

Referencia para citar este artículo: Martínez, E. M. & Quintero-Mejía, M. (2016). Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 301-313.

Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado*

EDGAR MAURICIO MARTÍNEZ**

Profesor Universidad Santo Tomás, Colombia.

MARIETA QUINTERO-MEJÍA***

Profesora Universidad de Manizales-Cinde, Colombia.

Artículo recibido en julio 7 de 2014; artículo aceptado en septiembre 30 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *Nuestro objetivo en este artículo es presentar la interpretación de narrativas de emociones morales de estudiantes de noveno grado; en particular, centramos el estudio en dar cuenta de aquellas que extienden o impiden el interés moral por la vida ciudadana. Asumimos la perspectiva teórica que considera que las emociones son cognitivas. El abordaje metodológico es cualitativo. Interpretamos narraciones en estudiantes de ambos sexos y encontramos narrativas relacionadas con la vergüenza, la repugnancia, la compasión, la envidia, la humillación y la gratitud. En el presente texto analizamos algunas de ellas y las creencias que las soportan. La información obtenida nos permite describir valores existentes en los estudiantes y las emociones que favorecen o no la convivencia escolar, y el rol que juegan en una comunidad que aspira a ser democrática.*

Palabras clave: ciudadanía (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave del autor y la autora: emociones morales, repugnancia, compasión.

The emotional foundation of citizenship. Narratives of moral emotions in Ninth Grade students

• **Abstract (analytical):** *The objective of this paper is to present the interpretation of the narratives of moral emotions from Ninth Grade students. In particular, the study focuses on accounting for those narratives that extend or prevent moral interest in civic life. The researchers use a theoretical perspective that considers emotions to be cognitive and a qualitative methodological approach. Narratives from students of both genders were interpreted and found to include the emotions of shame, disgust, pity, envy, humiliation and gratitude. This article discusses some of these narratives*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica (Área Línea de investigación: Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía), es una síntesis de la investigación "Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado de dos instituciones escolares de la ciudad de Bogotá" presentada para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Se inició el 15 de agosto de 2011 y se terminó del día 30 de enero de 2014. Acta de grado número 76, registrada en el Folio 38, libro 1 de Doctores. Universidad de Manizales. 19 de mayo de 2014. Área: Ciencias de la educación; subárea: Educación general.

** Filósofo (Universidad de San Buenaventura), Magíster en Desarrollo Educativo y Social y Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Cinde Universidad de Manizales). Correo electrónico emartinezmorales@gmail.com

*** Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde. Magíster en Evaluación en Educación. Universidad de Santo Tomás. Licenciada en Estudios Mayores de Español y Francés. Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: marietaqmg@gmail.com



and the beliefs that support them. The information obtained from the study permits a description of the existing values in students, emotions that strengthen or weaken peaceful co-existence in schools and the role that these emotions play in a community that aspires to be democratic.

Key words: citizenship (Unesco Thesaurus Social Science).

Authors Key words: moral emotions, disgust, compassion.

Base emocional da cidadania. Narrativas de emoções morais em estudantes do primeiro ano do ensino médio

• **Resumo (analítico):** O objetivo deste artigo é apresentar a interpretação das narrativas de emoções morais dos estudantes do primeiro ano do ensino médio. O estudo centra-se em identificar essas narrações que estendem ou impedem o interesse moral pela vida cidadã. Foi assumida a perspectiva teórica que considera as emoções como cognitivas. A abordagem metodológica é qualitativa. Foram interpretadas as narrações de estudantes de ambos os sexos e encontraram-se narrativas relacionadas com vergonha, repugnância, compaixão, inveja, humilhação e gratidão. Neste trabalho analisaram-se algumas delas e as crenças que lhes dão suporte. A informação obtida permite descrever os valores existentes nos estudantes, as emoções favoráveis ou não ao convívio escolar e o papel que desempenham em uma comunidade que aspira a ser formada em ambientes democráticos.

Palavras-chave: cidadania (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

Palavras-chave autores: emoções morais, repugnância, compaixão.

-1. Introducción. -2. Referente teórico. -3. Metodología. -4. Hallazgos. -5. Conclusión. -Lista de referencias.

1. Introducción

Las emociones son expresión del sentimiento profundo que se tiene hacia los seres humanos, hacia los no humanos, hacia las cosas del mundo, y a la vez constituyen la manera como el género humano establece relaciones entre sí, por lo que determinan su trayectoria subjetiva e intersubjetiva. A manera de ilustración, cuando se pierde un ser querido sentimos que se hizo un gran vacío en nuestro corazón y que nadie podrá llenar; cuando actuamos con ira e indignación ante lo que consideramos como una injusticia, sentimos que el mundo debería ser distinto; cuando sentimos que no somos dignos de la confianza del otro, pensamos que nos hace falta una nueva oportunidad para demostrar que somos más capaces de lo que parecemos; es posible que consideremos injustos e inmerecidos los triunfos de otra persona, y nos sorprendamos de nosotros mismos ante la dificultad para compartir y reconocer sus logros.

Este carácter perturbador de las emociones genera diferentes actitudes, algunas de temor

y desconfianza y otras de especial acogida. En el contexto educativo, los estudiantes y las estudiantes viven de manera intensa relaciones inmersas en pasiones en la que se pone en juego visiones del mundo que negocian y renegocian cotidianamente. Los estudiantes y las estudiantes sienten asco, envidia, vergüenza, compasión y gratitud, que los llevan a tener encuentros y desencuentros, muchos de ellos con resultados negativos para la convivencia escolar. Pero adicionalmente, en esta edad escolar en especial el desarrollo emocional puede contribuir o no a la formación para la construcción de lazos sociales indispensables para la vida ciudadana.

El tema de las emociones en educación ha sido objeto de un particular interés en las dos últimas décadas del siglo anterior y en lo que va del presente. Sin embargo, el abordaje teórico ha tenido énfasis en la identificación y autorregulación del comportamiento. En la medida en que los sujetos aclaren sus emociones y apliquen ciertas estrategias para manejarlas, se está haciendo un uso adecuado de ellas (Ministerio de Educación

Nacional de Colombia, 2006). Este enfoque es bien importante, por cuanto ayuda a que los individuos estudiantes adquieran herramientas para manejar adecuadamente conflictos en contextos violentos como los que se viven en Colombia. No obstante, un análisis de este tipo puede quedarse corto frente a las posibilidades cognitivas de las emociones, por cuanto las ubica exclusivamente en su dimensión subjetiva y como causante de problemas de convivencia, lo que amerita que se planteen alternativas técnicas para su control. Esta es una manera de seguir desconfiando de las emociones, y de negar su posibilidad reflexiva y normativa.

Una mirada alterna considera que las emociones deben ser vistas de una forma que supere el aspecto meramente subjetivo y se entienda su carácter relacional. La tesis que este proyecto defiende destaca el papel que tienen las emociones como expresiones y orientaciones en las distintas formas de vida. En esta perspectiva, no son sólo reacciones, sino que en ellas se encuentran creencias y juicios de valor acerca de lo que se considera importante, y promoverlas favorece que se extienda el interés por los demás, lo que conlleva a que sean imprescindibles en la construcción de sociedades democráticas.

A la hora de enseñar a las nuevas generaciones a participar de la vida en comunidad, no basta con que aprendan los derechos; es necesaria la reflexión sobre los deberes que se tienen hacia sí mismo, hacia los demás y hacia la naturaleza; y he aquí un lugar privilegiado donde las emociones morales adquieren una significación normativa, pues ellas están presentes en la relación cotidiana que establecemos siempre que interactuamos con los otros. Esto es así, si se asume el carácter cognitivo que tienen las emociones, como lo argumentaremos a lo largo de este artículo.

Iniciamos la siguiente presentación con la descripción de lo que son emociones morales y el carácter cognitivo y evaluador que tienen. Luego, exponemos el diseño metodológico; allí presentamos la narrativa como opción estratégica para la recolección de la información. Posteriormente mostramos los principales hallazgos, y terminamos con una breve conclusión sobre la relación

entre emociones morales y construcción de ciudadanía. El referente teórico se encuentra en el pensamiento de Nussbaum (1997, 2008).

2. Referente Teórico

Existe una extensa tradición en occidente de autores, autoras y escuelas de pensamiento que enfrentan la manera de concebir las emociones y el obrar racional. De un lado, se destaca en ellas el carácter incontrolable e impredecible para guiar la acción humana; así lo afirmaban los estoicos de la antigua Grecia, quienes consideraban que las emociones eran irracionales y contrarias a la naturaleza racional del ser humano (Nussbaum, 2003, p. 447). Desde esta mirada se sostiene que la única fuente que debe orientar la acción humana es la razón.

Una actitud diferente a la anterior, se puede observar en quienes sostienen que el esfuerzo racional por tener las emociones al margen de nuestras decisiones cotidianas es un *inútil combate*, toda vez que, como lo señala Mèlich, “somos más el resultado de nuestras pasiones que de nuestras acciones” (2010, p. 14). Aquí se encuentran visiones que reconocen las emociones como inmanentes al género humano, lo que lleva a aceptarlas como inexcusables en cualquier reflexión o investigación que pretenda comprenderlo. Este es el caso de líneas de orientación ético-política que tienen su origen paradójicamente en Kant (2003), que si bien no caen en el absolutismo de la autonomía de la razón en la guía de la acción humana y reconocen las emociones como la fuente de la construcción de la ética, éstas quedan reducidas a intuiciones sensibles, a partir de las cuales es posible entrar en procesos de justificación argumentativa. Habermas (1994), quien se apoya en el análisis de los sentimientos de indignación, culpa y resentimiento realizados por Strawson (1995), explica que cuando en la interacción humana los sujetos afectados expresan emociones como las mencionadas, pueden coger el camino del diálogo para dar a conocer y aclarar la sensibilidad que les embarga, y con buenos argumentos y con la pretensión sincera de escuchar y ser escuchados, llegar a aceptar las justificaciones

morales que mutuamente se comunican, para de esta forma solucionar cualquier malentendido o susceptibilidad emocional. El discurso racional argumentado es condición para la construcción de consensos no coactivos, acuerdos en medio de la diversidad de intereses que tienen los sujetos en cualquier comunidad.

Si bien la construcción de contratos sociales donde se establecen las reglas mínimas para la convivencia son quizá el mayor invento de occidente, en el desarrollo histórico como en las propuestas teóricas de los contractualistas contemporáneos se excluyen las emociones, al ubicarlas sólo como expresión de la íntima sensibilidad de cada cual. Las emociones vistas de esta manera terminan siendo un obstáculo cuando se trata de establecer un acuerdo normativo racional, que pueda contribuir a orientar la vida intersubjetivamente compartida.

¿Qué otra posibilidad tienen las emociones en la acción humana? ¿Qué rol juegan en la convivencia social y concretamente en la vida escolar? ¿Por qué vincularlas con la democracia? ¿Por qué vale la pena indagar por las emociones, más allá de limitarlas a ser objeto de autorregulación y control? Iniciemos por explicar de qué hablamos cuando mencionamos las emociones morales. Una delimitación importante está en advertir que aquí no se trata de un estudio de la neuropsicología de las emociones, ni de un análisis sociológico o antropológico que describa su expresión cultural -el miedo social-, que permitiera ayudar a delimitar cuáles son emociones compatibles con determinada comunidad y cuáles no (Hansberg, 1996, p. 113). Tampoco se identifica con el enfoque de Inteligencia Emocional que, si bien ha tenido un auge importante (Goleman, 1995, Bisquerra, 2003), pues ha proporcionado herramientas teóricas y prácticas para el manejo de las emociones, aquí se cuestiona el hecho de no asumir las posibilidades cognitivas y evaluadoras de la realidad que éstas proveen.

Para comprender la idea cognitivo-evaluadora de las emociones, es necesario recordar una característica del ser humano: su vulnerabilidad. Esta idea es central en la comprensión del fenómeno de las emociones morales, toda vez que cualquier acontecimiento puede sucederle, cualquier tipo de interacción

inesperada puede entablar, cualquier situación se puede presentar e inevitablemente, acontecer lo inesperado, lo no calculado, y en ese momento, el proyecto personal de vida puede verse frustrado. El reconocimiento de la vulnerabilidad nos confronta con nuestra debilidad y nos advierte sobre los alcances que existen cuando se considera que la razón es una guía autosuficiente para la acción.

Las emociones actúan en contextos intersubjetivos pero sin perder la singularidad de cada ser. En lo más íntimo de cada sujeto, como en la interacción con otros, las emociones son una reacción directamente relacionada con aquello que afecta lo que consideramos importante en nuestra jerarquía de valores. En cada situación de entusiasmo, tristeza o perplejidad, se inquieta en mayor o menor grado lo más íntimo del Yo, y con ello, los fines con los cuales se justifica vivir una vida digna de ser vivida. Y este es el lugar en que las emociones adquieren una dimensión moral: ellas remiten emotivamente a los valores con que se argumenta el sentido de la existencia.

¿Qué tipo de relación se establece entre la dimensión moral de las emociones y la descripción de ellas como cognitivas y evaluadoras? ¿Qué implicaciones se desprenden de esta mirada de las emociones? Inicialmente es necesario sostener con Nussbaum (2008) que ellas son cognitivas por cuanto proveen información que debe ser procesada, toda vez que tienen las siguientes características:

Tienen un Objeto. Estas siempre van dirigidas a alguien, nunca se dan en abstracto. Tenemos afecto por alguien, un ser humano o un ser no humano, y este se convierte en objeto de nuestro sentimiento. Las emociones tienen una intencionalidad, van dirigidas hacia alguien que consideramos importante.

Están relacionadas con Creencias. Las emociones no son exclusivamente una forma de percibir, sino que están asociadas a creencias. Lo propio de las emociones es que en ellas estamos inmersos en una serie de ideas que hemos ido introduciendo en nuestra historia personal de diversas maneras y provenientes de distintos orígenes: “Las creencias son una manera de entender el mundo” (Camps, 2011).

Son evaluadoras. Cuando sufrimos una emoción estamos mostrando una manera de concebir el mundo. Muchas veces en medio de un apasionamiento, caemos en la defensa ciega de nuestro punto de vista, ya que consideramos que nuestra opinión *no es una simple opinión*, es nuestra verdad de cómo son las cosas, si son buenas, malas, benéficas o perjudiciales. En el juicio emocional se encuentra “un reconocimiento de la tremenda importancia de algo que queda fuera de mi control, algo que se puede calificar de excesivo pues transgrede los límites presentes en la recta razón para nuestra relación con las cosas externas” (Nussbaum, 2006, p. 472). Ese algo que transgrede los límites de la razón es lo que indica que el asunto en cuestión es de suma importancia, y es de tal magnitud que tiene que ver en últimas con lo que para un sujeto es muy valioso. En este sentido, Nussbaum describe los juicios que produce la emoción como *eudaimonistas*, es decir, juicios cuya importancia hace referencia a nuestros objetivos y logros. La eudaimonía es un juicio que surge de reconocerse en la vulnerabilidad del otro, pero no sólo para evidenciar que se puede tener una vivencia parecida, sino para constatar que la reciprocidad sentida tiene que ver con que se evalúa la alegría o la miseria del otro, con relación a los objetivos de vida propios, lo que resulta un sentimiento sincero de preocupación por los demás.

La anterior digresión permite ir delimitando la comprensión de las emociones morales y la relación que tienen con el conocimiento y la razón. En primer lugar, la indagación de las emociones permite identificar valores y creencias presentes en la intensidad emocional, lo que es benéfico en la comprensión de problemas de convivencia. En este sentido la razón sirve especialmente para “... generar empatía, para ayudarnos a comprender a los demás y hacernos sentir sus emociones como las propias, lo que constituye un poderoso mecanismo cognitivo que crea vínculos interpersonales, mejora las relaciones humanas, y ayuda a soportar las situaciones difíciles” (Morgado, 2007, p. 130). Igualmente, para ayudar a manifestar desacuerdos como los que surgen en el sentimiento de indignación que se pueden producir ante situaciones evaluadas como injustas.

En segundo lugar, se encuentra que si aceptamos que las emociones se provocan porque afectan el proyecto personal de vida, investigar sobre las creencias que subyacen a las emociones es favorable para comprender los valores con que justifica sus actos un determinado sujeto. La razón se convierte en una ayuda en este proceso comprensivo.

En tercer lugar, porque se puede observar emociones que generan vínculos con los otros, pero también algunas que son desfavorables, toda vez que impiden el interés por los demás (¿emociones antimorales?). Si se analizan las emociones como la repugnancia, podemos llegar a constatar que muchos prejuicios causados por esta emoción, impiden incluir a los demás en nuestro propio esquema de fines. Pero igualmente, constatar que tenemos sentimientos como la compasión, ayuda a comprender que nuestra sensibilidad puede superar a la razón en la comprensión de situaciones que requieren de sentimientos de buena voluntad hacia los otros.

De acuerdo con lo anterior, podemos concluir que razón y emoción están llamadas a la complementariedad. La razón es una herramienta en la comprensión de la emoción y sus implicaciones en lo que se considera digno de ser vivido, pero adicionalmente, convoca a la emoción, toda vez que no bastan las razones para evaluar los contextos signados en el mejor de los casos, por el criterio frío de la reciprocidad o del beneficio mutuo; hace falta vigorizar las emociones para extender el interés por los demás, lo que resulta esencial en la construcción de comunidades solidarias.

Finalmente, es necesario decir algo sobre la relación emoción y democracia. El problema que tenemos los humanos es cómo convivir con personas que tienen proyectos vida y sentimientos diferentes. Los jóvenes y las jóvenes viven estas tensiones en la institución educativa, por lo que la convivencia escolar se encuentra en un contexto de formación ético-político cuya mejor opción es la democracia. Indagar y generar reflexión sobre las emociones morales es una de las tareas de la educación, no solo para la solución de conflictos escolares sino también para identificar las creencias culturales que orientan sentimientos muchas veces profundamente sedimentados y que

pueden acercar o impedir a los sujetos establecer lazos solidarios. Como lo mostraremos más adelante, de la interpretación de las narrativas de los estudiantes y las estudiantes se llega a comprender que la ciudadanía tiene una base emocional significativa.

3. Metodología

Siguiendo a Nussbaum, lo propio de las emociones es que se narran; "...el contenido cognitivo de las emociones llega envuelto en una historia compleja" (2008, p. 210). Las emociones no se expresan con argumentos sino que se comunican de una manera profunda en la que se entrecruzan recuerdos, imaginación, contextos, relaciones. La narración remite una comunicación que puede llegar a ser ilimitada.

Por lo anterior, optamos por un diseño metodológico de corte cualitativo (Galeano, 2004), (Sandoval, 2002), (Torres, 1996), donde se emplea la narrativa como estrategia para obtener información. Con la interpretación de las narraciones buscamos comprender las emociones de los individuos estudiantes en el mundo de la vida, la manera como procesan las situaciones que viven en el contexto escolar, y qué los lleva a evaluar y a reaccionar de determinada manera. Las narrativas no están separadas de los lugares de enunciación en que se encuentran los sujetos estudiantes.

Es importante precisar con Arfuch, que este tipo de investigación delinea "[...] un territorio reconocible, una cartografía de la trayectoria -individual- siempre en búsqueda de sus acentos colectivos" (2002, p. 17). En este sentido, los relatos que se plasman en las narrativas, integran la "experiencia subjetiva y la situación objetiva". No existe una subjetividad solitaria de *autorrealización personal*, sino que "son redes de interacción las que constituyen a los sujetos, urdimbres que preexisten al individuo, marcadas por la necesaria historicidad" (Arfuch, 2002, p. 73). En cada relato individual está la descripción colectiva de la época, de la clase social, del contexto particular del sujeto involucrado.

La decisión muestral (Valles, 2003, p. 91) fue la siguiente: personas estudiantes de noveno grado de ambos sexos, pertenecientes

a dos instituciones públicas de aulas regulares, pertenecientes a las localidades administrativas de la ciudad de Bogotá que no estuvieran identificadas por tener una población especial -como desplazados del conflicto armado en Colombia-, o con necesidades especiales por motivos académicos o por problemas de convivencia. Por otra parte, los estudiantes y las estudiantes de noveno grado se encuentran en plena adolescencia, una época en que se exacerbaban las pasiones, y por lo tanto se corren riesgos y aventuras en la interacción en los distintos ámbitos de socialización. Es un tiempo en que se realizan compromisos y sobrevienen crisis, y en el que se intensifica la búsqueda de identidad: "el desarrollo de un sentido coherente del yo, incluyendo el rol que ha de representar en la sociedad" (Erikson, citado por Papalia, Wendkos & Duskin, 2009, p. 515).

El acercamiento empírico al conocimiento de la realidad social lo obtuvimos a través de dos talleres pedagógicos realizados en cada institución, que se caracterizaron por posibilitar la participación de los individuos estudiantes en un ambiente escolar agradable, no bajo presión. Los talleres los planeamos y ejecutamos en diferentes momentos. El primero fue de motivación, para lo cual utilizamos como estrategia de sensibilización la película *El señor de las moscas*, basada en la novela de Golding (1993), que fue objeto de discusión grupal con el estudiantado. Esta fue una primera oportunidad para familiarizar a los sujetos estudiantes con la identificación de emociones. El segundo objeto de información fue aquél donde precisamos algunas definiciones de lo que significaban distintas emociones. Posteriormente solicitamos a los grupos de estudiantes que elaboraran emociones surgidas en la vida escolar que les hubiera o continuaran afectando.

En el segundo taller, posterior a una motivación y aclaración conceptual dirigida a la comprensión de cada emoción, se les pidió que en grupos de cuatro estudiantes eligieran la emoción moral que querían narrar: vergüenza, humillación, envidia, repugnancia, compasión, gratitud. En esta guía se encontraba, como pretexto, una narración elaborada por el equipo de investigación, en la que contaban casos de distintas emociones vividas por

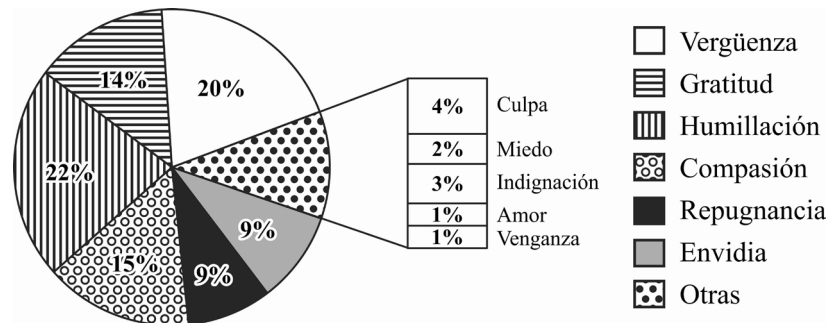
estudiantes. Allí se encontraban preguntas del tipo siguiente: En sus palabras ¿cuáles son las creencias que existen para que se produzca una situación de vergüenza como la descrita anteriormente? De acuerdo a su criterio ¿qué razones podemos dar para explicar que una persona sea excluida por sus compañeros por tener un cuerpo con sobrepeso o con un peso excesivo para su tamaño? Luego de compartir los distintos puntos de vista y discutir cada una de las respuestas, el grupo debía llegar a un consenso (La discusión y el consenso quedan registrados en la grabadora).

La interpretación de los resultados se realizó de acuerdo con Quintero-Mejía (2011): Registro de codificación; Nivel textual. Pre-concepción de la trama narrativa, Nivel Contextual de la trama narrativa, Nivel Meta-textual.

4. Hallazgos

En el siguiente gráfico presentamos el porcentaje de narraciones de emociones morales seleccionadas por los estudiantes y las estudiantes.

Gráfico 1. Porcentaje de narraciones por emoción moral.



Es necesario precisar que las emociones nunca van solas, se encuentran entretrejidas con otras. Por ejemplo, la indignación aparece en distintas narraciones pero como consecuencia de otros sentimientos como la humillación. De acuerdo con el gráfico 1, la mayor frecuencia de las narraciones de emociones está en la humillación (22%), seguida por la vergüenza (20%) y luego por la compasión (15%). Las emociones de la envidia y la repugnancia se presentan en un 9%. Con un 11% aparece “otras”, compuesta por narraciones de culpa, indignación, venganza, miedo y amor. Igualmente se puede observar que las emociones que predominan en las narrativas de los estudiantes son las menos incluyentes, aquellas que impiden extender el interés por los demás.

repugnancia y compasión, y de éstas, aspectos que el autor y la autora de este informe aquí deseamos destacar.

Repugnancia. Esta emoción marca los límites del mundo. Con ella se establece un muro invisible que alerta el espacio de proximidad a la que puede llegar un semejante. Según Nussbaum: “La repugnancia es una proximidad que no se desea” (2003, p. 107). El cuerpo es el lugar donde se produce el rechazo. En las narrativas de los sujetos estudiantes interpretamos emociones de repugnancia con los siguientes objetos que la generan: el cuerpo sucio, el cuerpo feo, el rechazo moral, y la discapacidad física y mental. Sobre esta última no haremos ninguna referencia en este escrito.

A continuación y por motivos de los límites de extensión en que realizamos el presente informe, exponemos únicamente la interpretación de las narraciones de los individuos estudiantes de emociones de

El cuerpo sucio. Algunos casos de repugnancia están relacionados con situaciones de suciedad corporal que tienen su origen en la naturaleza animal del género humano. Un elemento que inicialmente se debe considerar en la interpretación, consiste en entender que el olor que expele el cuerpo media en la relación

social, como lo describe la siguiente estudiante al referirse al sentimiento de repugnancia que le produce un compañero:

Pues en ese momento sentía asco porque se supone que las personas en comunidad deben de ser limpios para una sana convivencia, [...]

Algunos individuos estudiantes son objeto de una burla desagradable al ser identificados con lo sucio, un estigma que difícilmente podrán cambiar. Estos problemas de exclusión podrían prevenirse creando ambientes favorables para conversar sobre las creencias que acompañan la estética corporal, los olores, la naturaleza animal del género humano. Así lo describe una estudiante:

[...] mi opinión ante estas situación de hacerse en la ropa es que deberían de perder el miedo de hablar y pedirle permiso a la profesora o profesor para que no pasen estas cosas de repugnancia ante las personas y para que no sea más adelante una humillación por lo que haya pasado durante hace mucho tiempo.

Al no asumirlo reflexivamente -el objeto que produce la repugnancia y menos las creencias valorativas que la soportan-, se está permitiendo en la institución educativa que las circunstancias y los accidentes relacionados con la proximidad corporal queden sin resolver. Algunas situaciones en este contexto se ponen en evidencia en el maltrato público, pero en otros casos, el repudiado no necesariamente se entera de las razones que le causan la exclusión. La repugnancia es una emoción sin lucha por el reconocimiento por parte de las víctimas (Honneth, 1997).

El cuerpo feo. En las narraciones de repugnancia aparece el cuerpo, pero en este ejemplo se enfatiza en la cara:

[...] ella tiene un rostro muy singular que causa risa, todos la molestan en el salón y he sentido repugnancia cuando ella me toca o de pronto nos toca trabajar juntas.

El “rostro singular” es objeto no solo de burla sino de repugnancia: el efecto mágico de la contaminación en este caso se da por similitud: dos cosas superficialmente semejantes, se asemejan también en un sentido más profundo (Nussbaum, p. 2008). La contaminación por la idea mágica de similitud, se produce debido a las

creencias acerca de lo que es una piel adecuada, como se observa en la siguiente narración:

[...] Una vez cuando ella estaba en uniforme y se le vieron las piernas y las tenía todas peludas y después se acercó a mí por casualidad y nos rozamos y sentí asco al tocarla como una sensación desagradable, yo siento esto por la apariencia física de ella me da repugnancia.

El grado de repugnancia aumenta cuando por accidente la mirada del estudiante tiene acceso a zonas del cuerpo que, en el contexto del altiplano andino, son parte de la intimidad: las piernas de la compañera, que en este caso son “peludas”. Los vellos crecen naturalmente en la piel de los seres humanos. Esta es una característica genética que en nuestro medio adquiere una valoración cultural, pero discriminada por razones de género: es posible que para algunas personas, el vello en el hombre sea símbolo de virilidad mientras que para otras, en las mujeres, sea una manifestación de fealdad e incluso de falta de higiene. Pero en cualquier caso, no existe riesgo de contaminación. Es sólo una creencia construida a través de los procesos de socialización en los que se recogen los valores culturales sedimentados. Pero esto trae consecuencias en la vida cotidiana escolar, como lo describe este estudiante: “*nos rozamos y nos tocamos*”; esto es suficiente para sentirse contaminado. De manera adicional hay que añadir que posteriormente el estudiante narra: “*[...] la apariencia física de ella me da repugnancia*”.

En estas narraciones se evidencia una ausencia de reconocimiento de la dignidad humana. Las personas no parecen ser valiosas en sí mismas. Algunas son inferiores por la condición física y, lo que es peor, se cree que merecen ser excluidas porque contaminan con su contacto.

Repugnancia como expresión de rechazo moral. La imagen corporal de descuido higiénico se extiende a la manera como se organizan los materiales de estudio para cumplir con los compromisos académicos. Un estudiante que no cuida su imagen corporal y descuida sus objetos de trabajo, puede producir asco:

[...] la he sentido en el salón de clase en el colegio, cuando un compañero o amigo llega

sin bañar oliendo a feo, todo degenerado, sin tareas, etc.

En esta ocasión, la situación de no bañarse vincula la estética con la ética, en el término “degenerado”, que remite a carente de moralidad. La repugnancia proporciona una información poco confiable, y no soporta el análisis de la razón pública. A veces esta emoción puede estar revestida de un valor moralizante, pero su objeto es perverso ya que “construye niveles de personas y objetos” (Nussbaum, 2006, p. 102). Ahora bien, hay emociones morales de repugnancia que podrían ser consideradas como protectoras, como las narradas por estudiantes: la necesidad de aislarse de personas que pueden causar algún daño, o a las alertas sobre el descuido personal que pueden ser síntoma de falta de higiene, y que pueden traducirse en manifestaciones de desorganización e incumplimiento en responsabilidades como las académicas. No obstante, es necesario crear espacios formativos adecuados para que los sujetos estudiantes expliciten las creencias que tienen acerca de los objetos que les producen repugnancia, lo que repercutirá en la comprensión de la estética y la ética con que están construyendo su proyecto de vida.

Compasión. La compasión es un sentimiento de pesar por la suerte que ha caído en otra persona, y tiene tres características cognitivas (Nussbaum, 2008, p. 342). Es un asunto grave, se tiene la creencia de que es inmerecida, y el juicio que se realiza afirma que al sujeto compasivo le puede acontecer la misma circunstancia. La compasión tiene un gran valor cognitivo por cuanto este sentimiento nace de colocarse en el lugar del otro, pero no con una razón calculadora de indagar qué está pasando con el otro, sino con un dolor profundo, como si le pasara a él mismo. La compasión convoca a procesar información sobre el malestar que está viviendo otra persona.

En las narraciones de emociones morales encontramos que los objetos ante los que se manifiesta la compasión son: la muerte, la agresión y la pobreza. Esta última no la analizamos en este artículo.

Compasión ante la muerte. En las narraciones de emociones morales de los

individuos estudiantes aparece la muerte de compañeros y compañeras de escolaridad. De manera indudable, es la vivencia que supera en intensidad a todos los demás sentimientos posibles y ocasiona una herida tan profunda en cada ser, que lo lleva inexorablemente a pensar en la finitud humana. La muerte es comprendida intelectualmente como “universal, final, irreversible e inevitable” (Fonnegra, 2009, p. 23).

Encontramos una narración de emoción por muerte natural, otra por accidente y tres por muerte violenta, todas ocurridas en las cercanías del colegio donde cotidianamente asisten. En la muerte por accidente, se pone de manifiesto los límites de la existencia, ante la cual, después de perderse, ya no hay nada que hacer. Un ejemplo de ello lo encontramos en la siguiente narración de un estudiante que sufre por la muerte de un compañero, quien fue atropellado por un vehículo automotor:

Mi reacción fue muy pasiva porque yo le respetaba a él, él era un buen amigo, y mi reacción fue esa porque cuando nos dieron la noticia ya era demasiado tarde para hacer algo por él.

La muerte del compañero le produjo “mucha tristeza y mucha compasión”, y la enseñanza que recibió de la muerte de su compañero está muy ligada a la aceptación de la finitud humana que está representada, en este caso, en el hecho de que ya no se puede hacer nada, todo se acabó. Lo único que queda de esta experiencia es reconocer que cualquier cosa puede pasar, y en ese acontecer la muerte es una posibilidad que se concretiza de manera inesperada; es entonces cuando se reconoce... *[...] que uno debe respetar y querer a los amigos porque uno no sabe cuándo van a faltar y cuando los vamos a necesitar.*

La muerte provoca una profunda tristeza y genera la implacable sentencia de hacer a todos y a todas conscientes de que vamos a morir; también acarrea pensar que es necesario “respetar y querer a los amigos”, debido a que cabe la posibilidad de perderlos para siempre en cualquier instante, así sea por un accidente que no depende de nosotros.

La compasión ante la muerte promueve recordar que se tienen afectos, que se debe

valorar a los otros, manifestarles respeto e interés. La muerte puede producir sentimientos favorables a la construcción de lazos sociales, si se reflexiona que con ella se hace evidente que los seres humanos tenemos el mismo valor. Y este sentimiento de igualdad se vuelve el mejor aliado para sentir que todos los seres tenemos los mismos derechos y debemos tener las mismas oportunidades.

Compasión ante la agresión. Otro tipo de narraciones de compasión están referidas a la agresión, como en el siguiente caso:

[...] cuando eso estaba pasando sentí demasiada indignación pero no sabía qué hacer porque ese “grupo de populares” eran mis amigos, así que lo pensé pero durante muy poco tiempo y pues, decidí meterme y defenderlo; esa pelea duro alrededor de 30 minutos pero pues el niño chiquito no salió tan golpeado como yo y ellos.

Pero la emoción de la compasión en acción tiene costos, que en algunos casos consisten en ser excluido del “grupo de populares” al cual se pertenecía. La compasión nace del reconocimiento de la vulnerabilidad y, como lo señala Arteta: “Es la fragilidad del otro la que anima mi responsabilidad; aquélla es primero y ésta viene después” (Arteta, 1996, p. 257). Este es un ejemplo de compasión que lleva a la acción. Las creencias que la acompañan frente a la agresión están relatadas en términos de no aceptar jerarquías y exclusiones de estudiantes por razones como el tamaño o el peso, y en reconocer a todos como iguales. Igualmente encontramos el juicio de las posibilidades parecidas:

[...] Sentí compasión porque a mí no me gusta tratar mal a la gente y yo como que me siento mal por eso, porque a mí no me gustaría que me hicieran eso.

La compasión es una fuente de bondad por cuanto en la condición de espectador, se sufre con la situación de miseria del otro, pero se es consciente de que uno mismo está en una condición diferente y esta condición es favorable para acompañar la reflexión sobre la decisión apropiada:

[...] en mi parecer yo creo que todos nosotros nos debemos respetar porque todos somos iguales, y Dios quiera que esas personas que sabotean a las otras tengan una experiencia

igual para que sientan lo mismo de esa persona y tomen como reacciona lo que ellos hacían y no lo vuelvan a hacer.

Aquí se encuentra la solicitud de empatía que tiene como presupuesto la exigencia de respeto, y esta petición va acompañada de la necesidad de hacer justicia. Según la estudiante, ésta se logra obligando a los agresores a colocarse en los zapatos del otro, y de esta manera conducirlos a que tengan la vivencia de las víctimas. En este caso, no se observa una actitud de venganza, de disfrute por el sufrimiento del otro, sino el deseo de que se realice una experiencia educativa que se espera terminar con un cambio de comportamiento, para que *no lo vuelvan a hacer*.

La compasión está ligada a las ideas de dignidad humana y de responsabilidad social. Estos son elementos importantes que destacan autores como Arteta (1996), Nussbaum (2008), Camps (2011). Ahora bien, es debido a la dignidad humana que se es compasivo. En este sentido, es importante que los estudiantes y las estudiantes tengan la oportunidad de reflexionar sobre una idea de dignidad, en la que se reconozca que todo ser humano es un fin en sí mismo (Kant, 2003), y tiene derecho a realizar todas sus capacidades (Nussbaum, 2012).

5. Conclusión

La cartografía de las emociones que viven los estudiantes y las estudiantes muestra que son numerosas y dolorosas las heridas morales generadas por la vergüenza, la envidia, la repugnancia y la humillación. Cada una de ellas es un obstáculo para el encuentro con el otro, pues el yo herido busca encerrarse, empequeñecer el círculo en el que caben las personas que puede incluir en él, como estrategia de protección. Hay quienes parecen encontrarse solos en el círculo. Los agresores o agresoras se presentan como imperceptibles. El estado de humillación provocada por la acción de otro, lesiona silenciosamente a la víctima. *De ello no se habla en la institución, pero el maltrato es cotidiano, a veces masivo y naturalizado, conduce a algunos sujetos estudiantes a sentir deseos de abandonar la escuela.*

En la base de todas las anteriores narraciones se encuentra el miedo, que es una emoción generadora de sufrimiento y no abre posibilidades al vínculo social; al contrario, pone a los individuos estudiantes en la condición de pensar que compartir la vida con los otros atenta contra el Yo. La creencia de que se corre peligro en la vida ciudadana, conduce al encierro, a buscar convivir en la reafirmación de su identidad con aquel grupo muy reducido, sus iguales en la vulnerabilidad. Esta emoción no es favorable para una vida que implica compartir con otros. Tampoco para tener acciones que fomenten la solidaridad ciudadana, especialmente con quienes no están cerca afectivamente, con quienes no se dan siempre oportunidades de tener una actitud de comunicación y colaboración recíproca.

Pero en la base emocional de la ciudadanía de los estudiantes y las estudiantes también se encuentran emociones como la compasión, que es una apuesta por la individualidad. Cada ser es único, irreplicable y sensible, pero al mismo tiempo es un ser con otros para reír, sufrir, construir y compartir proyectos de vida. En el encuentro con otros seres resulta inevitable sabernos vulnerables, y allí reconocemos las limitaciones de la autosuficiencia de la razón para guiar las acciones, lo mismo que la autodeterminación para controlar el cuerpo humano, al que se le niega la naturaleza animal.

Las situaciones en las que somos vulnerables generan reacciones emocionales que recuerdan la individualidad de quien la padece, pero al mismo tiempo la intersubjetividad que las provoca (Barreto, 2011). La imaginación compasiva propicia vínculo social. A través de ella se logra expandir las fronteras del yo, y esto es posible porque “quien se compadece se hace vulnerable en el otro” (Nussbaum, 2008, p. 358). Este reconocimiento de las carencias, de las distintas vulnerabilidades, produce un fuerte compromiso con la vida social, y confianza en la humanidad.

Los estudiantes y las estudiantes muestran compasión y esta emoción los lleva a toda suerte de dilemas éticos relacionados con la reflexión sobre lo que es la acción justa, sobre la culpa por no obrar como se piensa que se ha debido hacer, y sobre el orgullo por sentir que

se es un sujeto valioso al ser solidario ante el sufrimiento del otro.-

En medio de una obtusa insistencia por darle a la educación la exclusiva finalidad de formar para la competitividad, resulta indispensable romper con esta unilateralidad, y ofrecer posibilidades a los individuos estudiantes para que manifiesten sus deseos. El tema de la convivencia y de las competencias emocionales no debe quedar reducido a controlar el comportamiento de los estudiantes y las estudiantes mediante la autorregulación.

Las personas estudiantes deben ser preguntadas por sus deseos, por el mundo que desean vivir. Los sujetos adultos -docentes y padres y madres de familia- deben confiar en las posibilidades deliberativas de las emociones de los estudiantes y las estudiantes. No se trata de una educación en una cursi sensiblería, despojada de compromisos propios o con la comunidad, o de la disciplina necesaria para crear ambientes agradables necesarios para el aprendizaje. Se trata de reconocer que un carácter bien formado con capacidad de tomar decisiones libres y responsables, es aquel en el que se posibilita el encuentro entre razón y emoción.¹

Las emociones aportan conocimientos que ayudan a que junto con la razón se tomen decisiones sobre lo que supuestamente es el camino correcto. Es necesario analizar las creencias ligadas a las emociones. Por ejemplo, es válido hacer una reflexión sobre el cuerpo², sobre el carácter convencional de la cultura que fomenta una estética para el mercado. Pero adicionalmente, la educación en la deliberación moral reconoce que las emociones discriminan y alertan sobre la vulneración, aunque esa falta de neutralidad de quien la padece es parte de sus posibilidades cognitivas. De nuevo, ellas son una forma de valorar la realidad, y en esa medida, las emociones contribuyen a formar en la virtud, en lo que puede considerarse la vida buena. Sin embargo, el vínculo social que

1 Nussbaum afirma: “(...) una violenta lucha interna entre razón y pasión es síntoma de inmadurez ética, de necesidad de educación moral” (2004, p. 393).

2 El cuerpo es “nuestra forma de ser en el mundo”, pues no se trata de un cuerpo a secas, de una materialidad objetiva, sino de un cuerpo vivo en el cual se construye una identidad subjetiva y social.

genera la emoción es superior al de la razón. Los individuos estudiantes deben tener espacios para pensar y para comunicar los sentimientos que les surgen al evaluar las situaciones concretas que los generan.

Educación para la deliberación moral implica formar en la prudencia, tal como Aristóteles enseñó: buscar la elección compartida y moderada entre pensamiento y emoción. Incluye el desarrollo de la percepción de las emociones propias y las del otro, lo que ayuda a comprender las situaciones particulares. Las personas con experiencia en la deliberación emocional son perceptivas y comprenden más fácilmente las reacciones emocionales propias y ajenas. No solo pueden ser prudentes para ayudar a enfrentar situaciones emocionales que pueden tomar rumbos equivocados, sino que entienden que las emociones son reacciones tras las que se encuentra algo que el otro considera valioso. Ese algo debe ser explicitado y a él debe dársele toda la oportunidad de ser interpretado, en aras de buscar la comprensión.

Obviamente, ubicar las emociones en el contexto de la intersubjetividad implica negociar y coordinar puntos de vista. Pero no solo con la fuerza de las mejores razones, sino con el reconocimiento de lo que afectivamente se considera importante (Cortina, 2010). Puede ser que alguna solución a los problemas sociales esté enmarcada dentro de lo que se considera justicia con equidad (Rawls, 2003), pero las emociones morales pueden solicitar ir más allá; no se trata de cooperar con el otro por razones exclusivamente de reciprocidad, ni es suficiente lo que se acuerda racionalmente para permitir en el otro su florecimiento; hace falta promover el sentimiento de interés por todos los seres humanos y no humanos, y esto se logra con la difícil tarea de aceptar la vulnerabilidad propia y la de los otros, y con la indagación sobre las creencias y valores que se encuentran en las emociones.

Lista de referencias

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Arteta, A. (1996). *La compasión. Apología de una virtud bajo sospecha*. Barcelona: Paidós.
- Barreto, L. (1997). ¿Es posible una ética de las emociones? *Ideas y Valores*, 46 (103), pp. 3-20.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), pp. 7-43. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Mínima Trotta.
- Fonnegra, I. (2009). *El duelo en los niños. Un manual para los adultos*. Bogotá, D. C.: Norma.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo.
- Golding, W. (1993). *El señor de las moscas*. Barcelona: Dhasa.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Habermas, J. (1994). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Planeta Agostino.
- Hansberg, O. (1996). *La diversidad de las emociones*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Kant, E. (2003). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México, D. F.: Porrúa.
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Documento 3*. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.

- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2004). *La fragilidad del bien*. Madrid: La balsa de la medusa.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Espasa.
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo*. México, D. F.: Mc Graw Hill.
- Quintero-Mejía, M. (2011). *Justificaciones y narraciones orientaciones teoricas e investigativas en la formación ética y política*. Bogotá, D. C.: Inédito.
- Rawls, J. (2003). *Teoría de la justicia*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, D. C.: Icfes.
- Strawson, P. (1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona: Paidós.
- Torres, A. (1996). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá, D. C.: Unisur.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.