

# Sujeto político y emoción en la escuela primaria<sup>1</sup>

Political Subject and the Role of Emotions in the Elementary School

David Andrés Jiménez\* Irma Yoen Huertas Ramírez\*\*

José Rodrigo Quintana Guarnizo\*\*\* Karen Kitty Gallego León\*\*\*\*

Recibido: 15 - 10 - 2019 / Aceptado: 25 - 02 - 2020 / Publicado: 26 - 06 - 2020

## Resumen

Este documento articula el proceso investigativo realizado en el Colegio Unión Colombia con las reflexiones del proyecto “Alfabetización político electoral para la Paz y el Desarrollo Territorial”. En él se reflexionó en torno a cómo el trabajo con el afecto puede ser considerado como una práctica pedagógica que oriente la formación en convivencia escolar en niños y niñas de primer ciclo de básica primaria. La investigación, basada en una perspectiva cualitativa y narrativa, utiliza los relatos de estudiantes y docentes para mostrar que el desarrollo de prácticas pedagógicas demanda un análisis profundo de lo que los docentes hacemos en la escuela. El análisis y descripción de los relatos aportan al identificar elementos que deben ser tenidos en cuenta para generar propuestas de formación ciudadana, no solo a nivel de la convivencia, sino también en el ámbito de formación política de diversos niveles, porque permite constatar que la educación en derechos humanos permite aportar significativamente la convivencia estudiantil.

## Abstract

This paper articulates the investigative process carried out at Union Colombia School with the reflections of the project “Electoral Political Literacy for Peace and Territorial Development”. During the project, some reflections were made on how working with affection can be considered as a pedagogical practice that guides the formation in school coexistence in boys and girls of first cycle of primary school. The research, based on a qualitative and narrative perspective, uses the stories of students as teachers to show that the development of pedagogical practices demands an in-depth analysis of what teachers do in school. The analysis and description of the stories contribute by identifying elements that must be considered to generate proposals for citizen education, not only at the level of coexistence, but also in the field of political education at various levels, because it allows us to confirm that human rights education makes a significant contribution to student coexistence.

**Palabras clave:** afecto, convivencia, derechos humanos, estrategia pedagógica, niños y niñas.

Cómo citar: Jiménez, D., Huertas, I., Quintana, J. y Gallego, K. (2020). Sujeto político y emoción en la escuela primaria. *Negonotas Docentes*, (15), 21 - 32

**Keywords:** affection, boys and girls, coexistence, human rights, pedagogical strategy

**Declaración de conflictos de interés:** el autor declara no tener ningún conflicto de interés.

\* Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente e investigador de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN). Contacto para correspondencia: [dajimenez1@gmail.com](mailto:dajimenez1@gmail.com)

\*\* Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Docente de la Institución Educativa Colegio Unión Colombia de Bogotá.

\*\*\* Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Docente de la Institución Educativa Colegio Unión Colombia de Bogotá.

\*\*\*\* Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás. Docente de la Institución Educativa Colegio Unión Colombia de Bogotá.

1 Los datos de la primera investigación fueron recolectados en el 2014, en el marco del proyecto “Prácticas Pedagógicas, Derechos Humanos e Intencionalidad Ética” realizado en la Universidad Santo Tomás, pero agradecemos el apoyo y las discusiones generadas en el proyecto “Alfabetización político electoral para la Paz y el Desarrollo Territorial” de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN) aprobado para 2018 y 2019, el cual permitió generar un debate fructífero en cuanto al papel de la formación y del afecto en la formación política.

## Introducción

En la actualidad, hablar de derechos humanos resulta común, en especial porque han sido la bandera para luchar en contra de múltiples falencias que tienen los Estados en la preservación y fortalecimiento democráticos. Este discurso se encuentra presente en los currículos, en las leyes, en los decretos y en diversas políticas; empero, seguimos con el interrogante sobre cómo garantizarlos en la cotidianidad, más cuando se siguen presentando notables y múltiples violaciones a estos. Al respecto, Human Rights Watch, organización internacional dedicada a la defensa y protección de los derechos humanos, año tras año ha presentado informes en los que es factible revisar la situación de vulneración de derechos humanos de la población colombiana y la incidencia de la violación de los derechos humanos. Por ejemplo, en el informe del 2018, expresa que:

En junio de 2017, la misión de las Naciones Unidas en Colombia verificó que las FARC habían entregado sus armas y se habían desmovilizado. No obstante, numerosos civiles siguen siendo víctimas de graves abusos por parte de miembros del Ejército de Liberación Nacional (ELN) y de grupos sucesores de paramilitares, que surgieron después del proceso de desmovilización que tuvo lugar hace más de una década. La violencia asociada con el conflicto ha provocado el desplazamiento forzado de más de 7,7 millones de colombianos desde 1985, generando la población de desplazados internos más numerosa del mundo. Es común que defensores de derechos humanos, sindicalistas, periodistas, líderes indígenas y afrocolombianos y otros activistas comunitarios sufran amenazas de muerte y actos de violencia, sobre todo por parte de guerrillas y grupos sucesores del paramilitarismo. Los responsables de estos

abusos con frecuencia no son llevados ante la justicia. (Human Rights Watch, 2018, párr. 2)

Ahora bien, a lo anterior hay que sumar la violencia contra las mujeres, los niños y niñas, quienes son víctimas de personas que buscan ejercer su poder y autoridad frente a las condiciones de vulnerabilidad de género y edad. En parte podríamos reconocer que “la fuerza tiene un sello en todas las cicatrices que ha dejado el nacimiento desde la violencia de todos los estados” (Ricœur, 2006, p. 64) y sigue siendo una herramienta de quienes ostentan o desean el poder. Por ello, no estaríamos lejos de plantear que hemos vivido un estado de crisis que debe preocupar a todos, especialmente a los estamentos educativos, pues estos deben garantizar la defensa de los llamados sujetos activos en derechos<sup>2</sup>. No podemos excusarnos y obviar que son los estudiantes quienes viven diariamente situaciones de conflicto, tanto en sus hogares como en los colegios; por ende, allí cobra gran valor el rol de los docentes: tienen la responsabilidad de orientar a los niños, niñas y adolescentes en la formación integral desde la educación en derechos humanos.

En este sentido, es posible asumir que:

aprender a convivir es pues una necesidad inaplazable de todo proyecto educativo además de un requerimiento formal de nuestras leyes. Demanda que cobra mayor urgencia por los tiempos que estamos viviendo, en lo que la violencia impregna todo el tejido social. (Jares, 2002, p. 80)

Esta necesidad debe convertirse en nuestro derrotero y ayudarnos a planear todos los actos que, como sociedad y formadores de ciudadanos, debemos realizar para ir reduciendo al mínimo las expresiones violentas de nuestra convivencia.

2 Entendemos sujeto activo en derecho, según lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como “aquella persona de quien se reclama o para quien se reclama la defensa, protección y garantía de sus DD. HH.” (2013, p. 57).

Aunque hemos resaltado la importancia del papel del docente, es necesario reconocer que esta tarea desborda los desborda: es cardinal involucrar en este proceso de formación en derechos humanos a los padres de familia, a las instituciones gubernamentales y a la sociedad civil en general. Toda vez que los padres son los primeros educadores y los responsables directos de los comportamientos de sus hijos, en la Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia) se define la corresponsabilidad entre la familia, la sociedad y el Estado para “garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes” (art. 10). De igual manera, la corresponsabilidad también aplica para “el aprendizaje de la convivencia [ya que] no se forma únicamente en los centros educativos, sino que también se aprende a convivir, de una u otra forma, en el grupo de iguales, en la familia” (Jares, 2002, p. 80). Por lo tanto, aunque este artículo reflexiona sobre el papel del afecto en la formación de ciudadanos y cómo este se relaciona con ámbitos como la convivencia escolar o la formación político-electoral y el papel de los docentes en este ejercicio, debemos aclarar que esto no implica desconocer o desincentivar las responsabilidades que tienen otros actores.

Por este motivo, la reflexión se conectó con el proyecto “Alfabetización político electoral para la Paz y el Desarrollo Territorial” desarrollado en la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), buscando reconocer que incluso un aspecto que pareciera tan profundamente racional posee transversalmente elementos emocionales, en el que el afecto desempeña un papel fundamental. En definitiva, un análisis sobre la formación política y electoral debe abordar este elemento para, de un lado, no dejar vacíos en el desarrollo de las ideas y, del otro — como es el caso de este artículo —, abrir líneas de reflexión para trabajar posteriormente.

Para lograr lo planteado, la primera parte del artículo presenta el planteamiento del problema y la caracterización de la población objeto de estudio. Con base en ello, fue posible generar una perspectiva para abordar la información recolectada y analizar-

la con mira al logro de los objetivos. La perspectiva más adecuada fue la hermenéutica, que estructuró un enfoque epistemológico y metodológico en el que la comprensión, más que la explicación, fue la meta. El grupo investigador recabó la información mediante procesos orales en los que las entrevistas y las narraciones de los estudiantes, padres y docentes fueron fundamentales y quedaron registradas en relatos, narraciones, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones participantes. Todas estas estrategias permitieron interactuar directamente con los actores para reflexionar y analizar sus vivencias, que aportaron y enriquecieron significativamente los procesos de construcción colectiva. Los investigadores también escucharon las voces de niños y niñas que están vivenciando la formación en derechos humanos cotidianamente; no solo de los estudiantes que estaban en primaria, sino también aquellos que habían avanzado a otros grados, lo que incluye a bachillerato.

En la metodología se incluyeron a los docentes y directivos que laboraban en la Sede B y a docentes de la Sede A del Colegio Unión Colombia de Bogotá, ya que ellos reciben en sus aulas a los niños y niñas de primer ciclo. Ahora bien, vale la pena aclarar que no se escatimaron esfuerzos para incluir a padres de familia y a personas de servicios generales. De otro lado, el análisis categorial y epistemológico arrojó información valiosa para la construcción de conocimiento colectivo, al haber sido realizado mediante encuentros-seminarios y talleres en el marco la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás y en el proyecto “Prácticas pedagógicas, derechos humanos e intencionalidad ética” de la misma universidad. Esto permitió entrecruzar lecturas y reflexiones para integrar o excluir aportes y análisis de diferente orden. Por ello, podemos decir que la investigación desplegó conceptualizaciones sustentadas en el mismo proceso, mediante categorías construidas por el equipo. Es menester aclarar que el artículo finaliza con un desarrollo de conclusiones y aportes pedagógicos que pueden ser usados por maestros y por todos aquellos que le apuesten a la formación de sujetos desde dos ámbitos: de un

lado, el papel de las emociones, en concreto el afecto, en la formación política del grupo social al que pertenecen y, del otro, el posible impacto de esta educación en la toma de decisiones políticas.

En este sentido, la apuesta no solo está dirigida a docentes, sino también a los investigadores y animadores socioculturales que intervengan en organizaciones infantiles o juveniles. En especial, porque

### Problemática: sujetos, emociones y escuela

El afecto, como acto emotivo, es manifestado por todo ser humano; por ello, pensamos que lo creamos y sentimos desde el vientre materno, creyendo que “las relaciones afectivas [están] vinculadas con la transmisión de la vida” (Ricœur, s. f, p. 3), pero comprendemos que también son construcciones que dependen de muchas variables y, en gran medida, son el resultado de nuestros actos en los trayectos de la vida. Por lo anterior, lo primero que tendríamos que decir es que son difíciles de definir y, por lo tanto, es complejo confirmar su surgimiento a causa de su génesis múltiple. Sin embargo, es claro que para poder relacionarnos las necesitamos y las vamos construyendo con los demás.

Un ejemplo de ello es la reflexión sobre la soledad y la pregunta que esta suscita: ¿podríamos sobrevivir a ella? La respuesta es desalentadora y triste: no solo por la dependencia física de otro, sino también porque la misma idea de la soledad nos impide sentirnos cómodos. Allí podemos encontrar un elemento que nos hace cuestionarnos si sería posible sobrevivir sin afecto, y la respuesta se nos presenta igual de adversa que en el caso anterior. En definitiva, el afecto mueve nuestros actos y termina siendo fundamental en la cotidianidad.

El anterior argumento impulsó el enfoque de la investigación y la escritura de este artículo, en el que los docentes del Colegio Unión Colombia de la ciudad de Bogotá, Colombia, permiten analizar cómo le han apostado a fortalecer los procesos de

los elementos aquí identificados pueden permitir discusiones fructíferas que colaborarán con la construcción de nuevas y contextualizadas propuestas de formación; en otras palabras, cada contexto debe construir sus prácticas pedagógicas para que verdaderamente estén articuladas a las necesidades de la población, pues la efectividad de las propuestas dependerá de los niveles de comprensión, articulación y sintonía que se logren con la población.

enseñanza desde “el afecto”. Revisar sus prácticas nos confirmó la noción de práctica pedagógica que se presente a continuación, como

[...] una noción metodológica que designa:

1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
5. Las prácticas de enseñanza en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico. (Zuluaga, 1987, p. 196)

Bajo esta comprensión, el quehacer del docente fue entendido como un ejercicio que vincula múltiples saberes en los que se ponen en juego apuestas para formar en derechos humanos. Este interés por integrar el afecto al proceso formativo dio resultados en la transformación de la convivencia de niñas y niños de preescolar, primero y segundo grado de básica primaria del colegio. Por este motivo pensamos que socializar el cómo se hizo podrá permitir que otros docentes aborden los conflictos, reto-

mando los aprendizajes aquí expuestos, pero contextualizándolos. Esto fomentará la no violencia y el reconocimiento o identificación de las dificultades que tiene la convivencia con la diferencia.

Durante la investigación, fue evidente la relación entre el reconocimiento de las personas con la identificación de gustos o emociones. Tal como lo planteó Ricœur, “identificar algo es poder dar a conocer a los demás, dentro de una gama de cosas particulares del mismo tipo, aquella de la que tenemos intención de hablar” (2006, p. 1). Esto quiere decir que se trata de un proceso que parte del reconocimiento, de la necesidad de determinar lo que nos agrada y aquello que nos molesta, pues en ese proceso de reconocimiento podemos hallar las emociones porque ayudan en la “distinción” (Bourdieu, 1998). El anterior es un aspecto cardinal para poder convivir y nos permite preguntar por los aspectos emocionales que deben ser tenidos en cuenta en los procesos formativos.

Ahora bien, es claro que este tema no ha sido ajeno a las reflexiones de diversos académicos y proyectos llevados a cabo en nuestro país. Ejemplos de ello son múltiples programas de diversas ONG e instituciones que integran este componente, así como el proyecto “Aulas en Paz” de la Universidad de los Andes, que viene trabajando en pro de dar herramientas a los docentes para afrontar el *bullying* escolar y la violencia en general, desarrollando habilidades socioemocionales. Sobre este tema también hay una amplia normativa vigente: la Ley de Infancia y Adolescencia, la Ley de Convivencia Escolar, la Cátedra de Paz, entre otras. También lo mencionan y reconocen principios de integralidad y corresponsabilidad en el problema. Sin embargo, seguimos teniendo dificultades para que este elemento sea comprendido en la estructura curricular de las instituciones, lo que lleva a que esta siga anclada en lógicas mecanicistas y muy lineales.

Para el caso específico de esta investigación, es importante aclarar que se parte de la idea de que todo proceso formativo se encuentra vinculado a unos sujetos. Para nuestro caso, estos están en el Colegio Unión Colombia (institución educativa del sector oficial de Bogotá Distrito Capital, Colombia) que cuenta con dos sedes ubicadas en la localidad de Engativá. En la sede A, en la jornada mañana, se encuentran los grados tercero, cuarto y quinto de básica primaria; en la jornada tarde, los grados de bachillerato. Por su parte, en la sede B, en las jornadas mañana y tarde, se encuentra el primer ciclo (conformado por los grados preescolar, primero y segundo). Justamente, es allí en donde se ha venido implementado el proceso formativo en derechos humanos, con niñas y niños con edades entre 5 y 8 años. En sus actividades, los estudiantes manifiestan alegría y ansiedad; son decididos, dinámicos y, en ocasiones, vulnerables, dado que sus familias son de escasos recursos económicos y sus integrantes no lograron adelantar, en la mayoría de los casos, una formación educativa completa.

Estos hechos llevan a que en las familias se presenten necesidades y problemáticas que se visibilizan en la falta de empleo formal de los padres, quienes deben dedicarse a ventas ambulantes, albañilería o a servicio doméstico por días, por ejemplo. Esto lleva a que los niños y niñas permanezcan mucho tiempo solos o en compañía de cuidadores o familiares como tíos, abuelos o hermanos mayores. En estos contextos, las familias no logran ejercer la autoridad necesaria para formar y regular a los menores que tienen a su cargo. Lo anterior se suma a múltiples casos de víctimas de desplazamientos forzosos, circunstancias que implican cargas emocionales que muchas veces obstaculizan los procesos académicos y convivenciales. Por esta razón, si se busca aportar a la mejoría de los entornos sociofamiliares y escolares, es fundamental implementar el proceso formativo en derechos humanos, pues así será posible transformar las condiciones que enfrentan los estudiantes y sus familias.

## ¿Qué entendemos por derechos humanos?

Los derechos humanos “son derechos [...] que tenemos todas las personas por el mero hecho de existir. Respetarlos permite crear las condiciones indispensables para que los seres humanos vivamos dignamente en un entorno de libertad, justicia y paz” (Amnistía Internacional, s. f., párr. 1). Este concepto, apropiado por los docentes del Colegio Unión Colombia, es complementado al pensarlo como la oportunidad de formar a los educandos desde el respeto, la dignidad y la igualdad, con el fin de instruirlos en el reconocimiento y defensa de sí mismos y de los otros, desde una educación emotiva, democrática y participativa. Lo anterior es acorde al Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), en el que se plantea que:

Educación en derechos humanos tendrá como fin la formación de sujetos autónomos y libres, capaces de construir conocimiento y realizar

acciones de transformación desde su propia historia. Así como promover una cultura de los derechos humanos basada en relaciones equitativas e incluyentes y que involucre el diseño de ambientes y relaciones educativas democráticas. (Ministerio de Educación Nacional (MEN), Defensoría del Pueblo y Vicepresidencia de la República de Colombia, 2009, p. 13)

Para lograr este propósito, cobra especial importancia la intencionalidad del equipo docente que fomentó procesos de formación pensando en valores como la equidad, la tolerancia y la solidaridad, ya que, después de muchas reflexiones, se busca formar personas con verdadero sentido humano que estén en capacidad de trascender lo aprendido en sus familias, amigos y vecinos, tal como lo plantea el PLANEDH.

## Afecto: escuela, familia y sociedad

En este apartado, empezaremos por definir *afecto*, concepto que luego cruzamos con los tres ámbitos anteriormente mencionados y con lo que en la investigación se fue encontrando, de forma tal que sea posible enlazar los elementos teóricos con los hallazgos del proceso investigativo. Así, al final del apartado, establecemos claridades en torno al papel de la formación emocional, los derechos humanos y las acciones políticas. En últimas, reflexionamos sobre la formación política de los sujetos y el papel de las emociones en este proceso.

Para definir afecto, podríamos empezar por decir que, etimológicamente, la palabra vive del latín *affectus*, que significa sentimientos; pero debemos ir más allá si lo queremos vincular a la escuela y a la familia. Aunque están vinculados a sensaciones como besos, abrazos, caricias, palabras sublimes, al ser manifestaciones de afecto que recibimos y brindamos a otros, no podemos quedarnos en plantear que el afecto es casi una “necesidad bio-

lógica” (Leal, 2004, p. 4) que buscamos en cada relación afectiva establecida. Esta realidad nos lleva a decir que el afecto tiene órdenes sociales en los que se reproduce mediante costumbres, actitudes y valores grupales con los que nos identificamos. Las sensaciones que experimentamos y vivimos evocando afianzan lazos emotivos con nuestros progenitores y familiares que se van cultivando a largo de la vida.

Para los docentes del primer ciclo del Colegio Unión Colombia, el afecto fue concebido como la oportunidad que tiene el ser humano para expresar el cariño para sí mismo y para los demás. Como explica Ricœur (2006), “la forma tiene su expresión en la aproximación mediante la construcción de la relación de reconocimiento mutuo entre los individuos” (p. 279) y permite fortalecer relaciones interpersonales, por lo cual, el afecto está vinculado con procesos de convivencia. Por lo tanto, “el afecto en la educación no es solamente necesario, es impres-

cindible, no es complemento de un proceso, es el ámbito donde se desarrolla el proceso de aprendizaje” (García, 2008, párr. 18).

Es innegable la relación de las emociones con el ámbito escolar. Por ello, los docentes han asumido como reto brindar afecto, comprensión y amor a sus estudiantes desde hace ya mucho tiempo. Incluso, la Secretaría de Educación de Bogotá (2012) plantea que la escuela debe convertirse en un escenario que dé respuesta a las necesidades de la sociedad en la que se encuentra inmersa, lo cual indica que las escuelas deberían identificar los cambios personales, familiares, económicos, tecnológicos, culturales y emocionales. El cuerpo docente del Colegio Unión Colombia comprendió que hay una falencia en los procesos educativos que no presentan el afecto como una arista para formar en derechos humanos: los problemas y conflictos escolares y de cualquier situación de la vida, lo que conlleva una carga emotiva que no podemos despreciar. En su relato, una docente de primaria comenta que “Me embarga la felicidad cada vez que observo cómo mis estudiantes utilizan el afecto para reconciliarse con mayor facilidad con sus compañeros de clase” (entrevista 1). Este tipo de aseveraciones permite identificar uno de los roles más importantes de los docentes en estos procesos pedagógicos: superar la noción de transmisor de información para convertirse en un ser humano que enseña a dar y recibir afecto permite creer en la mejora de la calidad de vida de toda la comunidad educativa.

Los contextos colombianos hacen que los estudiantes tengan que enfrentar adversidades de diferente orden. En este sentido, aquellos que aprendan a manejar mejor sus emociones podrán enfrentar estas dificultades de una manera más asertiva. Enseñar a dar afecto permite generar más afecto, según plantearon varios de los docentes entrevistados. Esto llevó a que nos preguntáramos: ¿es lo mismo aprender desde relaciones afectuosas que desde relaciones sin afecto? La respuesta, aunque obvia, debimos confrontarla con la realidad.

Uno de los ámbitos que permite mostrar esa diferencia es el ámbito de enseñanza mediante la tecnología, ya que facilita modificar conductas en las que no necesariamente se requiere de relaciones afectivas. Por ello, aunque hay estudiantes que prefieren aprender en estos medios, una gran mayoría refirieron la necesidad de una comunicación con sus docentes para que los procesos formativos fueran más adecuados: aunque la transmisión de la información pudiera ser más clara a través medios electrónicos, la comprensión depende, para muchos, de la comunicación kinestésica con el docente. Dar un abrazo o expresar los sentimientos permite enlazar valores como el respeto, la compasión y la unión, mostrando que el afecto permite unir a la familia, a los compañeros, a los docentes y a los amigos.

En este punto, vale la pena resaltar posturas que se distancian de la tecnología educativa representada por la didáctica procedimental y que se ubican más en el marco de la problematización de fenómenos como la violencia o el racismo (García y Torreño, 1996). Así, estas investigaciones reconocen la importancia del afecto en la escuela cuando plantean que:

Los profesores pueden generar relaciones afectivas de apoyo y respeto que aporten experiencias positivas a aquellos que no pueden tenerlas en casa o en el barrio. Estas relaciones permitirán que aumente la confianza en sus capacidades y el valor de su esfuerzo y puede ser un factor de resiliencia fundamental para su desarrollo. (Díaz, 2015, p. 9)

Precisamente, cuando hablamos de desarrollo es posible que la conjunción de múltiples actores aporte. Por este motivo, el relato de un niño de grado segundo confirma la apropiación del afecto como alternativa en la solución de conflictos a interior de la escuela: “En mi casa, mi padrastro y mamá no se respetan y se gritan todo el tiempo, yo quiero hablar con mis compañeros y compañeras de clase cuando hay problemas en el salón” (entrevista 3). Este testimonio se complementa con el

de una niña de grado primero: “Mi mejor amiga pelea conmigo, pero como yo la quiero, la perdono rápido” (entrevista 6). Los anteriores testimonios evidencian la trascendencia de lo emocional en la vida de los niños y niñas al interior de la escuela, así como debe ser en otras esferas.

El principal ámbito para un sujeto es la institución familiar; en ella se construyen, desarrollan y fundan las bases para las relaciones sociales que los niños y niñas establecerán más adelante. Por ello, Francisco Leal (2004) tiene razón al afirmar que “aunque se necesita afecto durante toda la vida, la primera infancia es un período de mayor receptividad” (p. 4). Esta es una claridad que las instituciones escolares y los padres deberían tener presente para que las primeras manifestaciones de afecto permitan a los estudiantes generar bases sólidas en el manejo de sus emociones en las relaciones sociales. La realidad socioeconómica de nuestra sociedad obliga a las familias a multiplicar las entradas y a reducir tiempo para convivir, lo que disminuye la posibilidad de generar vínculos emocionales sanos, hecho que lleva a que se establezcan emociones ligadas a la soledad y al abandono. Sin duda, esto genera problemas de autoestima, dificultades en el aprendizaje y en el habla, así como retraimiento y tristeza, y lleva a que se exterioricen numerosos problemas de convivencia. Estos elementos fueron recurrentes en las entrevistas analizadas en el marco de la investigación, de forma tal que confirmaban lo planteado por Díaz:

Una mala respuesta aislada no es relevante, no se graba en la conciencia. Sin embargo, el reproche habitual, la burla y el insulto son muy dañinos porque los interiorizan y llegan a creer que son tontos, torpes, malos o molestos. Esto tendrá una gran repercusión en su autoestima con el paso del tiempo. Creerán que todo el mundo va a reaccionar como sus padres, que se van a reír de ellos o los van a insultar si se equivocan. Es posible que aprendan también a relacionarse así con los demás y repitan el mismo comportamiento. (2015, p. 4)

En este contexto, se han adelantado esfuerzos por aportar a esta realidad. Por ejemplo, el libro *Educación en derechos humanos y matoneo (bullying): talleres para el entrenamiento y la prevención*, compilado por Susana Sacavino y Vera Maria Candau, presenta una serie de talleres didácticos (elaborados por docentes) que buscan servir de estrategia en los procesos educativos de formación en derechos humanos. Allí, en relación con el matoneo, expresan que:

Es posible construir contextos educativos que afirmen el reconocimiento y la valoración de cada uno de los sujetos, individual o colectivos, que participa de los procesos educativos escolares y, consecuentemente, creemos posible la existencia de una educación en derechos humanos capaz, de minimizar la posibilidad del surgimiento del comportamiento como el matoneo. (Sacavino y Candau, 2013, p. 89)

En concordancia con lo anterior, requerimos que las prácticas en la casa y en la escuela no mellen la autoestima de los estudiantes, sino que propicien que las relaciones muestren respeto, consideración y atención. Varios relatos de los estudiantes plantearon la necesidad de tener relaciones más cercanas con sus padres mediante conversaciones o actos que demuestren el afecto hacia ellos.

Toda vez que los estudiantes mostrarán formas de relacionarse similares a las recibidas en su comportamiento social y político, en este punto encontramos correlación entre la enseñanza emocional y los aspectos políticos más relevantes. Científicos sociales como Maquiavelo, Kemper, Weber, Nussbaum, entre otros, entienden que las emociones, los movimientos sociales y la política están vinculados. En este sentido, muchos investigadores argumentan que las emociones hacen parte de la racionalidad. Por ejemplo, Alba Cruz (2012) explica que:

Las emociones tienen presencia tanto desde los marcos interpretativos culturales, como desde



los elementos objetivos que están contenidos en la acción social y política, y desde allí tendrían una inferencia directa en la toma de decisiones, las motivaciones a la conformación de movimientos sociales, formarían parte de la configuración de las identidades colectivas y estarían ligadas incluso a decisiones políticas acerca de la forma de gobernar sobre un territorio. (Cruz, 2012, p. 66)

Esta idea no difiere de lo planteado por Theodore Kemper en *La sociología de las emociones*. Allí, el sociólogo explica que las personas forman y son formadas por las relaciones sociales y por la interacción social, por las cuales edifican significados. En estas se generan circunstancias específicas de las que nacen las emociones y, por ello, Kemper analiza el estatus social y el poder con base en las emociones negativas, como la culpa, el miedo, la depresión y la vergüenza. De esto es posible rescatar que, sin el análisis emocional, es imposible entender fenómenos sociales como

el nacionalismo o la identidad colectiva. En este sentido, las actividades que vinculen a los padres de familia con una enseñanza psicosocial son deseables y necesarias para una enseñanza en derechos humanos, idea que mencionó un docente de grado segundo durante esta investigación. Sin embargo, la escuela está encargada fundamentalmente de la enseñanza de los estudiantes, por lo cual el vínculo que se establece con los padres es más informativo que formativo. Ahora bien, esto no excluye que en la familia se deben producir caricias, abrazos y palabras afectuosas para que los niños y niñas crezcan sintiendo que siempre están respaldados y acompañados de un adulto que, con su experiencia, los encamina asertivamente por los senderos de la vida y los prepara para asumirla con valentía, porque el afecto crea lazos tan fuertes que son difíciles de romper, dado que se fortalecen con el día a día y hacen que tengamos razones para vivir felices y motivados (Leal, 2004).

## Conclusiones

El anterior recorrido nos ha permitido ver y entender la importancia y complejidad que tiene la educación en derechos humanos. Más allá de caer en la obviedad de afirmar que debe ser incorporada en todos los estamentos educativos, no solo para garantizar la defensa de estos, sino también formar ciudadanos integrales, debemos comprender que este tipo de educación demanda integrar el componente emocional. No obstante, la integración no puede caer en ser aislada y conveniente; por el contrario, debe ser transversal, permitiendo que los estudiantes e, incluso, los padres o cuidadores generen reflexiones sobre lo que sienten, de forma tal que se puedan establecer nuevas prácticas que transformen cómo se expresan o niegan el componente emocional.

Las instituciones educativas y los actores que en ellas se encuentran (docentes, directivos, etc.) podrían empezar por revisar los componentes psicosociales que componen el proceso educativo para

que no se generen prácticas emanadas de políticas educativas solo desde la racionalidad. Los principios racionales que guían el ordenamiento escolar han demostrado su ineficacia al abordar elementos emocionales, ya que desde el inicio los desprecia. Caer en la dicotomía contrapuesta entre razón y emoción genera una contradicción que, como muestra la investigación y los referentes consultados, no es cierta. La reflexión posterior a la investigación mostró la importancia de comprender articuladamente las emociones y verlas como un componente de la racionalidad que determina muchas de las acciones de los sujetos.

No podemos dejar de mencionar que una apuesta por la formación afectiva permitiría a los sujetos conocer mejor sus emociones e integrarlas en un marco autorreferente en pro de aprender más sobre cómo sus emociones gobiernan sus decisiones sociales y políticas. No es ingenuo, entonces,

afirmar que las emociones permiten abrir o cerrar a los sujetos al ámbito político y al ejercicio de toma de partido por uno o por otro marco de referencia político. No podemos negar que

como otros elementos de la cultura, las emociones pueden ser vistas como fundamentales en las acciones y relaciones sociales, acompañan en esa medida toda racionalidad e irracionalidad, están moldeadas por expectativas sociales e inseparables de los procesos políticos: moldean la noción de la gente en relación a lo deseable y no deseable, son componentes de todo proceso interpretativo, son parte del mundo de cada ser y a la vez de la construcción subjetiva de éste en relación al mundo, la mayoría de las emociones son parte de la acción racional y no su opuesto; su estudio y análisis permite inferir que las acciones individuales no son motivadas por intereses exclusivamente individuales, sino que son el resultado de la comprensión de la acción social como expresión cultural y política. (Cruz, 2012, p. 73)

Por ende, la formación política y electoral debería tener en cuenta las emociones, los valores y el ejercicio de reconocimiento que influyen en las decisiones que toman los sujetos desde una mirada más holística y no tan dicotómica. Como explica Alba Cruz (2012):

Las emociones influyen a la hora de tomar decisiones no como respuesta instintiva, sino como proceso racional connotado de significación cultural; las emociones lejos de ser un obstáculo para la toma de decisiones, como se considerado tradicionalmente en una mirada positivista, son requisito imprescindible para la misma. (Cruz, 2012, p. 75)

Así, los marcos emotivos que sean construidos por los docentes podrían ayudar a quienes se están formando a comprender por qué sienten y piensan de

una determinada manera. No hacerlo implica un costo demasiado alto: por ejemplo, cuando el sujeto no se comprende globalmente a sí mismo, puede llegar a tomar decisiones en procesos electorales basadas en emociones como el miedo o la ira. No olvidemos que muchas de las decisiones que las sociedades han tomado han estado guiadas y justificadas por estos sentimientos (terrorismo, corrupción, nacionalismo, populismo, indignación, etc.). De igual forma, no podemos dejar de ver cómo el manejo emocional ha generado fenómenos como el de Trump en Estados Unidos, el Brexit en el Reino Unido, el de Bolsonaro en Brasil, el Referendo de Paz en Colombia, etc. Estos casos están vinculados con la “posverdad”, en la que vemos la manipulación de las emociones mediante mentiras, en las cuales los hechos y la realidad no cuentan: los argumentos emocionales ciegan a los ciudadanos y los conducen a posiciones extremistas y, en ocasiones, violentas.

Por todo lo anterior, trabajar en valores requiere que integremos las emociones y revisemos lo que Ricœur plantea como “intencionalidad ética”: “no pueden reivindicarse derechos para mí que no se reivindiquen para otros sobre bases de igualdad” (s. f., p. 3). Esto nos lleva a plantear que el bien que deseo para mí, para mi vida, debería ser el derrotero para la construcción de las relaciones con los demás. Por este motivo, hay que reconocer que los derechos son sobrepasados por elementos como el desdén y la humillación, ya que “la estima social que se dirige al valor personal y a la capacidad de buscar la felicidad de acuerdo con la propia concepción de la vida buena” (p. 3) es un elemento fundamental en las relaciones sociales. Desestimar las emociones que generan este tipo de actos no permite generar aprendizajes más efectivos. Esto es trabajado por diferentes teóricos, quienes relacionan el aprendizaje significativo con las emociones. Por ejemplo, Sabino Cruz (2017) plantea que:

Solo aquél que quiere conocer abrirá todos sus sentidos para hacerlo. El educando conoce en la medida que está dispuesto a hacerlo, a poner toda

su atención y emoción. Tener la mente activa, dispuesta a aprehender es la condición sine qua non se supera la ignorancia. Pero para esto los docentes deben poner mucha atención de no crear situaciones tensas, por medio de la burla, el castigo, el sarcasmo o la exhibición reiterada por alguna falta administrativa. De no tener conciencia y corregir esta práctica se corre el riesgo de provocar lo que Mora (2013) nombra como “apagón emocional”, o causar un trauma emocional de por vida. (Cruz, 2017, p. 7)

En nuestras manos, como docentes, está la oportunidad de imprimir un cambio al respecto. Retomar las apuestas y experiencias de los docentes del Colegio Unión Colombia con su propuesta de formación en derechos humanos podría ser un referente adecuado para que se generen y consoliden climas escolares afectivos para que la escuela se convierta en un lugar donde los educandos encuentren gratificación y sentido para sus procesos de aprendizaje y, por qué no, para su propia vida.

## Referencias

- Amnistía Internacional. (s. f.). Los derechos humanos. Recuperado de <https://bit.ly/2WvMUS5>
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. España: Taurus.
- Congreso de Colombia. (8 de noviembre del 2006). Ley 1098 de 2006: por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. DO: 46 446. Recuperado de <https://bit.ly/3kA799K>
- Cruz, A. (2012). La razón de las emociones. Formación social, política y cultural de las emociones. *Eleuthera*, 6, 64-81. Recuperado de <https://bit.ly/3yyErLp>
- Cruz, S. (2017). *El aprendizaje significativo y las emociones: una revisión del constructo original desde el enfoque de la neurociencia cognitiva*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación - COMIE, San Luis Potosí, México. Recuperado de <https://bit.ly/3DJiUU7>
- Díaz, P. (2015). La importancia del afecto y el cuidado en el aprendizaje emocional de las niñas y niños. Recuperado de <https://bit.ly/3gOISwB>
- García, E. (2008). Afecto en la educación. Completud y no complementaridad. Líneas psicopedagógicas para pensar la prevención del fracaso escolar. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 52. Recuperado de <https://bit.ly/3mPJ2GM>
- García, R. y Torregro, J. (1996). La construcción social de los afectos y la moral en la escuela: un problema de compromiso crítico y no de estrategia didáctica. *Cultura y Educación*, 3, 31-36.
- Human Rights Watch. (2018). Colombia. Eventos de 2017. Recuperado de <https://bit.ly/3yopewl>
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92. Recuperado de <https://bit.ly/2WwVmR4>

- Leal, F. (2004). Los diez mandamientos del afecto. *Boletín Crianza Humanizada*, 74, 4-11. Recuperado de <https://bit.ly/3jzmRCJ>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). Guía No. 49. *Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013*. Recuperado de <https://bit.ly/3zvmChB>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), Defensoría del Pueblo y Vicepresidencia de la República de Colombia. (2009). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH)*. Bogotá: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Recuperado de <https://bit.ly/3t1TpSc>
- Ricœur, P. (s. f.). *Volverse capaz, ser reconocido*. Recuperado de <https://bit.ly/38t9gWZ>
- Ricœur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2012). *Desarrollo socioafectivo: educar en y para el afecto. Reorganización curricular por ciclos*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado de <https://bit.ly/3zym76r>
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.