

2021-03-24

## Formación socioemocional: más allá del discurso de las competencias

Edgar Mauricio Martínez Morales  
*Universidad Santo Tomás*, emartinezmorales@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Martínez Morales, E. M.. (2021). Formación socioemocional: más allá del discurso de las competencias. *Actualidades Pedagógicas*, (76), 41-59. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss76.2>

This Artículo de reflexión is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Actualidades Pedagógicas* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Formación socioemocional: más allá del discurso de las competencias\*

*Edgar Mauricio Martínez Morales*

Docente investigador de la Universidad Santo Tomás

*emartinezmorales@gmail.com*  <https://orcid.org/0000-0003-1848-8107>



*Resumen:* En el presente artículo se expone el camino que ha orientado la investigación y la práctica de la educación socioemocional. Se argumenta que las emociones deben entenderse como necesarias para la formación ético-política, y no solo como generadoras de conflicto o como estrategias para elaborar un discurso ético. Para sustentar este planteamiento, el proceso argumentativo comienza por describir las competencias emocionales. A continuación, se describe el aporte de la ética discursiva. Posteriormente, se expone el enfoque cognitivo de las emociones y se describe la indignación. Se finaliza con un ejercicio de interpretación, tomando como ejemplo una narrativa elaborada en el marco de una investigación en la que participaron estudiantes de educación básica y media de la ciudad de Bogotá.

*Palabras clave:* Desarrollo emocional, emociones morales, indignación, educación ciudadana, narrativas.

Recibido: 15 de mayo de 2020

Aceptado: 10 de octubre de 2020

Versión Online First: 20 de diciembre de 2020

Publicación final: 19 de marzo de 2021

---

Cómo citar este artículo: Martínez Morales, E. M. (2020). Formación socioemocional: más allá del discurso de las competencias. *Actualidades Pedagógicas*, (76), 41-59. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss76.2>

---

\* Artículo de reflexión resultado de investigación del proyecto "Creencias y juicios de valor sobre las emociones de la compasión e indignación de estudiantes de media vocacional en eventos de conflictos educativos", Bogotá, D.C. Convocatoria 11 de 2016-2017. Centro de Investigaciones de la Vicerrectoría Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás. Bogotá. Participó como coinvestigadora Claudia Vélez, docente de la USTA.



*Emotional Education: Beyond the Discourse  
of Competencies*

*Abstract:* This article explores the path of the research and practice of socio-emotional education. It argues that emotions should be understood as necessary for ethical-political education, and not only as generators of conflict or as a strategy to elaborate an ethical discourse. To support this approach, the argument begins by describing the emotional competencies; then, it describes the contribution of discourse ethics. Later, it explores the cognitive approach to emotions and describes indignation, and it ends with an interpretation exercise, taking as an example a narrative elaborated during a research project in which students of elementary, middle, and high school from the city of Bogotá participated.

*Keywords:* emotional development, moral emotions, indignation, citizenship education, narratives.



## Introducción

Tanto en los ambientes académicos como en los cotidianos, las emociones han venido despertando un interés especial en los últimos tiempos. La neurociencia<sup>1</sup> ha realizado avances para identificar las zonas, las funciones y los tipos de emociones, así como sus manifestaciones en el rostro y en el cuerpo de los humanos. Sumado a esto, en los supermercados se encuentran libros y revistas que aconsejan cómo manejar las emociones, generalmente proponiendo estrategias para evitar que algunas de las que son consideradas negativas guíen nuestro comportamiento. Asimismo, en dichos textos se busca cómo promover aquellas que generan entusiasmo y alegría en la acción.

En el campo educativo hay una clara conciencia del papel que juegan las emociones en la vida de jóvenes escolares. Sin embargo, la idea con la que más las relacionan es con el conflicto, concretamente con la agresión física y verbal. De ahí que se propongan e implementen propuestas formativas como la de las competencias emocionales.

Las competencias emocionales en cuanto desarrollo de habilidades para la acción juegan un papel importante en la regulación del comportamiento humano. Sin embargo, así consideradas, continúan ubicándose como actitudes que deben ser controladas, con lo que se pierde la posibilidad de transmitir información susceptible de ser interpretada, y con la que se puede construir un sentido sobre lo que los sujetos valoran como central en sus vidas. Un paso que enriquece este campo teórico ubica a las emociones como tema de reflexión, en lo que se favorecen procesos formativos de tipo ético y político, de modo que se torna a aceptar y fortalecer sentimientos indispensables para vivir en comunidad, como la compasión y la indignación.

La argumentación que se defiende en el presente texto presenta en primer lugar el enfoque de las competencias en el que se destacan las emociones como orientadoras de la acción en la vida cotidiana, pero se señala que

---

1 Adela Cortina describe el avance de las neurociencias como promovido por las “técnicas de neuroimagen, tanto la resonancia magnética estructural como la funcional, permiten descubrir no sólo la localización de distintas actividades del cerebro, sino también las actividades mismas, el «cerebro en acción»” (2010, p. 130).

estas quedan limitadas a la necesidad de autorregularlas para el control del comportamiento. Luego, se describe el papel que juegan las emociones en la ética discursiva, en cuyo caso los sentimientos morales que se manifiestan en la vida cotidiana son motivos para desarrollar justificaciones morales, lo que conduce a la construcción ética. Sin embargo, en este procedimiento, las emociones son desplazadas por la argumentación racional. En un tercer momento, se presenta el enfoque cognitivo de las emociones, en el que se las reconoce como determinantes del obrar humano, que deben ser reflexionadas, toda vez que ellas están vinculadas a lo que los sujetos consideran importante en sus vidas. Esta consideración abre nuevos horizontes para educarlas, en el marco de la comprensión, la solidaridad y la participación de los sujetos en la construcción y el fortalecimiento de una sociedad democrática. A continuación, se describe la indignación. Para apoyar este enfoque en el texto se alude a la propuesta metodológica narrativa. Se toma como referencia un relato a manera de ilustración y se señalan sus posibilidades formativas.

44

### *Las emociones en el marco de referencia de las competencias*

La formación en competencias ciudadanas es uno de los caminos idóneos para responder a los retos que presenta la convivencia escolar en nuestro país. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional ha formulado los estándares básicos, que son referentes específicos de cada logro, los cuales corresponden al conocimiento de los distintos estamentos de la sociedad y orientan la acción pedagógica en las instituciones educativas. De tal modo, estos son definidos como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2006, p. 155).

En ese escenario, las competencias ciudadanas convocan a la reflexión sobre lo que significan sus términos. Iniciando por el de *ciudadanía*, en los *Estándares básicos de competencias* se cita la idea del profesor Mockus, quien la entiende como “un mínimo de humanidad compartida. Cuando decimos que alguien es ciudadano, pensamos en aquel que respeta unos mínimos, que genera una confianza básica. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás” (MEN, 2006, p. 151).

En cuanto a competencias ciudadanas, Chaux y Ruiz (2005) identifican dos niveles de formación en ciudadanía. El primero, que denominan *de educación cívica*, en el cual el objetivo está dirigido a conocer las normas e instituciones que caracterizan al Estado colombiano. Se espera según este parangón que los estudiantes conozcan las instituciones, especialmente los derechos y deberes que atañen a ellas, y que aprendan a respetarlos. El segundo nivel, que denominan *de educación ciudadana*, busca la formación de ciudadanos participativos, propositivos, deliberativos, para el ejercicio activo de derechos y la construcción de ciudadanía. Entre estos dos niveles surge la necesidad de formar a las nuevas generaciones para construir una sociedad incluyente, participativa, pacífica y en la que se valoren las diferencias.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia estableció las siguientes competencias ciudadanas: cognitivas, comunicativas, emocionales, e integradoras. Las comunicativas adquieren un lugar privilegiado, pues son fundamentales para el desarrollo de la capacidad de escuchar y exponer un punto de vista, así como para la resolución pacífica de conflictos y la construcción de acuerdos. En ese escenario, las competencias cognitivas están relacionadas con la capacidad para realizar procesos mentales que nos permitan, por ejemplo, identificar las consecuencias de nuestros actos. Asimismo, las competencias cognitivas se vinculan con informaciones que se deben tener para tomar decisiones.

En tanto, las competencias emocionales son “las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, por ejemplo, su dolor o su rabia” (MEN, s.f., p. 13).

En la presentación de las pruebas del año 2002/2003, en el componente de competencias emocionales, se aclara que no se trata de suprimir las emociones pues esto no es “ni factible ni conveniente” (MEN, s.f., p. 18). Igualmente, se destaca la importancia de los esfuerzos que se realizan en la educación para la identificación y el manejo de las emociones con técnicas, como se encuentra establecido en algunos de los estándares: “respirar profundo, alejarme de la situación, contar hasta diez” (MEN, s.f., p. 18). En esta prueba se hizo un énfasis particular en “la rabia porque, cuando esta emoción no es manejada adecuadamente, es posible que la persona pueda

hacerle daño a otros o a sí mismo a través de comportamientos agresivos” (ICFES, 2003, p. 7).

De tal modo, las competencias emocionales tienen dos pretensiones: manejar las emociones y generar empatía. Con la primera se pretende desarrollar “la capacidad de controlar y expresar las emociones propias de maneras que resulten constructivas para la persona misma y que favorezcan una buena relación con los demás” (ICFES, 2016, p. 26). Con la segunda se busca que los estudiantes “tengan la capacidad de sentir lo que otros sienten” (ICFES, 2016, p. 26).

De tal modo, resulta que las competencias emocionales se encuentran formuladas, implementadas y evaluadas en el marco de las competencias ciudadanas, aunque no logran trascender al horizonte ético y político, característica que debe ser evidente en una pretensión de formar en ciudadanía, toda vez que se presentan como ligadas al conflicto. De hecho, existe en el imaginario la idea de relacionar las emociones con el conflicto<sup>2</sup>. Con todo, se afirma, como se mencionó anteriormente, que no se trata de suprimir las emociones. Estas quedan atrapadas en el discurso de las competencias, específicamente en lo que atañe a habilidades para resolver conflictos/problemas de manera adecuada. De hecho, la definición básica de competencias es “un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron” (MEN, 2006, p. 12)<sup>3</sup>. En este sentido las competencias emocionales son *un saber y un saber en contexto* para resolver problemas.

La ubicación de las emociones bajo el discurso de las competencias y el desarrollo que ha tenido en Colombia permite establecer algunos logros, pero también algunas limitaciones. Entre los logros se destaca en primer lugar el reconocimiento del papel que juegan las emociones en la convivencia, y específicamente en la escolar. Este reconocimiento, recoge lo que ya va siendo una tradición en medios académicos y no académicos, inaugurada

2 Montes define el conflicto en los siguientes términos: “un proceso dinámico y complejo que se alimenta de emociones” (Montes et al., 2014, p. 239). Aunque hoy se reconoce que el conflicto no debe estar relacionado necesariamente con algo negativo pues los conflictos son intrínsecos a la interacción humana, se distingue entre si son resueltos de manera adecuada o inadecuada. En general se considera que la forma como se resuelven los conflictos está directamente vinculada con el rol que juegan las emociones en él.

3 Existe todo un inventario de habilidades básicas para el manejo emocional: “Conciencia emocional, regulación emocional, empatía, comunicación emocional / expresión, autonomía, comportamiento prosocial, asertividad, optimismo” (Mikulic et al., 2015, p. 311).

por el discurso de la Inteligencia Emocional<sup>4</sup>. La vinculación de la emoción con la inteligencia ha logrado generar conciencia de que no basta con orientar las acciones con la sola capacidad racional, sino que nuestro comportamiento tiende a guiarse por las emociones, con una fuerza que muchas veces supera la perspectiva racional más de lo que habitualmente se cree.

En segundo lugar, las competencias emocionales ubican la empatía como un aspecto central en las relaciones humanas. Se trata de una capacidad de la imaginación para ponerse en el lugar del otro, y entender lo que está pensando y sintiendo. Esta actitud de descentración es favorable para la comprensión del peso que pueden tener las emociones en la interacción humana.

En tercer lugar, al encontrarse en el discurso de las competencias, las emociones accedieron a un lugar privilegiado que lleva varios años determinando no solo la práctica educativa, sino también la investigación y la política pública, a nivel nacional y mundial. Como lo destaca Gimeno (2008), una de las características de las competencias es que son evaluables. Lo anterior ha permitido establecer indicadores y pruebas de comparabilidad entre distintas poblaciones en el contexto global.

Pese a tener ese reconocimiento, las competencias emocionales presentan límites. Estas siguen quedando como objeto de sospecha y desconfianza. La acción central para el manejo emocional es el “autocontrol”<sup>5</sup> y, de nuevo, esta mirada, aunque necesaria para la convivencia, es insuficiente en la medida en que las emociones son más que reacciones; es decir, son activas e intencionales (Nussbaum, 2008; Solomon, 2007). Al describirlas de esta manera, se está reconociendo que la intensidad de su accionar está relacionada con los valores que posee el sujeto de la reacción, y en esa medida, las emociones son éticas y políticas. Si bien las competencias ciudadanas son una propuesta de formación política, por cómo están enfocadas las emociones, esta no proviene de sí misma, sino del vínculo que puede establecer con competencias cognitivas, comunicativas e integradoras. Como se argumenta a continuación, las emociones en sí mismas deben ser objeto de reflexión ética.

4 La aparición del libro *La inteligencia emocional* en 1995 marcó todo un hito en la difusión de este concepto. De hecho, el ICFES, se apoya en él para definir las competencias emocionales: “son capacidades para manejar adecuadamente las emociones propias, e identificar y responder constructivamente frente a las emociones de los demás. Están directamente asociadas con la llamada ‘inteligencia emocional’” (Goleman, 1995, en ICFES, 2016, p. 26).

5 Existe todo un inventario de habilidades básicas para el manejo emocional: “Conciencia emocional, regulación emocional, empatía, comunicación emocional / expresión, autonomía, comportamiento prosocial, asertividad, optimismo” (Mikulic et al., 2015, p. 311).



## Las emociones en el discurso ético

Otro aporte en la comprensión de las emociones proviene de la ética discursiva. Conforme con esta línea de pensamiento, las emociones son morales porque son intersubjetivas, surgen en relación con el otro y este constituye el campo de la moralidad. Esta ubicación la encontramos en la discusión contemporánea sobre la formación del ciudadano moral. En el marco del pensamiento de J. Habermas (1994), Guillermo Hoyos (1995) destaca que la ética se construye a partir de las vivencias que tienen los sujetos en la vida cotidiana; vivencias que se tematizan en procesos de comunicación con los otros. Es decir que la construcción de la ética tiene su origen en la interacción en el mundo de la vida; sin embargo, en la base de la ética se encuentran los sentimientos. En esencia, para Habermas las emociones son un potencializador del discurso ético, lo cual argumenta retomando la descripción realizada por Strawson (1995) del resentimiento (sentir que alguien intencionalmente nos ha agredido), la indignación (sentimiento que surge de presenciar la agresión a un semejante), y la culpa (sentir que hemos agredido otro). Estos sentimientos reactivos se generan en múltiples situaciones de la vida cotidiana, y, cuando acontecen, es posible justificarlos si se dan en condiciones favorables para el diálogo.

48

Los procesos comunicativos que surgen en el conflicto emocional en la vida cotidiana pueden conducir a la construcción de acuerdos mínimos, en lo que los sujetos orientan su acción de manera cooperada. Sin embargo, en este análisis sobre la construcción de una ética con las herramientas que ofrece el discurso, las emociones quedan desplazadas o puestas entre paréntesis, dada la prioridad que tiene que llegar a solucionar situaciones conflictivas, mediante acuerdos mínimos motivados racionalmente; con ello, se apunta a lograr consensos *falibles y contingentes* (Hoyos, 1994). El paso del control de las emociones a la razón intersubjetiva opaca la voz de los sentimientos y con ello su posibilidad formativa.

## El enfoque cognitivo de las emociones

Desde este enfoque, las emociones también se encuentran en la base de la moralidad, pues ellas “son respuestas a estas áreas de vulnerabilidad, en las que registramos los perjuicios que sufrimos, que podríamos sufrir, o que por suerte no padecemos” (Nussbaum, 2006, p. 19). Cabe destacar que la vulnerabilidad humana es central en la comprensión de las emociones. Este

reconocimiento surge porque no podemos controlar racionalmente todos nuestros actos, ni garantizar que un comportamiento será siempre lo que sea decidido que sea. Lo anterior aplica por ejemplo al decidir actuar siempre de acuerdo con un criterio de bondad; como lo comenta Mèlich: “uno no es humano porque sea una *buen*a persona, sino porque *nunca lo es completamente*” (2010, p. 15). Aunque nos propongamos ser siempre bondadosos, inevitablemente pueden asaltarnos sentimientos como la envidia, y la repugnancia, que en un momento pueden determinar nuestro actuar.

De todos modos, reconocer la condición de vulnerabilidad nos hace sensibles a comprender al otro. En efecto, cualquier situación inesperada nos puede suceder, cualquier mala decisión puede llevarnos a situaciones de tristeza. La vulnerabilidad nos moviliza a ponernos en el lugar de otros seres humanos y no humanos. Cuando las razones no alcanzan a justificar una acción solidaria, las emociones proporcionan un sentimiento de preocupación por el otro, lo que convoca a no ser indiferentes ante su dolor y tristeza. Asimismo, en la toma de decisiones no sólo la razón nos está proporcionando información para decidir, sino que lo mismo hace la emoción, y es posible que lo haga en muchos casos con una mayor determinación. Razón y emoción no se excluyen mutuamente, sino que se complementan.

El planteamiento de que las emociones proporcionan información es lo que las caracteriza como cognitivas. Robert Solomon (2007) y Marta Nussbaum (2008) sostienen que las emociones contienen información que sirve para construir conocimiento. En este mismo camino, Heller señala que todo “sentimiento es, en mayor o menor medida, expresión. Pero toda expresión es al propio tiempo información. La expresión de sentimiento es siempre un signo que comporta algún significado” (1980, p. 74).

El componente cognitivo es también evaluador. Nussbaum hace un análisis de las emociones y sostiene que en ellas se pueden identificar tres aspectos. En primer lugar, tienen un objeto. Las emociones y los sentimientos siempre van dirigidos a alguien, son ante todo manifestación de una intencionalidad. Ellas mismas son una manera de percibir: el “modo en que veo una persona es inherente a la naturaleza de mi emoción” (Nussbaum, 1997, p. 94).

En segundo lugar, las emociones están relacionadas con las creencias. Los sentimientos y las emociones no son exclusivamente una forma de percibir, sino que están asociados a creencias. Ejemplo de ello es cuando tenemos un sentimiento de rabia originado por celos: es posible que exista

la creencia de que la otra persona es de mi propiedad y por tanto ella no puede tener un sentimiento de afecto hacia otro distinto de mí, ni otro puede tener un sentimiento de afecto hacia ella. Sin esta creencia, en ese caso, no podría existir el sentimiento de rabia. Aquí resulta importante recordar que “las emociones son procesos, y hasta las emociones breves llevan tiempo, se refieren al pasado inmediato y anticipan el futuro inmediato” (Solomon, 2007, p. 357).

La reacción emocional se encuentra inmersa en la experiencia vital del individuo. Conviene aclarar entonces que las emociones se han construido en distintos contextos y procesos de socialización, donde se sedimentan diferentes valores culturales, sociales, históricos, que determinan en parte, la construcción subjetiva de la realidad. Gurmendez dice que los “sentimientos son territoriales, sucesivos y a la vez espaciales, simultáneos, es decir, psicológicamente no duran siempre, pero ontológicamente pueden determinar el carácter de una persona” (1984, p. 147)

La caracterización de las emociones y su ligadura con las creencias y vivencias subjetivas en múltiples contextos socioculturales, históricos y económicos, sirve para identificar que son situadas y, por tanto, contingentes; en consecuencia, son educables. Esta constatación abre un campo de posibilidades formativas para la construcción de un proyecto personal de vida y para la vida en comunidad. En consecuencia, la pregunta por las creencias remite a la indagación sobre la manera como se han ido construyendo las ideas de lo que es adecuado e inadecuado en el mundo que se está viviendo y, por tanto, a la manera como se construyen los valores con los cuales un sujeto orienta su actuar en el mundo.

No obstante, la educación de las emociones no acontece como “cambiar una película por otra”; no es algo como decidir cambiar una creencia por otra, y fácilmente abrir el camino a la manifestación de una emoción que se considera conveniente. Nussbaum, destaca que “las creencias aprendidas durante los primeros años de vida se convierten en hábitos profundos y desaprenderlas requiere un esfuerzo paciente de atención y auto transformación” (2006, p. 50). Cambiar una creencia es complicado, pues a veces, aunque racionalmente entendamos que nuestras creencias pueden ser erróneas, es posible que abandonarlas genere una sensación de inseguridad, toda vez que tras las creencias se encuentran las maneras como interpretamos el mundo. Es necesario recordar que aun aceptando que existe un prejuicio

que descalifica las emociones, estas son irrupciones en las formas de actuar y pensar establecidas mediante el uso de la razón.

En tercer lugar, las emociones son evaluadoras. Aguirre afirma que “las pasiones son juicios que desatan elecciones y también ímpetus que provocan un modo de juzgar” (2005, p. 12). Las emociones son una manera de evaluar la realidad. Estas surgen porque afectan aquellas creencias con que nos representamos una idea de vida buena, y con las que justificamos la existencia. De acuerdo con Nussbaum solo “tenemos emociones respecto de aquello a lo que ya hemos logrado investir de cierta importancia en nuestro propio esquema de metas y fines” (2006, p. 44).

Robert Solomon enfatiza el carácter intencional de las emociones. Al respecto, argumenta que “no somos meras víctimas pasivas de nuestras emociones, sino que somos bastante activos a la hora de cultivarlas y constituir las” (2007, p. 17). De alguna manera, parece que estamos interesados en cultivar determinadas emociones, o, por lo menos, desear que sean algunas en concreto las que guíen las acciones. En el siguiente aparte, se describe la indignación, una emoción polémica, sobre la que se solicita autocontrol.

## La indignación

Seneca, al igual que otros estoicos, describe la ira como la peor de las emociones, debido a su desenfreno:

Por esta razón algunos varones sabios definieron la ira llamándola locura breve; porque, impotente como aquélla para dominarse, olvida toda conveniencia, desconoce todo afecto, es obstinada y terca en lo que se propone, sorda a los consejos de la razón, agitándose por causas vanas, inhábil para distinguir lo justo y verdadero, pareciéndose a esas ruinas que se rompen sobre aquello mismo que aplastan. (Séneca, 2007, p. 12)

La anterior descripción pareciera no dejar dudas de los peligros de la ira<sup>6</sup>. Es una emoción que se contrasta de manera paradigmática con la acción racional. Este era el temor de los estoicos que, como Séneca, veían en ella el actuar sin control, guiado por creencias y prejuicios equivocados. En

<sup>6</sup> Al tratar de definir la indignación es necesario hacer referencia a otros términos como *ira*, *rabia*, *resentimiento*, y su diferenciación a veces está determinada por el grado de intensidad, que la torna sutil. Para los efectos del presente proyecto, el término *indignación* incluye las emociones asociadas a ella.

la tradición cristiana, el Papa Gregorio la clasificó como uno de los pecados capitales. Victoria Camps señala que en “principio, todas las emociones poseen la virtualidad de llegar a esclavizar a quien las experimenta: todas las emociones, en general son enemigas de la objetividad, pero la ira [lo] es en mayor grado, que ninguna otra” (2011, p. 61)

La indignación se encuentra ligada al sentimiento de injusticia. En esa medida es una emoción altamente enjuiciadora. Tal como lo sostiene Solomon: “en la ira, el individuo se elige a sí mismo para el papel superior de juez y de jurado” (2007, p. 45). Tras la reacción emocional se halla una idea de justicia, aunque no tiene necesariamente un referente en un concepto de la misma, sino en su ausencia: la injusticia. Amartya Sen afirma: “lo que nos mueve con razón suficiente, no es la percepción de que el mundo no es justo del todo, lo cual pocos esperamos, sino que hay injusticias claramente remediables en nuestro entorno que quisiéramos suprimir” (2010, p.11). Es decir, que la vehemencia con la que a veces se reacciona, acontece no tanto porque se contraste una acción con una concepción de justicia, sino por el sentimiento de que esa acción es injusta, se agrede a alguien, es intencionada y podría haberse evitado.

52

Las anteriores descripciones de la indignación muestran su carácter ambiguo. En ella podemos encontrar una manifestación de furia descontrolada que, en su deseo de hacer justicia, puede llevar al deseo de venganza, de sentirse autorizado a cobrar justicia por cuenta propia, y hasta inducir a reaccionar de manera violenta. Esto último la puede convertir en una emoción inconveniente para la convivencia.

También se encuentra que la indignación puede ser una emoción conveniente para la vida en comunidad, toda vez que es una expresión de solidaridad. No obstante, es necesario aprender a estar indignados, pues, como lo señala Solomon, “no existiría una tal cosa como la ira justa. Como recalca Aristóteles, hemos de aprender cuándo, dónde, cuánto y en qué circunstancias enfadarnos” (Solomon, 2007, p.43). Este reconocimiento de la indignación se encuentra en el marco de situaciones en las que se vulnera lo que se considera son los derechos de un sujeto, y se plantea el reto de encontrar el lado constructivo de la indignación para la vida en comunidad. Tal como lo señala Solomon, la ira es una forma de interacción con otra persona y “un modo de situarnos en el mundo” (2007, p. 39). Las situaciones de indignación en el ambiente escolar deben ser susceptibles de ser pensadas.

## Investigar las emociones<sup>7</sup>

El enfoque que provee la investigación narrativa es el apropiado, toda vez que las vivencias emocionales se narran. Los relatos hacen parte de la historia personal y colectiva. Existe una multiplicidad de voces que narran emociones a través de las cuales los sujetos enfrentan la contingencia, la vulnerabilidad y la búsqueda de identidad. En ese contexto, la narración cumple distintas funciones que se entrecruzan: funciones políticas, de autoconocimiento y de producción de conocimiento. Aquellas circunstancias en las que el “yo” ha sido violentado cumplen una función terapéutica, de *catarsis*, de liberación de pasiones como el odio, el resentimiento, así como permiten el surgimiento de sentimientos de reconciliación consigo mismo y con la humanidad. Y en el narrar los sentimientos, el sujeto aumenta la comprensión de sí mismo y de su ubicación en el mundo.

La investigación narrativa hace parte del amplio campo conocido como cualitativo. Su enfoque específico es la hermenéutica. En este tipo de indagación se encuentra la pretensión de comprender la manera como los sujetos construyen un sentido de su experiencia en el mundo de la vida. Se aspira a conocer la vida del otro en su contexto natural. Desde este punto de vista, la investigación sobre las emociones morales no puede asumirse de acuerdo con una pretensión cognitiva, que sostenga que el conocimiento de lo humano se determina mediante parámetros medibles previamente establecidos, y cuyos resultados posibiliten hacer comparaciones entre distintas poblaciones.

En la producción narrativa se encuentran distintos niveles de extensión: historias cortas, o más extensas, que llegan hasta a referirse a la totalidad de la historia de una persona. En nuestro caso, se trata de experiencias cortas, a las que cabe mejor describir como “pedazos de narrativas”. En ese caso, la narrativa “puede ser oral o escrita y puede elicitar o escucharse durante el trabajo de campo, una entrevista o una conversación natural” (Chase, 2015, p. 60).

El marco de referencia que venimos de describir, en el que se vincula a las emociones con las narraciones, da pie a investigaciones relacionadas con la convivencia escolar y la formación para la ciudadanía. Al aceptar que las

<sup>7</sup> Agradezco la colaboración del profesor Giovanni Garzón Iguavita por sus aportes al desarrollo del proyecto y especialmente por la colaboración en la realización de talleres formativos que, adicionalmente, sirvieron para la recolección de información.

emociones son cognitivas, la investigación narrativa es una alternativa idónea para indagar las pasiones que se viven en el contexto escolar. Martínez (2015) y Ortiz (2017) han realizado investigaciones acerca de las emociones que sufren los estudiantes en instituciones educativas y que afectan la vida escolar. En estos trabajos se relatan emociones como la vergüenza, la repugnancia, la envidia, lo mismo que la indignación y la compasión. Al interpretar los relatos se puede comprender los motivos por los cuales, en un momento dado, algunos estudiantes son excluidos y maltratados, por motivos como el olor, el tamaño del cuerpo, el tipo de rostro, así como la discapacidad física o mental. Estas son representaciones sociales que se generan en el ambiente escolar, y que son fuentes de acoso estudiantil cuando alguien no cumple con los estándares estéticos establecidos socialmente.

Con la interpretación de narrativas, se elaboran comprensiones sobre la convivencia escolar, y con ellas y en medio de determinados procesos comunicativos, se aumentan las posibilidades de construcción de lazos sociales, de inclusión, de aceptación de la diferencia. Por tanto, se tiende en mayor grado a la formación de ciudadanos democráticos. Esto resulta de vital importancia, en el contexto del reconocimiento de las diferencias culturales.

En el presente proyecto investigativo participaron estudiantes de 9 grado de una institución educativa del suroriente de la ciudad de Bogotá, localidad 18. Se llevaron a cabo talleres en el ambiente en el que los estudiantes cotidianamente tienen la experiencia de la convivencia escolar. Luego de crear un clima favorable, los estudiantes narraron de manera escrita vivencias sobre distintas emociones recientes en el contexto escolar.

Un ejemplo de estas narraciones lo encontramos en un estudiante que se siente indignado porque un compañero con una posible discapacidad mental se ubica en un mejor ranking académico que él:

En el colegio con las notas cuando dejan tareas, trabajos y cosas por el estilo, hay un niño que tiene una dificultad para aprender y a él los familiares le hacen los trabajos que los demás hacen con mucho esfuerzo, y sin embargo los profesores le ponen más notas. Para mí no hay problema en eso. Lo que me indigna es que al momento de los puestos de rendimiento académico siempre queda en los primeros puestos sabiendo que él no se esfuerza como uno a hacer las cosas, y sin embargo queda en mejores puestos. (Comunicación personal)

La narrativa como estrategia metodológica permite hacer visibles sentimientos de los estudiantes que cotidianamente se viven y que determinan la interacción entre los sujetos. En esta pequeña narrativa que acabamos de referenciar, un estudiante comunica su sentimiento y proporciona información que puede ser convertida en conocimiento y en formación ética y ciudadana. Algunos contenidos cognitivos se describen a continuación.

El estudiante manifiesta un sentimiento de aceptación del otro en su condición, su actitud es incluyente, aunque es neutralizada por lo que se considera una situación injusta. Para este narrador la discapacidad puede llegar a ser “un privilegio”, y él termina siendo víctima. Seguramente en las evaluaciones cuantitativas, el estudiante con limitación mental obtiene mejores resultados, y un mejor reconocimiento. Este sentimiento puede conducir a un individuo al deseo de hacer justicia por propia cuenta, ante lo que considera una situación injusta; en un caso extremo, y de acuerdo con el grado en que se siente agredido por una comparación que describe como inequitativa. Puede llegar a desearle el mal al otro, e incluso, a pensar en hacerle algún tipo de daño.

Una finalidad educativa central en un mundo globalizado es la de formar una generación altamente competitiva. En esta aspiración no se entiende *competencia* sólo como el desarrollo de habilidades para solucionar problemas en contextos específicos, tal como se ha señalado anteriormente, sino también como una expectativa en la que cada sujeto debe progresar para ser más competente con relación a sus pares, lo que nos conduce en muchos casos a no cultivar o perder el sentimiento de solidaridad. En las instituciones educativas se promueve de manera muy justificada la meritocracia, como la estrategia necesaria para el desarrollo de sociedades innovadoras y competitivas; en últimas, aquello se incentiva para sostener el control de los mercados en todo tipo de productos y bienes. Una de las estrategias que moviliza con mayor fuerza un discurso de la calidad de la educación, que incluye los dos sentidos de competencia ya mencionados, es la evaluación y el establecimiento de rankings, que tienen una fuerte resonancia cuando se dan a conocer a toda la comunidad escolar. La política pública nacional y los organismos internacionales promueven escalafones para las instituciones de educación en todos sus niveles, que publicitan a través de los distintos medios de comunicación. Si bien con estas acciones se logran importantes conocimientos e innovaciones en los distintos campos del saber, cabe resaltar que también tienen implicaciones negativas en los



estudiantes, especialmente en aquellos “no competitivos”, quienes terminan siendo víctimas de la discriminación, del egoísmo y de la exclusión.

En esta narrativa se encuentra el tema de la inclusión, en cuyo caso es indispensable que los estudiantes tengan posibilidad de conversar sobre lo que implica aceptar a otro con su diferencia; en este caso, comprender a compañeros que tienen limitaciones físicas y mentales. Un camino indispensable para el logro de este objetivo consiste en crear un ambiente adecuado para pensar la vulnerabilidad humana, entendiendo “lo que no le ocurre [a un sujeto] por su propia intervención activa, lo que simplemente le sucede, en oposición a lo que hace” (Nussbasum, 2004, p. 31). Los seres humanos cotidianamente enfrentan la contingencia, que no debe ser mirada como debilidad, pues “la peculiar belleza de la excelencia humana reside justamente en su vulnerabilidad” (Nussbaum, 2004, p. 29). Esta condición debe ser asumida con toda la energía, sobre todo si se tiene en cuenta que va en contravía del motor que moviliza a la educación a través de la competitividad, asumida como la posibilidad de ser mejores que los otros y, por tanto, lograr todos los beneficios de la sociedad capitalista.

56 ■ El peso afectivo que se produce de la constante comparación entre estudiantes y que se fomenta cotidianamente en el ambiente escolar debe ser objeto de conversación. En ese punto corresponde crear condiciones para que se expresen las emociones y los argumentos que giren en torno a la posibilidad de sentirse competente. En un clima adecuado y participativo en el que se tenga el propósito de interpretar las emociones, seguramente se encontrarán respuestas racionales sobre conceptos como la igualdad y la equidad, toda una serie de argumentos que ayudan a comprender lo que implica vivir en una sociedad democrática; una sociedad en la que se busca permitir que cada uno de los ciudadanos desarrolle su vida de acuerdo con sus posibilidades y expectativas.

Sin embargo, la vida no se puede orientar exclusivamente con el uso de la razón. La formación emocional también implica fomentar la benevolencia y la compasión, sentimientos favorables para *ponerse en el lugar del otro*, lo que lleva a producir actitudes y acciones comprensivas y solidarias necesarias para el desarrollo personal y la vida en comunidad. Cabe insistir en que este es un motivo para no temer a las emociones, no solo por su manejo, sino porque es fundamental darles la palabra. En ellas se encuentran informaciones que deben ser pensadas, y se cultivan sentimientos de aprecio por la humanidad de los otros.

La creación de ambientes de aprendizaje en los que se piensen las emociones favorece que otra finalidad de la educación se lleve a cabo. Esta consiste en la de ayudar a los estudiantes a adquirir herramientas para construirle un sentido a la vida, a partir de la comprensión de la época que les tocó vivir. Nussbaum (2004) recuerda que para Aristóteles la excelencia del carácter se conoce en la manera como se enfrenta la adversidad. Y en este propósito formativo, las emociones resultan decisivas, junto con la razón.

## Conclusión

Se espera que las reflexiones y conocimientos expuestos susciten en los docentes estrategias que contribuyan a la formación emocional, en cuyo caso se extiende la comprensión de las emociones como indispensable para la formación ética y política. Con ello se trasciende la identificación con situaciones conflictivas.

Cualquier propuesta formativa en el campo de las emociones debe promover el sentimiento de empatía. En esa medida, no se trata solo de una capacidad cognitiva sino también de una afectiva. Pero es importante ir más allá del desarrollo de habilidades para el manejo de las emociones y su establecimiento como conflictivas. Las emociones están en la base ética, no sólo como discurso sino como sentimiento del "cultivo de humanidad" (Nussbaum, 2001).

La estabilización de una sociedad que brinde oportunidades de desarrollo personal a sus ciudadanos requiere el fomento de emociones que favorezcan la inclusión y la solidaridad, pero también la reflexión sobre aquellas que, como la envidia y la humillación, son obstáculo para la construcción de lazos sociales y reconocimiento de los otros.

## Referencias

- Aguirre, J. (2005). *Hermenéutica ética de la pasión*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 25-112). Barcelona: Gedisa.
- Chaux, E., & Ruiz, A. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. (1ª ed.). Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade).

- Cortina, A. (2010). Neuroética: ¿Las bases cerebrales de una ética universal con relevancia política? *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 42(enero-junio), 129-148. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2010.i42.687>
- Gimeno, J. (2008). Educar en competencias. En S. Gimeno (Comp.), *¿Qué hay de nuevo?* (pp. 45-58). Madrid: Ediciones Morata.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gurmendez, C. (1984). *Teoría de los sentimientos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1994). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Planeta Agostino: Barcelona.
- Heller, A. (1980). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Editorial Fontamara.
- Hoyos, G. (1995). Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de educación*, (7 Enero-Abril). <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie07a03.pdf>
- Hoyos, G. (1994). Elementos filosóficos para la comprensión de una política de ciencia y tecnología. F. Viviescas Monsalve, & F. Giraldo Isaza (Eds.). *Colombia: el despertar de la modernidad*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- ICFES. (2016). *Las competencias ciudadanas en la pruebas Saber 5, 9, 11 y Pro*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- ICFES. (2003). *Evaluación en competencias ciudadanas: aplicación censal grados quinto y noveno*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Martínez, E. (2015). Cuerpo y vergüenza en la convivencia escolar. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 65(1), 149-162. <https://doi.org/10.19052/ap.3489>
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f.). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía. ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Documento 3*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mikulic, I., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-329. <https://doi.org/10.16888/interd.2015.32.2.7>
- Montes, C., Rodríguez, D., & Serrano, G. (2014). Estrategias de manejo de conflicto en clave emocional. *Anales de Psicología*, 30(1), 238-246. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.1.135171>
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Andrés Bello.

- Nussbaum, M. (2004). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Madrid: La balsa de la medusa.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Ortiz, J., Ramírez, M., Moreno, M., & Martínez, E. (2017). *Las rutas de las emociones: sujetos e instituciones en tránsito a la paz*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)-Secretaría de Educación de Bogotá.
- Séneca, L. (2007). *Sobre la ira*. F. Navarro Calvo (Trad.). Laguna-Artemisa Ediciones.
- Sen, A. (2010). *La idea de justicia*. Bogotá: Taurus.
- Solomon, R. (2007). *Ética emocional. Una teoría de los sentimientos*. Barcelona: Paidós.
- Strawson, P. (1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona: Ediciones Paidós.