a todos inconscientemente y de esta forma podría decir que esto va quedando en cada profesor, en hacer las cosas con ética, en buscar siempre que lo que debo informarle a mi compañero lo sepamos todos para tomar las decisiones correctas y yo creo que eso parte desde la cabeza de la institución hasta los niños. (Entrevistado 6)

En este sentido, la escuela no solo forma al estudiante sino también regula al docente, porque si bien al maestro y a la maestra le asisten mayor responsabilidad por el lugar que su profesión y experiencia les representan, también el estudiante participa de la construcción de ambientes de conocimiento, de diálogo y de relacionamiento. Cuando el maestro refiere “con el trato hacia el otro, las palabras que se usan para referirse a las otras personas, yo diría que es algo que demuestra lo político”, está reconociendo que el aula es el lugar por excelencia para favorecer la configuración política, ya que moviliza la toma decisiones, la negociación de las normas, las relaciones de poder y la integración. Su expresión alude a que incluso en el contacto más simple con el otro, el sujeto puede ir reflexionando y haciendo conciencia. El concepto que aquí se toma frente a lo político alude a lo que refiere Martínez y Cubides respecto a que la política se concibe como una actividad colectiva reflexiva y lúcida, a partir de la cual se tiene la posibilidad de crear, de imaginar, de producir conocimiento, de resistir, de cuestionar y de transformar el orden social instituido (Martínez y Cubides, 2012).

Precisamente cuando el maestro destaca que la forma de establecer comunicación con el otro es un asunto propio de lo político podría estar aludiendo a la idea de la escuela como el escenario propicio para la formación de sujetos políticos, al permitir a través de sus dinámicas los individuos adquieran un aprendizaje político desde las mismas interacciones que establecen con sus pares y puedan ir creando una imagen del mundo político, reconociendo esas características sociales, culturales , ideológicas que posee, identificando

las necesidades, pero también los procesos que se pueden adelantar desde lo individual y lo colectivo para seguir fortaleciendo el proyecto social.

Martha Nussbaum (2010) afirma que la escuela puede desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro, inculcar actitudes frente a la debilidad y a la impotencia, desarrollar la capacidad de sentir un interés genuino por el otro, socavar la tendencia de alejarse de las minorías, enseñar contenidos reales y concretos sobre la diversidad y la pluralidad, fomentar el sentido de la responsabilidad individual y puede promover activamente el pensamiento crítico (pp.73-74). En este sentido, podría decirse, además, que desde ella se gesta una concepción de lo político que trasciende las formas del poder, más allá de los sistemas y las formas de dominación que han distorsionado la idea de política, una noción que desconoce su verdadero carácter, pero que también pone en otro lugar a la escuela ya que la limita a ser un espacio instituido, es decir, se reduce la escuela “a un apéndice de la empresa capitalista y se posiciona como campo efectivo y eficaz para la formación y producción de cuerpos socialmente productivos” (Martínez y Cubides, 2012, p. 71).

Uno de los testimonios coincide con lo anterior: “nosotros como escuela por ejemplo somos una institución que hace parte de la política, ya no de lo político, sino de la política y que entonces encarna una concepción de lo político” (Taller 3), al manifestar que la escuela hace parte de la política, se podría dilucidar que en ella se movilizan otras condiciones de la política que tienen que ver con los procesos democráticos, con la objetivación y legitimación de ese orden microsocioal que representa la escuela, desde la participación de los estudiantes, maestros y maestras, y desde cada una de las prácticas que se vivencian dentro de ella, en las cuales está implícito el sentido ético político. No obstante, el comentario deja abierto un planteamiento que alude a los procesos de transformación que hoy vive la escuela:

Los cambios que se han dado en las últimas décadas en la organización social de la escuela y, por ende, en las relaciones entre sus miembros, hacen parte de un modo de funcionamiento en el cual esta institución ya no puede ser concebida como un sistema

unificado, el funcionamiento de la escuela como un mercado, el desajuste creciente entre las expectativas de los alumnos y los profesores, la relativa incertidumbre del modelo cultural de la escuela misma, el hecho de que la socialización y la subjetivación de los individuos no se realizan ya solamente en la transmisión de roles, son situaciones que demuestran que en muchos aspectos la institución escolar de hoy se diferencia de la escuela de ayer. (Palacios y Herrera, 2013, p. 431)

De acuerdo con lo planteado tanto por los autores como por los maestros y maestras participantes, se podría entonces apreciar que la escuela ha tenido que transformarse y con ello las configuraciones de los sujetos, justamente dentro porque de ella se van estableciendo unas relaciones de poder que van orientando sus procesos y las formas de relación de los sujetos. Palacios y Herrera (2013) exponen que las adaptaciones que vive la escuela de manera permanente ya sea por los mismos individuos que la habitan, por los sistemas que la gobiernan o por la sociedad en la que se inscribe, hacen de esta un espacio que todo el tiempo se está resignificando, que se organiza de modos diferentes y que por tanto posibilita que los sujetos también se movilicen y se incorporen hacia prácticas que llamen a la acción y a la conciencia política, pero también a la reivindicación de los derechos en la escuela y a la posibilidad de fortalecer los procesos de interacción, de resistencia y de acción colectiva; es decir, que estos cambios la movilizan a resignificarse, resignificar sus prácticas a la luz de los principios democráticos y de ciudadanía, en otras palabras, a facilitar “mejores condiciones para construir procesos escolares de interacción justos y equitativos”. (Palacios y Herrera, 2013, p.433)

Estas experiencias que propicia la escuela no sólo aluden al momento escolar sino también a aquellos otros momentos donde ese entorno educativo favorece espacios para que los sujetos se puedan expresar y actuar con miras a cuestionar y a transformar las relaciones de poder, el sistema, las instituciones y la misma sociedad. Por eso, al hablar de la escuela también se habla de los espacios de formación profesional porque desde ellos se movilizan otros procesos que favorecen la construcción de subjetividad política del futuro profesional. Cuenta de ello lo da un testimonio que destaca cómo los maestros, maestras y las prácticas que se promueven en las universidades instauran una cultura política que le otorga voz y

voto a los estudiantes y les permite comprender lo que ocurre en la sociedad y asumir una posición crítica y reflexiva que los lleva a plantear posibles soluciones desde el ámbito profesional en el que se forman. Al respecto un maestro refiere que la universidad es un espacio en el que, gracias a la acción de los maestros y maestras, es posible acercar a los estudiantes a creer e imaginar otros escenarios sociales posibles, a romper paradigmas, a entender el orden social e incidir en él y a emprender acciones que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, del lugar e influencia de sus maestros y maestras este destaca que:

[...] una persona que ha estudiado toda la vida tiene percepciones, tiene ideas, tiene opiniones que son muy valiosas que tal vez uno nunca se las haya imaginado, cuando uno escucha diferentes tipos de formas de pensar uno ya cambia lo que consideraba una realidad absoluta y observa que existe este otro lado, otro aspecto de la vida. (Entrevistado 6)

En este planteamiento se evidencia la importancia que tiene el maestro y la maestra universitario en la configuración de un sujeto político, ya que tienen la posibilidad de influir en sus estudiantes en la manera de pensar, de actuar e incluso de sentir; propiciando otras discusiones y otras maneras de entender el mundo y adquirir significados de él. Adicionalmente, desde su mismo discurso, manifiesta que se pueden romper paradigmas y concepciones que lleven a los sujetos a cambiar sus ideologías y apropiarse de nuevas perspectivas que le permitan ejercer libremente su ciudadanía. La escuela tiene la potestad de movilizar en el colectivo su capacidad para reconstruir mundos posibles y para transformarse, dado que:

El aula también es un refugio de la imaginación, un espacio en y para la construcción de la identidad, la recuperación de la memoria, el despliegue de la narración, la demanda de posicionamiento y las alternativas de la proyección humana, del quién individual y colectivo que vamos siendo. (Ruiz y Prada, 2012, p. 30)

En definitiva, la escuela puede llegar a ser un espacio propicio para reflexionar y analizar la realidad social y desde allí poder emprender acciones políticas precisas para contribuir a la disminución de problemas como la desigualdad, la exclusión y la violencia, pero para lograrlo se requiere que tanto maestros y maestras como estudiantes, se movilicen a emprender nuevas acciones e instaurar grandes modificaciones en la formación docente, de tal manera que se logre un mayor compromiso con respecto a lo que ocurre en lo social y que puedan involucrarse en procesos de reflexión y diálogo para la consolidación de sociedades que vivan más lo político que la política.

Además del proceso llevado a cabo en la escuela y en la universidad, aparece el escenario laboral como el lugar donde se consolida y materializa la formación que ha sido brindada tanto en los espacios de socialización que ha habitado el sujeto antes o paralelamente. Desde allí también se constituyen identidades que están en el marco de lo social, puesto que el trabajo es una actividad que responde a las indicaciones del sistema económico y los sujetos conscientes de ello deben acompañar e incidir en la búsqueda de soluciones para la transformación y construcción de otros mundos posibles.

El término trabajo es un concepto que ha sido muy fluctuante a lo largo de la historia, incluso la sociología del trabajo reconoce que si bien tiene que ver con una actividad llevada a cabo por el hombre para satisfacer sus necesidades, desde las diferentes culturas se ha asumido con interpretaciones muy diversas que van del sufrimiento, la tortura (antigüedad) y la adquisición económica, a la concepción que la plantea como actividad que transforma de manera consciente a la naturaleza y al hombre mismo (De la Garza, 2003, p. 16).

El trabajo es una construcción social e histórica que viene cargada de elementos que les posibilitan a los sujetos construir una identidad laboral, desde la relación que establece con el espacio, con las actividades que ejecuta y con las personas con quienes interactúa en dicho lugar:

La identidad laboral es la historia de sí mismo como trabajador que (se) cuenta un agente individual inserto en un mundo del trabajo específico, y en la cual cristaliza una particular interpretación de sí mismo como trabajador, del escenario laboral (empresa, organización, etc.), del proceso de trabajo y de los otros actores que participan de dicho escenario laboral (compañeros, clientes, jefaturas, etc.). (Stecher, 2013, p. 1314).

Bajo esta premisa el trabajo permite que los sujetos adquieran y configuren una identidad laboral, de acuerdo con la actividad que realizan, con las relaciones que dicha actividad propicia, con las experiencias que promueve y con el propio escenario, permitiendo así, que vaya construyendo una narrativa de su propia historia y la dote de sentido. El trabajo, por tanto, como agente socializador secundario, se convierte en un escenario que posibilita también la configuración de subjetividad, toda vez que permite que los sujetos se legitimen como miembros activos de lo social.

En este estudio los maestros y maestras refieren que el espacio laboral los lleva a otras reflexiones no sólo en el ámbito educativo sino con respecto a lo social por lo que nombran la importancia que tienen las reuniones y los encuentros entre pares, dado que ello permite que se generen discusiones y conversaciones en las que se produce conocimiento, se generan interrogantes y planteamientos a múltiples situaciones, y también se fortalecen las relaciones y se emprenden acciones que contribuyen al buen clima laboral:

Siempre se busca que los espacios de debate o de solución de conflictos o de reuniones sean espacios muy productivos y propositivos, no son de sentarnos a recalcar errores o de situaciones que pasan, no, la situación pasó y es más de “¿Qué vamos hacer?”, es una lógica mucho más propositiva y como más constructiva y de aportemos, crezcamos como colegio, cierto, como familia o institución y no es un “busquémosle la caída al otro”, que en otros ambientes se puede dar, que por el contrario es mirar cómo le damos la mano al otro con lo que está ocurriendo, que se puede solucionar, que se pueda sacar adelante, y entonces proyectos nuevos que estamos desarrollando o que idea nos permite mejorar. (Entrevistado 4)

Como se puede apreciar en el testimonio, los encuentros de trabajo que se dan entre los maestros y maestras favorecen la conciencia y la acción política precisamente porque llevan a poner en común estrategias para la resolución de conflictos, para plantear otros escenarios de discusión en el trabajo, pero, además por el lugar que les otorgan a las emociones políticas. Cuando el maestro señala que no es “buscarle la caída al otro, sino cómo le damos la mano” está manifestando una emoción política muy importante en los procesos de socialización: la compasión, la cual según Nussbaum (2008) es “una emoción dolorosa ocasionada por la conciencia del infortunio inmerecido de otra persona” (p.339), que permite empatizar con el sufrimiento del otro, ponerse en su lugar y emprender una acción que le favorezca. Sentir compasión está relacionado con el sentido de humanidad, es decir, lo que nos hace humanos, el poder experimentar lo que el otro padece y ser capaz de reconocer y hacer propia la situación del otro.

Para Nussbaum (2008) se trata de sentir un interés genuino por el otro, ser capaz de entender y leer su historia, dado el valor y la importancia que el sujeto le atribuye de acuerdo con sus experiencias y las creencias que sentaron sus bases cognitivas; justamente porque “las emociones representan el compromiso de la persona con el objeto, en tanto que es parte de su esquema de fines” (p.55). Adicionalmente, porque también es un asunto que tiene que ver con la dignidad humana, que “se fundamenta justamente, en la consideración de que los seres somos igualmente dignos de respeto. Y el respeto presupone reconocimiento recíproco, que los otros tengan en cuenta nuestros sentimientos, necesidades y puntos de vista” (Ruiz y Prada, 2012, p. 26).

En este caso particular, para el maestro el escenario laboral tiene gran importancia en la configuración de la subjetividad política desde la posibilidad de sostener relaciones empáticas y compasivas que favorezcan el bien común, además, porque la subjetividad se forma y se modela en los encuentros, en los afectos, en los sentimientos y percepciones que va consolidando del contexto en el que transita toda vez que la subjetividad integra múltiples dimensiones; “razón, cuerpo, sentimientos, emoción” (Palacios y Herrera, 2013, p.416). En la lectura que puede hacerse del relato, las emociones ocupan un lugar relevante

en el discurso del docente porque movilizan la reflexión crítica desde el lugar del debate, la discusión y la búsqueda de soluciones conjuntas a diferentes problemáticas, esta mirada coincide con lo expuesto por Camps (2011) al señalar que las emociones “proporcionan la base necesaria al conocimiento del bien y del mal, para que el ser humano se movilice y actúe en consecuencia con ello” (p.17), ya que contienen una carga valorativa a partir de la cual se le otorga importancia a los objetos y/o situaciones y se emprenden acciones acordes con lo que se considera que puede ser bueno o malo. Y precisamente el carácter político que poseen las emociones es lo que da cuenta de los procesos de ciudadanía que se dan entorno a ellas, puesto que cumplen una función indispensable al permitir el desarrollo del ciudadano democrático, crítico e histórico, con capacidad para florecer y posibilitar el florecimiento de otros, pero también, porque desde ellas se fortalece la capacidad para reflexionar y analizar las realidades sociales e incidir en ellas. (Nussbaum, 1997, p.71)

Las emociones políticas en el escenario laboral serían importantes en cuanto pueden llevar a los sujetos a pensarse como sujetos políticos, de la acción y la participación, que inciden en los procesos de transformación de ese mismo escenario y que se construyen con los otros desde el reconocimiento. Lo anterior puede contribuir a la consolidación de sociedades más justas, equitativas y democráticas, lo cual se refleja en el relacionamiento con las personas que se encuentran en el trabajo y el empeño que se pone en el ejercicio profesional:

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

Los encuentros que se van consolidando en el lugar de trabajo favorecen la consolidación de espacios para el debate y la discusión, tal y como lo plantea un maestro cuando expresa que “como maestros también nos relacionamos entre nosotros como una sociedad, hay acuerdos, desacuerdos” (Entrevistado 1) en tanto ese espacio obliga a sentar una postura y una mirada crítica de lo que ocurre dentro y fuera de la escuela, favoreciendo

de este modo la construcción de maestros y maestras como sujetos políticos que encuentran en el diálogo la manera de reconocer la diferencia y la pluralidad.

Hay que tener en cuenta que la subjetividad se ve permeada por los sistemas que rigen el trabajo, por la demanda y la oferta puesto que desde allí los sujetos muestran resistencia se transforman, toman postura y movilizan acciones políticas. Y es por ello, que el ámbito laboral puede llegar a ser un espacio que también le aporte a esa construcción de una cultura política, donde los sujetos puedan reflexionar desde las mismas realidades que plantea lo laboral, siendo conscientes de cómo desde allí se pueden generar acciones para el bien común, es decir, acciones que fortalezcan el cultivo de emociones políticas, el compromiso solidario y la responsabilidad colectiva, como vía para la construcción de un proyecto social.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las emociones políticas y la subjetividad política del maestro es un tema que en la actualidad cobra importancia en la medida en la que el ámbito educativo se mueve en el discurso de las competencias ciudadanas desde las cuales se les pide a los maestros y maestras movilizar estrategias transversales que permitan la formación de sujetos políticos, de ciudadanos con sentido y responsabilidad social, pero se deja de lado el hecho de que el maestro, tanto dentro como fuera de la escuela, es un actor preponderante en la construcción social y en esa transformación tan anhelada de un país más democrático, equitativo y justo. Es por ello, que esta investigación permitió abrir un campo de indagación que todavía es necesario seguir preguntándose, toda vez que la formación política del maestro se convierte en una necesidad latente que requiere más profundización desde otros ámbitos investigativos, que tienen que ver con la educación, la sensibilización y la movilización del ejercicio docente, con miras a posibilitar que los maestros y maestras se sitúen, se reconozcan a sí mismos y sean reconocidos socialmente como actores políticos que inciden en los procesos de deliberación, de reconstrucción y de ciudadanía.

¿Qué opina la sociedad frente al rol político del maestro? ¿Se considera que socialmente es reconocido ese rol del maestro? ¿Qué escenarios de participación se le otorgan socialmente al maestro? ¿El sistema educativo actual, le permite al maestro pensarse y asumirse como un actor político? Estas y otras inquietudes se pueden derivar de los hallazgos encontrados, dado que uno de los aspectos más relevantes que se evidenció en los testimonios fue encontrar maestros y maestras preocupados por responder a las expectativas que socialmente se le han atribuido a su profesión por lo que centran su atención en las emociones que les suscitan su quehacer desde el deber ser, dejando de lado aquellas que no favorecen el bienestar individual y orientándose en perspectivas psicológicas positivistas como la inteligencia emocional, las cuales no reconocen esos rasgos políticos que pueden tener las emociones, por lo que se inhibe el despliegue de la subjetividad política. Al mismo tiempo, se evidencia unos maestros y maestras que se reconocen a sí mismos en la formación de sujetos políticos y en la promoción de espacios de socialización, sin embargo, su rol social va más allá y se hace necesario que se piensen

como sujetos de la acción política en escenarios diferentes a la escuela; pero además, que se planteen cuestionamientos respecto a ese significado que le otorgan a lo político, que no solo tiene que ver con las formas de poder y los sistemas de gobierno, sino que es importante entenderlo desde la pluralidad como posibilidad para construir de manera conjunta otras maneras de ver y entender el mundo; en otras palabras una

Pluralidad como horizonte último de la acción política, que hace surgir la posibilidad de la diversidad y el carácter único e irreductible de cada mirada. Esto implica, en último término, que la política se construye desde las diferencias y gracias a que existen diferencias. (p.250)

Por tanto, es indispensable que se promuevan también espacios dentro del ejercicio profesional docente que les permitan poner en acción su participación, deliberación y toma de decisiones no sólo en asuntos que tienen que ver con el ámbito educativo, sino también sobre aquellos que se relacionan con la construcción de un proyecto social y esto implica que desde la formación académica se propongan más espacios que desarrollen y fortalezcan la acción política del maestro y que lo lleven a asumir un rol social orientado en la reflexión constante sobre lo que ocurre en esa micro y macro sociedad a la que pertenece, teniendo la capacidad para proponer, para desarrollar y movilizar ideas que favorezcan la democracia, la reconciliación, la reivindicación de los derechos y la transformación social.

En la investigación se hizo notorio que el rol social de los maestros y maestras se enfoca en la gestión emocional y esto conlleva a que el maestro se sitúe desde un despliegue de estrategias enmarcadas en el manejo y control de las emociones con el propósito de fortalecer los procesos de convivencia escolar dentro del aula de clases, limitando su accionar justamente porque es desde estos procesos que los sujetos van configurando su subjetividad política y van comprendiendo su lugar en el mundo y esto requiere que más allá de estrategias de manejo emocional, se les brinden espacios donde cada una de esas emociones que afloran en la dinámica escolar diaria, posibiliten acceder al conocimiento de esas otras realidades diferentes a las propias y desde allí se adquiera la capacidad para desplegar acciones en pro del bien común. Para Marín y Saldarriaga (2018)

es importante que se propicien espacios donde las emociones puedan ser reflexionadas, cultivadas y potenciadas,

Para que florezcan; en el trabajo pedagógico con los niños y niñas, se trata de que estos vayan siendo conscientes y reflexivos de lo que van sintiendo y lo que van siendo, pero no pretender gobernar la emoción. Las emociones inscritas en una cultura, en una sociedad, generan interpretaciones que operan como memoria colectiva y producen modos específicos de acción política derivados de dicha construcción emocional. (Marín y Saldarriaga, et al., 2019, p. 35)

En este sentido es importante entonces, que el maestro y la maestra busque la manera de promover nuevas formas de relación dentro y fuera escuela, donde se fomente la empatía y un carácter sensible frente a las realidades, ya que “Una persona incapaz de situarse en la perspectiva del otro, está imposibilitada para acceder a la comprensión de sus intereses y necesidades” (Nussbaum, 2010, p.132); además, donde se cultiven emociones políticas que orienten hacia dinámicas sociales que valoran la justicia y la equidad; que desarrollen una conciencia crítica, para pensar en la historia y en esas complejidades sociales que él mismo maestro y maestra, pone en evidencia.

Por tanto, es importante recordar que las emociones “proporcionan la base necesaria al conocimiento del bien y del mal, para que el ser humano se movilice y actúe en consecuencia con ello” (Camps, 2011, p.17) y por esto, algunas de ellas tales como la compasión, el odio, la esperanza, la rabia y el amor pueden llevar a que el maestro y la maestra sean sujetos activos en la toma de decisiones, en los juicios y deliberaciones que le apuestan a la construcción de una sociedad más justa, que inciden en los procesos de ciudadanía y de resignificación de la historia a la luz de la democracia, la igualdad, la equidad y la reconciliación, permitiéndose:

(...) conocer y pensar críticamente, para nombrar y lenguajear el mundo, para expresar sus emociones y sentimientos, para involucrarse en el destino de los otros, y con su voluntad personal, para enfrentarse a su propio yo, para actuar con otros, por

otros o para otros, para romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política en los escenarios públicos en los que pueda jugar la pluralidad como acción y como narrativa, de lo que nos diferencia y de lo que nos permite reconocernos como comunidad de sentido. (Alvarado, Ospina y García, 2008, p.10)

En definitiva, se necesita que el accionar del maestro trascienda y que se empodere como un líder en los procesos de transformación social y para ello se deben plantear nuevos mecanismos de participación e implementación de su ciudadanía tanto dentro como fuera de la escuela y se deben posibilitar otros espacios de formación que le permitan asumirse como un sujeto en la experiencia del reconocimiento jurídico y político, es decir, como un sujeto que participa activamente en las decisiones sociales, que hace un uso consciente y reflexivo de su ejercicio ciudadano y que va construyendo en su quehacer su subjetividad política.

Por último, como recomendaciones para futuros estudios, es necesario considerar que tal y como se pudo evidenciar en los antecedentes hay muy pocas investigaciones que abordan las emociones políticas del maestro y la maestra, por lo que se ha trabajado poco, asuntos que tienen que ver con la formación de emociones políticas en el maestro y cómo ello se puede verse reflejado en su práctica educativa. Así mismo, teniendo en cuenta que Medellín fue nombrada como ciudad del aprendizaje en el año 2019 por la promoción de una educación para toda la vida, en donde se tomó como punto de partida elementos como el liderazgo, la democracia, la participación, la ciudadanía, entre otros (portal de la Secretaría de Educación de Medellín, 2019), se requiere que se fortalezca tanto en la escuela como en los establecimientos de educación superior y en la misma ciudad, una formación que privilegie el cultivo de emociones políticas, y con ello la construcción de subjetividades políticas desde las cuales haya mayor conciencia de la sociedad frente a temas como los derechos humanos, la equidad, la reconciliación, la justicia, el perdón, es decir frente a lo que significa ser un sujeto político y un ciudadano.

7. REFERENCIAS

- Acosta, Y. (2016). Emociones y Política: la fuerza de la esperanza. *Comunicación: estudios venezolanos de comunicación*, (174), 75-89.
- Alvarado, S., Ospina, M. & García, C. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 235-256. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3934994.pdf>
- Alvarado, S.; Ospina, H.; Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), 19-43. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf>
- Avendaño, A. Pulido, O. & Rojas, C. (2000). La "Escuela" en la formación de ciudadanos. *Nómadas*, (13), 223-228. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/1051/Resumenes/Abstract_105115264018_2.pdf
- Barragán, D. (2012). Subjetividad hermenéutica. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1978). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder Editorial.
- Carbó, G. (2014). Imaginación narrativa y formación de formadores. *Revista de Educación*. Buenos Aires, Argentina, 2014, núm. 7, 171-185. Recuperado de: <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/14458>
- Cárcamo, H. (2015). La formación ciudadana en la escuela desde la mirada de los futuros profesores de primaria. *Política y Sociedad*, 52(3), 845-868. Recuperado de: http://www.academia.edu/download/61732695/formacion_ciudadana_en_la_escuela_20200109-59123-1prenk2.pdf
- Castoriadis, C. (1988). Poder, política y autonomía. *Revue de Métaphysique et de la Morale*
- Cortés, R. (2013). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984–2004. *Pedagogía y saberes*, (38), 63-69. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2139>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext

- Duarte, J. Marín, A. & Ospina, J. (2017). El lugar de la familia y los medios de comunicación en la configuración de las emociones políticas en los niños. En *Antropologías en transformación: sentidos, compromisos y utopías*. Universidad de Valencia, 611-623. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6122150>
- Duarte, J., Gómez, A., Marín, M., Saldarriaga, J., Galeano, M., Marín, M. & Ramírez, L. (2019). Emociones políticas en niños y niñas.
- Duch, L., & Mèlich, J. C. (2000). *Ambigüedades del amor: antropología de la vida cotidiana 2/2*. Editorial Trotta, SA.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
- Ghiso, A. (1999). El taller en procesos de investigación interactivos. *Revista: Estudio sobre las culturas contemporáneas*. Universidad de Colima, 5(009), 141-153. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Goolishian, H. & Anderson, H. (1998). Narrativas y self. Algunos dilemas postmodernos de la psicoterapia. En Dora Fried Schmitman (coord.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Madrid: Paidós.
- Guarín, Y. (2016). Hacia la configuración de las subjetividades políticas de la mesa amplia nacional estudiantil (MANE): los jóvenes protagonistas de acción. En *Revista educación y desarrollo social*. 10(2), 179-193. Recuperado de: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/1963>
- Hendez, W., & Pardo, M. L. (2016). Imaginación literaria y Emociones Morales. En *Formación Ciudadana: Enfoque De Capacidades En Educación*. Bogotá: Universidad Distrital. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2613/1/PardoOrjuelaMar%C3%A0DaLucia2016.pdf>
- Hume, D. (2004). *Disertación sobre las pasiones y otros ensayos morales* (Vol. 5). Anthropos Editorial.
- Hurtado, D. (2018). Ciudadanías en contexto. Recuperado de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/10796/1/HurtadoDeicy_2018_CiudadaniasContexto.pdf
- Hurtado, D. & Alvarado, S. (2007). Escuela y ciudadanía: reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autoreflexividad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 79-93.

- Jordán, J. & Arriagada, J. (2016). La responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial: Una investigación desde el método «FH» de Max Van Manen.
- Le Breton, D. (1999). Las pasiones ordinarias. *Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva visión.
- León, R. A. (2013). El maestro como sujeto político: dilemas entre los imaginarios y su formación. *Revista Infancias imágenes*, 12(1), 117-123. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817231.pdf>
- Loaiza, J.A., (2016). *Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Lozano. L. (2008). El coaching como estrategia para la formación de competencias profesionales. *Revista Escuela de Administración de negocios*, (63), 127-144.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2010). Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar? (Vol. 115). *Narcea Ediciones*.
- Marín, M. (2018). La repugnancia: una emoción política en el conflicto armado colombiano. En: *Antropica. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 4(7), 41-55. Recuperado de: <https://www.antropica.com.mx/ojs/index.php/AntropicaRCSH/article/view/139>
- Marín, M. L. (2014). Ambivalencia moral en la constitución de la subjetividad política de niños y niñas. *Infancias Imágenes*, 13(2), 33-46. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/7406>
- Marín, M. & Quintero, M. (2017). Emociones políticas y mal. *Revista Eleuthera*, 16, 101-117. Recuperado de: http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera16_7.pdf
- Martínez, M. C. & Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista colombiana de educación*, (63), 67-88. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n63/n63a5.pdf>
- Matallana, D., Gómez, C., Ramírez, P., Martínez, T. & Rondón, M. (2016). El reconocimiento de emociones, la empatía y los juicios morales en la Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM) de 2015 en Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45, 96-104. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v45s1/v45s1a13.pdf>
- Maturana, H. (1997). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago: Dolmen.
- Mieles, M., Tonon, G., & Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, (74), 195-225.

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Ley, N. (2013). 1620. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia escolar.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. C. (2019). *La monarquía del miedo: una mirada filosófica a la crisis política actual*. Ediciones Paidós.
- Oro, L. (2008). La idea de la política en Hannah Arendt. *Revista Enfoques*, 6(9), 235-246.
- Osorio, J. (2007). La administración pedagógica de la formación ciudadana. La calidad de la educación como desarrollo de la subjetividad del maestro. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(1), 11-35. Recuperado de: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/706>
- Palacios, N. & Herrera, J. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 413-437. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/5710>
- Patiño, L. & Rojas, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12 (1), 93-105. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83411512007.pdf>
- Peña, N.C., (2016). La enseñanza de la historia y la construcción de subjetividad política de niños y niñas de educación básica primaria. *Perfiles Educativos*. 39 (157), 123-139. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982017000300123&script=sci_arttext&tlng=en
- Peña, N. C. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancias Imágenes*, 16(2), 228-241. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/12268>

- Perafán, B. (2014). Formación ciudadana en la universidad: una propuesta para la acción. *Derecho Público*, (32), 19-22. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4760241>
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320.
- Quintero, M. M. & Mateus, M. J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. *Revista Folios*, (39), 147. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932042010.pdf>
- Quintero, M. & Sánchez, K. (2016). Emociones morales y políticas en el paradigma del mal: el (no) lugar de la infancia. *Investigación y Desarrollo*, 24(2), 240-266. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/268/26850086002.pdf>
- Roldán, O., Giraldo, Y. & Martínez, M. (2017). La emoción como estrategia movilizadora de la acción política de niños, niña y adolescentes. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 152-159. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/695/69553551014.pdf>
- Ruiz, A. & Prada, M. (2012). La formación de la subjetividad política: propuestas y recursos para el aula. Grupo Planeta Spain.
- Rodríguez, H. J., & Contreras, C. A. (2014). Formación ciudadana: Una apuesta desde la teoría crítica y la creación colectiva para la emergencia de subjetividades políticas en la infancia. *Revista de investigación en el campo del arte*, 9(14), 91-105. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5226031>
- Sabucedo, J. M., & Vilas, X. (2014). Anger and positive emotions in political protest. *Universitas Psychologica*, 13(3), 829-838. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672014000300002&script=sci_arttext&tlng=pt
- Sabucedo, J. M. (1996). *Psicología política*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- Salamanca, M., Rodríguez, M., Cruz, J., Ovalle, R., Pulido, M., & Molano, A. (2016). Guía para la implementación de la cátedra de la paz. Bogotá: Santillana.
- Sánchez, M. (2013). Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. Recuperado de: <https://ojs3.uv.es/index.php/dces/article/view/2359>
- Sarramona López, J., Noguera Arrom, J., & Vera Vila, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? Recuperado de <https://gredos.usal.es/handle/10366/71831?show=full>
- Secretaría de Educación de Medellín, 2019. Medellín ciudad del aprendizaje. Recuperado de <https://medellin.edu.co/sala-de-prensa/1137-medellin-ciudad-del-aprendizaje>

- Sierra, J. (2007). La Educación Jurídica. *Vía para la formación ciudadana y el desarrollo de una cultura de Derecho*. *Mendive*, 5(3), 183-188. Recuperado de: <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/227>
- Tabares, C. M. (2019). Emociones Políticas: confianza, esperanza y miedo en la discursividad pública del proceso de paz en Colombia (2012-2016). *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, (30), 47-59. Recuperado de: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/viewArticle/609>
- Todorov, T. (2002). Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX. Barcelona: Península.
- Toro, B. & Tallone, A. (2010). Educación, valores y ciudadanía. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Van Manen, M. (1999). *Tacto En La Enseñanza*. Paidós.
- Vanegas, O. K. (2017). Metáforas políticas del asco en Hot Sur de Laura Restrepo y Plegarias Nocturnas de Santiago Gamboa. *Literatura y lingüística*, (35), 47-70. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0716-58112017000100047&script=sci_arttext&tlng=e
- Vargas, A., Becerra, I., Herrera, I., Romero, C., Contreras, C., Ramírez, O., & Sánchez, J. (2014). Guías pedagógicas para la convivencia escolar: Ley 1620 de 2013-Decreto 1965 de 2013. Guía No. 49, 1-298.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, 42-50.
- Wlodarczyk, A. & Zumeta, L. (2013). El movimiento 15-M. Creencias, valores y emociones. *Inguruak: Sociología eta zientzia politikoaren euskal aldizkaria. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, (55), 1893-1905.
- Zimmermann, L. (2005). *La Construcción Discursiva y Social de la Subjetividad*. *Texturas*, 1(2), 179-197.
- Zuluaga, J. B. (2004). La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(1), 127-148.
- Zuluaga, O. (1999). Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. *La enseñanza, un objeto del saber*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia/Siglo del Hombre Editores.

8. ANEXOS

8.1 Matriz Talleres

Taller	Tema	Exploración de saberes	Espacio de construcción	Socialización de Experiencias y/o aprendizajes
Taller N°1	Emociones	Conversatorio sobre las emociones	Ejercicio imagen - emoción	Conversatorio sobre el ejercicio ¿Qué emociones te afloran con estas imágenes?
Taller N°2	Las emociones Políticas	Listado de emociones en el rol docente	Construcción de escala Nominal de las emociones	Conversatorio sobre las emociones que surgen en el rol docente.
Taller N°3	Política, sistemas de poder y profesión docente	Construcción de escala nominal sobre emociones políticas	Foto narrativa	Conversatorio sobre el rol político del maestro

8.2 Guía orientadora de la entrevista

- 1- ¿Qué lo motivó a ser maestro?
- 2- ¿Considera que esa decisión tuvo para usted alguna implicación emocional?
- 3- ¿Cree que hay algunas emociones que le son propias al oficio del maestro?
- 4- ¿Considera que hay alguna cercanía entre el rol del maestro y lo político?
- 5- ¿Las experiencias que tienen lugar en la cotidianidad del aula transformarán las emociones?
- 6- De lo expuesto en los dos talleres por tus compañeros, ¿Qué fue aquello que te generó mayor interés o te pareció novedoso? ¿Por qué?
- 7- En lo expuesto con respecto a qué es lo político, se abordaron concepciones sobre las relaciones de poder ¿A través de qué acciones se manifiesta el poder del maestro?
- 8- Desde tu experiencia como maestro, ¿Qué emociones has podido evidenciar en tus propias acciones y las de tus colegas que se relacionan con lo político? ¿cuáles emociones favorecen el bien común y cuales crees que lo no permiten? ¿Cómo se podrían trabajar desde la institución educativa?

- 9- ¿A partir de qué experiencias, ambientes o personas el maestro configura sus emociones y su rol político?

8.3 Consentimiento informado

He sido informado/a que la investigación desarrollada por la estudiante Jennifer Taborda Muñoz se encuentra inscrita en el proyecto *Construir Paz educando las emociones políticas de maestros de la infancia* dirigida por Jakeline Duarte Duarte docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia que tiene como objetivo comprender el sentido que le otorgan maestros y maestras a las emociones políticas y su posibilidad de cultivo a partir de la implementación de una propuesta pedagógica.

He sido invitado/a a participar de manera estrictamente voluntaria. Se me ha informado que los datos que se recojan serán de carácter confidencial y no se usarán para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Se me ha informado que puedo hacer preguntas en cualquier momento del estudio y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí. Mi participación será en talleres y grupos focales para la discusión colectiva sobre la temática de la investigación y ocasionalmente podré ser llamado/a a participar en una entrevista. Conozco que para efectos del registro de la información se realizarán grabaciones en audio y/o vídeo. De igual forma se me ha informado que el estudio no representa ningún riesgo para mí y que por dicha participación no tendré ninguna compensación económica.

Acepto participar voluntariamente en este estudio.

Nombre:

Firma:

Cédula _____

Para su constancia se firma a los ____ días el mes de _____ de 2018.