

CAPÍTULO 3

Narrapaz: narrativas inmersas en dilemas sociales que fomentan emociones para la paz¹

Viviana Lorena Ortiz Villada²

Daniel Humberto Ospina Ospina³

Resumen

En este capítulo se presenta la interpretación de un ejercicio investigativo realizado para identificar el impacto que tienen las narrativas hipertextuales en el fomento de emociones para la paz en una Escuela Rural. Se trabajó por medio del planteamiento de dilemas sociales inmersos en historias que reflejaban el contexto y que permitían una identificación directa con los personajes. Con un enfoque hermenéutico, que responde a un paradigma de carácter cualitativo y que intenta estudiar el contexto natural en una institución rural bajo la modalidad de Escuela Nueva. Se concluye que las emociones son entendidas como una forma de valorar la realidad al aportar conocimientos que, con la razón, posibilitan la toma de decisiones, el análisis de situaciones y la reflexión de creencias ligadas a un sujeto. Igualmente, las emociones deben ser cultivadas desde los lugares primarios del sujeto como lo son la familia y la escuela, ya que este ejercicio es indispensable para la apropiación de una ciudadanía en una sociedad heterogénea y pluralista. Se considera importante establecer procesos constructivos constantes, transversalizando la Cátedra de la Paz con narrativas para permitir la exteriorización de aquello íntimo de cada persona.

1 El presente capítulo es producto de un ejercicio de investigación educativa realizado en el marco de la Especialización en Edumática de la Universidad Católica de Pereira.

2 Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira, Especialista en Edumática de la Universidad Católica de Pereira, Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Coordinadora Pedagógica en el Centro de Innovación Educativa de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: viviana.ortiz@ucp.edu.co

3 Candidato a Doctor en Didáctica de la Universidad Tecnológica de Pereira, Magíster en Pedagogía y Desarrollo Humano y Especialista en Edumática de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: daniel.ospina@ucp.edu.co

Palabras clave

Dilemas sociales, emociones para la paz, narrativas hipertextuales.

El contexto social de una institución educativa rural colombiana

La escuela de interés, está ubicada en una vereda del municipio del Valle del Cauca, trabaja bajo la modalidad de Escuela Nueva y es catalogada como zona de difícil acceso por no contar con transporte público entre semana y carretera pavimentada; además, carece de señal telefónica y no cuenta con las medidas necesarias para potabilizar el agua. La escuela se enmarca en un contexto víctima del conflicto debido a la recurrente vulneración de sus derechos (salud, educación de calidad e integridad) debido al abandono estatal. Los estudiantes y miembros de la comunidad no han desarrollado dentro de sus prácticas una cultura de paz, de ciudadanía y ello se ve reflejado en sus relaciones interpersonales, en el trato con el otro—niño, el otro—adulto y la falta de comunicación. Un claro ejemplo de dichas situaciones se presenta cuando la docente que acompaña al grupo manifiesta: “ese niño es muy agresivo en la escuela, hoy precisamente un compañero le pegó sin culpa y este niño cogió un palo y le dio duro que porque le había dado en la cara y no se iba a aguantar que nadie le pegara”.

Parece que aquello vivenciado en las esferas primarias de los estudiantes, es lo que ellos efectivamente muestran a su alrededor, puesto que es allí, en primera instancia, donde se constituyen como sujetos y forjan su identidad: “he visto mucho maltrato en la forma de castigarlos entonces eso afecta porque lo que ellos reciben es lo que ellos van a dar, si ellos reciben en la casa mucho maltrato físico, psicológico y verbal, eso es lo que ellos van a levantar en la escuela”, como lo expresa la docente que acompaña al grupo.

Si el cuidado y acompañamiento desde el hogar y la comunidad, no forma para la paz, ni en el ámbito emocional, ¿qué lugar o papel cumple la escuela? o mejor aún, ¿desde dónde puede trabajar la escuela para el fomento de relaciones de paz? En este sentido, se pretendió entonces con este trabajo determinar el impacto que tienen las narrativas, inmersas en dilemas sociales, en el fomento de emociones para la paz. Luego de un diagnóstico, se inició con la construcción e

implementación de narrativas hipertextuales acordes al contexto, la construcción de relatos por parte de los estudiantes que responden a los dilemas sociales planteados y posteriormente el análisis de las emociones para la paz que emergen a la hora de tomar decisiones.

Debe tenerse presente que en ocasiones la formación humana va encaminada hacia el ocultamiento de la misma condición y de su principal característica: la vulnerabilidad, principalmente en la escuela, lo cual lleva a la invisibilización no solo del otro, sino del mismo sentir, por el desconocimiento del papel que cumplen las emociones, tal y como se evidencia en el relato grabado de una estudiante: “Las emociones son como si a uno le dieran un animal o le compraran juguetes” (Estudiante #1), se percibe una relación directa del sentir con una materialización, lo que puede causar una distorsión en la generación del pensamiento narrativo, especialmente en contextos rurales, pues se hace evidente que ante el cuestionamiento emocional se remiten a las cosas que los hacen sentir, ya sean objetos o una situación pero que no impliquen una “fragilidad”.

Educar para la paz: implementando la Cátedra de la Paz en el aula

Para Chaux (2003), algunos niños y jóvenes que crecen en contextos con altos niveles de violencia desarrollan comportamientos agresivos, en parte porque en esos contextos la agresión y la violencia pueden ser consideradas legítimas y valoradas socialmente. Esta ausencia de emociones para la paz, que se percibe también en las instituciones, es un problema visible e identificado principalmente en el accionar de la comunidad educativa, ya que se desvincula el contexto social a los procesos realizados y a la Cátedra de la Paz, sin tener en cuenta que esta se concibe como una forma de responder a las necesidades formativas de los estudiantes en el contexto del postconflicto.

Lo que supondría que cada Institución Educativa debería estar diseñando, o al menos apropiando, material correspondiente a la Ley 1732 (Ley de Cátedra de la Paz), sin embargo, es poco el conocimiento adquirido y socializado. En las escuelas el trabajo termina siendo autodidacta y con base en talleres del área de ética y valores, así lo expone la docente de esta escuela al mencionar que “se trabajan los valores, la toma de decisiones, he trabajado poquito sobre habilidades

para la vida que en esa parte se trabaja resolución de problemas. A nosotros no nos han capacitado, nos dijeron implementemos como una asignatura”.

Se espera que con la implementación de estrategias pedagógicas basadas en la Ley 1732, en las aulas escolares, se incremente la cultura de paz basada en los requerimientos científicos de la sociedad del conocimiento, en el respeto y la exigencia de los derechos humanos, en la práctica de los deberes familiares y ciudadanos, en la disposición para la resolución pacífica, buscando la generación de prácticas y actitudes como la reconciliación y el perdón (Salamanca et al., 2016).

Aunque la Cátedra de la Paz es obligatoria en el sistema educativo, no siempre es tenida en cuenta para la planeación del acto de enseñanza y mucho menos para la formación de futuros ciudadanos. La Cátedra se ve limitada por la falta de capacitación, material y hasta por el desconocimiento del contexto. Pensando en el material y la planeación de la enseñanza–aprendizaje, este proyecto propone a las narrativas inmersas en dilemas sociales como estrategia que permita contribuir a transversalizar de forma directa a la escuela, y en especial a la Cátedra de la Paz, con la educación emocional, para lograr una transformación sólida de la experiencia dolorosa o negativa y resignificarla hacia la diversificación, la conciliación y la resiliencia.

De dilemas morales a dilemas sociales, emociones en contexto

Se puede entender por dilema una situación conflictiva consigo mismo, en la cual se debe tomar una postura frente a una acción a realizar que favorece a la persona propiamente o que busca un bienestar colectivo, en los dos casos, lo que intenta beneficiar al individuo no beneficia al grupo y en sentido contrario, lo que beneficia al grupo no beneficia al individuo; “Estas decisiones son particularmente difíciles porque están enfrentando valores o principios éticos, por ejemplo, la honestidad y la lealtad” (Chaux y Velásquez, 2017, p. 27). Es por ello, que se habla de dilemas morales en la Cátedra de la Paz como estrategias pedagógicas que permiten la discusión, el análisis, el debate y que fomentan la toma de decisiones:

Los dilemas morales y los debates son excelentes estrategias pedagógicas para practicar las habilidades de escucha activa: parafraseo (decir con mis propias palabras lo que la otra persona acaba de decir para que se sienta escuchada y para verificar que comprendo lo que quiere decir), clarificación (hacer preguntas para aclarar o para profundizar), reflejo de emociones (reconocer las emociones del otro), uso de lenguaje no verbal (mirar a la persona que habla a los ojos, tener una actitud corporal de atención), etc. (Chaux et al., 2017, p.137)

Por lo anterior, es que se piensa el impacto que podrían tener las narrativas (como estrategia de enseñanza del maestro o de aprendizaje del estudiante) para la generación de emociones para la paz usando como medio los dilemas, esta vez sociales, para que sean contextualizados y permitan un constante cuestionamiento sobre su accionar cercano. Debe tenerse presente que el sujeto al intentar tomar una posición se puede extrapolar inicialmente a sus sentires y de acuerdo a ello decidir.

Por ello, se teje una sincronía entre dilemas y emociones, encontrando a las últimas en lo más íntimo de cada sujeto y en la interacción con los otros, pues lo que afecte al círculo primario afectará al mismo sujeto. Para sobrevivir el individuo necesita de la interacción constante con el otro, por lo cual requiere de la percepción de diversas habilidades (intelectuales, interactivas, emocionales, éticas, morales, culturales) que regulen su vida y sus prácticas cotidianas.

Las emociones podrían entenderse como aquellas fuerzas subjetivas que de una u otra manera le dan direccionalidad y sentido a las acciones, posturas, razonamientos y sentimientos que poseen los sujetos, esto, teniendo presente que las emociones “son eudaimonísticas, es decir relativas a lo que la persona considera valioso para una vida lograda. (...) son localizadas: tienen un lugar en mi propia vida y su importancia depende de aquello que contribuya al logro de mis metas” (López, 2016, p. 99), además rigen las reacciones que se tienen frente a cada suceso o individuo en particular. Para Máiz (2010) las emociones “(...) Preparan, conservan, memorizan y reelaboran los «significados reactivos» más directamente atribuidos a objetos, personas o acontecimientos que los seres humanos experimentan en contextos dados” (p. 35) y la narrativa se convierte en una mediadora, en una herramienta de enseñanza y aprendizaje emocional.

La emoción sirve para efectuar estimaciones evaluativas de los objetos dependiendo de las creencias que pueden ser exactas o inexactas y, en todo caso, susceptibles de ser modificadas a través de la enseñanza. Por tanto, deben ser consideradas como una de las capacidades humanas básicas, a través de las cuales se propende por el desarrollo cognitivo, el afinamiento afectivo y el florecimiento personal de los individuos, además del establecimiento de la valoración y el aprecio de objetos–sujetos externos vinculados a las ideologías de vida, a los objetivos y metas que cada quien persigue para el mantenimiento del bienestar colectivo e individual, y es que “sin emociones no hay empatía posible y sin empatía no hay en rigor seres sociales ni ideologías compartidas, ni identidades colectivas, ni eventual acción de consenso” (Máiz, 2010, p. 38).

En consecuencia, se hace necesario formar en emociones para lograr promover la sensibilidad y la reconciliación, mucho más en una sociedad que ha “(...) ‘Normalizado’ la crueldad humana y esto nos ha llevado al silencio y a la ausencia de reflexión. En otras palabras, hemos consentido el mal cometido contra otros y, para ello nos hemos enmudecido. Con estas prácticas nos volvimos ciudadanos indiferentes” (Quintero, Sánchez, Mateus, Álvarez y Cortés, 2015, p. 8), y se refleja en las relaciones de conflicto que día a día se tejen y se visibilizan en el campo educativo, en esta medida, se habla de emociones para la paz, como aquellas que “Se constituyen en potencias que hacen posible hacerse cargo de ese otro” (Quintero et al., 2015, p. 29), de reconocerlo, ser racional y sentir racionalmente, puesto que “Una pedagogía de las emociones para la paz coadyuva a erradicar prejuicios y estereotipos desde los cuales descalificamos y deshumanizamos a los otros, para despojarlos de su condición de humanidad” (2015, p. 8), a través de ellas se despierta el interrogante por la fragilidad humana y se lleva a la generación de lazos de solidaridad y comprensión.

Las narrativas como estrategia de enseñanza y aprendizaje que fomentan emociones para la paz

La narrativa como acción social, es un modo de pensar que posibilita la organización de experiencias para la resolución de problemas, puesto que “(...) Cuando nos comunicamos con los otros o con nosotros mismos conformamos nuestro ‘yo’, y construimos y damos significado a nuestras acciones y a nuestra

experiencia” (Santamaría y Ramírez, 1998, p. 250), por tal motivo, el discurso se convierte en un mediador entre el conocimiento y la relación con el mundo, con los demás y consigo mismo, al comprender que en el sujeto está presente otro que lo caracteriza dialógicamente otorgando una construcción de significado, la narración entonces “No es únicamente una clase de discurso, sino un modo de pensamiento, una acción por la que los individuos organizan su experiencia en las transacciones con el mundo social” (Santamaría y Ramírez, 1998, p. 247).

La narrativa se convierte en una forma de entender, interpretar el entorno y movilizar el pensamiento. Es un arte que permite la relación entre lo interior y exterior vinculado al sujeto, “Es un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación” (Bruner citado por Siciliani, 2014, p. 32), por lo tanto, no se considera como una simple estrategia didáctica con el fin de lograr concentración en los estudiantes. Narrar es un acto interpretativo que refleja las realidades humanas y los comportamientos de comunidades, tanto a nivel social y simbólico, como cultural.

Para McEwan & Egan (1998) la narrativa más que un estilo, adopta la forma de un ritmo que surge de las pautas implícitas en la vida y los actos de los seres humanos. Puede ser la narrativa quien le devuelva los contenidos del currículo, y a otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, las emociones humanas. Para este ejercicio en concreto espacios de enseñanza y de aprendizaje dialógicos, reflexivos, creativos, que movilicen y que además fomenten la conciencia emocional en pro de una construcción de paz, al permitir plasmar lo íntimo de cada sujeto.

Marco Metodológico

Narrapaz (narrativas para la paz) se elaboró con la participación de la docente y los estudiantes de una escuela rural del Valle del Cauca; como muestra se tomó a los grados segundo, tercero y cuarto, conformando un grupo focal de 6 estudiantes, divididos en: 4 mujeres y 2 hombres, en edades que oscilaban entre los 8 y 11 años. De los videos obtenidos, las grabaciones y las narrativas, se tuvo como unidad de análisis la oración.

Ahora bien, recordando que el objetivo de este ejercicio es determinar el impacto que tienen las narrativas hipertextuales⁴, inmersas en dilemas sociales, en el fomento de emociones para la paz, se trabajó desde el enfoque histórico–hermenéutico. Según Vasco (1990) alude a dos aspectos principales: “en primer lugar, trabajar con la historia como eje y en segundo lugar, se acentúa el aspecto hermenéutico, es decir, el deseo de interpretar la situación”(p. 14), lo que en gran medida permite analizar el impacto que tienen las narrativas, inmersas en dilemas sociales, en el fomento de emociones para la paz en estudiantes de Escuela Nueva.

El enfoque hermenéutico responde a un paradigma de carácter cualitativo, en el que se intenta estudiar el contexto natural, para proporcionarle sentido e interpretar fenómenos y significaciones. En este tipo de investigaciones toman importancia las voces de quienes son entrevistados u observados, considerando que se parte de:

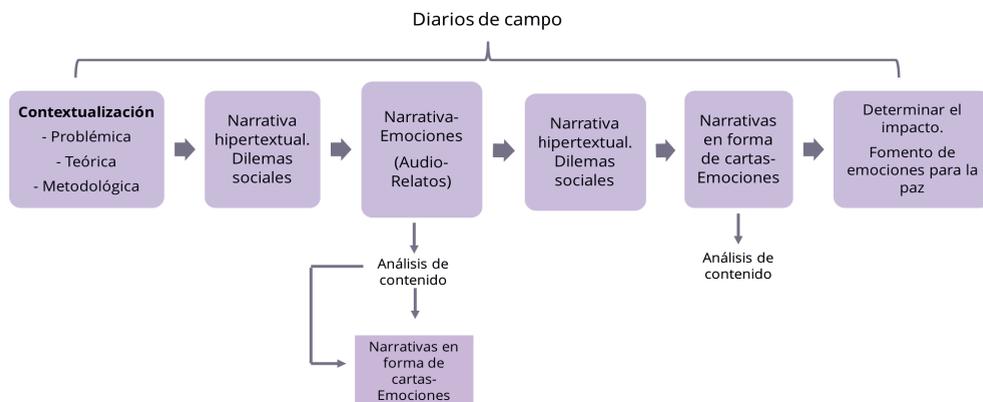
Un interés por comprender a los individuos dentro de sus contextos o mundos de vida, es decir, se busca el sentido de la acción humana, dar cuenta de los cambios que se operan en los procesos de construcción de la realidad social, indagar por las representaciones o imaginarios que las personas tienen de sí mismas, de sus grupos, de su entorno, de su vida cotidiana y de su hacer. (Quiroz, Velásquez, García y González, 2002, p. 40)

Para ello, se parte del método fenomenológico, permitiendo indagar por los sentidos de experiencia de los sujetos y en el que “lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia” (Ghiso, 1996, p. 42). Para lograr esta interpretación, en la recolección de información se hizo uso de técnicas como la observación participante, el grupo focal, la entrevista semiestructurada y la cartografía corporal.

4 “El hipertexto se puede definir como un texto electrónico predispuesto a multitud de enlaces y conexiones con otros textos, donde el trayecto o recorrido de lectura está liberado a los propios intereses del lector de turno” (Rodríguez, 2003, p. 1). Desde esta concepción, las narrativas hipertextuales se convierten en una apuesta educativa para la interpretación de diversas voces de la comunidad, las cuales cuentan relatos sobre situaciones, sugerencias y sueños que son recontados desde una estructura abierta y flexible, por lo que se convierten en una herramienta de selección, reconstrucción y transformación. En Narrapaz, se usaron para la articulación de la narrativa a otras fuentes y escenarios que desde la historia se enlazaban, posibilitando una interactividad entre el estudiante y el personaje.

A continuación, se presenta el esquema del diseño metodológico, propuesto de forma general:

Figura 1. Diseño metodológico



Fuente: Elaboración propia

Así pues, en un primer momento de diagnóstico y contextualización se realizó una entrevista a la docente y una cartografía corporal a los estudiantes. Con estas se pretendió ubicar y conocer su pensar sobre las emociones, la paz y la relación entre ambas de acuerdo a sus experiencias. El diagnóstico muestra un acercamiento a lo que ellos concebían como emociones de felicidad: “las emociones son algo del corazón que se sienten y le dan mucha felicidad a uno” (Estudiante #2) y que a su vez posibilitan el vivir sin conflicto: “en las emociones para la paz uno vive feliz, sin conflictos” (Estudiante #2), “la paz es como si uno está peleado con una persona y se contenta” (Estudiante #1).

Con la información recolectada se realizó la construcción y aplicación de una narrativa hipertextual contando una historia relacionada con el contexto, en ella se propuso como personaje principal a un niño de ciudad que migró al campo por problemas familiares, Juan (personaje principal) en su cotidianidad experimentó varios dilemas sociales, cada dilema tuvo la descripción detallada de la situación y al final dejaban unos cuestionamientos sobre lo que los estudiantes harían en su lugar, lo cual permitía el debate constante. De los dilemas que se construyeron se destacan tres: el primero, una situación en donde Juan debe

reflexionar sobre el valor de la honestidad, al tener una relación de confianza, simpatía y afecto con el otro—niño implicado y una necesidad sobre algo material.

En respuesta a este dilema inicial se expresa por parte de los estudiantes una dualidad entre el hacer lo que consideraban correcto y lo que no, posicionándose en su escala de valores para poder dar una solución. Para ello, se recurrió al diálogo y se llegó a un consenso: “Yo se lo pediría prestado para cargar el mío” (Estudiante # 5), “Yo le diría a la profesora o a la mamá y recuperaría el mío” (Estudiante # 1). Lo anterior dio cuenta que pese al interés que mostraron por el otro, el pensamiento para satisfacer lo que se planteó como necesidad material era superior, se pensaba para sí mismo.

Para el segundo dilema, se proyectó una circunstancia en la que Juan debía elegir entre ir a hacer algo que había estado esperando por mucho tiempo, que lo motivaba, lo tenía ansioso y entusiasmado para ayudar a una de sus compañeras de escuela que había sido solidaria con él, aunque eso significa aplazar su quehacer.

Como resultado se observó que mientras que en el primer dilema respondieron según lo que creían era el “deber ser”, en este el accionar demostró una ambivalencia mayor en la que finalmente se decidieron en su mayoría a actuar de la misma forma: “Decirle que no puedo, porque estaría ansiosa, otro día se lo haría” (Estudiante #1). La poca empatía, el saber ponerse en el lugar del otro y actuar ante casos hipotéticos a través de la narración, revela que no es un proceso automático el lograr concebir a los otros como entidades profundas con pensamientos, sentimientos y anhelos propios, por lo tanto, es más fácil usar las circunstancias para propios fines, respondan estos o no a los cánones establecidos socialmente.

En el tercer dilema, se partió de un problema de rivalidad causado por una premiación a Juan en la escuela, en la que uno de sus mejores amigos sintió que era una injusticia porque no se lo merecía y comenzó a culpabilizarlo. El personaje principal de la historia debía saber qué decisión tomar y cómo actuar ante dicho episodio.

En efecto, los estudiantes expresaron una dualidad emocional en la que se mantienen características narcisistas: “Estaría muy triste, pero lo dejo que se enoje conmigo y que siga bravo” (Estudiante #3), “Yo lo aporrearía, porque no tiene razón por enojarse, por ser tan envidioso, me daría rabia” (Estudiante #1), y por otro lado: “Yo le diría con tranquilidad, cuando esté más calmada que por qué se enojó conmigo” (Estudiante #5), la última intervención en un intento de ponerse en el lugar del otro, de ser empático. Esta capacidad debería comenzar a “Cultivarse desde la infancia, con mínimas nociones sobre la empatía y el interés por el otro ya que está dominado por el narcisismo” (Bernal, Cuellar–Villalobos y Quintero, 2016, p. 170), por lo que puede verse afectada la capacidad de comprender y ver más allá que un simple cuerpo ajeno al propio.

Posterior a las discusiones generadas, se pretendió dividir al grupo por equipos de trabajo para la realización de una expansión de la historia, en dicho proceso se pudo dar cuenta de una situación conflictiva dentro del aula, donde una de las estudiantes era excluida por el resto de sus compañeros: “yo no quiero hacerme con ella” (Comentario Estudiante #2), “yo menos” (Comentario Estudiante #1), “a mí ni me miren” (Comentario Estudiante #3), “yo trabajo sola” (Comentario Estudiante #6). Lo cual, efectivamente, generó un desvío en la investigación, pues se contaba con un problema real y de momento que era de importancia abordar y que se relacionaba directamente con el fomento de emociones para la paz en la escuela.

Para caracterizar el origen del problema que se detectó, se realizó un ejercicio en el que a través de videos y cuentos digitales se evidenciaron algunas emociones, se exteriorizan mediante el movimiento del cuerpo y finalmente se dio paso a la escritura de narraciones en forma de cartas. Con este último ejercicio se pretendió escribirle una carta a alguien, anónimamente, que perteneciera al salón de clases, con el requisito de mantener presente en el cuerpo de la narrativa alguna emoción. De cinco cartas escritas, cuatro responden a una emoción, la ira y tres eran dirigidas a una misma compañera del salón, la que era excluida: “Lo siento que te diga esto pero la rabia que siento por ti es (...) odio (...) lo que yo te digo es que eres una lagartija flaca (...) ojala nunca ubieras existio (...)” (Estudiante #1), “(...) Ella me digo que no porque yo esque le via quitado al amor

de su vida pero yo no le quite (...) entonces yo le quite la mano de ensima y (...) ke di una calletada y me fuy” (Estudiante #2).

Se hace evidente la puesta en común de una emoción construida socialmente, es decir, una emoción pública, que sin saberlo convergen en las narraciones en forma de menosprecio, resentimiento y usando un lenguaje despectivo hacia el otro—par, hasta el punto de posiblemente deshumanizarlo. Solomon (2007) comprende la ira como una emoción universal en virtud de las condiciones y circunstancias comunes de la vida humana, puesto que: “(...) la condición humana, bastaría para explicar porque tenemos tantas emociones en común, especialmente el miedo, la ira, la tristeza, el asco y alguna forma de afecto o cuando menos, un sentimiento de dependencia” (Solomon citado en López, 2016, p. 90).

Por lo tanto, se puede decir que algunas emociones y maneras de actuar son básicas o universales, al partir de una implicación en el mundo, de una situación e interrelación, esencialmente cuando se toma una posición de haber sido agraviado u ofendido. La ira se convierte en una emoción intencionada hacia alguien o algo, y en ella misma se contiene un juicio evaluador que conlleva una responsabilidad.

En este sentido, la narrativa posibilita representar y comunicar lo que se piensa y se siente, por lo que se relaciona directamente con las emociones, ya que estas, como se ha mencionado con antelación, pese a su singularidad dentro de cada individuo, actúan en contextos intersubjetivos, esto se expone en el argumento de una de las estudiantes al decir que: “Tu me caias bien primero pero besde que nos mentiste ahora te odio mucho (...) eres muy desonesta cruel fea orenda del mundo entero te odio demasiado (...)” (Estudiante #3).

Se puede subrayar, entonces, que las emociones presentan unos rasgos distintivos y específicos que muestran el nivel de influencia y protagonismo que poseen dentro del mundo de cada individuo, por lo que son volubles de acuerdo a quién y a cuántos la sienten, un sujeto puede sentir como suya una causa o conflicto que mueve masas, por lo que la emoción, en este caso la ira, también es

sentida. Para entender un poco mejor lo anterior, se plantean unas características generales de las emociones públicas, también llamadas políticas:

1) Están dirigidas a un objeto; 2) guardan una estrecha relación con las creencias; 3) pueden calificarse de racionales e irracionales, verdaderas o falsas, es decir, no son siempre correctas, como no lo son tampoco las creencias o las acciones; y 4) pueden modificarse mediante la reelaboración de las creencias, y pueden, por tanto, ser educadas de acuerdo a los principios y particularidades del entorno en el que se encuentra cada ser humano. (Nussbaum citada por Máiz, 2010, p. 36)

La ira, como emoción política, pese a ser constitutiva de la naturaleza, no debería pasar desatendida, sino más bien, se debe aprender a moderarla y educarla, aprender cuándo, dónde, cuánto, con quién y en qué circunstancias sentirla, pasándola de su carácter irracional a uno completamente racional.

Para ello, se pasó a la construcción de otra narrativa hipertextual, en la que se describió simbólicamente la historia de vida de la estudiante afectada, quien por dicha problemática dejó de asistir a la escuela, se partió de allí para crear un dilema que pudiera dar horizonte a posibles soluciones. En la primera parte de la narrativa antes descrita, se mencionó a una compañera de Juan que mostró solidaridad con él, pues ella fue la protagonista del relato seguido; María era una niña que sufría de maltrato físico y psicológico en el hogar, se había escapado y dormido en el monte, la familia tenía advertencias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y aun así las cosas no parecían cambiar mucho, por lo que la niña tenía un comportamiento que reflejaba todo lo que sucedía en el hogar, desplazándose del rol de víctima a victimaria en la escuela, para finalizar, se planteó el interrogante sobre lo que debía hacer Juan conociendo la situación.

A la hora de responder ante esa situación, se dispuso de dos momentos para contrastar lo que sucedía de forma colectiva con lo que pasaba de forma personal, ya que en el desarrollo de la metodología, se había evidenciado mayor interés por el otro cuando se generaban actividades de interacción. Por tanto, para el ejercicio grupal se realizó una discusión de lo que ellos harían siendo Juan: “Yo le daría posada, le diría que se quede en mi casa” (Estudiante #1), “¡Ja!, hablaría con los papás o con otros familiares, imposible que nadie ayude” (Estudiante

#2), “Llamaría a la policía y le cuento todito lo que sé para que ellos allá sepan qué hacer” (Estudiante #4). Evidentemente, en sus relatos se logra percibir una identificación con el sufrimiento ajeno, se logran imaginar en las experiencias del otro, en otras palabras, se logra de alguna manera una resonancia compasiva.

Sin embargo, cuando se propuso la creación de narrativas en forma de cartas para el trabajo individual, los estudiantes arrojaron de nuevo la tentativa universal a la emoción de ira, pues relacionaron la situación simbólica con la historia de vida de su compañera, lo que dio cuenta del conocimiento previo que tenían del contexto de la estudiante: “(...) Cren que mi familia es megor (...) la niña siempre tiene envidia de nosotros (...) ellos es dia y de noche con el radio prendido y no pagan la luz y cuando le pasan el resibo no pagan y abeses nos quitan la energía” (Estudiante #2), “Eya se comporta por que la mamá trabajaba en un bar y eya cojio ese ejemplo y tanpoco la educaba y el papá de eya estaba en la carcel y eya le falta un papá (...)” (Estudiante #3).

Se demuestra así, que pese a conocer el entorno de la niña, no son capaces de ponerse verdaderamente en el lugar de ella, pues hay una irracionalidad que conlleva a una ambivalencia narcisista entre lo que se dice y lo que se hace, una distancia abismal en este caso que se refleja de forma intencionada y dirigida hacia una sola persona, dejando entre ver la delgada línea que hay entre víctima y victimario y que termina trascendiendo el simbolismo de la narrativa, respondiendo en últimas a su formación ciudadana, a sus valores y a una problemática tanto interna como social entre el “ser” y el “deber ser”.

Entre una actitud emocional y una postura racional: análisis general

El impacto que tienen las narrativas hipertextuales en el fomento de emociones para la paz, se observa a nivel colectivo, pues cuando se trabaja en equipo, las emociones se hacen en un supuesto racionales, piensan y actúan inicialmente en relación a unos estándares sociales que inconscientemente revelan un camino aparente como “correcto” y luego comienzan a darle valor crítico, no mediado por las costumbres heredadas, apropiando una propia postura responsablemente y materializándolo en la construcción de narrativas grupales, de discusiones y debates. A pesar de ello, cuando el trabajo es a nivel individual y confidencial, los

resultados son otros, las experiencias y sentidos no evidencian un reconocimiento y respeto por el otro, principalmente cuando hay una división de bandos y entre ellos hay una vinculación afectiva, se puede viabilizar un enfrentamiento interno con aspectos como el narcisismo, el miedo, la agresividad y hasta la codicia, esto sucede porque hay una diferencia entre tomar una actitud y tomar una postura:

La actitud es más una disposición social, afectiva y rígida hacia objetos empíricos y que tiene como función lograr la hegemonía de una forma de pensar y hacer las cosas sobre otras. En contraste, la postura es una disposición más individual, racional y flexible hacia sistemas de ideas o racionalizaciones, cuya función es la generación de alternativas de pensamiento. (Vásquez, 2001, p. 43)

Desde esta perspectiva, entonces, los sujetos como miembros de una sociedad modifican su actitud de acuerdo a una comunidad a la que pertenecen o quieren pertenecer, por lo que el individuo para ser aceptado en un grupo social puede cambiar su forma no sólo de actuar sino de pensar, esto genera una tendencia a responder de una determinada manera ante situaciones u objetos y no estar dispuesto a explorar sus emociones e ideas al respecto, tal y como sucedió en las intervenciones colectivas. Es importante aclarar, que las actitudes no se eligen libremente, sino que se reciben del contexto, son conductas públicas y hasta automatizadas por lo que el sujeto a veces ni siquiera es consciente de las mismas.

En cambio, para hablar de postura, se debe tener una elección informada, libre y consciente, el sujeto debe conocer diferentes probabilidades y matices para hacer racional el proceso, lo cual se puede lograr por medio de narrativas, solo que no es un procedimiento finito sino más bien permanente, debido a que “Una postura no se asume de una vez y para siempre, de manera definitiva, sino en cada momento y de manera provisional” (Vásquez, 2001, p. 44), es, de cierta forma, circunstancial. Así pues, la educación emocional es una preparación esencial para dicha construcción ya que permite el entrecruce con recuerdos, imaginación, contextos y su exteriorización, promoviendo relaciones empáticas desde que se trabaje constante e interdisciplinariamente.

Conclusiones

Las emociones son entendidas como una forma de valorar la realidad al aportar conocimientos que, con la razón, posibilitan la toma de decisiones, el análisis de situaciones y la reflexión de creencias ligadas a un sujeto. Estas están construidas socialmente, por lo que son volubles al entorno y a quienes rodean al individuo, por lo que se hace necesario formar emocionalmente sujetos pensantes en pro de la construcción de paz que sean autónomos y empáticos.

Igualmente, las emociones deben ser cultivadas desde los lugares primarios del sujeto, como lo son la familia y la escuela, ya que este ejercicio es indispensable para la apropiación de una ciudadanía en una sociedad heterogénea y pluralista. Aunque el impacto que tuvo la construcción de narrativas inmersas en dilemas sociales para el fomento de emociones para la paz evidenció que estas surgían a nivel colectivo, pero dejaban de evidenciarse en una circunstancia particular de conflicto, se considera importante establecer procesos constructivos, constantes, transversalizando la Cátedra de la Paz con narrativas para permitir la exteriorización de aquello íntimo de cada persona, habilitando la creación y la capacidad de ponerse en el lugar del otro, mejorando la comunicación y el reconocimiento de los demás. Para ello, además, es indispensable resignificar experiencias, emociones, aprender a despojarse del lugar propio, lograr una confrontación consigo mismo y formar en la adquisición de posturas para alcanzar en definitiva el fomento de emociones para la paz, principalmente cuando se encuentra que en el aula de clase hay una predominancia de emociones como la ira y no hay una moderación de ella en el contexto escolar.

Recomendaciones

Una vez concluido el ejercicio investigativo, y de acuerdo a los hallazgos obtenidos, se estima que es de suma importancia que desde las instituciones educativas se propongan proyectos, se compartan materiales y se lancen propuestas hacia una formación en emociones para la paz, que contribuya a la cátedra correspondiente de una forma transversal y no sólo limitada a la asignatura de Ética y Valores, puesto que el poco trabajo vinculando a la educación emocional genera problemáticas visibles en las relaciones interpersonales entre pares, familia y todos los agentes

educativos, las emociones, entonces, deben abordarse desde el nivel más bajo hasta el más alto de educación como parte fundamental de los procesos formativos.

En consecuencia, también se deja una propuesta abierta para el análisis del uso de la literatura en el cultivo de imaginación narrativa, teniendo presente que ésta posibilita la capacidad de representar problemas específicos de los individuos a través de espacios y tiempos diferentes, lo que permite nutrir el proceso de toma de postura haciendo racional aquello que se siente.

De igual forma, surge un cuestionamiento sobre lo que pasa después de la medición, pues, generalmente, las investigaciones recogen datos, los analizan y proponen en su defecto algo, y ahí se suele terminar el proceso, por ello, es de relevancia tener una constante y unas intervenciones no a corto plazo, pues se delimita y recorta en gran medida el trabajo que puede hacer el investigador, además de que se dificulta el generar transformaciones sólidas en la comunidad.

Referencias

- Bernal, M. F., Cuellar-Villalobos, M. P. y Quintero. M. (2016). Cultivar la empatía a través de las humanidades: reflexión sobre una experiencia pedagógica en el aula universitaria. *quaest.disput*, 9 (19), 161–179.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, pp. 47–58.
- Chaux, E. y Velásquez, A. M. (2017). *Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de paz*. Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux, E., Mejía, J. F., Lleras, J., Guaquéta, D., Bustamante, A., Rodríguez, G. I., Pineda, P. A., Ruíz, A., Valencia, C., Greniez, C., García, D., Alvarado S. V. y Velásquez, A. M. (2017). *Desempeños de educación para la paz*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Ghiso, A. (1996). *Métodos de la Investigación Cualitativa*. Aljibe.
- López, L. F. (2016) Las emociones como forma de implicación en el mundo. El caso de la ira. *Estudios de Filosofía*, 53: 81–101.
- Máiz, R. (2010) La hazaña de la razón: la exclusión fundacional de las emociones en la teoría política moderna. *Nueva época*, (149), pp. 11–45. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3301555.pdf>
- Quintero, M., Sánchez, K., Mateus, J., Álvarez, C. y Cortés, R. (2015). *Pedagogía de las emociones para la paz*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Quiroz, A., Velásquez, Á., García, B. y González, S. (2002). *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Rodríguez, J. (2003). *Hiperficción y posmodernidad: la narrativa digital*. Universidad Santo Tomás.

- Salamanca, M., Rodríguez, M., Cruz, J. D., Ovalle, R., Pulido, M. A. y Molano, A. (2016). *Guía para la Implementación de la Cátedra de Paz*. Editorial Santillana.
- Santamaría, A. y Ramírez, J. D. (1998). *La narración: Un modo de pensamiento*. Universidad de Sevilla.
- Siciliani, J. M. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, XXVIII (63), pp. 31–59.
- Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo “Conocimiento de Interés” de Jürgen Habermas*. Documentos Ocasionales. CINEP.
- Vásquez, F. (2001). Educación: ¿postura o actitud?. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI (1), 41–66.

PRÁCTICAS Y DINÁMICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

