

2015-01-01

Cuerpo y vergüenza en la convivencia escolar

Édgar 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, É. M.. (2015). Cuerpo y vergüenza en la convivencia escolar. *Actualidades Pedagógicas*, (65), 147-162. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.3489>

This Artículo de Investigación 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.

Cuerpo y vergüenza en la convivencia escolar*

Édgar Mauricio Martínez Morales

Universidad Santo Tomás, Colombia

emartinezmorales@gmail.com



Resumen: El artículo es una reflexión sobre el papel que desempeñan las emociones morales en la convivencia escolar; en particular, el estudio se centra en la vergüenza. Para comprender teóricamente las emociones se optó por el enfoque cognitivo y evaluador. La información se obtuvo a través de narrativas elaboradas por estudiantes de noveno grado de dos instituciones educativas. Las interpretaciones realizadas permiten establecer que el cuerpo de los jóvenes es el lugar donde se concreta la vergüenza y, por lo tanto, donde se produce la mayor vulnerabilidad. De la indagación se desprende la comprensión de aspectos emocionales que afectan la vida escolar, que deben ser tenidos en cuenta en una propuesta formativa de tipo ético.

147

Palabras clave: cuerpo, vergüenza, emociones morales, convivencia escolar.

Recibido: 30 de agosto de 2014

Aceptado: 15 de enero de 2015

Cómo citar este artículo: Martínez Morales, E. M. (2015). Cuerpo y vergüenza en la convivencia escolar. *Actualidades Pedagógicas*, (65), 147-162.

* Artículo de reflexión basado en la investigación *Base moral de la ciudadanía: narraciones de emociones morales en estudiantes de noveno grado de dos instituciones escolares de la ciudad de Bogotá*, presentada para obtener el título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde-Universidad de Manizales. Varios de los pasajes son tomados de este trabajo investigativo.



Body and shame in the coexistence at school

Abstract: The article reflects on the role of moral emotions in the coexistence at school, and it specifically focuses on shame. To theoretically understand emotions, a cognitive-evaluative approach was chosen. Information was obtained using narratives developed by ninth graders in two schools. The interpretations allow us to establish that the body of young people is the site where shame materializes and, therefore, where major vulnerability is produced. This inquiry helps to understand emotional aspects that affect coexistence at school, which must be taken into account in a proposal of ethical training.

Keywords: body, shame, moral emotions, school life.



Corpo e vergonha na convivência escolar

Resumo: O artigo é uma reflexão sobre o papo que as emoções morais desempenham na convivência escolar, em particular o estudo se concentra na vergonha. Para compreender teoricamente as emoções se optou pelo enfoque cognitivo e avaliador. A informação se obteve mediante narrativas elaboradas por estudantes de 1° ano do ensino médio de duas instituições educativas. As interpretações realizadas permitem estabelecer que o corpo dos jovens é o lugar onde se concretiza a vergonha e, portanto, onde se produz a maior vulnerabilidade. Da indagação se desprende a compreensão de aspectos emocionais que afetam a vida escolar, que devem ser considerados em uma proposta formativa de tipo ético.

Palavras chave: corpo, vergonha, emoções morais, convivência escolar.



Introducción

En la década final del siglo XX y lo que llevamos del XXI, las emociones han sido reconocidas como inevitables en la determinación de la acción humana. La teoría de la inteligencia emocional (Goleman, 1995) ha desempeñado un papel decisivo en ello. Una manera simple para expresar lo que se encuentra en la base de esta propuesta es la siguiente: se trata de identificar las emociones usarlas adecuadamente. Estas ideas han dado pie a innumerables investigaciones y gran cantidad de propuestas en los campos empresariales y educativos. Se pretende manejar las emociones para evitar los conflictos, desarrollar la empatía y poder conocer la vida interior del otro, y para tener motivaciones para la acción.

Es indudable que la teoría de la inteligencia emocional y sus herramientas para la convivencia son valiosas. Pero la investigación de las emociones puede dar un mayor conocimiento de estas si asumimos una visión cognitiva, que en palabras de Victoria Camps: “[...] es la que recoge la simbiosis entre sentimiento e intelecto” (2011, p. 27), planteamiento que se espera argumentar a lo largo del escrito.

Las emociones son un componente primordial de la experiencia humana, pero un componente ambiguo y complejo; su naturaleza es muy decisiva en la orientación de la acción, pues la mayoría de las decisiones que toman los sujetos en la cotidianeidad están guiadas por los afectos. Estas vivencias se tienen en el ambiente escolar, donde los estudiantes viven inmersos en el mundo emocional. En la vida cotidiana se enfrentan a tensiones relacionadas con la lucha por el reconocimiento, la búsqueda de afecto y la construcción de identidad.

En la institución educativa se observa en los estudiantes una diversidad de reacciones emocionales; sin embargo, el presente artículo se centra en la

vergüenza. Esta es una emoción que surge al exponerse delante de otro y creer que no se es digno de confianza: “[...] la vergüenza implica una conexión especialmente íntima con nuestra persona y con aquellas de quienes dependemos para confirmar el sentimiento de nuestro propio valor” (Rawls, 2003, p. 401). Es igualmente el sentimiento que alguien experimenta cuando sufre una ofensa a su propia honra, un ataque a su estima. Estos rasgos ya sugieren la relevancia que tiene la vergüenza en la dinámica escolar.

El objetivo del presente escrito es mostrar el papel que cumple la vergüenza en el ámbito escolar. Para el logro de este propósito, la exposición se inicia con una descripción de las emociones para identificar el carácter moral y cognitivo que tienen. Después, se informa someramente sobre la metodología empleada para la obtención de las narraciones de emociones en estudiantes de noveno grado. Posteriormente, se interpretan las narraciones de emociones de vergüenza y se termina con una conclusión referida a la formación de las emociones en el contexto escolar.

Las emociones morales

150

Razón y emoción son dos términos que muestran una tensión en la comprensión del actuar humano. ¿Qué papel cumplen las emociones en el obrar libre? En el mundo antiguo grecorromano, los estoicos dieron una de las respuestas más significativas que ha acompañado la cultura en Occidente: las emociones representan un peligro para el hombre por lo que deben ser extirpadas.

En efecto, para los estoicos, el fin de la acción humana es obrar virtuosamente y esto significa hacerlo conforme con la naturaleza. Entienden por *naturaleza humana* la racional. De aquí se desprende la idea de que se obra virtuosamente cuando se actúa racionalmente. La razón es la guía para obrar bien, toda vez que esta facultad genera estabilidad en el comportamiento. Con la razón se puede llevar una vida virtuosa y cumplir los objetivos y fines propuestos.

Para los estoicos, el “alma racional” enfrenta situaciones intensas, que perturban la mente; situaciones excesivas que la razón no puede controlar: las emociones. Estas no obedecen a la razón, son coactivas, pues no es fácil renunciar a ser orientados por estas; a pesar de ser conscientes de su inconveniencia, dominan como un tirano. Un comportamiento puede ser erróneo, pero la equivocación del juicio ocurre bajo la dirección de la

razón; en cambio, las emociones pueden dirigir el comportamiento, independientemente de si se está o no de acuerdo, pues arrastran al hombre, con vehemencia, “como por un caballo que no obedece” (Crisipo, 2000, p. 378).

El obrar emocional no es natural al hombre, sino que se trata de reacciones a situaciones en las que se evidencia la incompetencia para actuar bien. Según Cicerón: “Las pasiones no son suscitadas por ninguna fuerza natural, todas ellas son juicios y opiniones debidas a nuestra inconstancia. Así pues, el sabio estará libre de ellas en todo momento” (citado en Crisipo, 2000, p. 373). Los estoicos identificaron algo bien importante acerca de las emociones: estas confunden la naturaleza humana, porque la guían por opiniones, por creencias (*doxa*). Justamente, el sabio, que supera el conocimiento del sentido común, tiene más posibilidades de lograr que sus acciones estén encaminadas al sumo bien, porque no se deja orientar por las creencias.

Un primer aporte en el camino de entender las emociones se encuentra en que estas son reacciones que están guiadas por opiniones. Bastaría reemplazar la *doxa* por la episteme, y lograríamos un actuar racional predictivo. Pero esto no es así, toda vez que en la vida cotidiana no necesariamente nos relacionamos con los demás seres de acuerdo con la pretensión estoica; por más que se intente, los seres humanos nos guiamos más por opiniones y pasiones. En este sentido, es indispensable reconocer las creencias que envuelven las pasiones como importantes a la hora de comprender al ser humano.

Para Aristóteles (2004), el ser humano no es solamente razón, sino también es pasión, y plantea una mutua colaboración entre ambas cualidades humanas. Igualmente, distingue varios tipos de conocimientos, y la verdad es necesario buscarla de acuerdo con la naturaleza de la cosa por investigar. De acuerdo con lo anterior, la verdad es aproximada, y a esta puede acceder en algunos casos el especialista y en otros el hombre cultivado. En este sentido, se reconocen las creencias como formas de conocer, de naturaleza práctica, y se les otorga un lugar privilegiado como acompañantes de las emociones.

Igualmente, Aristóteles reconoce un rol normativo a las emociones, como se puede observar en el caso de la vergüenza: “Sea la vergüenza cierta tristeza o turbación respecto de los vicios presentes, pasados o futuros que parecen llevar a una pérdida de la honra; y la desvergüenza es cierto desprecio e indiferencia respecto de las mismas cosas” (2007, p. 151). El estagirita llama la atención sobre el carácter social de la vergüenza, toda vez que la

honra se siente ante los ojos de los otros. Pero también se refiere al sinvergüenza, aquel a quien no le preocupa la deshonra ante los demás, y, por lo tanto, puede transgredir lo que socialmente es considerado como correcto.

Las emociones surgen siempre en la interacción con otro. Esta distinción del carácter intersubjetivo de las emociones remite a pensar que inevitablemente están inmersas en el campo de la moralidad, pues la interacción afectiva ya implica compartir visiones de mundo.

John Rawls (2003), en la teoría de la justicia, afirma que hay una emoción moral cuando la explicación que la persona da de su experiencia invoca un concepto moral y sus principios asociados. Este acercamiento es importante, pero obliga a aclarar que inicialmente la reacción emocional no puede identificarse con una evocación racional. Las emociones son reacciones que afectan lo más íntimo del yo, de una manera turbulenta. Esto es una paradoja, pues las emociones derivan del término griego *pasiones*; por un lado, *pasión* es algo que se padece, algo que nos acontece, pero en esto que nos acontece no somos pasivos, sino que reaccionamos: “[...] las emociones no son algo que me ocurre sino algo que yo hago” (Camps, 2011, p. 24).

152 ■ La intensidad de la reacción está directamente relacionada con la jerarquía de valores que tiene un sujeto, con aquello que considera importante en el horizonte de referentes con que justifica la existencia. Por ejemplo, el sentimiento de indignación de un sujeto que presencia la agresión física a un niño por parte de un adulto está determinado por valores que le subyacen en torno al respeto que se debe tener por un menor y, seguramente, al sentimiento de aprecio por la humanidad. Esta reacción es una demostración emocional y a su vez valorativa, por cuanto, no solo se produce en relación con otro (Camps, 2011), sino que está directamente relacionada con los principios y valores que orientan la existencia de un sujeto. Esta caracterización es lo que precisa de una manera más evidente que las emociones sean morales.

Adicional al componente ético, se encuentra otro de tipo cognitivo. Las emociones surgen porque existen creencias —como se encuentra en la descripción realizada anteriormente en la referencia a Aristóteles y en el ejemplo que venimos de describir—, lo que nos provee información que puede ser analizada. Esta característica de las emociones las hace cognitivas, y Martha Nussbaum (2008) las describe con tres características.

En primer lugar, estas tienen un objeto. Son acerca de algo. Las emociones siempre van dirigidas a alguien. Nunca se dan en abstracto y, adicionalmente,

encierran una intencionalidad: “El modo en que veo [a] una persona es inherente a la naturaleza de mi emoción” (Nussbaum, 1997, p. 94). Un ejemplo lo encontramos en la narración de una estudiante sobre un incidente que tuvo con un docente dos años atrás, pero este último frente a un docente que se sentía amenazado por ella: “¿Por qué razón alguien atacaría a alguien [de quien] que apenas conoce el nombre y no le importa a menos que afecte en su vida?”¹

Es decir, que esta estudiante no entiende cómo un docente le puede generar una emoción cuando él no cumple ningún rol en su vida. De hecho, en las narrativas interpretadas casi no aparece el docente como objeto al que van dirigidas las emociones.

En segundo lugar, están ligadas a creencias. Lo propio de las emociones es que estamos sumidos en una serie de ideas que se han ido introduciendo en nuestra historia personal de diversas maneras y provenientes de distintos orígenes. Como lo describe Victoria Camps: “[...] las creencias son una forma determinada de entender el mundo y provocan un comportamiento reactivo consecuente con esa visión, las emociones presuponen una ‘cultura común’, un sistema de creencias y prácticas compartidas” (2011, p. 29). Un ejemplo lo encontramos en el siguiente aparte de la narración de una estudiante que tiene la creencia de que los demás le tienen repugnancia debido a que ha sufrido ataques de epilepsia en el colegio. Ella narra: “Repugnancia, tal vez algunas personas sientan eso de mí por tener la enfermedad que tengo, tal vez piensan que es preñediza, o algo así [...]”. Si la alumna no tuviera la creencia de que la epilepsia es una enfermedad preñediza, es posible que no sintiera que le tienen repugnancia.

En tercer lugar, son evaluadoras. Está relacionado con la importancia y el valor que le damos a lo que las produce: solo tenemos emociones respecto de aquello a lo que ya hemos logrado investir de cierta importancia en nuestro propio esquema de metas y fines. A continuación, otro ejemplo: “Yo reaccioné en una actitud de seriedad, de tristeza, al saber que se perdió una vida tan joven, y que ella tenía sueños y metas por cumplir y no lo pudo hacer. Una opinión, es recapacitar que estas cosas nos pueden pasar a cualquier persona y afrontarlas con seriedad y apoyo”.

¹ Los ejemplos que aquí se presentan son tomados de narraciones realizadas por los estudiantes en los talleres mencionados.

En este caso, se trata de una compañera que fue asesinada y aunque no parece cercana, la muerte siempre genera conmoción. Pero, adicionalmente, un elemento que añade tristeza es pensar que se trataba de una joven que “tenía sueños y metas por cumplir”, y que la muerte le ha quitado la posibilidad de realizarlos, le ha robado poder desarrollarse como persona y materializar todas sus capacidades.

Las emociones son ambivalentes, no se encuentran “puras”, sino mezcladas. Aquellas que generan maltrato y exclusión, casi siempre van acompañadas de indignación y temor. En las narrativas de los estudiantes se encontraron distintas emociones: vergüenza, repugnancia, envidia, miedo, indignación, culpa, compasión y gratitud. Para responder al objetivo del presente artículo, aquí solo se presentan algunas interpretaciones relacionadas con la vergüenza.

Metodología

La estrategia utilizada fue la investigación de narrativas, cuya característica es generar posibilidades para que los individuos cuenten su experiencia tal como la viven los sujetos de la investigación. En cada narrativa individual se puede construir sentido de los acentos colectivos (Arfuch, 2002).

La información obtenida se halló mediante dos talleres con estudiantes de noveno grado de dos instituciones de la ciudad de Bogotá. Estos se llevaron a cabo en un clima agradable; se implementó un momento de sensibilización sobre aspectos que influyen en la convivencia escolar, otro de conceptualización donde se describieron distintas emociones y otro de escritura en el cual los estudiantes narraron las emociones que les han afectado o les continúan afectando en la vida escolar. Cada estudiante narró la emoción que más le afectaba. Este material fue objeto de la siguiente interpretación.

Vergüenza y cuerpo

Como se ha venido describiendo, la vergüenza es una emoción dolorosa ligada a nuestra incapacidad para ser perfectos; es un temor a que otros vean nuestras vulnerabilidades. Esta emoción hace que escondamos nuestros puntos frágiles, que no tienen por qué estar a la vista de todos. La creencia que la acompaña es la de evitar la vergüenza si se tiene un comportamiento socialmente adecuado, si se cumple con el estándar de excelencia establecido.

El sentimiento de vergüenza tiene una posibilidad normativa en el cumplimiento de la ley (Rawls, 2003), toda vez que numerosas personas no la violan, por no sentir que pierden la honra ante los demás, lo que convierte la vergüenza en un sentimiento favorable para vivir en comunidad. Pero la vergüenza tiene su contraparte negativa, en el sentido de promover comportamientos que estén en contra de lo socialmente aceptado, por lo que se convierte en una emoción no confiable (Nussbaum, 2008).

Las emociones son relacionales, surgen en el encuentro con el otro y este es en primera instancia un encuentro de tipo corporal. Allí la mirada no es neutra sino sesgada, pues está configurada con todo el bagaje de lo que la cultura ha formado en cada cual, con lo que el proceso civilizatorio en su interminable hacerse, determina formas de ser sujetos, como lo describe Norbert Elias: “Para el proceso de civilización, la racionalización del comportamiento es tan importante como esa modelación peculiar de la economía instintiva que acostumbramos a llamar ‘vergüenza’ o ‘escrúpulos’” (2009, p. 593). El cuerpo es una experiencia cultural que se ha construido en el proceso civilizatorio. Y esto es así, pues en este “se hallan unidas, reunidas y fundidas naturaleza y cultura, condición biológica y aprendizajes sociales, aspectos fisiológicos y sociabilidades incorporadas” (Vergara, 2009, p. 35).

La manera en que un sujeto ve su corporeidad está directamente relacionada con el encuentro o desencuentro con los otros, toda vez que el cuerpo real es el vivido y no el objetivo, el cuerpo es el eje del mundo a partir del cual se configura la existencia, cuerpo y mundo son una unidad, sostiene Merleau Ponty (citado en Trilles, 2004).

El cuerpo adquiere sentido como experiencia intersubjetiva, y esta juega un rol especial en el mundo contemporáneo como lo describe Kogan:

Los cuerpos se han convertido en un *locus* privilegiado en la construcción de identidad en la medida en que las ideologías fueron perdiendo centralidad en la asignación de sentido a la acción humana en detrimento de los estilos de vida. En la actualidad, nos vemos urgidos a gestionar los cuerpos de cara a las modas, a sus inscripciones y mandatos culturales, a fin de elegir e interiorizar un estilo de vida que organice el sentido de nuestra existencia. (2010, p. 101)

La primera aceptación o rechazo de un sujeto está dada por el tipo de cuerpo y la manera como está vestido. En el ambiente escolar, el cuerpo está cubierto con el uniforme, que inicialmente pone a todos en igualdad

de condiciones. Una de sus razones es justamente esa, facilitar que en la presencia escolar no se manifiesten diferencias económicas que se hacen visibles en el tipo y diversidad de la vestimenta cotidiana. Esta aspiración de igualdad democrática que genera una condición de uniformidad deja como posibilidad de diferencia el rostro y la silueta corporal: no hay adornos o por lo menos están restringidos a su expresión menos perceptible.

En la homogeneidad escolar, el cuerpo encuentra su diferencia en hacerse moda. Pero esta paradoja tiene su verosimilitud en que la solicitud de configurar el cuerpo como moda se enfrenta con la diversidad de cuerpos pues lo hay altos, bajos, flacos, gordos... lindos y feos. Y de ahí la aspiración sentida de tener un cuerpo-moda. Pero, no obstante, la transformación del cuerpo en ideal de belleza tiene sus límites: no todos pueden cumplir el estándar estético y este hecho tiene un costo, como lo narra la siguiente estudiante, quien tiene un cuerpo con sobrepeso: “Muchas veces siento vergüenza por mi aspecto físico, ya que por lo que me dicen los demás me siento mal y me da vergüenza de lo que soy”.

Cuanto más se esté alejado de la moda corporal, más se pierde la posibilidad de tener el “estándar de calidad” solicitado. Si, inicialmente, los estudiantes ubican su cuerpo como objeto de vergüenza, las narraciones nos cuentan algo más duro: sentirse avergonzado por los demás, es decir, ser objeto del lado activo de la vergüenza, es decir, ser humillado (Nussbaum, 2008).

Son varias las narraciones en las cuales los estudiantes describen burlas y agravios físicos y verbales que sufren por su condición física. En algunos de ellos esta situación se ha ido naturalizando, pues viene desde primaria y se continúa en secundaria. Las referencias que se encuentran aluden a ese tiempo que no es digno de memoria, ya que parece condenado a permanecer, por lo menos mientras no se termine la vida escolar: “Cuando estaba en quinto de primaria habían unos compañeros de curso que me excluían mucho porque decían que era gorda y fea y pues siempre lo hacían cuando tocaba hacer grupos, siempre me dejaban sola o se hacían conmigo para que les hiciera el trabajo, eso en ese entonces sí me marcó mucho”.

La vergüenza conlleva que emerjan otras emociones como la envidia, que en algunos casos es paradójica, pues es el deseo que tiene una estudiante de que las otras sean como ella; es decir, lo que se envidia no es el deseo de poseer lo que otros tienen, sino el deseo de que otros posean y merezcan lo que se tiene: un cuerpo del cual hay que sentir vergüenza, como en el siguiente caso: “Esa situación me producía mucha vergüenza (el hecho de

ser gorda) y envidia de que las otras niñas no lo fueran y que yo tuviera que quedarme sola en el descanso y que no tuviera amigas”.

La vergüenza suscita un castigo y un autocastigo. El castigo se recibe en el uso que otros hacen de la imaginación para hacer merecedor a un estudiante de un sobrenombre, de ponerlo en evidencia como un ser débil y que además puede soportar pasivamente cualquier tipo de burlas y agravios: “En el colegio he vivido situaciones de vergüenza por mi apariencia física, los niños me excluían de los juegos, en clases no tenía grupos, me ofendían con palabras, no me dejaban decir nada”.

Una característica que se observa en esta indagación consiste en que la exclusión está especialmente originada en las compañeras. Y esto es significativo, pues como lo señala Aristóteles en *La retórica*: “[...] nadie se preocupa de la opinión, sino de los que opinan, es necesario que se avergüence uno ante aquellos de quienes se tiene cuenta” (2007, p. 152); es decir, la vergüenza se produce por la opinión de alguien por el que se tiene algún interés, las amigas y compañeras, como en el caso siguiente: “Mis compañeros de curso siempre me dejaban fuera de sus grupos y me discriminaban mucho y me sentía sola. A veces en los descansos me ponía a llorar por falta de amigos y las que más me discriminaban eran las niñas y casi nunca me dejaban hacerme con ellas”.

El vacío afectivo que genera el menosprecio por parte de las que deben ser sus amigas leales y confidentes lo explica Martínez, afirmando que el cuerpo de las mujeres es un cuerpo para los demás, pero: “Las mujeres más que los hombres ven sus cuerpos como objetos a los ‘cuales se ha de mirar’; al efecto podemos afirmar que la conciencia del aspecto corporal está influida por el género” (Martínez, 2004, p. 134). Pero no solo el peso y el volumen corporal son motivo de discriminación. También se encontró que el tamaño genera exclusión, como en este caso en el cual un estudiante sufre por su estatura: “Ellas también se reían y pues me ponía rojo”.

En varias de las narraciones se halló que el estudiante que no tiene o no se acerca al cuerpo estándar, pasa a ser excluido: no es invitado al “parche”. Toda vez que el estándar físico o moral es el que permite pertenecer a una comunidad. Se encuentran casos en que de manera explícita se declara que la única oportunidad de relacionarse con los demás que tiene un o una estudiante cuyo cuerpo no cumple con el modelo previsto, es que se junte con sus semejantes, con los excluidos. Así lo prescribe un estudiante: “[...] si es por gorda, que se consiga amigas gordas”.

La creencia a la que está ligada la emoción de vergüenza de este estudiante lo lleva a enunciar que su compañera, que tiene un cuerpo “gordo”, no tiene derecho a relacionarse con cualquiera, sino con aquellos de la misma clase o tipología de cuerpo: “las gordas”. Algo así como “yo mantengo mi armonía, pues no sufro lo que sufren aquellos que no cumplen el estándar corporal”. Menos mal estoy protegido, pues soy normal y, por tanto, no tengo por qué sufrir el dolor que sufren los que tienen problemas con su cuerpo: las gordas con las gordas.

En cuanto al autocastigo, es necesario decir que la vergüenza corporal genera una pérdida de autoestima, de negación de la posibilidad de sentirse “contento de sí mismo” como diría Spinoza (2007). Ante la ausencia de esperanza que genera la naturalización del estigma, el estudiante se ve abocado a infringirse un castigo, autoexcluirse, cito: “Porque yo me siento mal, me siento avergonzada porque casi nunca estaba acompañada y porque también no me sentía con ganas de asistir a la institución, por miedo y vergüenza”.

El deseo de escapar, de imaginar alguna solución con tal de cesar con el sufrimiento que le causa su cuerpo, lo convoca a pensar en no volver al colegio. No obstante, considerando que “el cuerpo es una condición para nuestra existencia, *una base de operaciones* desde la que actuamos en el mundo, pero que a la vez se encuentra colmado de significado” (Kogan, 2010, p. 101), no es posible renunciar al cuerpo ni esconderlo. Esto conlleva a que la emoción sentida transporte al estudiante a una cápsula aislada donde se tejen de manera solitaria deseos impredecibles; una estudiante así lo relata: “He llegado a sentir muchos sentimientos, horribles, y todos han salido de la vergüenza”.

Sobre estos “sentimientos horribles”, el investigador no tuvo condiciones para profundizar a qué hacía referencia la estudiante, pero la imaginación empática puede llevar a pensar que existe mucho dolor y que para evitarlo, se llegan a desear las más diversas acciones para desaparecerlo, incluso, a renunciar a seguir existiendo. En cualquier caso, lo que se evidencia es que cargar con la ineludible corporeidad lleva movilizar sentimientos de tristeza, dolor, miedo y vergüenza: “[...] pues las emociones que sentía pues tristeza porque me humillaban diciéndome cosas feas, porque se burlaban y miedo por el hecho de quedarme sola y vergüenza por el hecho de no ser igual a las demás”.

El cuerpo hace parte del entramado de conflictos de la vida escolar, pues: “Cuerpo y conflicto se ponen de manifiesto no solo en prácticas, sino

también en emociones y sensaciones” (Vergara, 2009, p. 36), toda una maraña de emociones que se desencadenan incontrolables como una bola de nieve: “Con las dos primeras emociones (vergüenza y humillación) siempre viene una tercera y es la rabia: todo lo que dicen y todo lo que hacen me pone de mal genio y hacen que me altere y diga cosas o haga cosas que aunque esas personas se lo tengan merecido no se deben decir, al hacer eso solo con algunas personas siento culpa porque no por yo sentirme mal tengo que hacer que otras personas se sientan mal”.

En esta etapa de socialización, la vergüenza termina siendo una forma de ser despreciado, de la incapacidad para sentir que se es valioso. Sin embargo, la pérdida del valor de sí que genera la vergüenza, en algunos casos se convierte en una experiencia de poder (Rebollo y Hornillo, 2010): “Reaccioné de una manera inteligente, no me dejé que me molestaran más... ¿por qué reaccioné así? Porque ya estaba cansada frente a la situación, me sentía como una persona desconocida y eso que era buena con todo el mundo”.

La emoción de la vergüenza lleva a la estudiante a acciones en las cuales se desconoce, pero que además, no logra comprender: por qué es objeto de humillación si ella ha sido buena con todo el mundo. Es decir, no es suficiente con ser buena persona, el tener un cuerpo inadecuado ya la pone en condición de ser objeto de agravios. En otros casos, la reacción de defensa es la agresión física, cito: “Yo reaccioné dándole un puño en la cara y le dije muchas groserías”.

En definitiva, la creencia que algunos tienen acerca de cómo defenderse ante el irrespeto, consiste en que hay que reaccionar de alguna manera, de pasar a la acción contra el agresor, pues eso se puede volver algo contra lo que después ya no hay nada que hacer: “Mi opinión es que uno se gana el respeto y si para eso hay que hacer algo contra alguien yo lo haría sin pensarlo, porque se la montan una vez... y eso se vuelve maña y se queda así como un apodo”.

Una estudiante describe la creencia que acompaña la vergüenza corporal en los siguientes términos: “Es necesario tener un cuerpo escultural si uno quiere ser bien tratada”.

El problema en este caso parece ubicarse en la ausencia de reflexión sobre la estética del cuerpo. La vergüenza resulta una emoción tremendamente conservadora que impone en quienes la sufren, la necesidad de no alejarse de la estética corporal aceptada, y, en otros, la oportunidad de excluir y maltratar.

Conclusión

Las emociones son objeto de deliberación en la medida en que cuestionan lo que significa el buen vivir. En este sentido, tienen un papel limitado pero importante en la deliberación ética y política, y, por lo tanto, repercuten en la vida ciudadana. De acuerdo con Nussbaum: “En lugar de concebir la moralidad como un sistema de principios que el intelecto imparcial ha de captar y las emociones como motivaciones que apoyan o socavan nuestra elección de actuar según esos principios, tendremos que considerar las emociones como parte esencial del sistema de razonamiento ético” (Nussbaum, 2008, p. 22).

Teniendo en cuenta lo anterior, la tarea de enseñar a identificar las emociones y luego hacer un uso creativo de estas para manejar o evitar conflictos es bien importante. No obstante, como se argumentó a lo largo del escrito, un análisis más cuidadoso nos puede brindar mayor información. En efecto, como se pudo evidenciar en la interpretación de las narraciones de los estudiantes, las emociones son una forma de conocer y evaluar la realidad humana, por lo tanto, es necesario indagar sobre las creencias valorativas que están implícitas en estas para darles todo su rendimiento interpretativo.

Por ejemplo, este análisis permitió hacer visible que un motivo de malestar que produce tristeza y exclusión es el cuerpo. Es posible que en algunos casos de ello no se hable, pero varios estudiantes tienen que cargar silenciosamente con la vergüenza que les produce su cuerpo, cuya dinámica conlleva ser avergonzados en el ambiente escolar, es decir, sometidos cotidianamente a distintas formas de humillación verbal y física.

En las instituciones escolares es común encontrar el tema del cuerpo en las clases de educación sexual, en las de educación física y deportes y en las de educación artística, como danza y teatro. Todos estos temas son tratados generalmente con una visión de salud preventiva o terapéutica. No obstante, no se generan espacios encaminados a pensar lo que podría ser la construcción social de la estética del cuerpo, para entender el carácter situado y convencional de la belleza corporal.

La ausencia de reflexión sobre las creencias y los juicios de valor que tienen los estudiantes sobre la vergüenza corporal no favorece que se evite la exclusión y la pérdida de interés por los demás, y con ello cualquier desaliento a participar en la construcción del lazo social necesario para la vida en comunidad. Algunos estudiantes tienen que vivir once años con el

estigma de ser gordos, bajitos, feos; en últimas, por no cumplir con el estándar de excelencia corporal. Los otros, los que no tienen este “problema”, se convierten en victimarios o en cómplices pasivos.

Se encontró que los conflictos que producen vergüenza y la humillación por las creencias que tienen los estudiantes sobre el cuerpo, no tienen posibilidad alguna de ser resueltos con ayuda de lo acordado en el manual de convivencia. Obviamente no se espera encontrar una legislación tan específica para resolver situaciones como estas. De hecho, los conflictos alrededor de este tipo de maltrato que tienen su origen en las creencias estéticas acerca del cuerpo pasan subrepticamente, originando sufrimiento individual en la jerarquización, en el maltrato físico y verbal, o reacciones violentas; pero parece ser evidente que para los estudiantes no existe un mecanismo formativo orientador que pudiera ayudar a identificar la vergüenza y la humillación causadas por las características corporales de un estudiante.

En las narrativas de vergüenza no se encontró el rol normativo que puede cumplir esta emoción. Es decir, esperar a que por motivos de vergüenza, los estudiantes no infrinjan las normas de convivencia establecidas en la institución. Esta constatación nos muestra que la vergüenza en el contexto educativo donde se realizaron las narraciones no es una emoción confiable para la vida escolar.

No obstante lo anterior, reconocer que las emociones morales son educables y que en estas se pueden identificar las creencias que han sido construidas culturalmente, produce un reto educativo, este consiste en crear ambientes para conversar sobre los valores que se desprenden de indagar emociones como la vergüenza. Es posible que al identificar las creencias y su construcción cultural, los estudiantes las replanteen, y emociones como la vergüenza se manifiesten por aspectos más incluyentes e interesados por el bienestar de todos los seres humanos y no humanos.

Referencias

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Aristóteles. (2004). *Ética nicomaquea*. Buenos Aires: Losada.
- Aristóteles. (2007). *Arte poética, arte retórica*. Buenos Aires: Porrúa.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.

- Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la filosofía occidental. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/casado47.pdf>
- Crisipo. (2000). *Fragmentos morales*. Madrid: Clásicas Madrid.
- Elias, N. (2009). *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Kogan, L. (2010). Hacía una teoría del cuerpo vivido. En A. Scribano y C. Figarí, *Sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios del cuerpo y las emociones*. Córdoba, Argentina: s. e.
- Martínez, A. (2004). *La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas*. Universidad de la Coruña. Recuperado de <http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n73/02102862n73p127.pdf>
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rawls, J. (2003). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rebollo, M y Hornillo, A. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_09.pdf
- Spinoza, B. (2007). *Ética*. México: Porrúa.
- Trilles, K. (2004). El cuerpo vivido: algunos apuntes desde Merleau-Ponty. *Thémata. Revista de Filosofía*, 33. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/themata/33/13%20trilles.pdf>
- Vergara, G. (2009). Conflicto y emociones: un retrato de la vergüenza en Simmel, Elias y Giddens como excusa para interpretar prácticas en contextos de exclusión. En A. Scribano y C. Figarí (Comps.), *Cuerpo(s), subjetividad(s) y conflicto(s)* (pp. 35-52). Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad (Ciccus). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/scribano/03conflicto.pdf>