



Trabajo social

ISSN: 0123-4986

ISSN: 2256-5493

Universidad Nacional de Colombia

Pineda, Edgar; Orozco, Paula Andrea

Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en
clave de capacidades de reconocimiento (caso Meta, Colombia)*

Trabajo social, vol. 23, núm. 2, 2021, Julio-Diciembre, pp. 101-125
Universidad Nacional de Colombia

DOI: <https://doi.org/10.15446/ts.v23n2.90244>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=684471954004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



Obra: Contra la impunidad
Autor: Erika Hernández

Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades de reconocimiento (caso Meta, Colombia)*

101

Edgar Pineda**

Docente investigador

Universidad Santo Tomás de Villavicencio, Villavicencio, Colombia

Paula Andrea Orozco***

Coordinadora académica preescolar

Ciudad Educativa Espíritu Santo, Villavicencio, Colombia

Resumen

Se presenta una posibilidad de construcción de cultura de paz en territorios marcados por el conflicto armado en Colombia a través del desarrollo de una pedagogía de las emociones como estrategia para contrarrestar los efectos asociados a la vivencia de la guerra en la vida cotidiana. Para esto, se presenta esta *pedagogía* desde las narrativas de maestros y maestras que habitan territorios de conflicto y posconflicto en el departamento del Meta en Colombia. Se pretende comprender la pedagogía de las emociones en clave de capacidades y reconocimiento intersubjetivo para la construcción de una cultura de paz desde la educación.

Palabras clave: pedagogía, emociones, reconocimiento, capacidades, paz, narrativas.



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Pineda, Edgar y Paula Orozco. 2021. "Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades de reconocimiento (caso Meta, Colombia)". *Trabajo Social* 23 (2): 101-125. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. doi: 10.15446/ts.v23n2.90244

Recibido: 31 de agosto del 2020. **Aceptado:** 22 de abril del 2021.

- * Artículo resultado de la investigación *Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en territorios de postconflicto*. Proyecto financiado por Minciencias y ejecutado por grupos de investigación de las universidades: Distrital Francisco José de Caldas, Surcolombiana, de La Amazonía y Santo Tomás sede Villavicencio (Colciencias 439 del 2017).
- ** Miembro del Colectivo de Educación para la Paz y líder del grupo de investigación en Humanidades Digitales, Educación y Paz Territorial, ABA del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás. Doctor en Ciencias Sociales, doctor en Educación. edgarpin535@gmail.com / https://orcid.org/0000-0001-6738-0237
- *** Miembro del Colectivo de Educación para la Paz, doctorando en Educación. paulaorozpi@gmail.com / https://orcid.org/0000-0002-0515-2914

Pedagogy of Emotions for Peace-Building in Terms of Recognition Capabilities (Meta case, Colombia)

Abstract

There is a possibility of building a culture of peace in territories marked by armed conflict in Colombia through the development of a pedagogy of emotions as a strategy to counteract the residual effects of war on daily life. For this, this pedagogy is presented from the narratives of teachers who inhabit territories of conflict and post-conflict in the state of Meta in Colombia. It is intended to understand the Pedagogy of Emotions in terms of capabilities and intersubjective recognition for the construction of a culture of peace from education.

Keywords: capabilities, emotions, narratives, peace, pedagogy, recognition.

Pedagogia das emoções para a construção da paz em chave de capacidades de reconhecimento (caso Meta, Colômbia)

Resumo

Existe uma possibilidade de construir uma cultura de paz em territórios marcados por conflitos armados na Colômbia através do desenvolvimento de uma pedagogia de emoções como estratégia para neutralizar os efeitos residuais da guerra na vida cotidiana. Para isso, essa *pedagogia* é apresentada a partir das narrativas de professores que habitam territórios de conflito e pós-conflito no departamento de Meta na Colômbia. Pretende-se compreender a pedagogia das emoções na chave das capacidades e do reconhecimento intersubjetivo para a construção de uma cultura de paz a partir da educação.

Palavras-chave: pedagogia, emoções, reconhecimento, habilidades, paz, narrativas.

Introducción

El concepto de reconocimiento ha sido abordado por diversos autores de la filosofía política contemporánea; la mayoría, desde el contexto europeo y estadounidense. Entre ellos, se puede exponer a Charles Taylor (1996), Nancy Fraser (2008), Paul Ricoeur (2006) y Axel Honneth (1994). Todos los anteriores, a su vez, han basado sus teorías del reconocimiento desde el pensamiento hegeliano como referente para lograr interpretar las demandas de sociedades contemporáneas ante los dilemas de la justicia social. Esta rotación hacia el reconocimiento como componente de sociedades justas lleva a que prevalezcan problemáticas propias de las identidades, la equidad y la (re)distribución como elementos de la filosofía política y la formación ciudadana desde la justicia social.

Partiendo de lo anterior, la teoría del reconocimiento de Axel Honneth (1994) es, justamente, la teoría con tal vez mayor consistencia en cuanto a una visión unificada de las diversas problemáticas y demandas que desde la justicia emergen en la actualidad. En Honneth, el asumir el reconocimiento como pilar fundamental permite argumentar que los hechos de injusticia son derivados de la falta de un reconocimiento de carácter intersubjetivo. De esta manera, Honneth se guía por el modelo expuesto por Hegel donde se plantea una *lucha por el reconocimiento*. Así, el autor despliega una teoría del reconocimiento en la cual los procesos de cambio social son explicados en cuanto a la relación que tienen con los ideales normativos que las personas poseen y desarrollan en sus relaciones intersubjetivas de reconocimiento, ideales que mutan a anhelos de lucha social, es decir, a justicia. En este sentido, para este la justicia es entendida como garante de los modos de reconocimiento intersubjetivo (amor, derecho y estima) en las diferentes dinámicas sociales.

Esta manera de comprender la justicia social desde la amplitud le permitió a Honneth ampliar la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas (2003) para formular la *teoría del reconocimiento* y hacerla ver como una herramienta conceptual adecuada para entender y comprender las experiencias de injusticia social y para revalidar y reivindicar la fuente motivacional de las diferentes luchas sociales. Precisamente, estas luchas por el reconocimiento, centradas en aspectos culturales y de raíz identitaria, se entienden como luchas sociales por un reconocimiento legal, un reconocimiento de derechos de ciudadanía en clave social y educativa. De esta forma, el debate conceptual y teórico de la *teoría del reconocimiento* encuentra un fuerte hacedero en la educación; sobre todo, en asuntos

como la crítica a las orientaciones dialógicas, la relación del elemento democrático y meritocrático en el ejercicio educativo. Lo anterior permite que desde la educación se retomen temas como la perspectiva de género, la estética, la formación política y ciudadana, la construcción de paz y, sobretodo, la vinculación de las emociones políticas al debate en el acto educativo.

Puntualmente, esta enumeración de escenarios de debate y disputa conceptual, teórica e ideológica que abre la *teoría del reconocimiento* en el campo de la educación es considerada en el libro *Pedagogía de las emociones* (Álvarez, Mateus, Quintero *et al.* 2016). Esta propuesta pedagógica para la construcción de paz busca situar las emociones y sentimientos morales y políticos en el núcleo de la formación ciudadana, política y de convivencia. Con ella se busca fortalecer el proyecto ético común que enmarca el acto educativo, que implica la construcción de tejido social. Ahora, este cambio de paradigma de un proyecto común de educación para el trabajo y una educación para la productividad a una educación para el tejido social, para la construcción de paz, implica no solo un cambio de didácticas sino un cambio del sentido de la educación, pasar de una educación en conocimientos a una educación en saberes, de una educación del dominio a una educación de la cooperación y la solidaridad, de una educación de competencias a una educación de capacidades; es decir, implica el tránsito a una educación emocional basada en el reconocimiento y las posibilidades de ser, una pedagogía de las emociones con fuerte vocación ontológica.

En este sentido, en el artículo se hará una exposición de la pedagogía de las emociones desde la perspectiva del reconocimiento y la libertad de Honneth. En segundo lugar, se vinculará esta conceptualización con la teoría sociocultural de Elías (2012) para extraer, en tercer lugar, conclusiones sobre el papel de la pedagogía de las emociones en procesos de construcción de culturas de paces. Todo lo anterior desde la perspectiva territorial del análisis de narrativas de maestros y maestras del departamento del Meta¹.

1 Este artículo, producto de investigación, parte del análisis y hallazgos del proyecto denominado *Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en territorios de postconflicto*, proyecto aprobado y financiado por Minciencias y que se desarrolló en diez municipios de Colombia, los cuales son considerados como unos de los de mayor impacto por el conflicto armado y social que ha sufrido el país.

Pedagogía de las emociones una apuesta por el reconocimiento y la libertad

La conceptualización de pedagogía de las emociones está basada en constantes reflexiones en torno a cómo los actos educativos y los procesos pedagógicos hacen posibles diferentes procesos de reconciliación, reconocimiento y paz a través de caminos didácticos enfocados en la convivencia y la construcción de paz desde una cultura política pública (Pineda y Orozco 2018). Estas reflexiones surgen de narraciones de actos humanos hechos por maestras y maestros en territorios del departamento del Meta afectados por hechos bélicos, atroces y de barbarie, quienes a pesar del contexto hostil realizan un despliegue de prácticas pedagógicas de convivencia y construcción de paz de una forma sostenida, creativa, libertaria y con sentido (Moisi 2009).

105

Ahora, los análisis de dichas prácticas pedagógicas evidencian una debilidad marcada en el proyecto ético común, que, en el caso del departamento del Meta, se ve acrecentado por la permanencia de comportamientos basados en el odio, la venganza y la repugnancia hacia el otro que, además de nutrir el conflicto armado, logra fracturar el tejido social y la convivencia ciudadana en los territorios, en particular en la escuela. Esta ausencia de procesos educativos basados en la alteridad evidencia la inutilidad de los programas y proyectos éticos, convivenciales y de construcción de paz emanados por los niveles burocráticos de la administración educativa; dichos proyectos están desconectados del contexto y los actores; por tal razón, no convocan, no consultan, no involucran los saberes y experiencias que transitan en la escuela (Quintero, Oviedo, Cuellar *et al.* 2017).

Los planes y proyectos en ética y ciudadanía que nos llegan del Ministerio y la Secretaría son descontextualizados, no tienen ni idea de las problemáticas y vivencias de nuestros niños rurales, además de tener una visión muy sesgada de la guerra y el conflicto armado. (Narrativa 032NM. Maestro del departamento del Meta 2018)

Por tal razón, se evidencia cómo dichos planes y proyectos pedagógicos de orden gubernamental responden a *urgencias*, pánicos o *crisis* que surgen de momentos coyunturales específicos y que no dan respuesta a asuntos éticos y morales de fondo. En este sentido, dichas políticas y proyectos educativos momentáneos producen acciones negativas en la escuela, ya que al darle prioridad a la *corrección de conductas* se olvida trabajar en acciones de desarrollo de capacidades para una *buenavida*. En este orden

de ideas, las políticas de proyectos pedagógicos hacia la ética y la moral se centran en la comunicación de códigos legales o jurídicos que enfatizan en lo prohibido y permitido, en una mecánica de actuación disciplinaria que fluctúa entre la vigilancia disciplinar y la corrección y, por último, en el establecimiento de unas rutinas de seguridad que para evitar el daño coartan la libertad en la escuela (Orozco y Pineda 2020).

Los acompañamientos y los proyectos que llegan al colegio sobre convivencia tienden a judicializar los comportamientos de los niños, se habla de procesos disciplinarios, de castigos y sanciones. Pero no hablan del origen de esos comportamientos. Muchas de esas acciones parten del conflicto que se vivió y se vive en el municipio; la violencia, la mentira y hasta la extorsión son comportamientos heredados de la guerra y desde el Ministerio y la Secretaría de Educación no se hace nada para abordar ese origen. (Narrativa 002NM. Maestra del departamento del Meta, 2018)

En este sentido, basta con leer cualquier manual de convivencia de una institución educativa en el departamento del Meta para darse cuenta del lenguaje jurídico en el cual está escrito; allí, palabras como *debido proceso*, *faltas graves*, *faltas leves tipificación*, *conducto regular*, *procedimiento* y *norma* configuran una relación coexistencial basada en si se está o no en conflicto con la ley. Así mismo, la estructura disciplinaria del cuerpo y el contexto en el que viven las instituciones educativas, evidenciada en horarios, espacios y currículos rígidos, los cuales son constantemente vigilados por cámaras de video, vigilancia privada, mecanismos y dispositivos internos de control, centran la convivencia en el campo de la conducta, la administración y la economía, construyendo el ideal de escuela racional, disciplinada, silenciosa y sin movimiento.

Leer los libros de texto en Sociales es muy frustrante para nosotros que estamos en territorio, allí muestran una visión muy sesgada del conflicto, allí se centran en las guerras, las guerrillas, los enfrentamientos y los grupos armados, pero no hablan de la población, de sus características, de sus acciones de resistencia, solo es un discurso de guerra. (Narrativa 017NM. Maestra del departamento del Meta 2018)

Es por ello por lo que surge la denominación de Quintero *et al.* (2019), *poéticas de la paz*, narrativas y relatos pedagógicos que advierten otras prácticas emergentes de convivencia, ética y moral que surgen del reconocimiento del otro y los otros como capacidad asociativa. Dichas prácticas

poseen una alta carga de alteridad que busca la superación de las prácticas de carácter utilitarista para ser reemplazadas por prácticas de cuidado relacionadas con la condición humana de fragilidad. Precisamente, la característica fundamental de estas *poéticas de la paz* radica en el carácter de fragilidad de la condición humana, la cual, a su vez, está fuertemente asociada a emociones y sentimientos políticos y morales que configuran expresiones proclives a la dignidad humana.

107

Los cuentos que escriben los niños son muy fuertes, ellos inventan historias muy violentas, con guerra y sangre; sin embargo, casi todas terminan con acciones de esperanza, algunas basadas en la magia o en un ser sobrenatural que impone la paz, pero todas terminan con una visión y un sueño de cambio. (Narrativa 008NM. Maestro del departamento del Meta 2018)

Entonces, estas prácticas de cuidado generadas desde emociones y sentimientos morales y políticos son evidenciadas a través del diseño de actos educativos y pedagógicos basados en epistemologías ancestrales tradicionales o populares que permiten una postura significativa *no occidental* de la convivencia, la ética y el cuidado en la escuela. Así, estas narrativas de prácticas docentes las hemos identificado como una decolonialidad de la pedagogía, una apuesta por entender el papel de las emociones en el acto educativo, una pedagogía de las emociones que privilegia la alteridad y la corporeidad como elementos constitutivos del significado de *estar juntos*, distanciándose de saberes expertos (psicológicos, jurídicos, religiosos, empresariales, económicos) y acercándose a epistemologías ancestrales del análisis del contexto como posibilitador de la relación entre racionalidad y emotividad.

Trabajamos mándalas para generar tranquilidad, huertos para la paz donde enseñamos valores, pero también soberanía alimentaria, utilizamos las plantas aromáticas y medicinales para acercarnos a los saberes de las abuelas y abuelos, pero también para hablar de medio ambiente y cuidado. (Narrativa 001NM. Maestra del departamento del Meta 2018)

De esta manera, podemos comprender cómo una pedagogía de las emociones transita irremediablemente por el reconocimiento y por el fomento de los saberes y prácticas que poseen los actores del proceso educativo desde una concepción plural, integradora y liberadora que conceptualiza el conocer y el saber como una práctica experiencial y situada, medida por las constantes interacciones y emociones que surgen en la relación consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con las creencias de una vida digna y justa.

Es decir, la pedagogía de las emociones evidencia las prácticas del vivir y convivir desde el reconocimiento, las cuales se alejan de la humillación y la hegemonía que da la disciplina, la guardia, el escarmiento, la prohibición, que a su vez generan las diferentes coacciones sociales que se han dado históricamente en la escuela.

Se trata entonces de comenzar a configurar e imaginar nuevas prácticas de convivencia por medio de las cuales el poder ejercido potencie el poder de aquellos sobre quienes se ejerce, para que los individuos y los grupos amplíen su capacidad de definir, con altos grados de autonomía, su devenir. (Álvarez, Mateus, Quintero *et al.* 2016, 27)

En este sentido, la pedagogía de las emociones es una apuesta por el reconocimiento de la presencia de acciones en la escuela que son conducentes a la dignidad humana a través de emociones como el deseo, la atracción, la pasión, el amor, el afecto, la felicidad, el conocimiento, la creación, la alteridad, el diálogo, la confianza, la solidaridad, el poder, el territorio, la memoria y la corporeidad; estas son posibles gracias al poder de la indignación como emoción generadora de trasformaciones que se sobreponen al horror, la humillación, la soledad, la invisibilización y el desconocimiento del otro, es una apuesta por la libertad en contra del altericidio (Álvarez, Mateus, Quintero *et al.* 2016).

La pedagogía de las emociones es el conjunto de prácticas emocionales en educación que surgen cuando se piensa en la sexualidad, la etnia, el género, el cuerpo, la otredad y el conflicto, dando lugar a acciones, efectos y escenarios deseables del bien-estar, del bien-vivir, del bien-pensar, la felicidad y la libertad. Entonces, la pedagogía de las emociones no es un discurso de animación y autoayuda, sino que evidencia un campo de resistencia, re-existencias y revivencias que, a través de la lucha, la disputa, la dificultad y la tensión, permite la emergencia de acontecimientos creativos que se sobreponen a la conformidad y a la pasividad que trae el desarrollo de una estrategia política que fomente las capacidades y las condiciones para una vida buena, justa y digna (Quintero y Mateus 2014).

La pedagogía de las emociones fomenta didácticas que se nutren de las tramas narrativas de la desesperanza, con el objeto de promover juicios y revelaciones de carácter público que permiten entender qué, por qué, cómo, con quiénes sucedieron los hechos, pero también qué hizo posible que estos hechos sucedieran. En tal sentido, lo que busca la pedagogía de las emociones es una comprensión educativa y formativa de los daños, a su vez

fomentando unos diálogos y luchas por la memoria que logran promover la reconciliación y el restablecimiento de saberes, conocimientos y acciones-otras (Sánchez y Quintero 2019).

Ética, respeto y solidaridad como claves para una pedagogía de las emociones

109

La pedagogía de las emociones parte de reconocer que existen unas emociones vinculadas a hechos y prácticas de guerra y de construcción de paz, emociones que inciden en las formas de relacionarse de los habitantes que viven en estos territorios, en los procesos de formación y en las creencias, juicios y valoraciones de carácter comunitario en referencia a modos de reconocimiento territorial desde las dimensiones emocional, jurídica y social, tal y como lo propone Honneth (1994). Ahora, en el contexto educativo, estas emociones se ven expresadas en tramas narrativas de maestros y maestras a través de sus saberes y prácticas pedagógicas y de los miembros de las comunidades educativas desde la incidencia, en la vida social y comunitaria, de dichos saberes y prácticas que se dan en la escuela.

De esta manera, las narrativas presentes en estos contextos de guerra y construcción de paz están despojadas o fortalecidas de ética, respeto y solidaridad. Es decir, las prácticas son declives o proclives a estas características y, a su vez, poseen una serie de emociones que respaldan y fundamentan los actuares propios. En ese orden de ideas, las prácticas despojadas de ética, solidaridad y respeto terminan justificando relatos, discursos y acciones que promueven la crueldad humana. A estas narrativas, Quintero *et al.* (2017) las han denominado *retóricas de la guerra*, las cuales están sostenidas por emociones basadas en el asco, la repugnancia, la humillación y el despojo, lo que genera horror, agravio, degradación, deshonra, vergüenza y miedo.

Por otra parte, se encuentran aquellas prácticas que se robustecen y se sostienen desde la ética, la solidaridad y el respeto. Estas han sido llamadas por Quintero *et al.* (2017) *poéticas de paz*, las cuales ejemplarizan acciones ciudadanas y comunitarias que son utilizadas en forma de resistencia para imputar y hacer revalidar reexistencias o convocar al fin de los conflictos bélicos. Estas prácticas poseen emociones que las sostienen y las contienen y están centradas en el amor, el reconocimiento, la alteridad, el cuidado y la solidaridad, lo que genera respeto, apoyo, protección, afiliación, resguardo y adhesión.

Por último, se encuentran aquellas prácticas relacionadas con la indiferencia, la complicidad y la normalización de las violencias, que transitan

del duelo y la indignación a la melancolía y la apatía, las cuales Quintero *et al.* (2017) las han denominado *performatividad del silencio cómplice*. Es decir, prácticas de *ciudadanos de la indiferencia* a quienes los hechos bélicos, el horror, la barbarie, la ignominia y las violencias se les presentan como un hecho impropio; por tal razón, no se oponen, no se indignan, ni ejecutan ningún paradigma de resistencia, reexistencia o revivencia (Arteta 2002).

Ahora, estas tres configuraciones de las tramas narrativas, presentes en situaciones bélicas y en contextos de construcción de paz, permiten evidenciar los significados y significantes que en la escuela y el aprendizaje tiene el vivir en comunidad, los cuales, particularmente, permiten identificar las diferentes violencias de la que es víctima la escuela y la vida de la comunidad educativa. De esta manera, se evidencia cómo las afectaciones físicas, emocionales, psicológicas y éticas que sufren los maestros, maestras, estudiantes y padres de familia por culpa de las violencias dan lugar a que en la escuela se establezcan prácticas de desestima, injuria, desposesión, agravio y humillación. Estas prácticas han hecho mella en las circunstancias emocionales de la comunidad educativa, los hace sentir débiles y frágiles, desposeídos de cualquier condición para alcanzar una vida buena, digna y feliz.

El anterior panorama lúgubre, en el que se desempeña buena parte de la vida de los niños, niñas y profesores en escuelas de territorios afectados por el conflicto y la guerra, genera una serie de aprendizajes de duración prolongada que se instala en los comportamientos y emociones de las personas, impulsando pensamientos, huellas y estereotipos que precarizan el contexto escolar, la ciudadanía y la cultura de paz en los territorios (Elías 2012). De esta manera, se puede afirmar que estas personas y colectivos asumen la desgracia y la infelicidad como parte inherente de su vida de desposeídos, desplazados y despojados, lo que genera tramas narrativas centradas en la desesperanza, la desolación y el no-futuro de sus acciones.

Sin embargo, a la sombra de estas realidades y de escenarios de barbarie y horror, emergen algunas iniciativas que desde la educación crean prácticas basadas y relacionadas con memoria, justicia, verdad, perdón y reparación, entre otros, que curiosamente y paradójicamente tienen auge y desarrollo debido al mismo olvido estatal. Estas iniciativas en su dimensión pedagógica ponen en marcha de manera territorial distintas iniciativas en cultura y educación para la paz, trayectorias educativas que se centran (a veces sin ser conscientes) en generación de capacidades, respeto por los Derechos Humanos y construcción de paz. Estas iniciativas son solo visibles al hacer una

geopolítica de las emociones², donde a la par con hechos atroces emergen resistencias y reexistencias de amor, comprensión y respeto.

Las emociones presentes en procesos que involucran la guerra y la paz, desde su característica pública, poseen dogmas, adhesiones de verdad y juicios, que a su vez incluyen una representación comunicativa de carácter vinculante. De acuerdo a Elías (2012), se comprende que las emociones en su dimensión histórica apuntan a los cambios individuales, es decir, a la psicogénesis, como derivación de las mutaciones en los andamios sociales, entendidos como sociogénesis; cambios y mutaciones que se van componiendo en acciones de duración que prologan las conductas y los sistemas emotivos de los sujetos.

111

Lo anterior sustenta las razones por las cuales es interesante trabajar la pedagogía de las emociones, ya que esta *pedagogía* permite no solo conocer las emociones de maestros y maestras vinculantes a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino vislumbrar cómo las instituciones educativas remedan tareas que provienen del contexto y conflicto armado, normalizando prácticas que justifican y validan la crueldad. Estos modos que perpetúan y permiten la constante reproducción de la maldad en distintos escenarios posibilitan también la aparición de monopolios de violencias, que finalmente terminan estableciendo estructuras de poder y aumentando las injusticias sociales (Elías 2012).

Por tal razón, fomentar una pedagogía de las emociones en instituciones educativas en territorios de conflicto en el departamento del Meta pretende apostar por el fortalecimiento de las capacidades emocionales que permiten forjar experiencias basadas en el amor, la felicidad y el buen vivir. Con esto, los procesos formativos logran un impacto en el desarrollo cognitivo, en el fortalecimiento de las emociones, en la educación de las virtudes, en la alteridad y la corporeidad, al impactar y mejorar las prácticas y políticas públicas orientadas a temas de construcción de paz territorial. En este sentido, el enfoque de las capacidades en el que se sustenta la pedagogía de la emociones está desarrollado en clave territorial de los contextos educativos; además, se concentra en el auge y fomento de la ética, el respeto y la solidaridad que sostienen las capacidades de *ser* y *hacer* por parte de los

2 Concepto acuñado al interior del Colectivo de Educación para la Paz en referencia a lo expuesto por Moisi (2009) en cuanto a la ubicación e influencia territorial y contextual en el tipo de emociones acaecidas; en este caso el concepto hace referencia a las diferentes acciones de paz y de guerra que se dieron en territorio colombiano y que lograron permear las formas de comportamiento, las éticas y las estéticas de sus habitantes.

miembros de la comunidad educativa para poder elegir y actuar. Es decir, las capacidades con las que se cuenta para dar razón de la libertad, pues no se concentra en las capacidades individuales, sino en las relaciones inter-subjetivas que ofrecen las interacciones entre persona y contextos, las cuales fomentan las posibilidades de *ser y hacer*, lo que Nussbaum (2006) ha llamado capacidades combinadas.

Emociones y sentimientos morales y políticos para la construcción y educación para la paz

Las prácticas emergentes de convivencia y ciudadanía para la construcción de paz que surgen en las instituciones educativas de territorios (en su mayoría rurales) golpeados por las violencias, en términos generales, buscan potenciar las cualidades éticas de la comunidad educativa. Para esto, se centralizan en generar afectación en las prácticas de convivencia que tienen las personas consigo mismas, con los otros, con el otro, con lo otro, con sus epistemologías, con las prácticas de justicia y con el territorio. Son prácticas de alteridad y corporeidad que buscan separarse de los daños causados por el conflicto armado y de las formas y el discurso que lo perpetúan. Para esto, se configuran prácticas educativas estéticas que se relacionan con prácticas de lenguaje, saberes y cotidianidades. En términos prácticos, la pedagogía de las emociones considera la estética como una condición propia del acto educativo presente en el desarrollo de experiencias pedagógicas y cotidianas, que se establece en términos de afectaciones hacia los otros y lo otro, posibilitando, a su vez, la movilización.

El muralismo, el graffiti y el dibujo en general se han convertido en mucho más que estrategias pedagógicas. Estas acciones permiten la expresión, la palabra libre, el movimiento y la libertad, muy sencillo para otros, pero para nosotros es todo lo que nos ha quitado la guerra. (Narrativa 014NM. Maestra del departamento del Meta 2018)

Para esto, las emociones y sentimientos morales y políticos se convierten en la potencia que logra commover y afectar las relaciones intersubjetivas del convivir, del cuidar, del commover y de la hospitalidad. En este sentido, las emociones y los sentimientos son entendidos como comunitarios, están en la esfera de lo público y se manifiestan en el territorio, en las diversidades, en las acciones y los agenciamientos políticos y en la construcción de paz territorial. De esta forma, las emociones y sentimientos morales y políticos se despojan del reduccionismo psicológico que los situaba en el interior del

sujeto y se posicionan como una política del bien común de las emociones, vistas como colectivas; así no se limita el valor cognitivo, racional y relacional de las emociones.

Siguiendo esta postura, las emociones en su carácter político incluyen espiritualidad, comunidad, juego, creatividad, lúdica, corporeidad, imaginación, memoria, reflexividad e indignación, todas estas características propias de lo común, de lo comunitario y colaborativo, es decir, sentimientos morales y emociones políticas (Álvarez, Mateus, Quintero *et al.* 2016). Así, las emociones suceden en el acontecer de las prácticas éticas, estéticas y políticas de las personas en el devenir de su existencia, se alimentan de las vivencias, las interacciones y el lenguaje. Por tal razón, se comprenden desde los discursos, narrativas y retóricas de orden comunitario, familiar, social e institucional y, de esta forma, justifican los actos que se cometan.

Mi proyecto de convivencia ha salido de las aulas, yo hago talleres con los padres y madres y hasta con la junta de acción comunal, nosotros queremos y creemos que las huertas y los terrarios son capaces de cambiar nuestros pensamientos de violencia por pensamientos de paz. (Narrativa 03ONM. Maestra del departamento del Meta 2018)

Ahora, en el caso de la construcción de paz, las emociones y sentimientos morales y políticos se manifiestan en retóricas de guerra, poéticas de paz y performatividades de silencio cómplice que sustentan los diferentes discursos de paz, guerra e indiferencia. Estas tres tramas narrativas constantemente se entrecruzan, se alimentan y avivan emociones, moldeando de esta forma la vida pública. En este sentido, emociones como el odio, el amor, el asco, la repugnancia y la vergüenza se apuntalan hacia cuestiones de la vida política como la ciudadanía, los valores políticos, la nación, la construcción de identidades, la libertad, la pluralidad, y la vulneración de derechos, contribuyendo al origen de nuevas tramas narrativas que pueden contener retóricas de guerra, poéticas de la paz o performativas del silencio, todas ellas mantenidas por emociones con el poder de notificar, enunciar y conceder sentidos y significados al vivir juntos.

Por tal razón, las tramas narrativas se configuran de emociones, pues estas logran el florecimiento o no de acciones, logran enunciar, nombrar y adjetivar a las personas, las circunstancias y las interacciones; pero, en especial, revelan el horror de la maldad y la crueldad o el amor del bien y la solidaridad. Con ello, no solo se aprende de lo que son capaces los ejecutores, sino de las diversas incapacidades que posee el Estado para proteger

los derechos de la población o su complicidad temporal en la violación de derechos. Así mismo, estas tramas narrativas evidencian emociones políticas ante la ausencia de compasión por el sufrimiento o el horror de la残酷, develando la presencia de la indiferencia, la apatía y la despreocupación de los ciudadanos, lo que significa otro modo de残酷 humana, el silencio cómplice.

Precisamente, las emociones en tramas narrativas sobre hechos y prácticas de guerra, paz y silencio cómplice de maestros y maestras situados en el territorio del Meta permiten comprender la complejidad de los perjuicios vividos de manera constante en la vida personal y social de las comunidades educativas y dar cuenta, a la vez, de la permanencia de retóricas de guerra en los discursos e historias colectivas. En este sentido, las narrativas develan el daño y la injuria que se manifiestan en los relatos de maestros y maestras. Lo anterior demuestra la imposibilidad, inefficiencia e inutilidad para procesos de construcción de paz, el tener una *única* narrativa consecuencia de la suma de lo híbrido, de lo diverso, como lo propone Ricoeur (2006), pues comprendidas las circunstancias propias del origen de las emociones que permitieron el mal, el horror y la barbarie en el departamento del Meta, no sería ética, jurídica y políticamente conveniente silenciar las otras voces.

Por ello, las tramas narrativas del mal de maestros y maestras ubicados en el departamento del Meta no consiguen ser entendidas como escuetas representaciones de hechos o sucesos; estas tramas narrativas tienen alcances en las luchas de reconocimiento, en nuestros modos de obrar, desear, pensar e imaginar. En las emociones en tramas narrativas de la paz de maestros y maestras en zonas de conflicto armado se presentan los sucesos que, en varios periodos, generaciones han padecido, los cuales han ido conformando nuestros anhelos democráticos y, con ello, las demandas de una vida digna de ser vivida. Asimismo, estas tramas narrativas han ido estableciendo nuestras intersubjetividades de vínculos y relaciones con los otros.

Narrativas docentes en clave de emociones para la construcción de paz en el departamento del Meta

Las anteriores reflexiones surgen del análisis de tramas narrativas de maestros y maestras ubicados en territorios de conflicto y posconflicto en el departamento del Meta, Colombia. El proyecto *Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en territorios de posconflicto* trabajó en el departamento con 87 maestros y maestras de municipios afectados por el conflicto armado, donde se han establecido unos métodos complicados de

organización, en los cuales se ubican actores, estipendios, espacialidades, territorialidades y temporalidades, así como modos de humillación y menosprecio en lo moral, lo jurídico y lo social.

El análisis de los relatos e historias de vida de los maestros y maestras, así como de las cartografías sociales que se construyen colectivamente con estudiantes y padres de familia, develó cómo el miedo y el terror se instalaron en estos territorios como estrategia para hacer duradera e intensa la guerra. En estos municipios, la generación de miedo ha sido una estrategia históricamente establecida para permitir que actores armados legales e ilegales impongan sus sistemas normativos, impactando los sentimientos y emociones políticas y morales de los habitantes.

El miedo a todo es lo común en el municipio, no se puede hablar de ningún grupo armado, ni legal o ilegal, eso hace que persista un silencio, como si no pasara nada, como si no nos doliera, como si no pensáramos, pero el miedo es más fuerte y es mejor hacer como que la situación no es tan grave. (Narrativa 022NM. Maestro del departamento del Meta 2018)

Es preciso recordar que en estos territorios del departamento del Meta se presenta una geopolítica de las emociones³ coligadas al pánico, a la degradación, al apocamiento, a la aversión y a la repugnancia. Esta geopolítica asiente la comprensión sobre las emociones que fueron esgrimidas y fueron movilizantes para causar formas de violencia, en el departamento del Meta, en las que prevaleció la crueldad humana y que dieron lugar a tramas narrativas del mal que hacen presencia en las historias y relatos del conflicto armado en el departamento del Meta.

Fueron masacres, asesinatos, violaciones, y las cosas más horribles que usted se imagine pasaban en la plaza del pueblo, allí donde se bailaba y se hacían verbenas, ahí también han matado, asesinado. (Narrativa OIONM. Maestra del departamento del Meta 2018)

El departamento del Meta ha sido generador y víctima de agravios ocurridos en el marco del conflicto armado que han afectado profundamente a sus ciudadanos y sus estructuras racionales, los cuales han convivido con la estigmatización y han suscitado el surgimiento de emociones que afectan la construcción de identidad de sus colectivos, pero, en

³ Diferentes emociones proclives y declives a la construcción de paz que son condicionadas por el territorio donde surgieron.

especial, han impactado sus prácticas emocionales enfocadas al florecimiento de la vida comunitaria (Quintero 2019). El departamento, en su condición de anclaje territorial que conecta las regiones de la Orinoquia y la Amazonía con el centro de Colombia, ha llevado al departamento a contar con espacios estratégicos que facilitan la extracción de recursos minerales y agropecuarios, pero también el tránsito de tropas ilegales, armas y drogas. Estas situaciones crearon unas dinámicas por el dominio territorial, sobre todo por los situados en las derivaciones de la Cordillera Central y la Oriental, al consolidar corredores entre la zona suroriental del departamento del Tolima, los departamentos de Cundinamarca y Caquetá con los territorios del Meta (ACNUR 2008).

No solo eran hijos de campesinos, en nuestras aulas estaban hijos de guerrilleros, con esa disparidad de padres de familia, uno tenía que ser muy cuidadoso con lo que decía o criticaba. Pero, en últimas, se imponía lo que el profesor decía, las normas de convivencia, las jornadas lúdicas y pedagógicas se hacían, sin importar hijo de quién o que era. (Narrativa 008NM. Maestro del departamento del Meta 2018)

Dentro del espacio territorial afectado por el conflicto armado y social en el Meta, se instituyeron los bloques⁴ de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) al mando de alias Martín Llanos y alias Miguel Arroyave, quienes establecieron una lucha armada recia en zonas y territorios del departamento, con el fin de dominar rutas estratégicas para acometer actividades ilícitas. En el transcurrir del enfrentamiento se realizaron en el departamento más de cincuenta masacres; entre las más recordadas se encuentran las masacres de Mapiripán en julio de 1997 y Puerto Alvira en mayo de 1998, las cuales generaron agudas consecuencias en las víctimas y sus familiares y deterioraron profundamente el tejido social del departamento.

Es difícil saber que en el aula de clase teníamos familiares de personas que habían sido asesinadas en las masacres y al mismo tiempo hijos de combatientes de las guerrillas y los paramilitares. (Narrativa 020NM. Maestra del departamento del Meta 2018)

Además, el territorio del Meta contiene zonas de valor estratégico como los Parques naturales ubicados en los páramos de Sumapaz y Chingaza, la

4 Estructura paramilitar que agrupa cierto número de combatientes ubicados en un territorio específico.

serranía de la Macarena y los corredores naturales que posee el departamento, los cuales logran comunicar por vía fluvial con los ríos Orinoco y Amazonas, situaciones geográficas que permitieron a la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo en —adelante, FARC-EP— entender la región como área estratégica para el comercio y tráfico de estupefactivos y para resguardar sus tropas después de cometer actos terroristas hacia la infraestructura del Estado y colateralmente hacia la población civil. Esto generó entre los habitantes emociones centradas en el dolor, el horror y el miedo, lo que produjo, a su vez, una presión social y un miedo constante en los habitantes de municipios ocupados por las FARC-EP.

117

No solo era lo difícil de dar clase y desplazarse, era tener que hablar de medio ambiente, de naturaleza, cuando los ríos eran controlados por ellos, los potreros eran minados y la tala de árboles estaba sin control, el conflicto también nos afectó el medio ambiente. (Narrativa 045NM. Maestra del departamento del Meta, 2018)

Estas prácticas de dominio y hegemonía, desarrolladas a lo largo del tiempo en la totalidad del territorio del departamento del Meta, establecieron una variedad de actores, víctimas y acciones violentas que impactaron significativamente las relaciones sociales y culturales del territorio. Por tal razón, es ineludible realizar una síntesis de las víctimas y perpetradores del conflicto armado con sus encadenamientos y cambios relacionados con su correlación con el territorio con el fin de evitar la constancia de la problemática, la incursión y difusión de nuevos conflictos sociales. Además es necesario instituir amparos a la población que circunscriban los dominios y coacciones tanto institucionales como marginales. Todo lo anterior, con la finalidad de ser fiadores como sociedad civil de acciones de construcción de paz y justicia social en los ámbitos educativos, sociales y democráticos.

En este sentido, las narrativas de los maestros y maestras del departamento del Meta, analizadas a través de la *Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica* (PINH) (Quintero 2018), develaron emociones que han sido asimiladas en procesos de duración prolongada basadas en el cuidado de sí, de los otros y de lo otro. Continuamente se hallaron aprendizajes emocionales que impulsan estigmas, estereotipos y turbaciones a partir de los cuales se ha degradado la vida comunitaria. Lo anterior, ha permitido dar la razón a lo señalado por Elías (2012), sobre que la persistencia de las costumbres y las emociones están determinadas por metamorfosis sociales y los cambios en el comportamiento de las personas del orden histórico.

Un momento de paz era la semana cultural, no porque en el colegio tuviéramos muchos problemas sino porque en el pueblo se sentía ese cambio de aires, los niños y niñas buscaban sus trajes, en las calles y en el colegio se ensañaban bailes, el último año hicimos un carnaval por las calles y todos tuvieron que ver, padres de familia, estudiantes, comerciantes, la policía, fue un momento de entender que sí se podía estar en paz. (Narrativa 006NM. Maestro del departamento del Meta 2018)

Continuando con Elías (2012), se sustenta la tesis sobre que las tensiones del entramado social han generado en el departamento del Meta diferentes redes de interacción, las cuales influyen en el surgimiento de andamiajes psíquicos que inducen cambios en la conducta y la sensibilidad, al transformar el proceder y el sistema emotivo de los habitantes del departamento, así como de los imaginarios y representaciones que se poseen de sí mismos, de los otros y del territorio.

Para Elías (2012), el restablecimiento de las redes de interacción crea permutaciones en los hábitos humanos como contestación a los modelos de civilización, de actuación y comprensión establecidos en la sociedad. Con esto, la persona comprende la ineludible acción a organizar sus prácticas de manera tal que sea cada vez más característica, constante y habitual, lo cual depende de sus redes de interacción y ocupaciones en la sociedad. Esta coacción tiene tal nivel de ímpetu que las personas se ven obligadas a controlar sus conductas y emociones mecánicamente (procesos de autocoacción), así como a imputar parapetos de miedo que funcionan como alarmas que les impiden consumar contravenciones frente a los comportamientos socialmente aceptados.

Poseer capacidades de autodominación sobre los propios devenires, agenciamientos y biopraxis conduce a que se reduzca la generación de organismos y modos de coacción que los conduzcan a proceder atendiendo a las formas establecidas, según autores como Elías (2012). Estas instituciones tienen mayor dominio en la infancia y la juventud; por ello es importante atender cómo las tramas narrativas de la comunidad educativa de municipios como Uribe, Vista Hermosa, Mesetas y La Macarena, en el departamento del Meta —tramas asociadas a las heridas que el conflicto armado generó en las formas y prácticas para la resolución de los conflictos y los procesos de comunidad, colaboración y socialización— reproducen acciones y emociones afines a prácticas generadas en escenarios y conflictos de

guerra, los cuales se han asentado e incrustado en los modos de estar juntos en estos territorios.

La envidia, el egoísmo, la necesidad de estar preguntando y sobretodo dudando de la prosperidad de las personas, todo eso es herencia de años y años de guerra, no se confía en nadie, todos son sospechosos, cualquiera me puede sapear [sic] con verdades o mentiras. (Narrativa 066NM. Maestra del departamento del Meta 2018)

119

La anterior sedimentación de emociones proclives a hechos de guerra evidencia prácticas de disciplinamiento, coacción y violencia física y psicológica en miembros de la comunidad educativa, especialmente hacia niños, niñas y jóvenes. Lo anterior es preocupante, teniendo en cuenta los años del proceso de paz, y evidencia que, en materia de implementación de los acuerdos, estos no han impacto las acciones y emociones de los habitantes de estos municipios, que siguen llevando una vida vivida sin reflexión. Ahora, las mismas narrativas de maestros y maestras y las cartografías sobre escenarios deseables para la construcción de paz en el departamento del Meta dan claridad sobre los procesos de sedimento, los cuales no significan algo estático e inamovible; precisamente, se evidencia en municipios como Mapiripán, El Castillo y Puerto Rico acciones y emociones para, desde los mismos actores, evitar posibles desplazamientos y generar formas de resistencia ante las violencias.

Desde la clase uno incita a que tengan proyectos de vida, que entiendan que pueden construir su propio destino, pero en el municipio no hay universidades, no hay trabajo, a lo máximo que aspiran es a cuidar una finca, por eso cuando vienen y les ofrecen dinero para irse a la delincuencia no lo piensan y se van. A los meses vuelven con dinero, toman trago y empiezan a buscar novias para dejarlas embarazadas y así el ciclo se repite. (Narrativa 079NM. Maestro del departamento del Meta 2018)

Sin embargo, en términos generales en el departamento del Meta se encuentran lo que podríamos llamar *monopolios estables de violencia física* (Elías 2012), donde la escuela sigue siendo una institución orientada a reprimir las emociones y modelar el comportamiento de los niños, niñas y jóvenes del departamento. En el territorio aún no hay presencia fuerte del Estado, lo cual ha permitido que las violencias se hayan acumulado en las prácticas de la vida social cotidiana, lo cual produce, para Elías, “una

presión continua, homogénea, sobre la vida del individuo que este apenas percibe porque se ha acostumbrado a ella y porque tanto su comportamiento como sus sentimientos han venido ajustándose desde la niñez a esta estructura de la sociedad” (2012, 544).

El departamento del Meta representa una sociedad que históricamente ha sido marcada por la violencia; las personas y los colectivos habitantes del departamento no son inmunes al asalto repentino de prácticas de violencia, ni a las embestidas físicas, lo cual comporta al establecimiento de relaciones de amistad o de hostilidad en el entramado social que polarizan las relaciones y las posicionan en una dicotomía de enemigo-amigo. Sin embargo, según Elías (2012), los peligros en esta clase de sociedades no solo germinan de la ausencia de regulación de las personas, sino con la amenaza del otro y lo otro, la cual produce un miedo que penetra el tejido social.

En una sociedad de este tipo puede haber una gran autodominación en el sufrimiento de los dolores, pero se complementa, por otro lado, con un rasgo que se evidencia como una libertad extrema en la manifestación del placer producido por la tortura de los demás. (Elías 2012, 545)

Así mismo, para Honneth (1994) los contextos de inequidad y exclusión social, como aquellos que sufre y padece el departamento del Meta, son el resultante de la ausencia de reconocimiento de los ciudadanos. Por ello, comprender las dificultades derivadas de la desigualdad y la inequidad no implica, simplemente, simpatizar por un dividendo equitativo de bienes o por el acceso a soluciones a necesidades básicas insatisfechas, sino a suscitar la dignidad humana y al respeto mutuo, lo cual es consecuencia de fortificar emociones proclives a la autoestima, la autovaloración y el autorreconocimiento en los ciudadanos.

Uno cómo les dice a estos estudiantes que crean en el Gobierno; aquí todo es abandonado; el colegio, el puesto de salud, las vías, los servicios públicos son de mala calidad, mala infraestructura; las personas del Gobierno terminan haciendo plata de la noche a la mañana, terminan investigados; eso ellos lo ven y así es muy difícil tener con ellos pensamientos de democracia y legalidad. (Narrativa 022NM. Maestro del departamento del Meta 2018)

Entonces, el ultraje y la humillación son comprendidos como la ausencia de reconocimiento; por tal razón, el motor de los conflictos o luchas

sociales en el departamento del Meta se ubica en el desprecio entre pares, en la constante humillación y pérdida de valor por la dignidad humana. Esto conlleva a la emergencia para que los ciudadanos del departamento del Meta se vean convocados a re establecer la valoración y apreciación que tienen sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el territorio. Es necesario, entonces, iniciar un proceso de “concientización” de los menoscobos y daños que sufren en la vida comunitaria (reconocer la injusticia) para trabajar en la reparación, la reconciliación, el perdón y el amor. Este proceso es de carácter intersubjetivo y tiene como finalidad última reclamar o exigir los principios que confirman la identidad individual y colectiva del departamento del Meta y de sus ciudadanos.

121

Si no nos mató la guerra, nos matará el olvido, nosotros no existimos
y no vamos a existir para la gente de Bogotá. (Narrativa o8INM. Maestra
del departamento del Meta 2018)

Ante esto, Nussbaum (2006) resalta la importancia de cultivar en los sujetos emociones políticas. En ello, la pedagogía de las emociones cumple un papel fundamental para entender que es posible cultivarse en el vivir juntos, sin cooptar, sin humillar y sin estigmatizar a los actores, víctimas y victimizantes del conflicto armado en el departamento del Meta; con ello se evitará ejercer formas de dominio y control, despojo y humillación históricamente desarrollados en el territorio del Meta.

Conclusiones

El trabajo de análisis de narrativas de maestros y maestras en territorio de posconflicto en el departamento del Meta confirma la vinculación emocional en las prácticas de convivencia ciudadana. Así mismo, devela la emergencia de trabajar una pedagogía de las emociones que permita, a través de una confirmación práctica, fomentar *patrones de reconocimiento intersubjetivo* (Honneth 1994) que correspondan a distintas esferas de la vida comunitaria en la que niños, niñas, jóvenes, maestros y padres y madres familia entablen relaciones éticas orientadas a participar de las acciones y toma de decisiones que afectan la vida en comunidad.

Un trabajo en las instituciones educativas desde la pedagogía de las emociones permitirá establecer, desde lo educativo y pedagógico, patrones de reconocimiento recíproco, basados en parámetros *emocionales, jurídicos y sociales*, tal y como lo propone Honneth (1994). Estos patrones de reconocimiento conforman un campo o modo de relación intersubjetiva en la

que las personas son reconocidas por los agentes sociales como seres independientes y diferenciados, cuyas capacidades son valiosas para la vida colectiva y la identidad propia del territorio.

De esta forma, la pedagogía de las emociones permitirá el *reconocimiento emocional*, el cual estará representado por las relaciones primarias de afecto, amistad y amor en las cuales se dan experiencias recíprocas de atención amorosa entre personas que se saben dependientes. Es a través del cuidado amoroso que se procura el bienestar del otro, satisfaciendo sus necesidades individuales. Esto hace que las personas se reconozcan como sujetos necesitados, que requieren compañía y acogida: un *estar-junto-a-sí-en-el-otro*. Cuando se presenta una fractura en este patrón de reconocimiento, aparece el *maltrato* o *agresión* (forma de menosprecio), que corresponden a la vulneración o lesión física del otro que atenta contra su bienestar y desarrollo.

El impacto que ha tenido el conflicto armado en las instituciones educativas en el departamento del Meta ha mostrado la emergencia de esta forma de menosprecio-maltrato en los espacios pedagógicos. Las narrativas de maestros y maestras del departamento del Meta muestran cómo, a partir de las presiones de la guerra, se instala en las comunidades, y dentro de ellas en los entornos de aprendizaje, un *estado de miedo permanente* debido a las amenazas que realizan los actores armados sobre: a) los niños, niñas y jóvenes para que se unan a la vida ilegal y el combate armado; b) los docentes, para difuminar sus ideas de resistencia y transformación social.

El segundo tipo de reconocimiento que permite el trabajo desde la pedagogía de las emociones corresponde al *jurídico* y está relacionado con el derecho y la responsabilidad. Este patrón de reconocimiento reconoce a todos los individuos sociales como portadores de derechos, pero también como *sujetos de deber*, lo que implica que sus acciones pueden ser objeto de legitimación o sanción en el marco de la vida social. Este tipo de reconocimiento se establece a través de la identificación recíproca con otros seres iguales y libres que gozan de los mismos derechos y requieren de la misma satisfacción de necesidades.

El reconocimiento jurídico abre un panorama amplio acerca de las posibilidades que tienen los ciudadanos de concretar y realizar sus libertades individuales, así como de gozar de los bienes y servicios que ofrecen los cuerpos políticos. La ausencia de reconocimiento jurídico trae como consecuencia la *desposesión de derechos* y la *exclusión social* como formas de menosprecio. En estas situaciones, las personas son humilladas, ya que, dentro de la comunidad, no se les reconoce legalmente como sujetos de derechos,

razón por la que no se les asigna imputación o responsabilidad jurídica y moral: si se sustraen los derechos que ubican a un individuo en el mismo lugar de sus congéneres, no se le considera responsable en igual medida que otros miembros de la comunidad. Tampoco encuentran cumplimiento de sus pretensiones, y la satisfacción de sus necesidades se ve relegada e imposible de reivindicarse legítimamente.

123

De esta forma, las acciones armadas en el territorio del departamento del Meta, en especial en zonas donde se concentran instituciones educativas rurales, han mostrado cómo la guerra sustrae el derecho a la educación que tienen los niños, niñas y jóvenes del departamento. Las escuelas han sido utilizadas por los actores armados como escenario de guerra, lugares de resguardo, cuarteles provisionales, algunas de ellas han sufrido afectaciones físicas debido a ataques armados, sus estudiantes han sido secuestrados, desaparecidos o reclutados y sus profesores han sido desaparecidos, asesinados o amenazados. En términos del Derecho Internacional Humanitario, la escuela es un bien civil que debe estar por fuera del conflicto, garantizando que sus actores educativos participen de procesos formativos⁵ que contribuyan al desarrollo de capacidades y, con ello, a su bienestar en el marco de la dignidad y la calidad de vida.

El último patrón de reconocimiento, que atiende y desarrolla la pedagogía de las emociones, es la *valoración social o solidaridad*, entendida como el objetivo ético de toda sociedad. Para llegar a este objetivo ético se requiere que las comunidades sean plurales y que los ciudadanos tengan una autorreferencia positiva acerca de su vinculación social; referencia que está mediada por el orgullo y el honor como sentimientos que expresan nuestro arraigo en una identidad colectiva. Nuestra valoración positiva al pertenecer a un grupo promueve acciones en el marco de la solidaridad. A este modo de reconocimiento le corresponde, como formas de menosprecio, la *indignidad y la injuria*.

En este caso, se presentan situaciones de degradación y humillación frente a las realizaciones y proyectos personales que tienen los sujetos. Se trata, entonces, de una desvalorización de los modos de vida individual y colectiva, lo que implica adoptar sistemas de valores que determinan ciertas convicciones y experiencias como menos válidas o que presentan insuficiencias,

⁵ Debido a las acciones bélicas, los alumnos y profesores han sufrido ataques directos, lo que ha propiciado el desplazamiento masivo, el abandono de la escuela, la suspensión de la libre circulación a la escuela o su cierre temporal.

por lo que se les sustraen a los sujetos la posibilidad de atribuir valor social a sus capacidades y facultades.

Finalmente, para debilitar emociones que históricamente han sido generadoras de prácticas de humillación e injuria erosionando las formas de estar juntos en el departamento del Meta, es necesario atenuar los estigmas, estereotipos, formas de humillación y menosprecio, así como las vulneraciones acaecidas por los ciudadanos (víctimas y victimarios) en medio de la contingencia por la construcción de una sociedad en paz.

Referencias bibliográficas

- Arteta, Aurelio. 2002. *La virtud en la mirada: Ensayo sobre la admiración moral*. Valencia: Pre-Textos.
- Elías, Norbert. 2012. *El proceso de la civilización: Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Fraser, Nancy. 2008. *Escalas de Justicia*. Barcelona: Herder.
- Habermas, Jürgen. 2003. *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Barcelona: Paidós.
- Honneth, Axel. 1994. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Moïsi, Domonique. 2009. *La geopolítica de las emociones. Cómo las culturas del miedo, la humillación y la esperanza están reconfigurando el mundo*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Nussbaum, Martha. 2006. *El ocultamiento de lo humano*. Buenos Aires: Katz.
- Quintero, Marieta. 2018. *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías. Aportes para la investigación*. Bogotá: Editorial Distrital Francisco José de Caldas.
- . 2019. *Pedagogía para la paz territorial*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- . Miryam Oviedo, Carolina Cuellar y Edgar Pineda. 2019. *Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en territorios de postconflicto*. Informe proyecto 437. Colciencias.
- Ricoeur, Paul. 2006. *Caminos del reconocimiento*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, Charles. 1996. “Identidad y reconocimiento”. *Revista Internacional de Filosofía Política* (7): 10-19.

Referencias en línea

- ACNUR. 2008. ¡Déjennos en paz!: la población civil, víctima del conflicto armado interno en Colombia. <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2008/6736> (12 de octubre del 2019).
- Álvarez Cristina, Jennifer Mateus, Marieta Quintero y Ruth Cortés. 2016. *Pedagogía de las Emociones para la Paz*. Bogotá: IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/251> (25 de enero del 2020).

- Orozco, Andrea y Edgar Pineda. 2020. "Geopolítica de las emociones en prácticas educativas de territorios de posconflicto. Estudio comparativo entre México, Guatemala y Colombia". *Campos En Ciencias Sociales* 8 (2): 369-398. <https://doi.org/10.15332/25006681/6023>
- Pineda, Edgar y Paula Orozco. (2018). "El papel de la educación en un Estado Social de Derecho para la consolidación de un (as) paz (ces) sostenible(s) y duradera(s)". *Aportes Académicos para la Agenda Legislativa en Educación. Serie Documentos Estudios Legislativos N°5*. Centro de Altos Estudios Legislativo. Congreso de la Republica: Colombia. <http://cael.senado.gov.co/cael/publicaciones/57-serie-5/file> (25 de enero del 2020).
- Quintero, Marieta y Jennifer Mateus. 2014. "Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas". *Folios* (39): 137-147 <https://doi.org/10.17227/01234870.39folios137.147>
- Quintero Marieta, Miryam Oviedo, Carolina Cuellar y Edgar Pineda. 2017. *Pedagogía de las emociones para la construcción de paz. Proyecto de Investigación*. Bogotá: Minciencias. https://www.researchgate.net/publication/343097189_Pedagogia_de_las_emociones_para_la_construcción_de_paz_en_territorios_de_postconflicto (14 de noviembre del 2019).
- Sánchez, Keilyn y Marieta Quintero. 2019. "Narrativas sobre el conflicto armado y la construcción de paz: Arauca, entre el miedo y la indignación". *Folios* (51): 183-197 <https://doi.org/10.17227/folios.51-9883>

125

