Dispositivo curricular para la educación de las emociones políticas y la ciudadanía de estudiantes de educación media de una institución educativa distrital de la localidad de Usme.

César Esneider Chavarro Gutiérrez

Universidad Santo Tomás

División de Ciencias Sociales y de la Educación

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Bogotá, 2025

Dispositivo curricular para la educación de las emociones políticas y la ciudadanía de estudiantes de educación media de una institución educativa distrital de la localidad de Usme.

César Esneider Chavarro Gutiérrez

Directora de tesis: Dra. Beatriz Helena Amador Lesmes

Línea de investigación: Currículo y Evaluación Educativa

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

Bogotá, 2025

Dedicatoria.

A Abril,

quien con su presencia me cambió la vida.

Siempre has sido fuente de inspiración y motivación;

en los momentos difíciles fuiste mi fuerza y mi motor.

Te amo.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a mi familia, por tener la paciencia y comprensión que hicieron posible este proceso. A mi hija, que con su presencia luminosa me brindo la motivación parar seguir adelante en los momentos difíciles. A mis padres que fueron quienes me formaron y siempre han confiado en mí.

A mi asesora Beatriz Amador Lesmes, quien siempre tuvo la paciencia y la sabiduría para guiarme en este proceso, sin lugar a duda, su acompañamiento fue piedra angular para que se pudiera llegar a un feliz término. Al equipo académico de la Universidad Santo Tomás, por su orientación rigurosa, sus lecturas atentas y la confianza depositada en este trabajo. ciudadana y de las emociones políticas en la escuela. A mis compañeros del doctorado, siempre estuvieron dispuestos para acompañarme en este proceso.

Al Colegio Francisco Antonio Zea, especialmente a los docentes del área de Ciencias Sociales y a los estudiantes que participaron generosamente en esta investigación. Sus voces, relatos y experiencias dieron vida al dispositivo narrativo que estructura este estudio. Sin su disposición, su tiempo y su compromiso ético, esta tesis no habría sido posible.

A los colegas que, desde la conversación cotidiana, las dudas compartidas y las lecturas conjuntas, alimentaron mi reflexión y me animaron a continuar cuando el camino se volvía complejo.

Finalmente, agradezco a quienes, desde distintos lugares, hicieron parte silenciosa pero esencial de este proceso, gracias infinitas.

Índice de contenido

Dedicatoria. iii

Agradecimientos iv

Índice de contenido v

Índice de tablas x

Dispositivo curricular para la educación de las emociones políticas y la ciudadanía en estudiantes de educación media de una institución educativa distrital de la localidad de Usme. xii

Resumen analítico xii

Introducción xiii

1. Caracterización del problema de investigación 1

1.1 Planteamiento del problema 1

1.1.2 La perspectiva del otro: la dimensión social de la educación emocional. 9

1.2 Preguntas de investigación 18

1.2.1 Pregunta general 18

1.2.2 Preguntas específicas. 19

1.3 Objetivos de investigación 19

1.4 Justificación: la importancia de abordar la educación emocional 20

1.5 Estado del arte: la pregunta por las emociones en la escuela 27

1.5.1 ¿Son importantes las emociones para aprender? 33

1.5.2 La inteligencia emocional y sus contradictores 35

1.5.3 Aportes de la filosofía política al debate entre educación y emociones 36

1.5.4 Críticas a las pedagogías deliberativas 40

1.5.5 Una mirada de balance. 43

1.5.6 Ciudadanía, emociones y currículo 45

1.5.7 Una primera conclusión. 52

2. Marco de referencia 54

2.1 Marco teórico 54

2.1.1 ¿Cómo entender las emociones políticas? 54

2.1.2 De las emociones a las emociones políticas 58

2.1.2. El papel de la ciudadanía en su concepción agonística 59

2.1.3 El currículo en medio de relaciones de poder 62

2.2 Marco conceptual 66
2.2.1 ¿Qué son las emociones políticas? 66
2.2.2 ¿En qué consiste la ciudadanía agonística? 66
2.2.3 ¿Cómo se entiende la educación Ciudadana? 66
2.2.4 ¿Qué es un dispositivo curricular? 67
3. Marco metodológico: construcción de conocimiento científico a partir de la narración. 68
3.1 Paradigma de investigación 68
3.2 Enfoque de investigación 71
3.3 La narrativa como metodología de investigación. 72
3.4 Técnicas y estrategias 75
3.4.1 Estudio de narrativas múltiples 75
3.4.2 Entrevista narrativa episódica. 77
3.4.3 Cartografía afectiva 78
3.4.4 Grupo focal 78
3.4.5 Análisis de la información. 79
3.5 Participantes de la investigación 81
3.5.1 Contexto institucional: Colegio Francisco Antonio Zea IED 85
3.5.2 Contexto histórico y político del estudio 87
3.5.3 Contexto social y territorial: la localidad de Usme 89
3.6 Etapas de investigación 91
3.7 Cronograma de investigación. 92
3.8 Matriz metodológica 93
4. Consideraciones éticas 94
4.1 Privacidad y confidencialidad 98
4.2 Socialización de resultados 99
5. El lado afectivo del ejercicio de la ciudadanía: narrativas en emociones políticas 100
5.1 Entre la esperanza y la decepción: *la política* y su influencia en las emociones políticas 100
5.1.1 La esperanza como posibilidad de transformación social 101
5.1.2 Cuando la esperanza no es lo último que se pierde: decepción y frustración como emociones políticas. 105
5.1.3 “No sé, ni me importa”: la apatía política 108
5.1.4 Manifestaciones extremas de la política: el caso del asco y el odio 110
5.1.5 Narrativas de figuras políticas ¿nos acercan o nos alejan de la ciudadanía? 112

5.2 Narrativas de fenómenos sociales: el bienestar colectivo presente en las emociones políticas 113
5.2.1 Protestas y marchas: la emoción que se encarna en una voz pidiendo ser escuchada 114
5.2.2 La protesta social como motor de esperanza y solidaridad. 115
5.2.3 Prospectivas pesimistas de la protesta social: la desesperanza y el miedo 119
5.2.4 La identidad ciudadana en medio de las protestas y marchas: Orgullo y empatía. 124
5.2.5 Tener presente las condiciones del otro: el fenómeno de la migración 126
5.2.6 La capacidad de imaginar la situación del otro: tristeza y empatía 128
5.2.7 ¿Es posible que un día seamos migrantes? Miedo y frustración 131
5.2.8 Emociones políticas positivas: la compasión y esperanza de transformación social 133
5.2.9 Narrativas de fenómenos sociales ¿nos acercan o nos alejan de la ciudadanía? ... 136
5.3 Experiencias y ciudadanía: las narrativas sobre emociones políticas. 137
5.3.1 Emociones políticas como respuesta a las adversidades 138
5.3.2 La legítima preocupación por el otro: la compasión hacia fenómenos sociales ... 139
5.3.3 Una respuesta a las injusticias: Ira frente a situaciones sociales y políticas. 142
5.3.4 La indignación y el miedo como respuesta a las experiencias de la injusticia. 147
5.3.5 Ira y solidaridad con los animales: las nuevas identidades. 150
5.4. Nostalgia por el pasado, preocupación por el presente y esperanza para el futuro. 152
5.4.1 Todo tiempo pasado fue mejor: nostalgia y narrativas emocionales 153
5.4.2 La preocupación por el presente 157
5.4.3 Mejores tiempos vendrán; la esperanza por el futuro. 161
6. Ciudadanía agonística y emociones políticas 166
6.1 Nociones sobre la ciudadanía y la política 166
6.1.1 Lugares simbólicos de la ciudadanía 167
6.1.2 Lugares simbólicos de la política 169
6.2 Conflictos y dinámicas de grupos en la construcción de una ciudadanía agonística. 172
6.3 La valoración de las diferencias: la legitimación del adversario. 176
6.4 La importancia de pertenecer: identidad y ciudadanía agonística 184
6.6 Nosotros y ellos. La delimitación de la identidad ciudadana. 192
7. Las emociones en la escuela: dispositivo curricular y formación ciudadana 202
7.1 El currículo en medio de las relaciones de poder. 203

7.2 Estrategias pedagógicas para la construcción de un dispositivo curricular 211
7.3 Dispositivo curricular: las emociones políticas en la formación ciudadana 217
7.4 La emancipación emocional: Una vía para la constitución de la subjetividad política 226
7.5 Discusión de resultados: repensar la educación ciudadana desde las emociones 233
Conclusiones: las emociones políticas en la vida escolar a manera de narrativa. 241
Anexos 254
Referencias 278

Índice de figuras

Figura 1. Porcentaje de personas de 18 años y más, por sexo, que se han sentido discriminados(as) (tratado diferente, rechazado, maltratado, etc.) durante los últimos 12 meses, Total nacional, 2023. 2
Figura 2. Democracy Index 2024. "Qué está mal con la democracia representativa" 4
Figura 3 Lugar que ocupa Colombia en el Democracy Index según el Economist Intelligence Unit (EIU), año 2023. 5
Figura 4 Democracy Index 2024 6
Figura 5 Balance apoyo a la democracia: Total Latinoamérica y países 2023. 8
Figura 6 Línea de tiempo de antecedentes de educación emocional en ámbitos internacionales, nacionales y distritales. 11
Figura 7 Índice de exposición del bullying para países latinoamericanos miembros y aliados OCDE 12
Figura 8 Número de casos por situaciones reportadas al SIUCE 14
Figura 9 Tipos de agresión reportados en el SIUCE, año 2023. 15
Figura 10 Tipo de daño por caso reportados en el SIUCE 2023 16
Figura 11 Porcentajes de estudiantes en cada nivel de competencia en conocimiento cívico. 25
Figura 12 Promedios nacionales de puntajes en escala que indican la participación esperada de los estudiantes en actividades cívicas y políticas legales 26
Figura 13 Criterios de inclusión y exclusión para la búsqueda del estado del arte. 29
Figura 14 Diagrama prisma, búsqueda bibliográfica. 30
Figura 15 Porcentaje por idioma de la búsqueda bibliográfica. 31
Figura 16 Producción bibliográfica por año de producción. 32
Figura 17 Producción bibliográfica por país. 32
Figura 18 Estado del arte: convergencias, divergencias y vacíos 52
Figura 19. Ruta iterativa del análisis de la información. 80
Figura 20. Criterios de inclusión, selección y exclusión de participantes. 83
Figura 21 Procedimientos éticos de la investigación 97
Figura 22 Migración venezolana en Colombia 2024-2025 127
Figura 23 Principales códigos resultado del instrumento No 2 138
Figura 24 Representación cualitativa de emociones política por marco temporal narrado 152
Figura 25 Nube de palabras ciudadanía 168
Figura 26 Nube de palabras política 170
Figura 27 Categorías en definiciones de política y ciudadanía. 171
Figura 28 Gráfico de dispersión: Distancia vs valencia emocional 198
Figura 29 Alfabetización crítica afectiva (Keegan 2019) 231
Figura 30 Mapa vivo de habilidades ciudadanas 232

Índice de tablas

Tabla 1 Etapas metodológicas de investigación. 91
Tabla 2 Cronograma de investigación 92
Tabla 3 Matriz metodológica 93
Tabla 4 Titulares sobre protestas en medios colombianos 121
Tabla 5 Violencia contra liderazgos sociales, políticos y comunales en Colombia (2024) 147
Tabla 6 Cartografía afectiva. Grado 11, grupo A. 193
Tabla 7 Análisis de la cartografía social 200

Anexos

Anexo 1. Guía orientadora para la activación del dispositivo curricular……249

Anexo 2 Instrumento 1……251

Anexo 3 Instrumento 2 ……...252

Anexo 4 Guion de entrevista narrativa episódica……253

Anexo 5 Instrumento de validación de instrumento por pares expertos……. 257

Anexo 6 Consentimiento informado……262

Anexo 7 Asentimiento informado……266

Anexo 8 Matriz de análisis de la información……..272

Dispositivo curricular para la educación de las emociones políticas y la ciudadanía en estudiantes de educación media de una institución educativa distrital de la localidad de Usme.

Resumen analítico

Resumen: La presente investigación aborda la relación de las emociones políticas en la formación ciudadana. Teniendo en cuenta las crecientes preocupaciones por la vinculación de los ciudadanos a la democracia y la presencia de diferentes enfoques de la educación emocional. El objetivo de la investigación radica en analizar el papel que desempeñan las emociones políticas en un dispositivo curricular para fortalecer la educación ciudadana en estudiantes de educación media. Para ello, se fundamenta en el enfoque teórico de las emociones políticas de Ahmed y la ciudadanía agonística de Mouffe. El enfoque investigativo es cualitativo, partiendo de la narrativa como estrategia metodológica. Esta investigación se desarrolló en una institución educativa distrital de la localidad de Usme.

Abstract: This research addresses the connection between political emotions and citizenship education. This research considers the growing concerns about citizens' connection to democracy and the presence of different approaches to emotional education. The objective is to analyze the role those political emotions play in a curriculum to strengthen citizenship education for secondary school students. To this end, it is based on Ahmed's theoretical approach to political emotions and Mouffe's agonistic citizenship. The research approach is qualitative, using narrative as a methodological strategy. This research was conducted at a district educational institution in the town of Usme.

Introducción

Las emociones son un tema que ha venido cobrando relevancia tanto en el ámbito de las ciencias sociales como a nivel educativo (Garrido, 2020). Si bien en las tradiciones teóricas e investigativas del siglo XX eran una cuestión desdeñada por considerar que las explicaciones a los fenómenos del mundo social tenían su asidero en la racionalidad, hoy en día las emociones se convierten en un artefacto conceptual poderoso para comprender diversos procesos sociales, que resultan difusos para las herramientas teóricas que le preceden (Ahmed, 2015; Nussbaum, 2008; Zembylas, 2021b).

Fenómenos como la falta de confianza y descrédito de los sistemas democráticos, la situación mental y social a partir de la pandemia, las cambiantes dinámicas de convivencia escolar a raíz de los cambios tecnológicos o propios del mundo contemporáneo, son algunos de los atenuantes que podemos nombrar y que encuentran en el nicho de las emociones un espacio para ofrecer teoría y métodos que evalúen y expliquen dichos fenómenos sociales (Bonnet, 2018). Todo esto se observa en el ámbito escolar, que ve reflejadas dichas problemáticas en un aumento de la conflictividad que afecta la convivencia y aqueja la salud mental.

Para abordar dichas situaciones, el panorama teórico, conceptual y metodológico es bastante amplio; cuando del campo de las emociones se trata, encontramos desde los aportes pioneros de la filosofía (Pinedo, 2021) hasta los avances de la neurociencia (Barrios Tao *et. al.* 2019). En este sentido, este estudio centra su preocupación en el rol decisivo que tiene la escuela en la configuración de las emociones políticas, es decir, aquellas emociones que potencian un encuentro empático con el otro y favorecen la convivencia en la democracia.

El presente estudio parte del reconocimiento de que las emociones no son meras respuestas internas o privadas, sino construcciones sociales y políticas que moldean la forma en que los sujetos se relacionan con el mundo. Desde la perspectiva de autoras como Sara Ahmed (2015) y Martha Nussbaum (2014), las emociones condensan juicios de valor sobre lo que consideramos valioso y configuran los vínculos que establecemos con los otros; son, por tanto, prácticas afectivas que intervienen en la vida pública.

En este marco, las emociones políticas se entienden como aquellas que expresan nuestra relación con el bien común, la justicia y el reconocimiento del otro. Son afectos que posibilitan o limitan la participación democrática, al tiempo que movilizan adhesiones, indignaciones y esperanzas colectivas. Así, educar las emociones políticas no se reduce a promover la autorregulación emocional, sino a formar sujetos capaces de sentir y pensar políticamente.

Dichas concepciones teóricas implican, de la misma manera, un replanteamiento de las concepciones como tradicionalmente se ha entendido la ciudadanía. En esta investigación nos acogemos a la concepción de la ciudadanía desde una perspectiva agonística, retomando las reflexiones de Chantal Mouffe (2007, 2012), puesto que ofrece una comprensión alternativa de lo democrático. En consonancia, la ciudadanía se construye en el conflicto, en la confrontación de perspectivas y en la posibilidad de reconocer al otro como adversario legítimo. Desde esta mirada, el disenso y la diferencia no son amenazas al orden social, sino condiciones de su vitalidad.

En consecuencia, esta investigación propone articular política, currículo, ciudadanía y emoción a través de un dispositivo curricular que reconozca el papel de las emociones políticas en la formación ciudadana. Se asume como supuesto teórico que las emociones, al ser educadas y reflexionadas en la escuela, pueden transformarse en mediaciones políticas que contribuyan a la constitución de subjetividades democráticas. Este enfoque busca tensionar las visiones

tradicionales del currículo —centradas en el conocimiento racional y normativo— para situar la afectividad como un campo legítimo de producción política y pedagógica.

Para cumplir con todo lo anterior, el presente documento aborda, en primer lugar, el planteamiento del problema. En él se discuten algunas problemáticas relacionadas con el acontecer de la ciudadanía a nivel mundial, así como en nuestro propio contexto. Luego, se describen algunas estadísticas que nos llevan a repensar las dimensiones de la ciudadanía que necesitan de un replanteamiento, así como sus respectivas intervenciones pedagógicas. Caso similar ocurre con la situación de convivencia en la escuela que muestra dinámicas preocupantes.

En una etapa posterior se exponen las preguntas y los objetivos de investigación, que delimitan el alcance del proyecto desarrollado. Posteriormente, pasamos a desarrollar el marco de antecedentes o estado del arte; en él se muestra la estrategia de búsqueda de la información, así como las principales tendencias, vacíos, divergencias y convergencias en el panorama investigativo en la relación entre emociones políticas y educación.

En el siguiente apartado se expone el marco teórico; allí se describen los principales derroteros teóricos que guiaron la investigación. Empezamos con las líneas generales de cómo se entiende la relación del sujeto con su entorno social, para luego enfocarnos en la manera como teóricamente se pueden entender categorías como la ciudadanía y las emociones políticas.

En el marco conceptual se definen puntualmente las categorías que guían el presente proyecto de investigación. Una vez realizado este ejercicio teórico, el proyecto describe su estrategia metodológica, definiendo el paradigma y enfoque de investigación, para luego delimitar la metodología que se declaró como pertinente acorde con los conceptos expuestos anteriormente.

Luego de ello, se muestran las etapas y cronograma de investigación, los cuales exponen el desarrollo cronológico y ajustado a los objetivos propuestos por el proyecto.

Posteriormente, se exponen los resultados de la investigación; en ellos se da cuenta de cada uno de los objetivos propuestos de la siguiente manera: En primer lugar, se describen las emociones políticas presentes en las narrativas de los estudiantes, a propósito de figuras políticas y fenómenos sociales recientes en nuestro país. Dicho ejercicio investigativo se complementa con el análisis de experiencias emocionales de los participantes y las narrativas acerca de cómo perciben el pasado, reconocen el presente y proyectan el futuro del país en clave de las emociones asociadas a dichos momentos.

En el siguiente capítulo, que da cuenta del segundo objetivo, se presenta la categoría de ciudadanía agonística en torno a las emociones que se encuentran asociadas a la misma. Allí las narrativas abarcan acontecimientos de figuras políticas, fenómenos sociales y experiencias escolares. Los análisis de resultados finalizan con la exposición del concepto de dispositivo curricular; allí se da cuenta de sus características, en correspondencia con la finalidad de potenciar la formación ciudadana.

La discusión de resultados muestra el concepto de emancipación afectiva como categoría emergente de la investigación, en tanto condición fundamental para la subjetividad política, la cual necesita de la educación de las emociones políticas a través de interponer un dispositivo curricular. Todo lo anterior en función de la formación ciudadana que, vista desde el lente de lo agonístico, prepara a los estudiantes para el encuentro con el adversario, además de crear espacios para el encuentro con la diversidad y preocupación por el bienestar colectivo.

La investigación recoge los resultados del trabajo realizado en los últimos tres años y medio, bajo la orientación dedicada de la doctora Beatriz Amador, así como los aportes de los seminarios de investigación, círculos de tesistas y otros espacios académicos que han contribuido a su cualificación.

1. Caracterización del problema de investigación

1.1 Planteamiento del problema

Nuestro país ha tenido una compleja construcción de los procesos de convivencia y respeto hacia el otro. La historia ha estado atravesada por profundas fracturas sociales, en las que la exclusión y el marginamiento se han expresado a través de categorías como la racialización, la posición económica y la postura política, entre otras. Estas categorías han configurado las formas de socialización y han legitimado un orden considerado 'natural' de la vida social, en el cual ciertos grupos han sido relegados e incluso privados de derechos.

Para el caso de nuestro país, la ciudadanía sería la categoría por excelencia para resolver estas contradicciones e interpretarse como una identidad superior de la vida social; sin embargo, como lo han señalado varios investigadores, se convierte, por el contrario, en un instrumento más de exclusión, puesto que esta identidad se termina concediendo históricamente a unos grupos sociales en desmedro de otros, razón por la cual hoy seguimos hablando de unos ciudadanos de primera y otros de segunda clase, unos que pueden gozar de todos sus derechos y otros que se invisibilizan y no tienen derechos. (González, 2014; Serna, 2006). En palabras de García Villegas (2020), esta situación: "…tiene su arraigo en circunstancias históricas (…) en el caso de Colombia esas circunstancias se han combinado, como queda dicho, la debilidad estatal (acentuada en la periferia) con el desarraigo social de la política, el fanatismo religioso y el aislamiento geográfico" (p.202).

Todo lo anterior se ve reflejado en fenómenos como la polarización política, que ha sido una de las características emblemáticas del panorama nacional de la última década. En medio de las crispaciones de la contienda política, señalamos al que opina diferente como alguien a quien

no se le reconoce la legitimidad de su postura, excluyéndolo o discriminándolo. *Según los resultados de la Encuesta de Cultura Política realizada por el DANE en 2021*, como se evidencia en la Figura 1, después de la edad que ocupa el primer lugar, las causas más relevantes que llevaron a las personas a sentirse discriminadas fueron la condición económica, el lugar de residencia y la opinión política, lo que evidencia el peso que tiene la situación social y la política como grandes motores de la exclusión en nuestro país:

Figura 1.

Porcentaje de personas de 18 años y más, por sexo, que se han sentido discriminados(as) (tratado diferente, rechazado, maltratado, etc.) durante los últimos 12 meses, Total nacional, 2023.

Capital social – Discriminación
Porcentaje de personas, por sexo, que se han sentido discriminados(as) (tratado diferente, rechazado, maltratado, etc.) durante los últimos 12 meses
Total nacional
2021 - 2023

Motivos de discriminación:	Total nacional (%)		Variación en puntos porcentuales 2023-2021	Hombres (%)		Variación en puntos porcentuales 2023-2021	Mujeres (%)		Variación en puntos porcentuales 2023-2021
	2021	2023		2021	2023		2021	2023	
Edad	3,4	4,2	0,8	2,8	3,9	1,1	3,9	4,5	0,6
Condición socioeconómica	2,3	3,6	1,3	2,1	3,8	1,7	2,4	3,4	1,0
Lugar de residencia	1,7	2,4	0,7	1,6	2,5	0,9	1,9	2,3	0,4
Opinión política	1,6	2,0	0,4	1,8	2,3	0,5	1,5	1,7	0,2
Estado de salud	1,5	1,9	0,4	1,4	1,8	0,4	1,6	2,0	0,4
Estado de migración	0,5	1,8	1,3	0,4	1,8	1,4	0,5	1,8	1,3
Discapacidad	1,2	1,4 **	0,2	1,3	1,6	0,3	1,1	1,2	0,1
Origen étnico, color o lenguaje	1,1	1,3 **	0,2	1,1	1,3	0,2	1,1	1,3	0,2
Rasgos físicos de su cuerpo (aparte del color de la piel)	1,1	1,2 **	0,1	0,9	1,3	0,4	1,2	1,1	-0,1
Sexo	1,4	0,8	-0,6	0,8	0,5	-0,3	2,0	1,1	-0,9
Religión	0,9	0,8 **	-0,1	0,7	0,8	0,1	1,1	0,8	-0,3
Estado civil o condición familiar	0,6	0,5 **	-0,1	0,4	0,4	0,0	0,8	0,6	-0,2
Orientación sexual o identidad de género	0,5	0,4 **	-0,1	0,6	0,5	-0,1	0,4	0,3	-0,1

Nota: El porcentaje corresponde a las personas que respondieron que sí se sintieron discriminadas. Adaptado de Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), Encuesta de Cultura Política, 2023.

Dicha polarización se encuentra sustentada inicialmente en las posiciones políticas presentes en nuestro país, el cual encontró quizás su punto más álgido a partir de acontecimientos recientes como el proceso de negociación política entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), el cual ha suscitado diversas reflexiones sobre lo que en ese momento se percibía como el posconflicto. Desde diferentes orillas académicas se señalaba la importancia de analizar la incidencia de las emociones en la construcción de la memoria histórica y en la creación de un relato colectivo que nos permitiera una convivencia donde, superando las heridas sociales que dejó el conflicto, podamos aceptar al otro como parte de un mismo colectivo (Vásquez, 2018; Bonett, 2018; García Villegas, 2021). Teniendo en cuenta este contexto, es necesario analizar el rol que desempeñan las emociones en las discusiones que se generan en el día a día, lo cual es algo apenas comprensible; sin embargo, valdría la pena preguntarse: ¿Qué tipo de emociones sustentan algunos discursos donde no se le dé el reconocimiento a la existencia del otro? ¿Tienen las emociones relación con la incapacidad de generar ejercicios de empatía con mi contrario político?

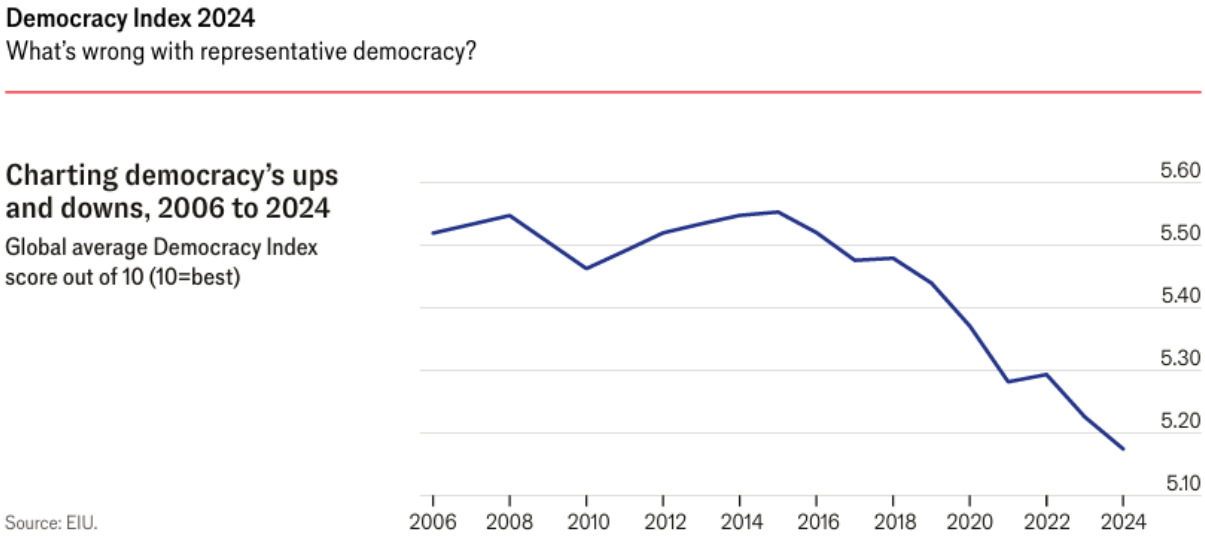
Dicha situación ha sido puesta en la opinión pública por diferentes columnistas en el país, demostrando su preocupación por la relación entre la intolerancia política y las emociones, añadiendo además la función que debe cumplir la educación para resolver estas problemáticas; en palabras de Spitaletta (2022):

> Cuando no hay fundamentos ideológicos, cuando se carece de una educación para la democracia, cuando no es posible acceder a la historia y a otras disciplinas que nos permitan llamarnos civilizados, entonces habitamos en el reino deplorable de los odios y la intolerancia. Más que apelar a la razón, seleccionamos el facilismo de señalar al otro, al discordante, dueño de otras concepciones del mundo, como un enemigo.

De esta manera, resulta pertinente plantear la situación de la ciudadanía tanto a nivel global como en nuestro país, dado que se evidencian problemáticas significativas en la construcción de sus diferentes dimensiones. Entre estas dimensiones destacan, por ejemplo, la participación política y la aceptación de la diversidad, entre otras.

Al respecto, los resultados de la encuesta global que realiza el diario The Economist sobre el desempeño de las democracias a nivel global, denominado "El Democracy Index", evalúan la democracia a partir de cinco criterios: la calidad de los procesos electorales, el funcionamiento del gobierno, la participación ciudadana, la cultura política y las libertades individuales. Según los puntajes obtenidos, se clasifica a los países en diferentes niveles de democracia. Cabe resaltar que los resultados comparados desde el año 2006 hasta el año 2024 marcan una preocupante tendencia al decrecimiento de los aspectos evaluados en la encuesta, tal como lo ilustra la figura 2.

Figura 2.
Democracy Index 2024. "Qué está mal con la democracia representativa"



Nota. Gráfico tomado de *Democracy Index 2024: What's wrong with representative democracy?* (Economist Intelligence Unit, 2024). Traducción propia del título. https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2024/

Para el año 2023, los resultados del estudio clasifican a nuestro país como una democracia deficiente, ocupando el puesto número 55 dentro de los 167 países encuestados, tal como se muestra en la figura No. 3; allí obtiene las calificaciones más bajas en funcionamiento del gobierno, participación y cultura política, llamando esta última poderosamente la atención, dado que solo obtenemos el 3,75 de 10 puntos posibles.

Figura 3.

Lugar que ocupa Colombia en el Democracy Index según el Economist Intelligence Unit (EIU), año 2023.

Table 2
Democracy Index 2023

	Overall score	Rank	Change in rank from previous year	I Electoral process and pluralism	II Functioning of government	III Political participation	IV Political culture	V Civil liberties
Cyprus	7.38	37=	0	9.17	5.36	6.67	6.88	8.82
Latvia	7.38	37=	1	9.58	6.43	6.11	6.25	8.53
Lithuania	7.31	39	0	9.58	6.43	6.11	5.63	8.82
Malaysia	7.29	40	0	9.58	7.50	7.22	6.25	5.88
India	7.18	41=	5	8.67	7.86	7.22	6.25	5.88
Poland	7.18	41=	5	9.58	6.07	6.67	6.25	7.35
Trinidad and Tobago	7.16	43	-2	9.58	7.14	6.11	5.63	7.35
Slovakia	7.07	44	-1	9.58	6.07	5.56	5.63	8.53
Jamaica	7.06	45=	-3	8.75	6.79	5.00	6.25	8.53
Timor-Leste	7.06	45=	-1	9.58	5.93	5.56	6.88	7.35
South Africa	7.05	47	-2	7.42	7.14	8.33	5.00	7.35
Panama	6.91	48	1	9.58	6.07	7.22	3.75	7.94
Suriname	6.88	49	-1	9.58	6.07	6.11	5.00	7.65
Hungary	6.72	50	6	8.75	6.79	4.44	6.88	6.76
Brazil	6.68	51	0	9.58	5.36	6.11	5.00	7.35
Montenegro	6.67	52	9	8.75	7.14	6.67	3.75	7.06
Philippines	6.66	53	-1	9.17	4.64	7.78	4.38	7.35
Argentina	6.62	54	-4	9.17	5.00	7.22	3.75	7.94
Colombia	6.55	55	-2	9.17	6.07	6.11	3.75	7.65
Indonesia	6.53	56	-2	7.92	7.86	7.22	4.38	5.29
Namibia	6.52	57	1	7.00	5.36	6.67	5.63	7.94
Croatia	6.50	58	1	9.17	6.07	6.11	4.38	6.76
Mongolia	6.48	59	7	8.75	5.71	6.11	5.63	6.18
Romania	6.45	60	1	9.17	6.43	5.56	3.75	7.35
Dominican Republic	6.44	61	4	9.17	5.36	7.22	3.13	7.35
Bulgaria	6.41	62	-5	8.75	5.71	5.56	4.38	7.65
Thailand	6.35	63	-8	7.00	6.07	7.78	5.00	5.88
Serbia	6.33	64	4	7.83	6.07	6.67	3.75	7.35

Nota: Colombia bajó dos posiciones con respecto a su ubicación en la encuesta del año 2022. Datos tomados y adaptados del *Democracy Index 2023* elaborado por el Economist Intelligence Unit.

Para más detalles, ver *Democracy Index 2023: Age of conflict*. https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2023/

Si observamos los resultados del año 2024, Colombia muestra una tendencia a la baja con respecto al estudio en mención; tal como lo muestra la figura 4, Colombia cae 5 puestos en la clasificación. Si comparamos el mismo ítem de cultura política, tenemos una baja en este indicador, pasando de 3,75 a 3,13.

Figura 4.

Democracy Index 2024

Table 2

Democracy Index 2024

	Overall score	Rank	Change in rank from previous year	I Electoral process and pluralism	II Functioning of government	III Political participation	IV Political culture	V Civil liberties
Jamaica	6.74	49	-4	8.75	6.43	5.00	5.00	8.53
Montenegro	6.73	50	2	8.75	7.14	6.67	3.75	7.35
Philippines	6.63	51	2	8.75	4.64	8.33	4.38	7.06
Dominican Republic	6.62	52	9	9.17	5.00	7.22	4.38	7.35
Mongolia	6.53	53	6	8.75	5.71	6.67	5.63	5.88
Argentina	6.51	54=	0	9.17	5.00	6.11	3.75	8.53
Hungary	6.51	54=	-4	8.75	5.71	4.44	6.88	6.76
Croatia	6.50	56	2	9.17	6.07	6.11	4.38	6.76
Brazil	6.49	57	-6	9.58	5.00	6.11	5.00	6.76
Namibia	6.48	58	-1	7.42	5.36	6.67	5.00	7.94
Indonesia	6.44	59	-3	7.92	6.79	7.22	5.00	5.29
Colombia	6.35	60	-5	9.17	5.71	6.11	3.13	7.65
Bulgaria	6.34	61	1	8.75	5.36	5.56	4.38	7.65

Nota. De acuerdo con la clasificación internacional del estudio, Colombia es catalogada como una democracia deficiente. Adaptado de *Democracy Index 2024* (Economist Intelligence Unit, 2024).

La preocupante situación del funcionamiento democrático se suma a la insatisfacción ciudadana frente a este fenómeno, que incide en la manera en la que los ciudadanos se relacionan con el sistema, de acuerdo con el informe:

> "The sharpest declines in level of satisfaction were in the UK, South Korea and Canada. Among middle-income countries, the median of dissatisfied citizens was 66 % in Chile, 71 % in South Africa, 77 % in Colombia and 89 % in Peru, 71 % in South Africa and 58 % in Sri Lanka. Citizens have a low opinion of their country's leaders, political parties and the overall state of democracy, providing "a relatively grim picture of the political mood in many nations", according to Pew." (Economist Intelligence Unit, 2024, p. 30)

Dichas estadísticas generan un fuerte cuestionamiento acerca de las estrategias que se desarrollan para fortalecer temas como la cultura política en nuestro país y su efectividad. Esto se debe a que la creencia en el sistema democrático —tanto en su existencia como en el sistema político preferido por los ciudadanos—, así como la legitimidad de su funcionamiento, son condiciones indispensables para alcanzar una democracia fortalecida. Precisamente de estas cuestiones se ocupa la encuesta desarrollada por la corporación Latinbarómetro. Dentro del cuestionario se plantea si la ciudadanía considera la democracia como la mejor opción frente a otros sistemas de gobierno, dando como resultado que el 48 % de la población se encuentra de acuerdo con esta afirmación. No obstante, es preocupante que el 32 % de la población sea indiferente y un 14 % prefiera un sistema autoritario, tal como se observa en la figura No. 5. En síntesis, en nuestro país, cerca de la misma población que tiene una percepción positiva de la democracia es la misma cantidad a la que no le importa o prefiere vivir en una dictadura. Todos estos datos ahondan la preocupación por la construcción de ciudadanía en Colombia.

Figura 5.

Balance apoyo a la democracia: Total Latinoamérica y países 2023.



BALANCE : APOYO A LA DEMOCRACIA
TOTAL LATINOAMÉRICA Y PAÍSES 2023

P. ¿Con cuál de las siguientes frases está Ud. más de acuerdo?: "La democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno". "En algunas circunstancias, un gobierno autoritario puede ser preferible a uno democrático". "A la gente como uno, nos da lo mismo un régimen democrático que uno no democrático". P. En general, ¿Diría Ud. que está Muy satisfecho, Más bien satisfecho, No muy satisfecho o Nada satisfecho con el funcionamiento de la democracia en (País)?. Aquí: 'Muy satisfecho' más 'Más bien satisfecho".

	DEMOCRACIA	INDEFERENCIA	AUTORITARISMO
Uruguay	69	17	9
Argentina	62	15	18
Chile	58	23	15
Venezuela	57	24	12
Costa Rica	56	22	16
Bolivia	51	28	13
Perú	50	27	17
Colombia	48	32	14
Rep. Dominicana	48	27	21
Latinoamérica	48	28	17
Brasil	46	30	13
El Salvador	46	26	15
Panamá	46	33	13
Paraguay	40	27	27
Ecuador	37	37	19
México	35	28	33
Honduras	32	41	12
Guatemala	29	41	23

Fuente: Latinobarómetro 2023

Nota: Los países en rojo son aquellos que, según el análisis de Latinobarómetro, presentan un mayor grado de recesión democrática. Adaptado del *Informe Latinobarómetro 2023*, elaborado por Corporación Latinobarómetro**.** Recuperado de https://www.latinobarometro.org/latContents.jsp

En consecuencia, la escuela es llamada a jugar un papel activo para crear espacios de diálogo en los debates sobre nuestro pasado reciente, dado que allí se educa sobre nuestra cultura política y los fundamentos de una ética que reconozca el valor personal de cada uno de los miembros de la sociedad, exaltando las diferencias como motor de la construcción de un tejido

social. Todo ello se puede conseguir fortaleciendo habilidades que lleven a desarrollar emociones como la empatía, la esperanza o la indignación.

1.1.2 La perspectiva del otro: la dimensión social de la educación emocional.

Hace algunos años, hablar del componente emocional en la escuela no era una problemática visible en los debates educativos; aunque elementos como la convivencia, la educación orientada a la paz y la formación ciudadana ya empezaban a ganar un espacio en las propuestas pedagógicas, ninguna de ellas hacía una referencia directa a la educación emocional; todo ello se debía, en parte, a que se mantenía la creencia en una escuela que se dedicaba al desarrollo cognitivo de los estudiantes como tarea principal, mientras que lo emocional hacía parte de una dimensión un tanto irracional o visceral y, por lo tanto, no era educable o digna de hacer parte del currículo.

Actualmente, el contexto educativo presenta transformaciones significativas tanto en los escenarios académicos como en la formulación de las políticas públicas, donde se evidencian esfuerzos crecientes por diagnosticar la educación emocional y proponer alternativas para su fortalecimiento en las instituciones escolares. En este marco, resulta relevante el Índice Welbin**,** elaborado por el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (LEE, 2022), cuyo propósito es determinar las condiciones de bienestar en la escuela. Para el año 2022, dicho índice incluyó información de 1.554 instituciones educativas, distribuidas en 316 municipios y 31 departamentos del país. Los hallazgos evidencian que el 56 % de las instituciones educativas consultadas realizó capacitaciones a sus docentes en temas de salud mental, el 40 % en competencias socioemocionales y el 32 % en prevención del suicidio. Asimismo, el 67 % de las instituciones afirmó haber actualizado su currículo en relación con las competencias socioemocionales (LEE, 2022). Estos hallazgos no solo reflejan la creciente relevancia de esta problemática, sino también la necesidad de profundizar en su análisis y en la

generación de estrategias que permitan consolidar procesos de formación integral en el sistema educativo.

En el contexto de América Latina, se desarrolla uno de los estudios con mayor capacidad de medición comparada por países a cargo de la UNESCO. Dicho estudio es liderado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), adscrito a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), entidad responsable del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE). Según UNESCO (2021), este estudio evalúa los resultados educativos en áreas como matemáticas y lenguaje y, desde 2019, incorporó por primera vez un módulo de habilidades socioemocionales.

Una de las primeras advertencias que nos hace el estudio respecto a la elaboración de la prueba es la diversidad de conceptualizaciones que se tienen cuando se habla de habilidades socioemocionales; de esta manera, en dicho documento se mencionan las definiciones de Competencias del siglo XXI (según el National Research Council), Aprendizaje socioemocional (CASEL), Cinco grandes factores (OECD), Habilidades para la vida (LSCE, UNICEF). Todo ello redunda en hacer que "el campo de la investigación ha enfrentado el desafío de cierta falta de claridad conceptual para denominar y operacionalizar las habilidades" (UNESCO, 2021).

El estudio se centró en evaluar tres habilidades que se consideraron fundamentales para entender lo socioemocional: empatía, autorregulación escolar y apertura a la diversidad. Se realizó un cuestionario en el que se evaluaron 16 países latinoamericanos. Dentro de las conclusiones se advierte, en uno de sus componentes, que "el 55 % de las respuestas en empatía es un buen resultado, pero plantea un desafío para la promoción de esta habilidad clave para la integración social" (OREALC/UNESCO Santiago, 2021). Todo ello nos lleva a afirmar que uno de los desafíos

de las políticas educativas de la región es el desarrollo de habilidades como la empatía, teniendo como principal campo de acción los desarrollos que puedan brindarse a nivel curricular.

Figura 6.

Línea de tiempo de antecedentes de educación emocional en ámbitos internacionales, nacionales y distritales.

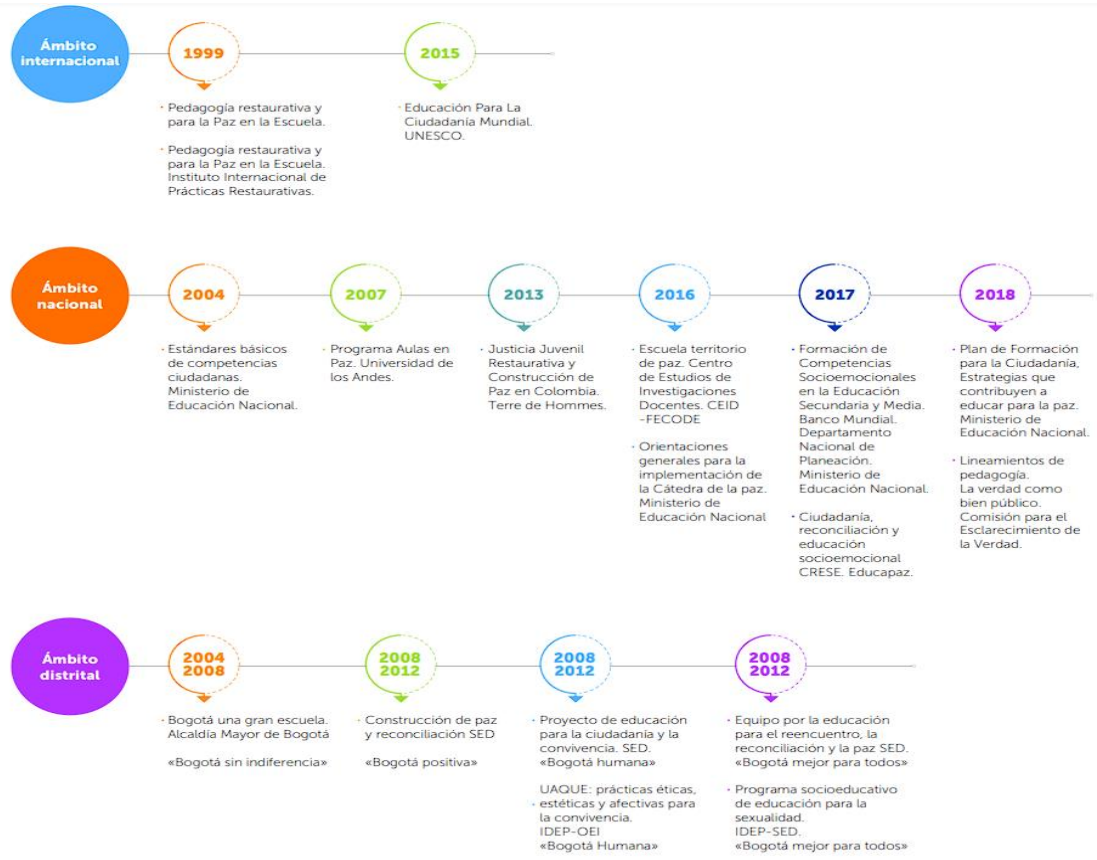


Figura 2. Línea de tiempo de antecedentes en ámbitos internacionales, nacionales y distritales

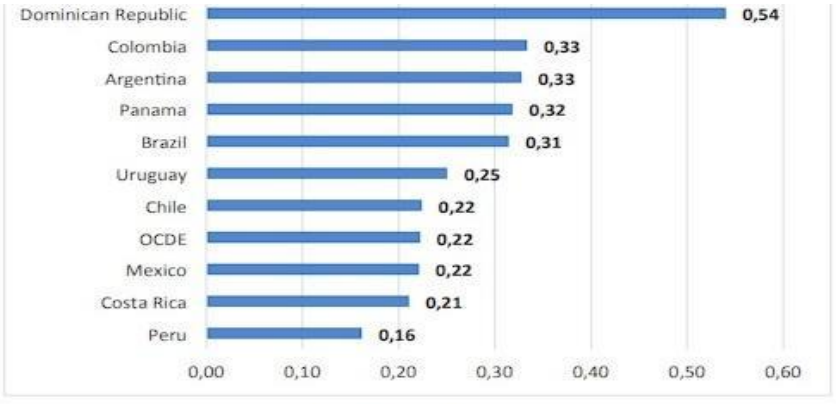
Nota: Vale la pena mencionar de la misma manera a la cátedra de la paz (ley 1732 de 2014) y la cátedra de estudios afrocolombianos. Adaptado de *Secretaría de Educación Bogotá (2022)*

Si bien lo dicho anteriormente ha sido diagnosticado en nuestro país, las propuestas desde las políticas públicas, particularmente en la educación, provienen de una larga lista de cátedras, lineamientos, entre otras, como las señaladas en la figura 6; sin embargo, todo ello no ha redundado en una transformación de las prácticas de los ciudadanos en el largo plazo, así como a superar las dificultades de convivencia en las instituciones escolares. En la figura 6 se pueden observar todas las propuestas con respecto a leyes, cátedras y lineamientos curriculares que se han planteado para abordar esta situación desde hace 30 años en el sistema educativo colombiano.

En nuestro país, uno de los aspectos que marcó la preocupación de las autoridades estatales y de las instituciones educativas fue el aumento de la agresión escolar en el país; los problemas de convivencia se hicieron cada vez más recurrentes, donde, por ejemplo, Colombia es el segundo país con mayor presencia de casos de bullying, de acuerdo con la encuesta realizada en las pruebas PISA en el año 2019, según el análisis elaborado por el Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana, tal como se observa en la figura 7.

Figura 7.

Índice de exposición del bullying para países latinoamericanos miembros y aliados OCDE



Fuente: PISA, 2018

Nota: El promedio general de la OCDE es del 22 %. Adaptado de PISA 2018

Dentro del análisis citado se entregan importantes cifras que tienen relación con el fenómeno de la agresión y la convivencia escolares en Colombia; allí podemos observar que:

> Colombia es el segundo país con mayor porcentaje de estudiantes que reportaron que otros compañeros los dejaron fuera de las cosas a propósito, con un 15.9 %, solo por detrás de República Dominicana (24 %). El promedio OCDE fue de un 8.7 %.
>
> En Colombia, el porcentaje de estudiantes que reportaron haber sido víctimas de burlas de parte de otros compañeros "Una o más veces a la semana" o "Algunas veces al mes" fue de un 18.1 %. El promedio OCDE (13.7 %).
>
> El 10.6 % de los estudiantes del país encuestados afirmó haber sido amenazado por otros estudiantes. Al respecto, Colombia es el tercer país, entre los países de LATAM en las pruebas PISA, que reporta con mayor frecuencia la afirmación "Fui amenazado por otros estudiantes", por debajo de República Dominicana (22.5 %) y Panamá (13 %). El promedio OCDE fue del 6.2 % (Laboratorio de Economía de la Educación: 2022, pp. 2-3).

De acuerdo con lo anterior, Colombia presenta un clima escolar donde la agresión y el acoso son un fenómeno importante, si se compara con el promedio de los países de la OCDE, situación que, reiteramos, es vista con preocupación por las autoridades estatales y por las instituciones educativas. Sumado a lo anterior, en nuestro país deberíamos tener en cuenta la situación propia que nos dejó la pandemia COVID-19, puesto que los indicadores de salud mental en el mundo y en Colombia muestran un alarmante aumento en su afectación, según el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia: "en mayo de 2020, por ejemplo, se reportó un incremento del 30 % en las llamadas de consulta sobre temas de salud mental con respecto a las realizadas en los meses previos al inicio de la pandemia". (Congreso de la República de Colombia, 2021)

Si observamos con detenimiento el fenómeno de la convivencia en la escuela, se encuentran cifras preocupantes. El Ministerio de Educación de nuestro país, amparado en la ley 1620 de 2013, crea el sistema nacional de convivencia escolar. Allí se deben reportar todas las situaciones que afecten la convivencia de manera reiterada y que conlleven una afectación física y psicológica de los mismos estudiantes (faltas tipo 2 y tipo 3) que ocurran en las instituciones educativas, tanto públicas como privadas. De acuerdo con la figura 8, podemos denotar que entre el año de 2022 y 2023 existió un aumento aproximado del 50 por ciento de casos reportados, tanto en situaciones tipo 2 como tipo 3.

Figura 8

Número de casos por situaciones reportadas al SIUCE

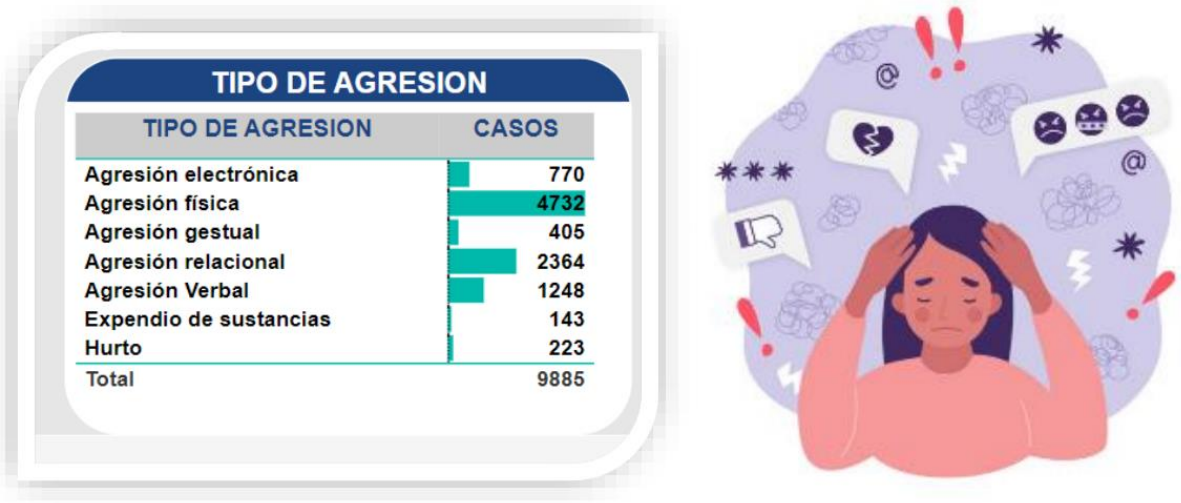
AÑO	SITUACIONES TIPO II	SITUACIONES TIPO III	TOTAL, GENERAL
2020	19	6	25
2021	99	93	192
2022	2.114	1.374	3.488
2023	4.113	2.067	6.180
TOTAL, GENERAL	6.345	3.540	9.885

Nota: El notable incremento de casos en el año 2022 y 2023 se explica por el periodo de pandemia, donde los estudiantes no asistían regularmente a las instituciones educativas. Fuente: Informe SIUCE 2023.

Otro aspecto del mismo informe, que es importante destacar, es el tipo de agresión reportado, puesto que el físico ocupa el primer lugar dentro de las alertas reportadas por las instituciones educativas, tal como podemos evidenciar en la figura 9:

Figura 9.

Tipos de agresión reportados en el SIUCE, año 2023.



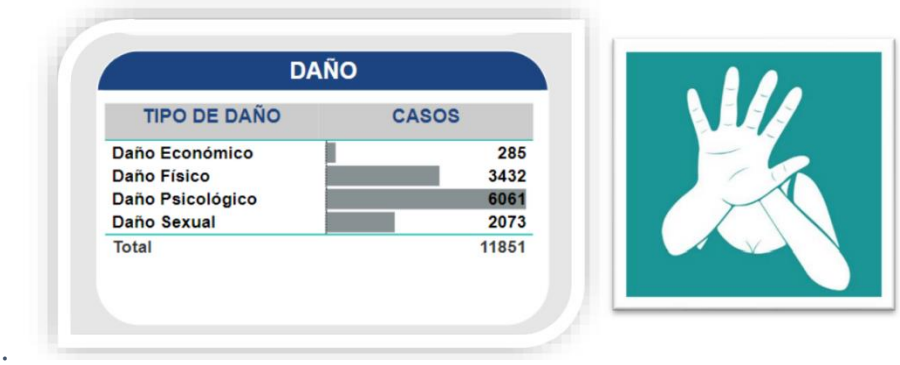
TIPO DE AGRESION	CASOS
Agresión electrónica	770
Agresión física	4732
Agresión gestual	405
Agresión relacional	2364
Agresión Verbal	1248
Expendio de sustancias	143
Hurto	223
Total	9885

Nota. Adaptado del Informe 2023. Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE), Ministerio de Educación Nacional, 2023, p. 11. phttps://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-404764_recurso_12.pdf

Otro aspecto a destacar es el tipo de daño reportado. La agresión psicológica constituye uno de los índices más altos, seguida de la agresión física, que en conjunto abarca cerca del 80 % del total de casos registrados. En consecuencia, lo expuesto permite vislumbrar una escuela marcada por un clima de agresión y hostilidad, lo cual evidencia una problemática que requiere ser analizada e investigada con el propósito de ofrecer alternativas de acción a los diferentes actores escolares.

Figura 10.

Tipo de daño por caso reportados en el SIUCE 2023



Nota: Este tipo de daños se reportan aun si ocurren afuera de las instituciones educativas. Adaptado del *Informe 2023. Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE)*, Ministerio de Educación Nacional, 2023, p.12. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-404764_recurso_12.pdf

Teniendo en cuenta el anterior contexto, en el caso de Bogotá, existe en la actualidad un programa desarrollado por la Secretaría de Educación orientado específicamente a promover la educación socioemocional: "Programa integral *de educación socioemocional, ciudadanía y escuela como territorios de paz";* dicho programa busca superar los "currículos que priorizan el saber y la fragmentación de la vida (conocimientos académicos) sobre la formación del ser y la integralidad (educación socioemocional y ciudadana) (Secretaría de Educación Bogotá, 2022).

En conclusión, nos encontramos con un contexto caracterizado por constantes dificultades en la convivencia, en un panorama histórico signado por recurrentes periodos de violencia, que influyen en la manera como terminamos naturalizando diversos tipos de exclusiones sociales. De la misma manera, el sistema educativo colombiano refleja estos problemas sociales y no escapa a las problemáticas de convivencia, puesto que se presentan continuas agresiones al interior de las

instituciones escolares, representadas en fenómenos como el acoso escolar que se viene acrecentando en nuestro país. Parte de las políticas públicas se han enfocado en la creación de diferentes leyes y cátedras que no han generado cambios trascendentales en las prácticas de la comunidad escolar. Todo esto lleva a pensar que, si bien la educación debe preocuparse por el desarrollo de competencias de las diferentes áreas de conocimiento, también debe preocuparse por la formación ciudadana que incluya la educación de las emociones, donde, además de mejorar las relaciones interpersonales, también lleve a crear espacios para vivir la democracia desde las aulas.

No obstante, abordar la educación emocional desde una perspectiva crítica implica reconocer que las emociones, la ciudadanía y la política no pueden entenderse como dimensiones independientes del sujeto educativo. En su entrecruce se configuran las formas en las que los individuos sienten, piensan y actúan en lo público. Las emociones, lejos de ser simples mediaciones formativas, constituyen prácticas afectivas que expresan adhesiones, resistencias y posicionamientos frente al poder; son, en sí mismas, experiencias políticas. La política, por su parte, no se reduce a la estructura institucional, sino que se manifiesta en los vínculos, los afectos y las disputas simbólicas que atraviesan la vida cotidiana. En esta trama, la ciudadanía emerge como una práctica afectiva y relacional, en la que el reconocimiento del otro y la negociación de las diferencias se convierten en aprendizajes fundamentales para la vida democrática.

Desde esta mirada, educar las emociones políticas supone comprenderlas como procesos de subjetivación democrática: afectos que, al ser reconocidos, narrados y elaborados en la escuela, posibilitan la emergencia de sujetos críticos y sensibles a la alteridad. Así, las emociones políticas dejan de concebirse únicamente como recursos para la convivencia y se entienden como mediaciones políticas que configuran modos de pertenecer, deliberar y participar en lo común.

En consecuencia, el problema de investigación que orienta este estudio se formula en los siguientes términos:

¿Qué papel desempeñan las emociones políticas en un dispositivo curricular para la educación ciudadana en estudiantes de educación media de una institución educativa distrital de la localidad de Usme?

Este interrogante sintetiza la tensión central de la investigación: la distancia entre un currículo que privilegia una racionalidad cognitiva en la formación ciudadana y la necesidad de construir propuestas educativas que reconozcan las emociones como dimensiones constitutivas de la vida política y democrática. En este sentido, el objeto de estudio de la presente investigación corresponde al dispositivo curricular orientado a la educación de las emociones políticas como estrategia para fortalecer la formación ciudadana en los estudiantes de educación media de una institución educativa distrital de la localidad de Usme**.** Este objeto articula los componentes teóricos y metodológicos del estudio, al situar la atención en las relaciones entre currículo, subjetividad y emocionalidad política como campos de producción de ciudadanía democrática.

En consecuencia, para el desarrollo de este proyecto, se han planteado las siguientes preguntas y objetivos de investigación.

1.2 Preguntas de investigación

1.2.1 Pregunta general

¿Qué papel desempeñan las emociones políticas en un dispositivo curricular para la educación ciudadana en estudiantes de educación media de una institución educativa distrital de la localidad de Usme?

1.2.2 Preguntas específicas.

1. ¿Cómo las narrativas presentes en las emociones políticas de los estudiantes de educación media inciden en su educación ciudadana?
2. ¿Cuáles son las identidades asociadas a una ciudadanía agonística que se movilizan a través de las emociones políticas en estudiantes de educación media?
3. ¿Cuáles son las características de un dispositivo curricular que fortalecen la educación ciudadana en estudiantes de educación media?

1.3 Objetivos de investigación

1.3.1 Objetivo general

Analizar el papel que desempeñan las emociones políticas en un dispositivo curricular para fortalecer la educación ciudadana en estudiantes de educación media de una institución educativa distrital de la localidad de Usme.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Reconocer cómo las narrativas presentes en las emociones políticas de los estudiantes de educación media inciden en su educación ciudadana.

2. Analizar cuáles son las identidades asociadas a una ciudadanía agonística que se movilizan a través de las emociones políticas en estudiantes de educación media.

3. Determinar las características de un dispositivo curricular para fortalecer la educación ciudadana en estudiantes de educación media.

1.4 Justificación: la importancia de abordar la educación emocional

El presente documento corresponde al proyecto de investigación titulado *"Dispositivo curricular para la educación de las emociones políticas y la ciudadanía de estudiantes de educación media de una institución educativa distrital de la localidad de Usme"*. Su propósito es analizar el papel de la educación emocional en la formación ciudadana, enfatizando la necesidad de promover, de manera particular, las emociones políticas. La investigación sostiene que estas deben ocupar un lugar central en el acto educativo, dado que la formación de emociones como la compasión, la empatía, la esperanza o la indignación orientan la mirada hacia el bienestar del otro y, en consecuencia, contribuyen a la construcción de una sociedad comprometida con el bien común.

Los crecientes problemas de convivencia escolar, así como las dificultades en el manejo de la salud mental de los estudiantes, tal como se observó en el planteamiento del problema, despertaron la preocupación de las autoridades locales y nacionales, así como la de los rectores y docentes. Para tomar medidas en pro de afrontar esta situación, de acuerdo con las últimas decisiones en la política pública, se expidió la ley 2383 del 19 de julio de 2024, por la cual "se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, básica y media en Colombia", lo cual demuestra lo que parece un consenso, que la educación socioemocional es una de las claves para mejorar los índices de convivencia escolar y en general de salud mental en el país. No obstante, cabe preguntarse: ¿Qué enfoques o modelos guiarán dicha educación emocional? ¿Qué estudios se han realizado que puedan garantizar la efectividad de implantar la educación emocional en las aulas? ¿Cómo se relacionan la educación emocional y la democracia? Sin lugar a duda, dichas preguntas son relevantes y ocupan gran parte de la presente investigación, tanto en la manera como se plantea el

marco de antecedentes, así como en los resultados de la investigación de acuerdo con los objetivos planteados, dado que esta considera que la educación debe enfrentar los retos de estos nuevos fenómenos, aportando propuestas sobre cómo la pedagogía puede ser la respuesta para retomar la *humanidad* como objetivo central del acto educativo, formando sujetos preparados para las complejidades del mundo contemporáneo y de nuestra situación social.

Desde el punto de vista disciplinar, también se ofrecen valiosos argumentos para justificar las investigaciones en educación emocional; este es el caso de las ciencias sociales que, de la misma manera, presentan cambios que contribuyen a que la indagación por las emociones en general y en particular en la escuela, empiecen a ser investigados con mayor fuerza, proceso que ha sido denominado "giro afectivo en las ciencias sociales" (Garrido, 2020). Allí, muchas de las disciplinas de las ciencias sociales reivindican las emociones como un aspecto sustancial de la experiencia humana y un determinante que explica las prácticas sociales y culturales, teniendo en cuenta que se trata de una construcción social.

Dentro de todo este contexto, la psicología toma ventaja en estas discusiones aportando el concepto de inteligencia emocional, nombre de uno de los textos más reconocidos de David Goleman (1996). La escuela, bajo este concepto, tiene la tarea de desarrollar este tipo de inteligencia en los estudiantes, donde lo primero que se debe aprender es la gestión de las propias emociones, en otras palabras, evitar los desbordes emocionales que generaban las problemáticas anteriormente expuestas. En este sentido, dicha perspectiva tiene un enfoque más individual de lo que sería la atención emocional en la escuela.

Si bien se hace evidente la necesidad de investigar la relación entre las emociones y la escuela, muchas voces comienzan a cuestionar los enfoques predominantes, toda vez que se afirma que estos no dan cuenta de una manera integral del fenómeno. Como lo mencionamos

anteriormente, las visiones de la inteligencia emocional, competencias o habilidades emocionales plantean un enfoque terapéutico de la educación emocional, olvidando precisamente que esta tiene una variante social y cultural que debe tenerse en cuenta para su tratamiento (Barría-Herrera *et al.*,2021; Toledo Orbeta & Bonhomme, 2018).

Desde este punto de vista, vale la pena preguntarse por la manera como se están desarrollando diferentes estrategias pedagógicas para la educación de las emociones en las escuelas de nuestro país, así como también podemos cuestionar desde cuál perspectiva teórica están basadas y si con ello se están resolviendo los problemas de convivencia que aquejan a las diferentes instituciones educativas de nuestro país; además si no es necesario repensar el currículo mismo de las instituciones educativas, evaluando las experiencias anteriores, es necesario resolver la cuestión por las prácticas de los futuros ciudadanos y cómo podemos llegar a crear un contexto donde el respeto por el otro y su reconocimiento haga parte del día a día de nuestro espacio social.

Es precisamente allí donde es pertinente hablar de emociones, y particularmente pensar si algunas de ellas se encuentran en capacidad de contribuir a la formación de la democracia y al reconocimiento del otro. Dichas emociones tendrían un carácter político, toda vez que estas últimas se convierten en un mecanismo que puede articular un determinado espacio social (Nussbaum, 2008, 2014). Lo anterior se constituye en un elemento diferenciador de las anteriores propuestas, puesto que valdría la pena preguntarse: ¿Qué tipo de emociones se deben incentivar en la escuela y cuáles se deben redireccionar? ¿Existen algunas emociones que contribuyan a la generación de cohesión social? Todo ello nos lleva a pensar que en varios discursos sociales se encuentran traslapadas emociones que sustentan ciertas decisiones políticas; pensemos, por ejemplo, en las emociones que despierta un fenómeno social como el de la migración, tanto en nuestro país como

a nivel mundial; allí descubriremos que emociones como el miedo se convierten en un vehículo para legitimar determinadas decisiones políticas ante la opinión pública (Ahmed, 2015).

En este sentido, hablar de ciudadanía hoy implica también referirse a las emociones que motivan las prácticas de los agentes sociales, en la medida en la que estas no pueden comprenderse únicamente desde un accionar racional. Reconocer la humanidad del otro supone un proceso estrechamente vinculado con la manera en la que las emociones se configuran y se interpretan, tanto en el plano individual como en el social y cultural.

Acorde a dicha perspectiva, la investigación ofrece alternativas a la formación pedagógica que se ha venido brindando hasta el momento; para ello es necesario proponer conceptos y metodologías novedosas que aborden la relación entre la ciudadanía y las emociones políticas en escenarios escolares. Con ello, la investigación incentiva los debates acerca de las perspectivas investigativas que han indagado la emocionalidad en la escuela y que han predominado en el panorama académico. Sin lugar a dudas, realizar este tipo de investigaciones promueve nuevas dinámicas escolares y beneficia a los docentes, que podrán discutir la pertinencia de la misma investigación, así como a los estudiantes, que podrán participar de nuevas propuestas educativas sobre su formación ciudadana.

Dicha relación entre la educación ciudadana y la educación emocional es crucial en la presente investigación, puesto que no se trata exclusivamente de abordar el desarrollo de habilidades emocionales en la escuela, sino de cómo la educación de las emociones políticas contribuye al desarrollo de la formación ciudadana; en este sentido, es importante conocer visiones que den cuenta de cómo se ha venido desarrollando dicha formación a nivel internacional y en nuestro país. Para tal efecto, el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) 2022 ofrece información relevante para justificar la presente investigación. El objetivo del

mencionado estudio es analizar cómo los estudiantes se forman para asumir los retos de la ciudadanía en una variedad de países, dentro de ellos el nuestro.

El estudio establece 4 niveles de desempeño de acuerdo al conocimiento cívico de los estudiantes, desde la letra A a la D, siendo esta última donde los estudiantes demuestran un menor conocimiento, descritos de la siguiente manera:

> Students working at Level D demonstrate familiarity with concrete, explicit content and examples relating to the basic features of democracy.
>
> • Students working at Level C engage with the fundamental principles and broad concepts that underpin civics and citizenship.
>
> • Students working at Level B typically demonstrate some specific knowledge and understanding of the most pervasive civic and citizenship institutions, systems, and concepts.
>
> • Students working at Level A demonstrate an integrated knowledge and understanding of civic and citizenship concepts and demonstrate some critical perspective. (Schulz *et al.*,2025, p.45).

Con relación a esta escala, Colombia ocupa el nivel C, demostrando que, si bien podemos afirmar que se reconocen los principios fundamentales de la ciudadanía, el desempeño de los estudiantes aún no les permite desarrollar una perspectiva crítica frente a la misma. En la figura 11 podemos identificar los porcentajes de estudiantes que ocupan cada uno de los grupos de desempeño anteriormente mencionados.

Figura 11

Porcentajes de estudiantes en cada nivel de competencia en conocimiento cívico.

Country	Below Level D	Level D	Level C	Level B	Level A
Chinese Taipei	0.3 (0.1)	2.8 (0.4)	9.3 (0.7)	25.5 (1.1)	62.1 (1.2)
Sweden[1]	1.2 (0.3)	6.4 (0.7)	14.3 (0.8)	25.2 (0.9)	52.8 (1.4)
Poland	0.5 (0.2)	4.3 (0.5)	15.4 (0.8)	32.2 (1.1)	47.6 (1.3)
Estonia	0.8 (0.3)	5.5 (0.7)	18.9 (1.3)	31.5 (1.5)	43.4 (2.4)
Norway (9)[1]	2.6 (0.4)	9.3 (0.7)	18.1 (0.8)	29.4 (0.8)	40.6 (1.2)
Croatia[1]	^	5.0 (0.6)	20.9 (1.1)	37.6 (1.3)	36.1 (1.3)
Italy	1.1 (0.3)	7.0 (0.8)	22.3 (1.6)	34.8 (1.4)	34.7 (2.0)
Netherlands†	2.0 (0.4)	12.0 (1.2)	23.7 (1.3)	31.5 (1.6)	30.8 (1.8)
Lithuania	1.8 (0.3)	10.6 (0.9)	24.9 (1.2)	32.5 (1.1)	30.1 (1.8)
France	1.6 (0.3)	9.9 (0.8)	25.5 (0.9)	33.9 (0.9)	29.0 (1.2)
Spain	1.5 (0.3)	9.6 (0.9)	24.1 (1.2)	36.1 (1.1)	28.8 (1.3)
Slovak Republic	2.9 (0.6)	11.4 (1.1)	25.2 (1.1)	32.5 (1.2)	28.0 (1.3)
Malta	4.4 (1.4)	15.2 (1.6)	25.1 (1.3)	29.3 (1.7)	25.9 (2.1)
Slovenia	1.2 (0.2)	9.5 (0.6)	27.8 (1.0)	36.1 (1.2)	25.4 (1.2)
Latvia[1]	1.8 (0.3)	11.8 (0.9)	30.8 (1.2)	35.6 (1.5)	20.0 (1.1)
Romania	5.5 (1.1)	18.8 (2.1)	26.8 (2.1)	30.6 (2.5)	18.3 (3.1)
Bulgaria	7.9 (1.0)	22.7 (1.6)	27.5 (1.4)	24.7 (1.4)	17.3 (1.3)
Cyprus	5.8 (0.6)	21.9 (0.9)	31.0 (1.2)	25.9 (1.0)	15.4 (0.8)
Serbia	4.2 (0.6)	19.4 (1.8)	32.7 (1.7)	29.6 (1.2)	14.0 (1.1)
Colombia	5.2 (0.6)	23.6 (1.5)	32.4 (1.4)	26.7 (1.4)	12.2 (1.1)
ICCS 2022 average	**2.6 (0.1)**	**11.8 (0.2)**	**23.8 (0.3)**	**31.1 (0.3)**	**30.6 (0.4)**

Nota. La figura presenta la distribución porcentual de estudiantes en cada nivel de competencia en conocimiento cívico, según los resultados del estudio ICCS 2022. Traducción propia de *"Percentages of students at each proficiency level of civic knowledge"* (Schulz et al., 2023, p. 45).

De acuerdo con la anterior figura, representa un reto para el sistema educativo colombiano aumentar el número de estudiantes que se encuentran en el nivel A, ya que solo el 12.2 % se encuentra en esta posición, lo que supone un cuestionamiento a las estrategias propuestas por las autoridades estatales y las prácticas de los diferentes actores educativos. Si bien Colombia posee toda una legislación tendiente al fortalecimiento del componente ciudadano, tal como lo reconoce el mismo informe, ello aún no se traduce en resultados relevantes en este tipo de estudios.

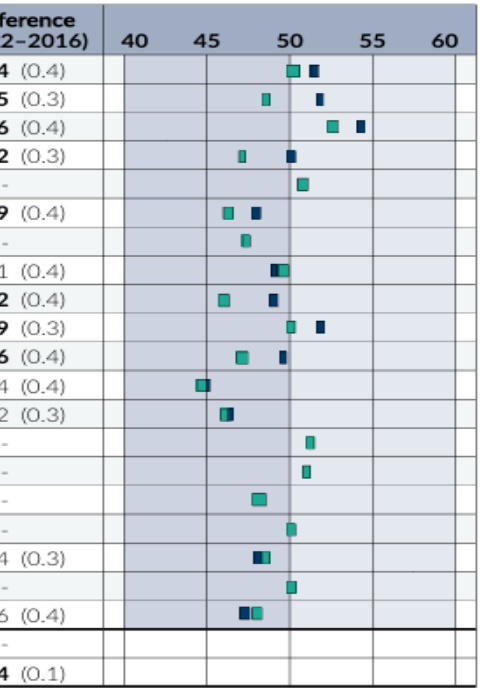
Este resultado en cuanto al conocimiento cívico contrasta con los hallazgos relacionados con el compromiso cívico de los estudiantes, donde los indicadores son significativamente más alentadores. En gran parte de las mediciones asociadas a este ítem, Colombia obtiene desempeños favorables, evidenciándose que los estudiantes se muestran motivados y dispuestos a participar en diferentes actividades democráticas. Un ejemplo de ello se aprecia en la figura 12, que revela una alta expectativa de los jóvenes por involucrarse en actividades cívicas y políticas una vez cumplan los requisitos para hacerlo. Incluso, los resultados superan en cinco puntos el promedio general del estudio, aunque presentan una leve disminución de 1,6 puntos en comparación con los obtenidos en 2016.

Figura 12

Promedios nacionales de puntajes en escala que indican la participación esperada de los estudiantes en actividades cívicas y políticas legales

Table 4.14 National average scale scores indicating students' expected participation in legal civic and political activities

Country	2022	2016	Difference (2022–2016)
Bulgaria	50 (0.3) △	52 (0.2)	**-1.4** (0.4)
Chinese Taipei	48 (0.2)	52 (0.2)	**-3.5** (0.3)
Colombia	53 (0.3) ▲	55 (0.2)	**-1.6** (0.4)
Croatia[1]	47 (0.2) ▽	50 (0.2)	**-3.2** (0.3)
Cyprus	51 (0.3) △	-	-
Estonia	46 (0.3) ▽	48 (0.2)	**-1.9** (0.4)
France	47 (0.2) ▽	-	-
Italy	49 (0.3) △	49 (0.2)	0.1 (0.4)
Latvia[1]	46 (0.3) ▽	49 (0.2)	**-3.2** (0.4)
Lithuania	50 (0.2) △	52 (0.2)	**-1.9** (0.3)
Malta	47 (0.3) ▽	49 (0.2)	**-2.6** (0.4)
Netherlands†	44 (0.3) ▼	44 (0.2)	-0.4 (0.4)
Norway (9)[1]	46 (0.2) ▽	46 (0.2)	-0.2 (0.3)
Poland	51 (0.2) △	-	-
Romania	51 (0.2) △	-	-
Serbia	48 (0.3)	-	-
Slovak Republic	50 (0.2) △	-	-
Slovenia	48 (0.2)	48 (0.2)	0.4 (0.3)
Spain	50 (0.2) △	-	-
Sweden[1]	48 (0.3) ▽	47 (0.2)	0.6 (0.4)
ICCS 2022 average	49 (0.1)	-	-
ICCS 2016/2022 average	48 (0.1)	49 (0.1)	**-1.4** (0.1)



Nota. La tabla presenta los promedios nacionales de puntajes en la escala de participación esperada de los estudiantes en actividades cívicas y políticas legales, comparando los resultados de 2016 y 2022. Traducción propia de *"National average scale scores indicating students' expected participation in legal civic and political activities"* (Schulz et al., 2025, p. 49).

En suma, podemos afirmar que, teniendo en cuenta los resultados del ICCS 2022, tenemos estudiantes que presentan dificultades para adquirir un conocimiento cívico óptimo que les permita asumir con mejores herramientas su rol como ciudadano; no obstante, se evidencia una gran disposición hacia la participación en las actividades relacionadas con la democracia, lo que permite deducir que son necesarias investigaciones que den cuenta de este tipo de relaciones complejas en cuanto a la formación ciudadana se refiere.

En conclusión, la educación emocional es un campo de conocimiento que ha tenido mucha fuerza a partir de la segunda década del siglo XXI debido a los cambios sociales generados por la tecnología y nuevas formas de socialización, entre otras; allí la psicología ha brindado múltiples aportes; sin embargo, es necesario llevar a cabo estudios que tengan en cuenta la dimensión cultural y social para dar una visión más amplia a la problemática. Dado que los intentos por generar nuevas dinámicas de convivencia social y escolar no han producido los frutos esperados, los investigadores deben indagar, en clave de ciudadanía, aquellas emociones que fortalezcan la cohesión social a través de las emociones políticas.

1.5 Estado del arte: la pregunta por las emociones en la escuela

Las emociones empezaron a ser un tema de reflexión en la escuela hasta hace poco tiempo. Se pensaba que esto era una cuestión exclusiva de la psicología educativa y que tenía poco que ver con fenómenos propios de la escuela como el aprendizaje o inclusive los mismos fenómenos de

convivencia. No obstante, en los últimos años se refleja un cambio en esta tendencia, pues son cada vez más las investigaciones en diferentes campos que tratan de relacionar la escuela con las emociones, tanto en el marco de las disciplinas escolares como a partir de fenómenos transversales a la vida estudiantil y la de la comunidad educativa en general.

Por lo tanto, el presente apartado demostrará los avances investigativos que abarcan la relación entre emociones y educación, para luego ir profundizando con el tema específico de las emociones políticas. Para realizar el presente estado del arte, se efectuó una búsqueda bibliográfica en las siguientes bases de datos: Scopus, Web of Science, Dialnet y Ebsco. El periodo de tiempo de las publicaciones va desde el año 2019 al año 2024. Los términos de búsqueda cubren las categorías de emociones, educación, emociones políticas y enseñanza-aprendizaje. La búsqueda se orientó de acuerdo con los siguientes operadores booleanos:

EMOCIONES POLÍTICAS AND CIUDADANÍA AND EDUCACIÓN

EMOCIONES POLÍTICAS AND CIUDADANÍA OR EDUCACIÓN

EMOCIONES POLÍTICAS AND EDUCACIÓN OR CITIZENSHIP

POLITICAL EMOTIONS AND CITIZENSHIP AND EDUCATION

POLITICAL EMOTIONS AND CITIZENSHIP OR EDUCATION

POLITICAL EMOTIONS AND EDUCATIONS OR CITIZENSHIP

Luego de realizar la revisión en las bases de datos ya mencionadas, se seleccionaron aquellos artículos que resultaron pertinentes para la elaboración del estado del arte, teniendo presentes los criterios expuestos en la figura 13:

Figura 13

Criterios de inclusión y exclusión para la búsqueda del estado del arte.



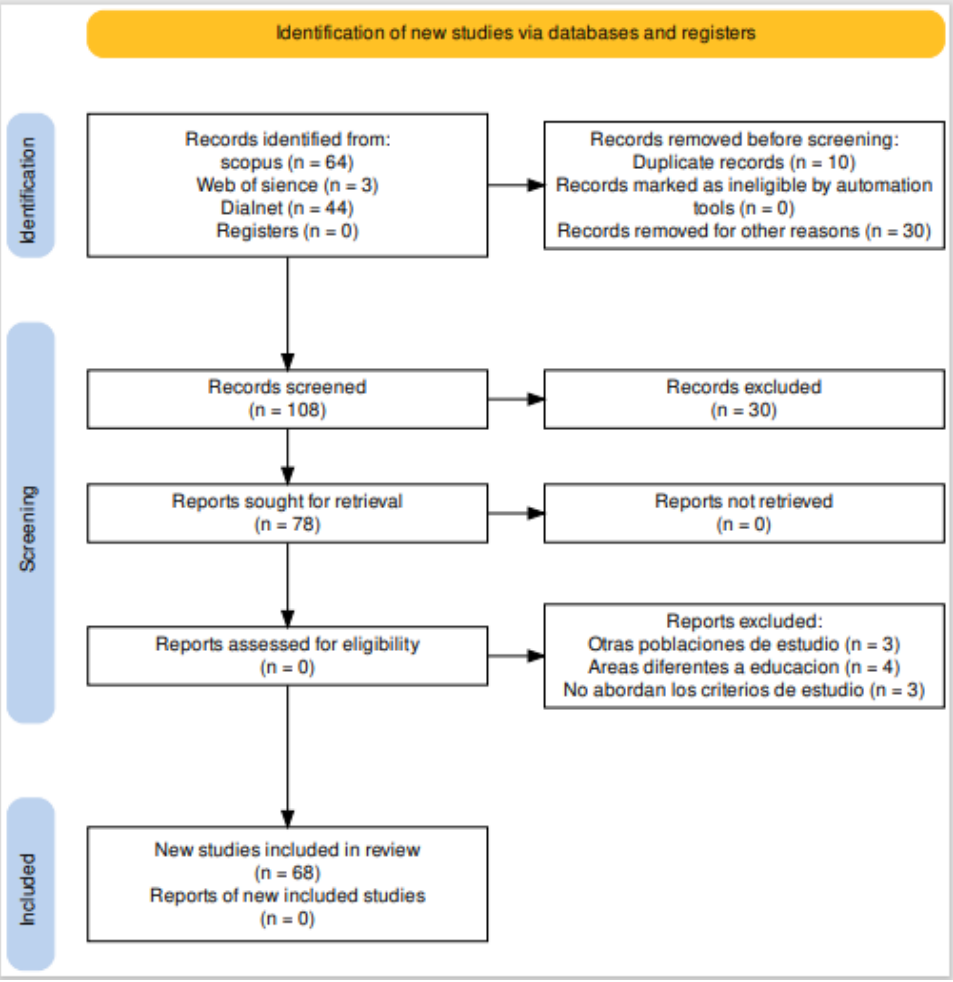
Nota. Los criterios de inclusión y exclusión se aplicaron durante el proceso de selección y depuración de los documentos, en coherencia con la estrategia de búsqueda definida mediante operadores booleanos. Elaboración propia.

A partir de la aplicación de los criterios anteriormente expuestos, se seleccionaron 68 artículos de investigación, dentro de un universo de 108, de acuerdo con la aplicación de los

operadores booleanos. A continuación, se encuentra el diagrama prisma donde se expone dicho proceso (figura 14):

Figura 14

Diagrama prisma, búsqueda bibliográfica.



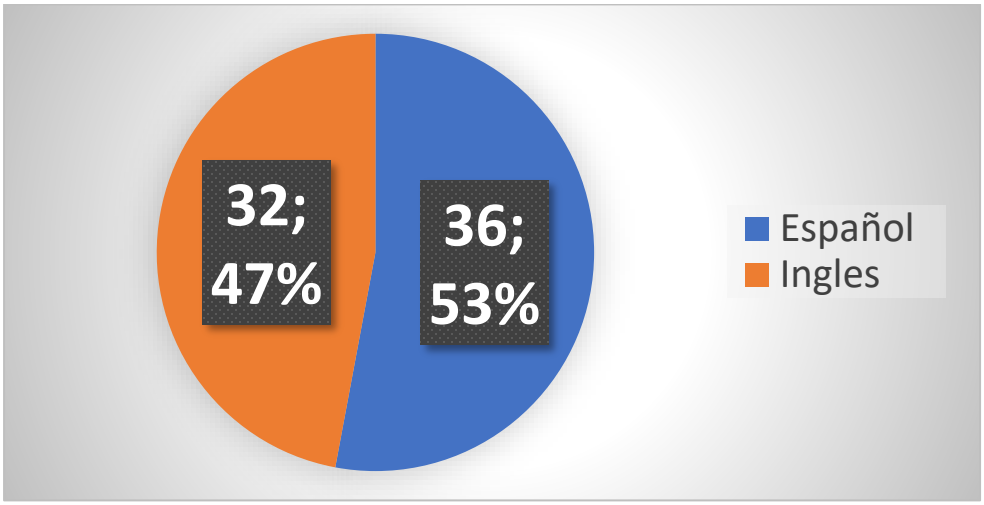
Nota. El diagrama PRISMA representa el proceso de identificación, selección, elegibilidad e inclusión de los estudios considerados para la construcción del estado del arte, a partir de

búsquedas realizadas en bases de datos académicas y registros especializados. Elaboración propia con base en el modelo PRISMA.

Una vez seleccionados los artículos que hacen parte del estado del arte, se analizaron algunas variables bibliométricas que nos pudieran brindar información relevante para el desarrollo de la investigación. En la figura 15 se observa que no se encontró un idioma predominante en la producción investigativa, observando solo un 6 % de diferencia entre el español y el inglés.

Figura 15

Porcentaje por idioma de la búsqueda bibliográfica.

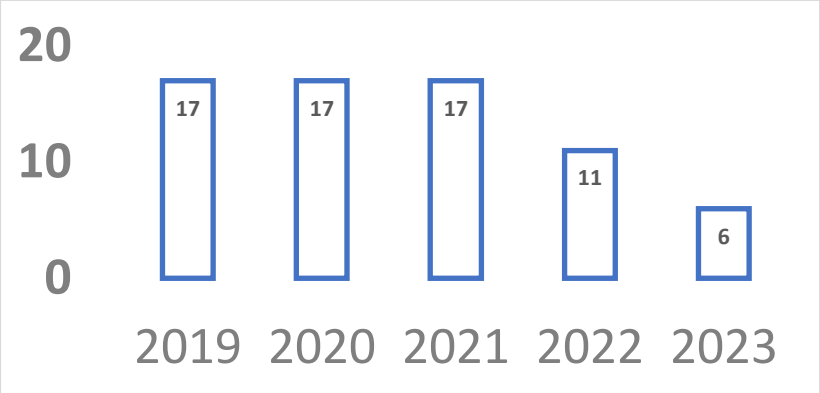


Nota. La figura presenta la distribución porcentual de los documentos identificados en la búsqueda bibliográfica según el idioma de publicación (español e inglés). Elaboración propia.

En cuanto a la publicación por años, se observó una disminución para el 2022 y 2023, la cual puede explicarse por variables ajenas al interés investigativo, tales como el efecto de la pandemia en la producción académica, lo que se describe en la Figura 16:

Figura 16

Producción bibliográfica por año de producción.

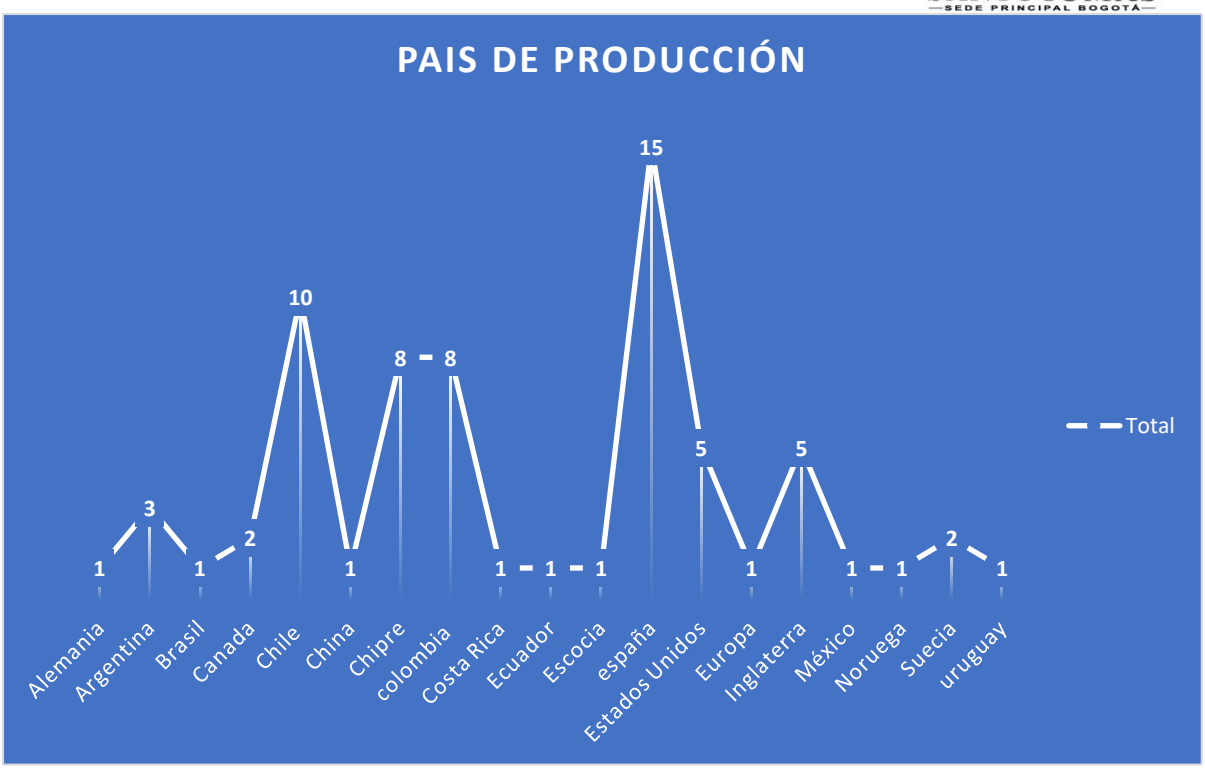


Nota. La figura muestra la distribución anual de la producción bibliográfica incluida en el estado del arte entre los años 2019 y 2023. Elaboración propia.

Los países que lideran la producción investigativa son: Chile, en el caso de América Latina, y España, en el territorio europeo. En el caso de los primeros, tienen una marcada tendencia a las investigaciones en psicología educativa y, en el caso del segundo, con una inclinación al tema de la ética y la ciudadanía. Lo anterior nos permite vislumbrar tendencias investigativas e intereses en un panorama internacional (figura 17).

Figura 17

Producción bibliográfica por país.



Nota. La figura presenta la distribución de la producción bibliográfica incluida en el estado del arte según país de origen de las publicaciones. Elaboración propia.

A partir de las investigaciones analizadas, se identificaron las cercanías, recurrencias, coincidencias y diferencias, las cuales se integraron en las categorías que se presentan en el siguiente orden: en primer lugar, las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en segundo lugar, se expondrán los aportes de las investigaciones realizadas desde la psicología; en tercer lugar, los avances realizados por la filosofía política, para finalizar con las contribuciones encontradas en los artículos de revisión.

1.5.1 ¿Son importantes las emociones para aprender?

Uno de los primeros campos en los que se llevaron a cabo investigaciones tendientes a dilucidar las relaciones entre emociones y educación es la pedagogía. Básicamente, se trata de

responder a la pregunta por la influencia de la emoción en términos de la conexión enseñanza-aprendizaje.

Desde esta óptica, Dávila-Acedo *et al.* (2022) demuestran la importancia de las creencias en las propias capacidades de los estudiantes para tener resultados positivos en las asignaturas de física y química a través del concepto de autoeficacia percibida. En este sentido, los estudiantes que creen que son capaces de resolver los retos académicos de dichas asignaturas obtienen mejores resultados que aquellos que se muestran inseguros frente a sus propias capacidades. En consecuencia, los autores instan a los docentes a buscar estrategias alternativas que construyan un buen clima escolar.

Las investigaciones también analizan las asignaturas de tipo humanístico. Martinenco *et al.* (2020) demuestran que aquellos estudiantes que experimentan emociones positivas para el caso de la enseñanza de la literatura, como el disfrute y la esperanza, presentan no solo mejores logros académicos, sino que también influye en aspectos como la motivación y la autorregulación. A una conclusión similar llegan Salgado-López y Sánchez-Molina (2021) cuando constatan que aquellos estudiantes que manifestaban emociones desagradables frente al contacto físico tenían dificultades en su desempeño en el aprendizaje de deportes de contacto.

Otro conjunto de investigaciones aborda una pedagogía de las emociones en sentido estricto. En este enfoque, la relación entre las emociones y una asignatura particular deja de ser la preocupación central, para dar paso a una indagación orientada específicamente al papel educativo de las emociones. Pineda y Orozco (2021), a partir de la teoría del reconocimiento de Honneth, proponen una pedagogía sustentada tanto en el reconocimiento emocional como en el reconocimiento jurídico, con el propósito de favorecer la solidaridad como horizonte ético de la sociedad.

1.5.2 La inteligencia emocional y sus contradictores

Sin lugar a dudas, uno de los campos pioneros y más fecundos en el estudio de las emociones a nivel educativo es el de la psicología, especialmente con el concepto de inteligencia emocional desarrollado por Goleman (1996); ello se debe, en gran parte, a que se reconoce desde esta teoría que las habilidades cognitivas no eran las únicas inmiscuidas en el proceso educativo y que las emociones, vistas anteriormente como un elemento residual en la escuela, ahora jugaban un papel trascendental en lo que se empezara a denominar una educación integral, es decir, que tenga en cuenta todos los aspectos del ser humano.

Se entiende que el desarrollo de las competencias emocionales genera una serie de impactos positivos sobre el salón de clases, tales como reducción de la conflictividad o la mejora del clima escolar, la tolerancia, entre otros (Pérez & Filella, 2019; Rodríguez Ortiz & Zapata, 2019). En este tipo de investigaciones, la inteligencia emocional se suele separar en varias microcompetencias, que a su vez son objeto de investigación: "conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar", tal como lo muestra De-Damas-González y Gomariz-Vicente (2020) para el caso de la verbalización infantil y la inteligencia emocional.

Con el paso del tiempo, esta perspectiva se ha convertido en una tendencia predominante tanto en las políticas públicas que orientan los diferentes programas de educación emocional en la escuela como en el panorama investigativo, así como a nivel conceptual y metodológico. (Barria *et al.*,2021; Cornejo *et al.*, 2021; Bonhomme 2021; Toledo & Bonhomme 2019). No obstante, también se reclaman nuevos puntos de vista para asumir la relación entre la educación y las emociones, superando una visión individualista, dado que se afirma la necesidad de asumir miradas

más complejas donde se incluyan factores históricos y sociales (Barria *et al.*,2021), así como también una visión que permee la cultura y la política (Cornejo *et al.,* 2021). Teniendo en cuenta lo anterior, el docente deberá asumir un nuevo rol, que ya no es el terapéutico, sino que reconozca que las interacciones en el aula están mediadas por la cultura (Toledo y Bonhomme, 2019). Un ejemplo de lo anterior es la utilización del lenguaje como constructo sociohistórico que puede educar las emociones, puesto que promueve la imaginación de mundos posibles, lo que por ende llevaría a modificar el pensamiento y las emociones (Bonhomme, 2021).

1.5.3 Aportes de la filosofía política al debate entre educación y emociones

El campo de la filosofía ha analizado la relación entre la educación y las emociones; estas discusiones han tenido como eje central el trabajo adelantado por la filósofa norteamericana Martha Nussbaum, quien en su recorrido intelectual ha tenido una propuesta bastante profunda para asumir las emociones desde un punto de vista cognitivo y evaluativo. Muchas de las discusiones investigativas giran en torno al desarrollo, complemento o críticas a la propuesta de Nussbaum.

Pinedo (2020) nos explica por qué las emociones políticas juegan un papel crucial en la teoría de Nussbaum. Reconoce en la obra de Nussbaum una fuerte influencia del liberalismo, especialmente desarrollado por Rawls, aunque, de la misma manera, critica estas teorías por ubicar un yo ideal que se encuentra, por decirlo así, desconectado de las contingencias de la vida. Esto olvida que para que las personas establezcan un vínculo fuerte en la defensa de ciertos derechos, se necesita del compromiso mismo de los ciudadanos, para lo cual las emociones juegan un papel fundamental, puesto que llevan a preocuparnos por la situación del otro, en tanto nosotros mismos nos sentimos seres vulnerables.

Esa disposición a tener en cuenta la perspectiva del otro vincula estrechamente las emociones con una dimensión política, particularmente con la democracia. López Merino (2021), al analizar las obras de Nussbaum y Giannini, plantea que la democracia exige reconocer la vida emocional, en tanto su crisis se relaciona con la capacidad de involucrar al otro y con la manera en que los conflictos de la vida pública están atravesados por las pasiones que en ella circulan.

Luego entonces, el desarrollo y despliegue de emociones como la compasión permite asumir una mirada más amplia y comprensiva de los otros. Como lo expone López Merino, Giannini plantea el concepto de com-patencia, donde comparecemos con los otros ante una realidad común y, en el caso de Nussbaum, de acuerdo con su desarrollo teórico ya conocido, la compasión es una emoción que nos permite imaginar las condiciones de vida del otro que en cualquier momento pueden ser las mías. Otro caso paradigmático es la ira, puesto que ante la injusticia tiene una funcionalidad moral, la cual consiste en resaltar ciertas injusticias morales poco visibles en la esfera pública. Lo anterior se diferencia de la ira vengativa que busca el daño de vuelta para resarcir al afectado; esto da origen al resentimiento, limitando la esfera pública deliberativa (López Merino, 2021).

Como lo expone Gil (2016), en la obra de la filósofa mencionada se resalta la relevancia de las humanidades, y en particular de la literatura, para la formación de las emociones en el mundo contemporáneo. Ello obedece a que la literatura constituye un medio privilegiado para estimular la imaginación de los sujetos, permitiéndoles situarse en la perspectiva de las experiencias ajenas y reconocerlas como posibles en su propia vida. De este modo, la formación emocional se concibe como el desarrollo de creencias acerca de aquello que resulta significativo para la existencia humana. Así, por ejemplo, la compasión surge cuando el individuo reconoce en el otro una

vulnerabilidad semejante a la propia y, en consecuencia, comprende que este puede atravesar situaciones de sufrimiento o dificultad.

Para Cardona & Mazón (2020), desde un punto teórico diferente a Nussbaum, la literatura es un excelente medio para desarrollar una memoria política inclusiva de todos los grupos sociales que han sido objeto de diferentes violencias, como por ejemplo los países del cono sur; todo ello es realizable gracias a su lenguaje estético que ofrece estas posibilidades. En palabras de las autoras:

"Hacer consciente que la tarea de promoción de la lectura que aborda la memoria política puede sacar a flote las emociones políticas gracias a los lenguajes estéticos de la LIJ (literatura infantil y juvenil), pone de manifiesto la generación de aperturas, brechas para la comprensión o reflexión frente a ciertos hechos; dicha posibilidad no implica necesariamente que los marcos narrativos e interpretativos, que hacen posible decir y comprender las memorias, sean transformados" (Cardona & Mazón, 2020, p. 48).

En consecuencia, el deber del Estado es educar ciudadanos virtuosos, en tanto son sujetos que participan activamente de los debates públicos para preservar las bases de la misma democracia. Por ello, una educación que propenda por la virtud es aquella que pueda, a partir de la imaginación narrativa, desarrollar emociones que permitan reconocer en el otro un sujeto que tiene unas capacidades que le pueden hacer florecer como persona; por ello, en últimas, se entiende que la preocupación de Nussbaum está dirigida a la justicia social, puesto que el entramado social propende que desarrollemos al máximo nuestras potencialidades. (Gil, 2016; Pinedo, 2020).

Dicha conexión entre justicia social, emociones y ciudadanía la muestran Silva y Paz (2019), quienes, investigando lo ocurrido en la revolución del torniquete en Chile, proponen una

pedagogía narrativa, donde dichos anhelos de justicia social pueden encaminarse a través de las diversas narraciones que, en su caso, son expresadas por los docentes en formación de licenciatura, cuando describen lo vivido en dicha revolución del torniquete. Soliveres *et al.* (2021) demuestran la relación entre el arte, en este caso la música y más específicamente la ópera, con el desarrollo de la empatía, el pensamiento crítico, la autoconciencia y la formación de ciudadanía, a través del proyecto de la formación de una compañía de ópera.

A partir de dichos presupuestos se han generado mecanismos para propiciar la educación de las emociones políticas en particular. Modzelewski (2021) parte de la definición de emoción expuesta por Nussbaum como juicios relacionados con la eudaimonia y su educabilidad. Desde el punto de vista de la autora, es necesario que se reconozcan estos juicios y para ello es importante acudir a la autorreflexión, lo cual genera metaemociones. Dicha autorreflexión puede ser definida como los deseos de segundo orden, en otras palabras, las decisiones que tomamos acerca de nuestros propios deseos y motivaciones (Modzelewski citando a Frankfurt: 2006). Por su parte, Korsgaard (2000, citado en Modzelewski 2021) propone que la "mente reflexiva" necesita de una razón para comprometerse y actuar. En este sentido, la autora formula que la habilidad para autorreflexionar y conocer la responsabilidad que tenemos en este proceso conforma una educación cívica, como parte del ejercicio de la libertad.

A partir de esta autorreflexión se establecen criterios para determinar las emociones relacionadas directamente con la ciudadanía. Estos son los criterios de la autora: "a) emociones adecuadas e inadecuadas, que se relacionan reflexivamente con el rasgo de razonabilidad que debe tener un ciudadano ejemplar; b) emociones dirigidas a un hecho y dirigidas a un objeto, que nos llevan a juzgar objetivamente acciones, o prejuiciosamente a personas; y, por último, c) emociones

que abren y que cierran las fronteras del yo, que nos acercan o alejan respectivamente de quienes comparten nuestra sociedad" (Modzelewski, 2021, p. 17).

De esta manera, podemos concluir que determinadas emociones nos permiten tener una conexión con el mundo de la política, específicamente con la ciudadanía y la democracia, puesto que incentivan la participación al tener una preocupación por su entorno social y al mismo tiempo tener una perspectiva del otro y su bienestar.

1.5.4 Críticas a las pedagogías deliberativas.

Existen desarrollos investigativos y teóricos que tiene una visión crítica acerca de los que se han denominado pedagogías deliberativas, es decir, aquellas que propenden por la búsqueda del consenso, a partir de la discusión racional. De acuerdo con estas tendencias críticas, en la perspectiva liberal se privilegia la dimensión cognitiva de la relación pedagógica, por ende, se hace énfasis en los mecanismos institucionales de participación democrática, dejando de lado la motivación de los diferentes grupos sociales para involucrarse en la vida democrática.

Las anteriores posturas académicas tienen como horizonte común la teoría de la ciudadanía agonística desarrollada por Chantal Mouffe, filósofa para quien la teoría liberal clásica, con sus defensores contemporáneos, no resuelven la *paradoja democrática,* que consiste en asumir la pluralidad de los puntos de vista sobre el deber ser de la sociedad y al mismo tiempo generar una visión de la mayoría. Dicha paradoja solo puede ser asumida si se asume el conflicto como base sustancial de la vida democrática y la búsqueda de hegemonía en la vida política donde el diferente no sea visto como un enemigo sino como un adversario (Mouffe: 2012).

En este sentido, Zembylas (2019b) plantea como el objetivo de una pedagogía que permita cuestionar la retórica de los discursos políticos de extrema derecha, estar orientada a cuestionar las identidades y las relaciones de poder inscritas en los espacios sociales, para ello es fundamental la perspectiva de Mouffe, puesto que implica no observar al otro en termino morales (bueno o malo) si no en términos políticos (nosotros-ellos). Es allí donde las emociones, concebidas como un continuo material y discursivo, juegan un papel significativo, pues dichas fuerzas afectivas son las que se vinculan con las diferentes identidades que encontramos en la escuela. Desde una perspectiva teórica similar Sant *et al.* (2021) proponen una pedagogía de la democracia agonista, la cual tendría los siguientes objetivos: crear canales de expresión de las emociones políticas, la normalización del conflicto y del desacuerdo, así como la oportunidad para que nuevas subjetividades emerjan.

Si bien estas tendencias investigativas formulan críticas a las pedagogías deliberativas, ello no implica prescindir por completo de la dimensión cognitiva en la educación democrática. Más bien, se trata de asumir un enfoque complementario que incorpore aquellos aspectos que la perspectiva liberal-racional tiende a invisibilizar. Para Knight Abowitz y Mamlok (2019), quienes estudian la relación entre las emociones políticas y el fortalecimiento de la cultura cívica, el desarrollo de los dominios cognitivos, tanto como los dominios afectivos, permite una participación plena y efectiva en dicha cultura. Un ejemplo de lo anterior es el caso de #NeverAgainMSD, liderado por los estudiantes sobrevivientes del tiroteo en la escuela secundaria Stoneman Douglas de Parkland; para los autores fue el desarrollo de la capacidad del disenso y la vinculación afectiva de las temáticas desarrolladas en los clubes extracurriculares lo que garantizó el éxito de los estudiantes para poner su causa en el primer plano nacional.

Para Hakansson & Östman (2018) existe un escalón educativo más allá de la generación del disenso; se trata del momento político. Para nuestros autores, la deliberación política puede tener cuatro etapas: normativa, orientada al consenso, orientada al conflicto y, por último, el *momento político;* este se encuentra caracterizado por una reflexión acerca de la manera como un estudiante se ve afectado en una discusión donde se dio un conflicto; dicha afectación se evidencia corporalmente como evidencia de lo relevante de aquello que se está debatiendo. Vale la pena aclarar que, tal como se mencionó, para los autores, quienes están basados en la teoría de Mouffe, es importante la delimitación de un nosotros y un ellos, así como el disenso sobre un asunto público.

Otras perspectivas teóricas también han intentado dar una visión alternativa a la relación entre educación, ciudadanía y emociones políticas. Zembylas (2021a) retoma el pensamiento de Adorno para señalar cómo el pensador alemán abogó por una educación donde se cuestionaran los mecanismos sociales, materiales y simbólicos que estructuran las relaciones de poder; para ello es necesario que se acuda a la autorreflexión crítica, donde me vinculo afectivamente al cuestionar la manera como se construyen las relaciones intersubjetivas en un espacio social, en otras palabras, mi posición en el espacio social (desnaturalizar) en relación con las otras posiciones sociales.

Ortega-Sánchez *et al.* (2020) indagan sobre la relación entre las emociones y la construcción de las identidades nacionales, encontrando que las narrativas escolares muestran cómo los acontecimientos que generan un impacto más significativo son aquellos que articulan razón, emoción y empatía. En este marco, la escuela debe considerar las prácticas emocionales (Scheer, 2012), entendidas como experiencias corporales históricamente situadas, adaptables y plásticas. En otras palabras, las prácticas emocionales que contribuyen a la construcción identitaria requieren ser abordadas de manera explícita en el ámbito escolar.

La vinculación de una perspectiva que no privilegie lo racional, sino que al mismo tiempo tenga un cariz emocional, conlleva la generación de nuevas e inesperadas formas del pensamiento. Cliffe y Solvason (2020), retomando el concepto de rizoanálisis desarrollado por Deleuze y Guattari, proponen abrir espacios educativos para que los estudiantes puedan imaginar futuros posibles (líneas de fuga), lejos de los criterios de normalización y disciplinamiento que predominan en las escuelas. De esta manera, aquellos puntos de vista que parecen no encajar en los patrones de la racionalidad pueden ser el inicio de la construcción de nuevas subjetividades.

En conclusión, es necesario considerar el conflicto y el desacuerdo como dinámicas que contribuyen a la ciudadanía y en particular a la educación democrática. Lo anterior se debe a la vinculación emocional de diferentes identidades en la definición del proyecto político hegemónico en una sociedad en particular. La escuela es el espacio para ofrecer las herramientas para abordar el disenso sin que ello signifique la negación del otro; por el contrario, abordar la democracia desde el terreno afectivo significa construir nuevas subjetividades que, reconociendo mi posición en el espacio social, legitimen la existencia del otro.

1.5.5 Una mirada de balance.

Entre los trabajos desarrollados se encuentran también investigaciones que efectúan un balance del campo de las emociones y la educación, aportando información relevante para identificar tanto los avances alcanzados como los vacíos existentes en relación con nuestra indagación. Por ejemplo, Pastor y Marin (2021) llevan a cabo una búsqueda bibliográfica, para el caso español, donde se señalan las siguientes conclusiones: la mayoría de los trabajos reconocen que la educación emocional mejora notablemente el rendimiento académico, así como se observa que mejoran las relaciones de los estudiantes a nivel convivencial, puesto que son capaces de

manejar sus propias emociones. Llama la atención que la mayoría de las investigaciones se decanten por un método cuasi experimental, lo que quiere decir que hacen falta más investigaciones que se ubiquen desde el aula misma. Además, se menciona que en muchas de las investigaciones el factor tiempo fue una limitante, dado que su periodicidad no permitía ver los cambios a largo plazo.

En el caso de Colombia, vale destacar el trabajo adelantado por Hernando Barrios-Taos y su grupo de investigación en la Universidad Militar (Barrios-Tao, *et al.,* 2019). Desde allí se adelantaron varios estudios que dan cuenta de la revisión tanto a nivel teórico como metodológico. En el primer caso, el autor realiza una revisión de las principales líneas teóricas acerca de la educación emocional. Encuentra cuatro grupos de investigación; el primero es "Neurociencia, emociones y procesos educativos"; allí la educación integra lo racional-cognitivo con lo emocional-afectivo. En un segundo grupo se encuentran "emociones y su incidencia en el ámbito educativo", donde se encuentran los investigadores que consideran que la educación se debe entender en términos de experiencias emocionales, dado que esto permite mapear mejor la riqueza y la dirección de la emoción. En un tercer grupo está la "multidimensionalidad de las experiencias emocionales". De allí se desprenden dos conclusiones: el impacto de los ambientes escolares en la educación emocional y la importancia del cuidado de los responsables de los procesos educativos. En un cuarto lugar se encuentran quienes proponen "el acto educativo como una experiencia emocional", donde se define la enseñanza como una práctica emocional. (Barrios-Tao, *et al.,* 2019).

El autor nos señala que, en el ámbito de las experiencias educativas, es necesario ampliar el campo de acción teniendo en cuenta los múltiples factores que pueden afectar la educación de las emociones; en palabras de Barrios-Tao:

> La formación emocional debe ampliar sus horizontes a cuidar el desarrollo de las experiencias emocionales de los actores educativos y sus posibles expresiones o instancias positivas o negativas y centrar la atención en los múltiples factores que las impactan: individuales, familiares, institucionales, culturales, sociales, políticos, religiosos, teorías educativas y factores ambientales, propios de los contextos educativos. (Barrios-Tao, 2020, p. 131).

Para ello es necesario que los estudios de las emociones superen la etapa de diagnóstico, donde se puede encontrar un amplio recorrido investigativo, para pasar a una intervención desde el aula de clases que permita ver, como se mencionó anteriormente, todos los factores que influyen en las prácticas emocionales de los estudiantes. (Barrios-Tao *et al*., 2019). Por ello es muy común observar una discusión teórica muy amplia, en contraste con las propuestas metodológicas, que son más bien escasas en este tipo de investigaciones.

1.5.6 Ciudadanía, emociones y currículo

La ciudadanía se ha convertido en una categoría de estudio recurrente, tanto por su impacto en las diversas problemáticas sociales que acuden a ella, como por considerarse un concepto fundamental para la reivindicación política de los diferentes grupos sociales. Además, se afirma que la escuela tiene dentro de sus propósitos fundamentales la formación de los futuros ciudadanos (Vázquez Russi, 2020). En los últimos años se observa una fuerte tendencia a integrar el componente emocional dentro del currículo, todo ello con el ánimo fundamental, ya sea para incrementar el rendimiento académico, la educación cívica o el bienestar socioemocional de los estudiantes (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2022; López *et al*., 2018).

Dentro de los estudios se menciona que esta relación entre currículo y ciudadanía en clave de educación emocional no debe quedar confinada a una asignatura o proyectos aislados, donde la ciudadanía está presente solo en algunas actividades del cronograma escolar. Así como se hace imperante que dichos aprendizajes estén presentes desde la educación inicial hasta los estudios de tipo universitario (UNESCO, 2019; Manglar, 2018).

De la misma manera, las investigaciones demuestran que en los escenarios educativos la relación ciudadanía y emoción debe alejarse de las perspectivas tradicionales que tienen como objetivo central la transmisión de normas; por el contrario, se debe promover una educación que permita la construcción de subjetividades democráticas. En este sentido, es necesaria la creación de vínculos afectivos, así como el fomento de habilidades que desarrollen la empatía y la participación ciudadana (Veugelers & Robol, 2022; Espinoza & García, 2020).

En consecuencia, el componente emocional se convierte en un aspecto fundamental para desarrollar el compromiso cívico; en otras palabras, es necesario que las emociones estén presentes en las diferentes prácticas de aprendizaje relacionadas con la ciudadanía (Hoskins *et al*., 2023). Un ejemplo de lo anterior se encuentra en la experiencia de Escuelas Felices de UNESCO, así como en el enfoque de Felicidad Nacional Bruta en Bután, donde dicha integración del componente emocional con un aprendizaje en ciudadanía redundó en una mejora del clima escolar y del compromiso de los estudiantes con las diversas actividades escolares (UNESCO, 2019).

En efecto, dichas posturas académicas se afincan en propuestas que impactan de manera decidida los currículos. En esta misma línea se solicita que dichos currículos tiendan a fortalecer la empatía, así como el pensamiento crítico y la resolución pacífica de conflictos. A partir de allí se busca que las comunidades escolares sean cada vez más democráticas, equitativas e inclusivas (Pérez, 2022; Moncada & Restrepo, 2019). Esto lo evidencian los diferentes estudios realizados

por la OECD (2021) y la UNESCO (2019), los cuales revelaron que los entornos escolares que incluyeron las competencias emocionales obtuvieron una mayor participación cívica y cohesión social.

Dichas propuestas no están exentas de desafíos y oportunidades; por ejemplo, Pérez (2022) señala que uno de los principales problemas de este tipo de enfoques radica en encontrar las herramientas legítimas que tengan en cuenta el contexto cultural para evaluar dichas competencias emocionales. Por otro lado, no se debe obviar la importancia de la integralidad de la propuesta, puesto que se hace necesaria una intervención al currículo que cuente con una participación activa tanto del personal docente como de los demás agentes de la comunidad escolar (Manglar, 2018; Veugelers & Robol, 2022).

Dicha participación encuentra, entonces, en las emociones una fuente de movilización del currículo. Hodson (2020) lo plantea para el caso del aprendizaje de cuestiones sociocientíficas, afirmando que incluir temas controvertidos relacionados con las ciencias conlleva generar en los estudiantes una búsqueda de justicia social, influyendo en la ciudadanía. Dichos asuntos controvertidos permiten cuestionar creencias inmersas en la ciencia que incluso podrían tener un talante excluyente o antidemocrático (e.g., la ciencia es para los hombres). En concordancia, al abordar problemas sociales y políticos, permite que los estudiantes puedan relacionar la escuela con la vida misma; en esta dirección, es primordial que la escuela ofrezca una formación crítico-dialógica que permita desarrollar debates sobre dichos temas (Sala *et al*., 2021).

Un caso representativo de lo anterior nos lo muestra Head (2019) cuando indaga por la experiencia Olive Tree, donde estudiantes de política y relaciones internacionales visitaban Israel y Palestina, buscando desafiar imaginarios políticos sobre el conflicto entre estos países. Head propone una pedagogía del malestar, puesto que al introducir estos temas difíciles en la escuela se

revelan estructuras de poder y se confrontan creencias sobre cómo se entiende el conflicto. De esta manera, el estudiante se ve cuestionado en tanto agente del mundo social, lo cual le permite involucrarse éticamente.

Una de las preocupaciones de los investigadores precisamente radica en entender bajo qué condiciones se produce el activismo social y el compromiso de participación democrática de los estudiantes. Kowash *et al.* (2021) encuentran que emociones y sentimientos de solidaridad propician la creación de objetivos colectivos. Todo este tipo de actividades que auspician una ruptura con la rutina escolar, promueven la participación en iniciativas de activismo climático y, por ende, una ciudadanía ambiental. Luego entonces, esta clase de compromiso político no podría darse bajo la luz de aquellas concepciones que observan la democracia desde una perspectiva que privilegia la lógica y la legalidad, puesto que no permiten ver la deliberación política como un proceso complejo y con muchos matices; por el contrario, este compromiso se presenta en escenarios donde la participación integre el componente emocional y el interés propio (Sokolon, 2019).

Muchas investigaciones ejemplifican, a partir de determinadas emociones, la manera en que el currículo se asume en su relación con la ciudadanía y la formación emocional. Por ejemplo, Zembylas (2021c) nos muestra cómo la indignación moral puede convertirse en un poderoso llamado a la acción social y política; no obstante, dicha emoción en el aula puede tener riesgos o consecuencias no esperadas, dado que a partir de ella también es posible promover la moralización, el adoctrinamiento o la polarización. En este sentido, Zembylas propone que, para que exista una indignación productiva, es necesario generar una participación activa de la comunidad, con conciencia crítica y comprensión de los fenómenos sociales, con miras a formar un ciudadano global.

Este mismo autor, prolijo en el tema de emociones y ciudadanía, propone la hospitalidad afectiva, señalando que los ambientes afectivos influyen en las experiencias de los estudiantes y docentes; por lo tanto, la escuela puede desarrollar prácticas pedagógicas donde los estudiantes aprendan a gestionar las tensiones emocionales propias de la hospitalidad (2019a). En una perspectiva similar, se propone la incorporación de los "estados de ánimo" en los procesos de educación para la paz (2021d). Para ello es necesario entender los estados de ánimo más allá de las disposiciones individuales; estos deben ser entendidos como fenómenos colectivos y sociales en un contexto histórico y material. Luego entonces, el trabajo pedagógico se encuentra en enseñar a gestionar las emociones que generan ambivalencias complejas.

Las advertencias sobre la incorporación de las emociones en el currículo se hacen visibles en el tratamiento de algunas de ellas, como la ira. Yacek (2019) expone cómo el manejo de la ira puede resultar en alimentar discursos de odio y venganza; por ello propone el concepto de epifanías cívicas para que ello no ocurra. En dichas epifanías, la ira tiene algo de inadaptación creativa y amor cívico, en tanto los estudiantes tienen mayor apertura mental en el terreno de la política.

Por otro lado, una variedad de investigadores muestra su preocupación por el manejo emocional que se presenta en el mundo de la política y que fomenta fenómenos que van en evidente contravía de una democracia vigorosa. Pun y Qiu (2020) hablan de autoritarismo emocional, dado que los estudiantes, en su investigación de la clase trabajadora, están expuestos a discursos de patriotismo y orgullo nacional, reforzado desde la pedagogía, en actividades curriculares y extracurriculares. Desde otro punto de vista, la alfabetización científica, también promueve discursos que son convenientes para los movimientos fascistas y autoritarios, al centrarse en un individualismo neoliberal, dejando de lado el fomento de valores como el altruismo y las habilidades interpersonales (Galamba & Matthew, 2021). En este sentido, si la educación científica

se centra en el desarrollo social y emocional de los estudiantes a través de una pedagogía de la democracia, fomenta un currículo con activismo ético y responsabilidad social.

La alfabetización no solo es científica sino que también debe ser crítica de medios, puesto que es allí donde circulan los discursos de odio que apoyan los populismos autoritarios, en este sentido se hace un llamado para promover la participación cívica y la resolución de problemas sociales, algo que es posible si la escuela se ocupa de las cuestiones controvertidas que suele evadir por asumir una neutralidad que es un obstáculo para el desarrollo de este tipo de currículos (Estelles & Castellvi Mata, 2020). En esta misma dirección se propone promover aspectos como la identidad (Sun *et al.*, 2022) interrogando las emociones y afectos políticos en el aula, desde una perspectiva agonística, que reconozca el conflicto y la potencialidad de dichos afectos para afectar y ser afectado (Zembylas 2019c).

Por último, nos encontramos con las investigaciones que afirman que las emociones integradas a los currículos permiten cuestionar relaciones de poder y establecen una perspectiva crítica frente a los discursos que configuran la política. Zembylas (2021b) recalca que precisamente las emociones tienen un carácter situado y no universal como suele esgrimirse; por ello, al reconocer su carácter contingente, se pueden usar como medio de movilización política y emancipación, lo que el autor rotula como gubernamentalidad afectiva.

Hernández Santibáñez (2019) nos brinda un ejemplo de movilización política en el caso del movimiento estudiantil chileno; allí los procesos emocionales se relacionaron con el espacio físico, generando procesos de identidad, constituyendo dinámicas de agencia dirigida a reclamar ciertas reivindicaciones sociales. La comedia también se convierte en una manera de agenciamiento político (Doona, 2020). Desde una perspectiva de ciudadanía cultural, se puede fomentar la

constitución de comunidades e identidades a través de una mezcla entre compromiso racional, emocional y lúdico; la comedia permite cuestionar discursos sociales a través de la ironía.

Esta relación entre la identidad y la construcción de comunidades se hace evidente cuando, a partir de la movilización de emociones como la solidaridad y la empatía, se crean narrativas culturales, impulsando lo que Keegan (2019) ha denominado ciudadanías afectivas, donde se crean unas economías del afecto que permiten cuestionar los discursos dominantes. En consecuencia, al alentar a los ciudadanos a expresar cómo se sienten sobre ellos mismos y sobre los demás, se crean unos vínculos afectivos que producen una mayor participación cívica.

En conclusión, la relación que se ha establecido, a través de las diversas investigaciones, entre currículo, ciudadanía y emoción es uno de los retos estratégicos para la educación del siglo XXI. De esta manera, es claro que fomentar una educación ciudadana requiere incluir las emociones para propiciar prácticas significativas en los entornos escolares; por ende, al cultivar competencias emocionales ligadas al compromiso cívico, aumenta su sentido social. No obstante, dichas propuestas curriculares deben tener en cuenta que la dimensión emocional tiene tras de sí condicionamientos materiales y sociales que deben ser abordados en el aula, así como cuestionar aquellas emociones que puedan reforzar discursos antidemocráticos, como aquellos basados en el odio, la polarización, el miedo y el populismo. La formación ciudadana para asumir los desafíos contemporáneos deberá entonces, de acuerdo a las indagaciones científicas, tener en cuenta que las emociones políticas son la base para generar una participación cívica fuerte y un ciudadano crítico y propositivo de su entorno social.

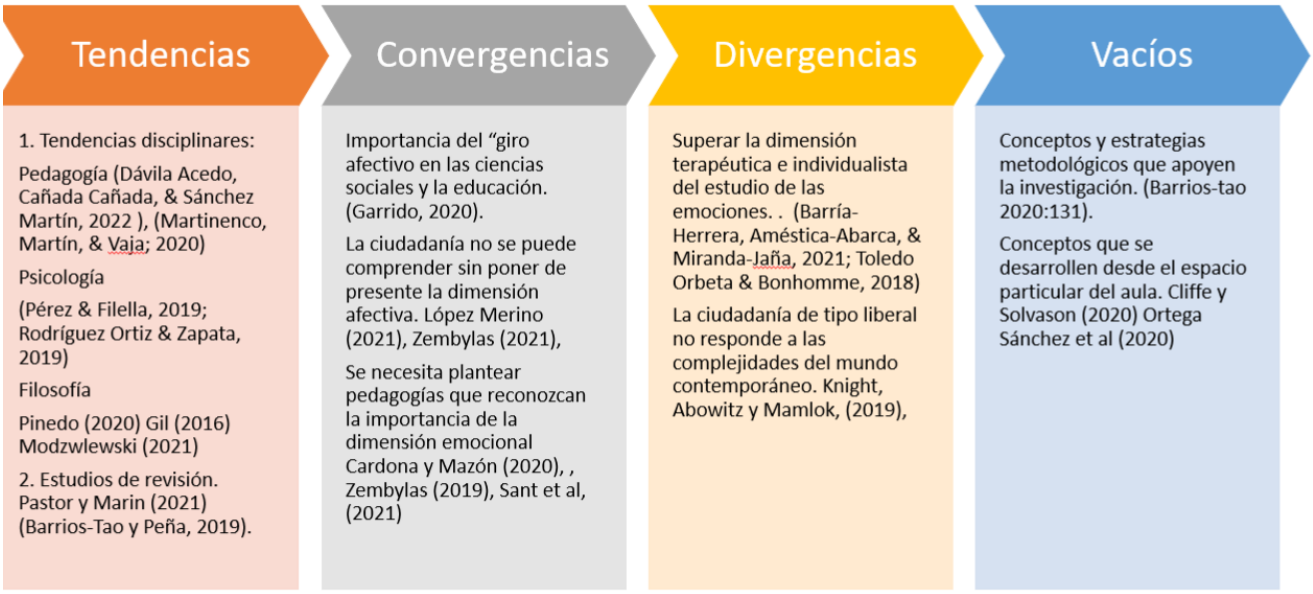
1.5.7 Una primera conclusión.

Hasta aquí hemos podido dilucidar que los estudios de emociones y educación tienen un trabajo muy adelantado en lo que se refiere a su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, en aspectos como la motivación hacia las asignaturas que se estudian en la escuela. Desde una perspectiva de corte psicológico son muy reconocidas las perspectivas de la inteligencia emocional; sin embargo, se reclaman estudios que tengan en cuenta los aspectos culturales, sociales y políticos, dejando de lado una visión individual de la labor de la escuela en la educación emocional.

La filosofía política exalta la relación que, en la sociedad contemporánea, entre la motivación hacia la participación en la actividad política y las emociones, puesto que algunas de ellas permiten tener siempre en cuenta la perspectiva del otro, lo cual trae beneficios sociales al pensarnos como un colectivo. Asimismo, de acuerdo con lo observado en los antecedentes, se demuestra que es necesario adelantar trabajos de tipo experimental que se adentren en la situación particular del aula, proponiendo metodologías que permitan ver los múltiples factores que inciden en la configuración de las emociones en su talante educativo. A continuación, se expone la figura 18 con las principales conclusiones del estado del arte:

Figura 18

Estado del arte: convergencias, divergencias y vacíos



Nota. La figura sistematiza las principales tendencias, convergencias, divergencias y vacíos identificados en la revisión del estado del arte sobre emociones, educación y ciudadanía. Elaboración propia.

2. Marco de referencia

2.1 Marco teórico

2.1.1 ¿Cómo entender las emociones políticas?

Las emociones cada vez más ganan un espacio en las discusiones, tanto en el ámbito de las ciencias sociales como su influencia en los procesos educativos; desde diferentes disciplinas se han consolidado campos de investigación en los que se ha desarrollado un importante abordaje conceptual. Existió una gran tradición, tanto a nivel filosófico como en las ciencias sociales, que reducía las emociones a la manifestación visceral de las pasiones de los sujetos. Sin embargo, cada vez más se vienen adelantando trabajos que afirman a las emociones dentro de la racionalidad y los mecanismos sociales que las construyen. Uno de los trabajos con mayor trayectoria es el desarrollado por la filósofa Martha Nussbaum, quien ha desarrollado gran parte de su proyecto filosófico a repensar el concepto de emoción.

Nussbaum denomina su teoría como cognitivo-evaluadora, puesto que afirma que las emociones se pueden entender como un juicio de valor que una persona le atribuye a otra, así como a las cosas que están fuera de su control y que representan una gran importancia para el cumplimiento de sus objetivos de vida. En este sentido, las emociones son un tipo de evaluación, por lo tanto, influenciada por las creencias sobre el valor de aquello que es de mayor importancia para la vida de cada persona. De allí que el ser humano, mostrándose insuficiente para cumplir con todos sus propósitos de vida, estime de manera positiva (juicio) objetos externos a él (personas o cosas). Estos últimos juicios no necesariamente son autorreflexivos, es decir, no son un cálculo premeditado de la acción, sin que por ello dejen de ser racionales. (Nussbaum, 2008, p. 41-109).

Los estudios realizados por Sara Ahmed sobre las emociones plantean una discusión teórica donde el aspecto de mayor importancia no se centra en qué son las emociones, sino qué tienen la posibilidad de hacer las emociones (Ahmed, 2015, p. 4). En este sentido, podemos vislumbrar que, desde el punto de vista de Ahmed, las emociones no son observadas como algo que nace del sujeto como una experiencia empírica exclusivamente; se trata de rastrear cómo las emociones circulan y con ello se expresan toda una serie de relaciones sociales, que objetivan lo que se define como emociones.

Para entender cómo funcionan dichas relaciones sociales en las emociones, se debe traer a colación el concepto de economías afectivas desarrollado por Ahmed; allí afirma que dicho concepto proviene de dos influencias, el psicoanálisis y el marxismo. En el primero se toma el concepto de asociación, según el cual los sentimientos deben ser entendidos de acuerdo con diferentes niveles de significación, pero estos niveles no están relacionados con el presente. (2015: 81). En otras palabras, dichas significaciones encuentran relaciones en su construcción en lo que denomina el psicoanálisis el inconsciente. Esta condición le permite a su vez establecer la dinámica de su circulación; en palabras de Ahmed:

> Al ser el psicoanálisis una teoría del sujeto carente, en el presente ofrece una teoría de la emoción como una economía que involucra relaciones de diferencia y desplazamiento sin valor positivo. Es decir, las emociones funcionan como una especie de capital: el afecto no reside positivamente en el signo o la mercancía, sino que se produce por el efecto de circulación. Estoy utilizando lo económico para sugerir que los objetos de las emociones circulan o se distribuyen a través de un campo social, así como psíquico, tomando prestada la crítica marxista de la lógica del capital (Ahmed, 2015, p. 81).

> Dicho punto de vista es importante dado que las emociones no tienen un punto de origen o de destino que resida en el sujeto, como algunas teorías lo proponen, o que estén exclusivamente determinadas por las estructuras sociales; las emociones devienen y transcurren en tanto su circulación va corporizando las diferentes significaciones que "se pegan" a dichas emociones. Tal como lo diría nuestra autora, las economías afectivas son sociales y materiales, así como psíquicas (Ahmed, 2015, pp. 81-83).

Esta noción de economía afectiva permite comprender que las emociones no circulan de manera neutra, sino que producen efectos políticos. En su desplazamiento, las emociones se adhieren a ciertos objetos y figuras —por ejemplo, la nación, el extranjero, la víctima o el enemigo— dotándolos de valor afectivo. Estas adhesiones generan comunidades emocionales, al mismo tiempo que trazan fronteras simbólicas entre quienes son percibidos como parte del "nosotros" y quienes quedan fuera de él. En palabras de Ahmed, las emociones "se pegan" y al hacerlo organizan el mundo social, produciendo proximidad, temor o deseo.

Así, las emociones no solo expresan relaciones sociales preexistentes, sino que participan activamente en su construcción y mantenimiento. Al igual que el capital en la economía, los afectos acumulan valor a medida que se desplazan; esta acumulación se materializa en prácticas, instituciones y discursos que naturalizan determinadas divisiones del mundo. En consecuencia, las emociones constituyen una tecnología política: regulan la pertenencia, legitiman desigualdades y orientan las posibilidades de acción colectiva.

En el campo educativo, esta perspectiva invita a pensar la escuela como un espacio de circulación afectiva, donde ciertas emociones —como la empatía, la compasión o la indignación— son promovidas, mientras otras —como la ira, la frustración o el miedo— tienden a ser reprimidas o deslegitimadas. Analizar estas economías afectivas permite visibilizar qué emociones se

consideran legítimas en el discurso escolar y cómo ellas configuran formas de ciudadanía, ya sea inclusivas o excluyentes.

En el marco de esta investigación, las emociones políticas se comprenden como configuraciones afectivas socialmente construidas que median la constitución de la subjetividad y el vínculo con los otros. No se trata de sentimientos interiores ni de tipos emocionales particulares, sino de formas relacionales que expresan valoraciones sobre lo que consideramos significativo para la vida común. Esta comprensión permite tender un puente entre la perspectiva ético-afectiva de Martha Nussbaum y la crítica político-cultural de Sara Ahmed, cuyas propuestas, aunque surgen de tradiciones distintas, convergen en reconocer el carácter social, histórico y performativo de las emociones.

En la lectura de Nussbaum (2006, 2014), las emociones son juicios evaluativos sobre lo que valoramos como esencial para el bienestar propio y ajeno. Lejos de entenderlas como irracionales, las concibe como componentes del pensamiento moral que orientan la acción hacia la justicia. Emociones como la compasión, la esperanza o la indignación son manifestaciones de nuestra capacidad de reconocer la vulnerabilidad del otro y de vincularnos con su destino. En este sentido, la educación emocional es también una educación ética, un aprendizaje del cuidado y de la reciprocidad que sostiene la vida democrática.

Sara Ahmed (2004, 2015) profundiza y politiza esta visión al desplazar el foco desde lo que las emociones son hacia lo que las emociones hacen. Para ella, las emociones no residen en el sujeto, sino que circulan entre cuerpos, objetos y discursos, generando adhesiones, identificaciones y exclusiones. A través del concepto de economías afectivas, Ahmed muestra cómo los afectos se adhieren a ciertos signos o figuras —la nación, el extranjero, la víctima—, organizando el campo social y distribuyendo el amor, el miedo o la ira de acuerdo con relaciones de poder.

Ambas autoras coinciden, desde registros distintos, en concebir las emociones como mediaciones de lo social: para Nussbaum, son juicios que reflejan lo que valoramos; para Ahmed, son flujos que materializan esas valoraciones en el espacio público. En diálogo, permiten pensar las emociones políticas como procesos de valoración y circulación: juicios que toman cuerpo, se desplazan y producen vínculos o fronteras. Las emociones, por tanto, no solo revelan lo que cada sujeto siente, sino que construyen modos de pertenencia y formas de lo común.

En conclusión, podemos afirmar que las emociones tienen una dimensión propiamente política en tanto las significaciones que definen las emociones, no tienen un proceso que pudiéramos llamar natural o simplemente biológico, se trata de agenciamientos sociales los que provocan que corporicemos las divisiones del mundo que dan sentido a la experiencia.

2.1.2 De las emociones a las emociones políticas

En esta investigación se diferencia entre emociones de carácter personal e emociones políticas, distinción que permite comprender cómo ciertos afectos adquieren relevancia en la formación ciudadana. Siguiendo a Ahmed (2004), las emociones no permanecen confinadas al ámbito individual, sino que circulan entre cuerpos, discursos y prácticas, produciendo formas de adhesión, distancia o antagonismo. Desde esta perspectiva, una emoción se vuelve política cuando deja de funcionar únicamente como experiencia íntima y pasa a inscribirse en una economía afectiva colectiva que organiza significados sociales —por ejemplo, definiendo quiénes son concebidos como “nosotros” y quiénes como “otros”.

Asimismo, tal como señala Nussbaum (2015), las emociones adquieren carácter político cuando contienen evaluaciones morales sobre justicia, dignidad o bienestar común, orientando expectativas frente a instituciones y actores sociales. Finalmente, en clave agonística (Mouffe,

2005), las emociones son políticas en la medida en que contribuyen a la constitución de identidades públicas, al alimentar posiciones en escenarios de disputa democrática.

En síntesis, una emoción se transforma en emoción política cuando se articula con narrativas, valores y conflictos presentes en la vida social, cuando orienta posicionamientos frente al orden colectivo y cuando participa en la configuración de sujetos ciudadanos. Esta distinción resulta fundamental para interpretar las narrativas de los estudiantes, pues permite identificar no solo lo que sienten, sino cómo esos sentimientos se inscriben en experiencias de ciudadanía.

2.1.2. El papel de la ciudadanía en su concepción agonística

Las tradiciones más fuertes en ciencias sociales han observado la ciudadanía desde el punto de vista deliberativo; en este sentido, se entiende que el ciudadano es un actor racional que entiende el devenir institucional desde el punto de vista de la ley y la razón. En concordancia con los planteamientos de autores representativos de las tendencias liberales como Kant o Rawls, se hizo del consenso el objetivo a alcanzar en la mecánica democrática. El bienestar de la sociedad se alcanza cuando los ciudadanos, en una disposición racional, alcanzan acuerdos, validados por leyes universales, sobre la convivencia al interior de una sociedad. Habermas (1987), por ejemplo, hará énfasis en la importancia de la comunicación para alcanzar este tipo de acuerdos.

No obstante, dichas teorías no dan cuenta de la crisis de participación democrática que se vive en la actualidad. Cada vez es más difícil vincular a las nuevas generaciones a un compromiso democrático, ya sea desde su participación representativa (desde el mismo derecho al voto) hasta su dimensión participativa. Desde algunas perspectivas se afirma que esto obedece a un cambio en la perspectiva política, dado que, si bien anteriormente se asumía la búsqueda de representación o de participación, hoy en día se habla de la búsqueda de reconocimiento.

A partir de allí se plantean tendencias que hablan de dejar de lado una perspectiva exclusivamente racional para dar espacio al terreno afectivo o pasional. En este sentido se destaca la propuesta de la filósofa Chantal Mouffe (2007), quien desarrolla el concepto de ciudadanía agonística.

Para nuestra autora es un error considerar que el objetivo en la democracia se encuentra en la búsqueda de consensos; por el contrario, se trata de promover el conflicto. Todo ello se explica si tenemos en cuenta que pensar las decisiones democráticas teniendo la capacidad de aglutinar todas las perspectivas sin dejar a ninguna en inconformidad es un imposible. Siempre existirá una posición dominante que impone su perspectiva sobre las otras. En este sentido, la democracia se trata más de las relaciones de poder que se entretejen para imponerse uno sobre otro. (Mouffe, 2021 p. 18)

En este sentido, Mouffe (2007) explica la *paradoja democrática*, puesto que parte de esta se encuentra fundamentada en la búsqueda de consensos que intentan obtener el consenso de la mayoría sobre las visiones de la sociedad; sin embargo, este no se logra sin la necesaria exclusión de una parte de ella, quienes tienen una visión diferente y minoritaria de la misma. Desde el punto de vista de Mouffe, ello no significa que la democracia tenga la imposibilidad de existir sin que sea satisfactoria la respuesta liberal que habla de consensos racionales y universales sobre los mínimos para convivir en sociedad.

La respuesta a dicha paradoja se encuentra en entender la democracia como un espacio simbólico que me permita dirimir las diferencias, aceptando la legitimidad del otro, quien no debe ser como un enemigo, sino como un adversario; insistimos, no para llegar a un consenso, sino para desarrollar el conflicto. En este sentido, quienes detentan el poder en unas condiciones específicas

se convierten en una posición hegemónica y quienes están por fuera de dichas relaciones entrarán en conflicto por subvertir dicha relación. En palabras de Mouffe:

> No deberíamos concebir el poder como una relación externa que tiene lugar entre dos entidades previamente constituidas, sino más bien como un elemento constituyente de las propias entidades. Este punto constituyente entre identidad y poder es lo que hemos llamado hegemonía (Mouffe, 2012, p. 39).

De esta manera, la identidad se convierte en un aspecto fundamental para la comprensión de la dinámica democrática, puesto que dicho ejercicio de hegemonía lleva a la inevitable definición entre un nosotros y un ellos que se convierte en la manera como se van definiendo dichas identidades en las dinámicas de poder. En consecuencia, Mouffe, para explicar esta dinámica paradójica de la democracia, enuncia que "toda objetividad social es en último término política y debe mostrar las huellas de sus actos de exclusión, lo que, siguiendo a Derrida, puede llamarse el exterior constitutivo" (Mouffe, 2012, p.38).

En este sentido, Mouffe habla de la importancia que significa pertenecer a algún grupo social para desplegar mi capacidad de imponer cierta visión del mundo a los demás; en otras palabras, subraya la importancia de las identidades, como vehículo que lleva las pasiones de los sujetos al terreno de la democracia. Aunque se debe ser claro en que no se requiere entender las identidades como entidades positivas, que existan predeterminadamente, son precisamente las luchas por el predominio hegemónico en la sociedad las que dan forma a las identidades.

Reiteramos entonces que, para el espacio simbólico de la democracia, es importante la definición de un nosotros y un ellos, no entendidos como esencias irreconciliables de la vida social, sino como adversarios que, teniendo visiones del mundo diferentes, luchan por mantener/obtener

una posición hegemónica dentro de la vida política; de esta manera se supera la situación paradójica de la democracia. Por otro lado, su revitalización dependerá de cómo relacionamos las pasiones, en palabras de Mouffe (2012), emociones políticas desde la manera como la entiende la investigación, a la pertenencia a un grupo social dispuesto a confrontar a sus adversarios.

Esta convergencia entre los planteamientos de Chantal Mouffe (2007, 2012) abre el camino hacia una lectura más propiamente política de las emociones, en sintonía con Nussbaum y Ahmed. Desde su teoría de la democracia agonística, Mouffe sostiene que el espacio público está atravesado por afectos que movilizan adhesiones y antagonismos. En lugar de suprimirlos, la tarea democrática consiste en transformarlos: convertir la hostilidad en disenso legítimo, el enemigo en adversario y el miedo o la ira en energías afectivas que alimenten la deliberación y la participación.

Así, la articulación entre Nussbaum, Ahmed y Mouffe permite comprender las emociones políticas como prácticas que enlazan lo ético, lo afectivo y lo político: juicios de valor que circulan, producen sentido y configuran posiciones en el espacio social. En el contexto educativo, esta mirada invita a concebir la escuela como un escenario donde las emociones se enseñan y se aprenden, no para domesticarlas, sino para orientarlas hacia la comprensión del otro y la aceptación del conflicto como parte constitutiva de la vida democrática.

2.1.3 El currículo en medio de relaciones de poder

La manera como ha sido entendido el currículo ha pasado por múltiples tendencias, desde aquellas primeras que tenían un corte más funcionalista hasta las contemporáneas que reclaman la aceptación de identidades que históricamente no han tenido una representación en los escenarios escolares. (Da Silva, 1999). Algunas perspectivas sobre el currículo privilegian el orden operativo en el que este se desarrolla, ya sea desde una mirada de carácter legal e institucionalista, las cuales

lo conciben como un conjunto de normas y lineamientos prescriptivos, o bien desde un enfoque que reconoce las capas o niveles que lo constituyen: el macrocurrículo, asociado a las políticas educativas y normativas nacionales; el mesocurrículo, que corresponde a las directrices institucionales y a los proyectos educativos de cada escuela; y el microcurrículo, que se concreta en la práctica pedagógica cotidiana del aula. (Bolívar, 2008).

Las tendencias anteriores dejan de lado que los saberes que están institucionalizados en la escuela son un espacio de poder y de saber que no solamente moldea la conciencia de los estudiantes, sino que construye la identidad de los integrantes de la comunidad escolar. En concordancia, si se entiende el currículo como una construcción social, este refleja las disputas y conflictos sociales en torno a los saberes legítimos que circulan en la escuela. (Da Silva, 1999).

Por ello resulta pertinente recuperar la noción de dispositivo, inicialmente trabajada por Foucault (1979) y posteriormente desarrollada por Deleuze (1991). Este concepto permite pensar el currículo como un entramado de prácticas, discursos y relaciones de poder que exceden el ámbito meramente pedagógico, pues se inscriben en un campo más amplio de producción de subjetividades. Deleuze (1991) caracteriza el dispositivo a partir de cuatro dimensiones:

Visibilidad: entendido como un régimen de luz que hace posible ver, hacer hablar y producir determinados discursos, invisibilizando al mismo tiempo otros.

Enunciación: Alude a las formas y variaciones de los enunciados, que no son espontáneos, sino que responden a reglas, condiciones y contextos históricos específicos.

Fuerza: No limitada únicamente a su capacidad represiva, sino también a su poder de incitación, creación y de generación de nuevas prácticas sociales.

Subjetivación: concebida como un proceso activo y dinámico de autocreación, en el cual los sujetos no solo son modelados por las relaciones de poder, sino que también encuentran márgenes de resistencia y reinvención.

De esta manera, leer el currículo desde la perspectiva de dispositivo implica reconocerlo como un espacio donde se entretejen saberes, discursos y prácticas que configuran la experiencia educativa y, en última instancia, contribuyen a la formación de subjetividades políticas.

En esta investigación, el concepto de dispositivo curricular se asume desde una perspectiva socio-crítica que retoma, por un lado, la noción foucaultiana de dispositivo como un entramado dinámico de discursos, prácticas, relaciones de poder y modos de subjetivación, y por otro, los aportes de autores como Díaz-Barriga (2019) y Da Silva (1999), para quienes el currículo no se limita a su versión prescriptiva, sino que opera como una construcción sociocultural que organiza sentidos, identidades y expectativas formativas. Desde este enfoque, el dispositivo curricular no es un conjunto de orientaciones técnicas, sino un *ethos* pedagógico, una impronta ética y política que orienta las posibilidades de interpretación y acción de la escuela.

Este dispositivo cobra forma cuando la institución se enfrenta a acontecimientos socialmente significativos. Su activación implica la articulación de cinco elementos interrelacionados:

- Discursos, que definen los marcos interpretativos mediante los cuales la escuela nombra, clasifica y evalúa la situación.
- Prácticas pedagógicas, que traducen dichos marcos en actividades, interacciones y formas de mediación.

- Relaciones de poder, expresadas en la legitimación o silenciamiento de ciertas voces, perspectivas o saberes.
- Economías afectivas, es decir, las emociones que circulan y adquieren sentido político en la comunidad educativa.
- La agencia política del docente, quien desempeña un papel central al interpretar el contexto, formular preguntas problematizadoras y abrir espacios de deliberación democrática.

Así, el dispositivo curricular funciona como una matriz de acción situada, que guía la manera en que la escuela responde a tensiones sociales, conflictos, discursos mediáticos o crisis. Por ejemplo, ante un acontecimiento de alto impacto emocional—como una emergencia nacional, un episodio de violencia social o una controversia pública—el dispositivo se activa no prescribiendo qué debe hacerse, sino proponiendo condiciones para que estudiantes y docentes puedan analizar las narrativas circulantes, reconocer cómo las emociones se politizan y construir lecturas ético-políticas que vinculen la experiencia personal con la vida colectiva.

Comprender el dispositivo curricular como ethos permite observar cómo la escuela produce formas de ciudadanía afectiva, habilita procesos de subjetivación política y genera espacios para la deliberación en clave agonística. Su relevancia, por tanto, no reside en lo que manda hacer, sino en las posibilidades formativas que abre en el cruce entre emociones, poder y democracia.

2.2 Marco conceptual

2.2.1 ¿Qué son las emociones políticas?

Conjunto de valoraciones y creencias sobre el otro, que afectan la consecución de mi propia felicidad; existen algunas emociones, como la compasión o la empatía, que permiten un involucramiento activo en la democracia al despertar una preocupación por el bienestar colectivo. (Nussbaum 2006, 2015). Estas valoraciones vienen determinadas por la manera como sus significados circulan a nivel social, que en este tránsito se adhieren formas establecidas de entender la emoción. (Ahmed, 2004).

2.2.2 ¿En qué consiste la ciudadanía agonística?

Ciudadanía agonística: la democracia se construye sobre el conflicto y no sobre el consenso, tal como insiste la teoría liberal; en este sentido, se trata de legitimar a mi adversario como oponente político, donde serán siempre patentes nuestras diferencias. (Mouffe, 2007).

2.2.3 ¿Cómo se entiende la educación Ciudadana?

La educación ciudadana no debe consistir únicamente en habilidades de razonamiento; debe tener en cuenta el deseo de pertenecer a las colectividades y las emociones políticas concomitantes. (Ruitenberg, 2018). Para ello son importantes los límites afectivos que crean las distinciones entre un nosotros y ellos, lo que determina quién es visto como objeto legítimo de sentimientos empáticos y tolerantes. (Zembylas, 2017).

2.2.4 ¿Qué es un dispositivo curricular?

Se entiende como dispositivo curricular un instrumento o artefacto cultural que se crea para resolver un problema en un contexto educativo específico (Díaz Barriga, 2019), es decir, aquellas estrategias que enmarcan las acciones pedagógicas para atender una necesidad de una comunidad educativa; para ello es necesario tener en cuenta que se tiene una concepción del currículo más allá de su acepción como catalizadora de saberes establecidos institucionalmente; por el contrario, se asume dicho currículo como construcción sociocultural que, atravesado por relaciones de poder, moviliza identidades. (Da Silva, 1999)

3. Marco metodológico: construcción de conocimiento científico a partir de la narración.

3.1 Paradigma de investigación

La presente investigación se inscribe en el paradigma del constructivismo social, el cual plantea que la realidad no es objetiva en sí misma, sino que los sujetos la construyen y la objetivan a través del lenguaje. Este, por lo tanto, está atravesado por relaciones de poder que buscan imponer determinadas visiones legítimas del mundo, las cuales terminan por naturalizarse como verdaderas. En este marco, el constructivismo social se entiende desde la perspectiva del agente, quien interactúa con condiciones objetivas de existencia (que pueden considerarse materiales), pero al mismo tiempo toma decisiones y define estrategias de acuerdo con su posición en el mundo, tal como lo plantea Bourdieu (1997).

En coherencia con el paradigma constructivista social, esta investigación asume que el conocimiento se construye a partir de las interacciones, los discursos y las experiencias compartidas por los sujetos en contextos situados. Desde esta perspectiva, las narrativas producidas por docentes y estudiantes no se conciben como simples relatos de hechos, sino como construcciones intersubjetivas de sentido que revelan las formas en que se configuran las emociones políticas y las prácticas ciudadanas en la vida escolar.

En términos de diseño, el estudio adopta un diseño transversal de tipo narrativo, orientado a comprender las experiencias y significados que emergen en un momento determinado del proceso educativo. El carácter transversal se explica porque la recolección de la información se desarrolló en un solo periodo de trabajo de campo, sin pretender observar transformaciones a lo largo del tiempo. La naturaleza narrativa responde, en cambio, al propósito de reconstruir las experiencias

desde las voces de los participantes, atendiendo a la manera en que cada narración da forma y sentido a las vivencias afectivas y ciudadanas.

Este diseño transversal-narrativo permite articular el paradigma constructivista social, el enfoque cualitativo y el método narrativo, garantizando la coherencia entre el horizonte epistemológico y las estrategias de producción de conocimiento. De esta manera, las voces de los participantes se entienden como espacios de co-construcción de saberes, donde la comprensión de las emociones políticas se genera en el diálogo reflexivo entre investigador y participantes.

A partir de lo anterior, resulta necesario explicitar los supuestos epistemológicos, ontológicos y metodológicos que orientan esta investigación. Si bien el paradigma constructivista social ofrece el marco general para comprender la producción del conocimiento como una práctica situada e intersubjetiva, es fundamental detallar los principios que sostienen la manera en que se concibe la realidad, el conocimiento y la acción investigativa. La claridad sobre estos supuestos permite asegurar la coherencia entre la postura teórica del investigador, los objetivos propuestos y las decisiones metodológicas adoptadas.

La presente investigación se sustenta en el paradigma constructivista social, el cual concibe el conocimiento como una construcción intersubjetiva derivada de las interacciones entre los sujetos y su contexto histórico, cultural y simbólico. Desde esta perspectiva, comprender el mundo social implica reconocer que las realidades no existen como entidades objetivas, sino que se construyen discursiva y experiencialmente a través de los significados compartidos.

En el plano ontológico, esta postura asume que la realidad educativa y social no es única ni estable, sino múltiple, dinámica y relacional. Cada experiencia narrada constituye una forma válida de conocer, en tanto expresa los modos en que los actores —docentes y estudiantes— interpretan,

valoran y dotan de sentido sus prácticas cotidianas. Así, la investigación no busca descubrir una verdad universal, sino comprender las múltiples realidades que emergen del entramado de relaciones afectivas, políticas y pedagógicas que se desarrollan en la escuela.

Desde el punto de vista epistemológico, el conocimiento se construye de manera dialógica y reflexiva, en un proceso donde el investigador también es parte de la producción de sentido. La validez no se deriva de la neutralidad, sino de la coherencia interpretativa y de la capacidad de generar comprensión situada sobre los fenómenos estudiados. Por tanto, las voces de los participantes no son datos a analizar desde fuera, sino relatos que co-constituyen el conocimiento junto con el investigador.

En el plano metodológico, esta postura se traduce en la elección del método narrativo como vía privilegiada para acceder a las experiencias. Las narraciones funcionan como espacios de construcción simbólica donde los sujetos expresan sus emociones políticas, sus formas de comprender la ciudadanía y sus relaciones con el poder. La metodología narrativa permite, entonces, articular los niveles epistemológico, ontológico y metodológico del paradigma constructivista social, al privilegiar la voz, la subjetividad y la interacción como fuentes legítimas de conocimiento.

En síntesis, estos supuestos aseguran la coherencia entre la posición epistemológica del investigador, la naturaleza de los fenómenos estudiados y las estrategias de análisis empleadas. De este modo, la investigación se inscribe en una tradición que reconoce que comprender la educación emocional y la formación ciudadana implica escuchar las voces que las configuran, interpretarlas desde su contexto y reconstruir, junto a los actores, los sentidos que orientan sus prácticas.

3.2 Enfoque de investigación.

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo (Packer, 2018). Este enfoque, en consonancia con el desarrollo teórico y conceptual expuesto, permite recolectar la información de manera que el análisis logre observar con mayor resolución, es decir, con más detalle, a la población objeto de estudio. En este marco, conceptos como *emociones políticas*, *ciudadanía agonista* y *educación ciudadana* demandan un abordaje que posibilite una observación amplia, capaz de dar cuenta tanto de las regularidades y constricciones de lo social como de la acción intempestiva de lo subjetivo.

En concordancia, se entiende que la investigación cualitativa va más allá del dualismo entre lo cuantitativo, que se acoplaría al orden de las ciencias exactas, y lo cualitativo, que en dicha lógica sería inherente a las ciencias sociales o humanas, de acuerdo con la postura defendida. Lo cualitativo es visto desde una posición epistemológica que tiene en su base la objetivación de lo subjetivo, tal como lo plantea Packer (2018, p.60). En concordancia, no se trata de negar ninguna de las dos formas de conocimientos, que incluso pueden resultar complementarias, sino de reconocer en cada una de ellas lógicas que permiten la *construcción* de conocimiento científico.

Por lo tanto, es importante resaltar que, bajo estas consideraciones, se superan, de la misma manera, otros dualismos ya planteados en la investigación científica y educativa, como la separación sujeto-objeto y la llamada "crisis de la representación" (Parker, 2018), puesto que el objetivo final del acto de conocimiento no es encontrar la representación fiel de la realidad del objeto, sino comprender la manera como los sujetos construyen la realidad intersubjetivamente (Bolívar *et al*., 2001). Esta afirmación resultó relevante para la investigación realizada, puesto que

condicionó la manera como se entendieron las metodologías y las estrategias de investigaciones planteadas.

A partir de este enfoque, no se partió de la idea de una separación entre quienes serían el objeto de investigación y el sujeto investigador, sino que se entendió que existe una continua interacción entre los participantes de la investigación y el investigador, quienes construyen el conocimiento social a partir de esta misma interacción. Por todo lo anterior, no se exige una supuesta neutralidad del investigador; al contrario, los *prejuicios o intuiciones* enriquecen el camino investigativo, en tanto que se encontraron en lo que Bourdieu *et al*. (2002) denominó *vigilancia epistemológica*, es decir, dichas nociones pasaron por el tamiz de la confrontación de un estado del arte que, más que ser un inventario de las investigaciones abordadas con un determinado interés investigativo, al entenderse como la puesta a prueba de las intuiciones teóricas, metodológicas y conceptuales del investigador, dio como resultado los mecanismos que le permitieron abordar la presente investigación.

3.3 La narrativa como metodología de investigación.

Para alcanzar los objetivos teóricos propuestos, se eligió el método narrativo para abordar empíricamente la investigación. En este sentido, se optó por una dimensión cualitativa del quehacer investigativo, en donde las pretensiones de la generalización y la validación por vía del dato empírico en crudo se dejaron de lado para dar prioridad a las dinámicas de la interpretación y la intersubjetividad, entendidas como un camino legítimo hacia el conocimiento social.

Estas tendencias investigativas privilegian la dimensión subjetiva tanto de la persona a cargo de la indagación como de los participantes en la misma. Esto no implica una renuncia a establecer comunicación con las dinámicas que influyen en la vida social, tal como lo plantea

Geertz (1983), ya que es posible tejer relaciones de significado entre el conocimiento local y las teorizaciones que intentan abarcar procesos sociales de más amplio espectro.

Es importante resaltar que la investigación de tipo narrativo encuentra su base teórica en los diferentes planteamientos que prontamente se signaban desde el denominado "giro lingüístico". Dicho giro reivindicó el papel del lenguaje en la construcción intersubjetiva de la realidad, así como las relaciones de poder que por allí transitan. Estos planteamientos toman su base en las investigaciones de tipo posestructuralista y en las nuevas agencias que cuestionan la exclusión de ciertas identidades en las formas de investigación tradicional, como ocurre con el feminismo, la identidad racial, entre otros (Da Silva, 1999).

En esta perspectiva, "el lenguaje no es el resultado de un individuo, es el lenguaje el que construye la subjetividad de forma histórica y localmente específica" (Richardson & Adams St Pierre, 2019, p. 50). A partir de ello, se afirma que la información que ofrecieron los participantes no responde exclusivamente a una visión subjetiva, sino que detrás de ella se encuentra una carga social y cultural de la cual el investigador puede dar cuenta a través de la caja de herramientas teórica y metodológica de la investigación.

Es importante aclarar que, en las actuales dinámicas de investigación, la narrativa puede tener un triple sentido, tal como lo exponen Bolívar *et al.* (2001), como fenómeno, como método o como uso. En el primer caso, para teóricos como Ricoeur y Bruner, la narrativa hace parte de un tipo de pensamiento en particular que permite la constitución del sujeto mismo (subjetivación), por lo que el proceso de identidad solo se alcanza a partir de la dimensión temporal y del espacio, procesos que los individuos construyen cuando son capaces de narrarse a sí mismos (Díaz Barriga, 2021).

En concordancia, se define la narrativa como: "una experiencia expresada como un relato; por otro lado (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales, mediante la descripción y el análisis de datos biográficos" (Bolívar *et al.*, 2001, p. 20). Esta definición de narrativa aclara que puede ser vista como un tipo de pensamiento, pero también como metodología, como es el caso de la presente investigación. Por lo tanto, resulta necesario explicitar cómo se entiende y concibe la narrativa desde una perspectiva metodológica.

Existen dos perspectivas desde las cuales resulta posible aplicar la metodología narrativa en términos investigativos: el enfoque paradigmático y la narrativa propiamente dicha. En el primer caso, se identifican regularidades en las narraciones de los participantes que, al agruparse bajo el lente de la indagación, conducen a la construcción de diferentes categorías. Este proceso puede desarrollarse de manera deductiva, cuando parte de una teoría explicativa previa, o de forma inductiva, cuando los hallazgos narrativos permiten construir la teoría misma. (Bolívar *et al*., 2001, p. 28).

En el análisis narrativo se trata de estudiar a profundidad casos particulares, con el objetivo de construir una trama narrativa o argumento que tenga la capaz de dar cuenta del sentido de las prácticas de los agentes de una manera coherente, al reducir a su mínima expresión la manipulación que puede hacer el investigador de la voz de los participantes. La presente investigación adoptó la metodología narrativa desde una perspectiva paradigmática también denominada categórica; no obstante, esta elección no implica priorizar el número de recurrencias en las narrativas sobre el significado o sentido que en ellas se construye, ya que se entiende que las narraciones se agrupan bajo diferentes categorías de acuerdo con su valor interpretativo para las voces de los participantes.

3.4 Técnicas y estrategias

Para el desarrollo de la investigación se diseñó una estrategia de recolección de información por cada objetivo; por ello se utilizó un estudio de narrativas múltiples, una entrevista narrativa episódica y el grupo focal.

3.4.1 Estudio de narrativas múltiples

En esta investigación no se indaga la historia de vida de un agente en particular, lo cual implicaría considerar toda una trayectoria vital. En cambio, el análisis se centra en analizar las narrativas de diferentes participantes acerca de un *acontecimiento* en particular común al grupo indagado. Para este propósito se diseñaron tres tipos diferentes de instrumentos con el fin de tener una información variada acerca del acontecimiento a estudiar y, de este modo, realizar una triangulación de la información.

En el primer instrumento se entregó una hoja a los estudiantes de grado décimo y once; la institución cuenta con dos cursos por grado, lo que dio un total de 124 participantes. A cada uno se le pidió que escribiera la emoción que le transmitía una imagen y, posteriormente, que recordara por qué esta imagen le significaba dicha emoción (ver anexo 2). Las imágenes se organizaron en dos grupos. El primero con figuras políticas de espectros políticos opuestos, y el segundo, fenómenos sociales, como la migración y las protestas. La escritura se realizó de manera individual durante la clase, con completa libertad para que los estudiantes expresaran sus ideas.

Esta estrategia tuvo como propósito que los participantes elaboraran relatos sobre emociones políticas a partir de acontecimientos sociales de gran relevancia a nivel del debate público nacional, divididas en dos partes, en primer lugar, figuras políticas de gran reconocimiento,

como el actual presidente Gustavo Petro y su opositor político, el expresidente Álvaro Uribe Vélez; en segundo lugar, fenómenos sociales que, también , tuvieron un fuerte impacto en la opinión pública como lo fueron las marchas y protestas vinculadas al paro nacional del 2021 y el proceso de migración venezolana, que ha sido un fenómeno social en toda Latinoamérica en la última década; Es importante señalar que, para que relatos adquieran un valor cualitativo significativo, deben tener un alto grado de significación en los participantes. (Bolívar *et al.*, 2001).

En el segundo instrumento, *actividades pedagógicas para la recolección de narrativas*, los estudiantes describieron un evento que les hubiera generado una emoción en particular. Este podía haber sido vivido personalmente, relatado por un conocido u observado en televisión o en redes sociales. En cada relato, los estudiantes debían identificar la emoción que el evento les generó de manera explícita (ver anexo 3). El objetivo de este instrumento consistió en analizar la influencia de los entornos sociales en la constitución de las emociones políticas, de acuerdo con la conceptualización previamente establecida.

En el tercer instrumento, los estudiantes imaginaron ser los encargados de redactar una carta destinada para los ciudadanos en el futuro. En ella debían elegir si querían describir el pasado, el presente o el futuro de nuestro país, asociando cada escenario temporal con un tipo determinado de emoción. Este instrumento tuvo como propósito observar las narrativas en tanto prospectivas; es decir, como relatos que hablan del presente en tanto activan unos deseos y voluntades que se imaginan el futuro. (Cardona & Mazón, 2021).

3.4.2 Entrevista narrativa episódica.

Para responder el segundo objetivo de investigación, se adoptó la entrevista episódica narrativa. De acuerdo con Mueller (2019), esta estrategia busca recoger las bondades de la entrevista semiestructurada, pues propone un guion de entrevista que permite la flexibilidad para que participante e investigador puedan construir, de manera asertiva, la información que requiere la investigación. No obstante, al considerar el objetivo de investigación, la entrevista debía contar con otras características adicionales, como su carácter narrativo, es decir, las preguntas debían contar con el potencial suficiente para evocar diferentes relatos de los participantes con la suficiente capacidad de descripción con el fin de cumplir el objetivo propuesto.

No obstante, como se mencionó, la metodología y, por ende, la entrevista, no buscaba dar cuenta de historias de vida o trayectorias vitales de los participantes; en su lugar, indagó por acontecimientos de vida que fueran suficientemente significativos y detonaran un relato amplio de acuerdo con el fenómeno a estudiar: las emociones políticas. En este sentido, se definió como estrategia la entrevista narrativa episódica, dado que permitía contrastar diferentes experiencias vitales de los participantes.

La entrevista abarcó las siguientes categorías definidas previamente a partir del marco conceptual de la ciudadanía agonística: a) Creencias sobre la política y la ciudadanía, b) Ciudadanía y emociones políticas, c) Ciudadanía, emociones y contexto social, d) Ciudadanía y conflicto e identidad (ver anexo 4). Esta entrevista fue validada por 3 expertos, quienes brindaban sus comentarios para la mejora cualitativa del instrumento, antes de su aplicación (anexo 5).

Una vez la entrevista fue validada por expertos, se aplicó a 25 estudiantes bajo una muestra heterogénea, donde el investigador seleccionó los participantes a entrevistar de manera aleatoria,

buscando que los participantes dieran cuenta de la mayor espontaneidad en las respuestas. En este caso, se buscó que la entrevista brindara un mayor acercamiento a los conceptos trabajados en la investigación, además de tener una diversidad de posturas frente a los personajes de la política y los fenómenos sociales.

3.4.3 Cartografía afectiva

Para la construcción de la cartografía afectiva, los estudiantes fueron organizados en grupos de cinco integrantes. La actividad se estructuró en torno a la identificación inicial de un nosotros, entendido como el punto de referencia colectivo desde el cual situar las relaciones sociales. A partir de este núcleo central, los participantes ubicaron distintos grupos sociales en función de un eje de proximidad/distancia simbólica, representando cuáles percibían como más cercanos y cuáles como más lejanos. A cada grupo se le asignó una emoción específica, con el fin de reconocer las valoraciones afectivas que median en su percepción del entorno social. Una vez elaboradas las cartografías, se procedió a la sistematización e interpretación de la información, lo que permitió analizar cómo las emociones inciden en la configuración de vínculos sociales y en las representaciones de la ciudadanía.

3.4.4 Grupo focal

Para resolver el tercer objetivo, la investigación realizó un grupo focal con seis docentes de ciencias sociales de la institución educativa pertenecientes a las jornadas mañana y tarde, puesto son quienes, por su liderazgo en dichas asignaturas, están en mayor contacto con la posibilidad de abordar en clase cuestiones como personajes o dinámicas políticas, así como el estudio de los fenómenos sociales. El grupo social, de acuerdo con la metodología elegida, incluyó preguntas con un carácter narrativo, es decir, su objetivo fue promover relatos acerca de acontecimientos

particulares de la vida de los docentes; además, es necesario mencionar que se selecciona el grupo focal por la potencialidad de la dinámica de grupo que aumente la riqueza de los relatos de los docentes en mención**.**

Por otro lado, cabe aclarar que en la entrevista episódica narrativa se formularon dos preguntas a los estudiantes con el fin de responder a este objetivo. La investigación consideró pertinente triangular la información de los docentes con los relatos de los estudiantes, lo cual permitió construir una visión amplia de las dinámicas escolares y las narrativas que se crean a partir de ellas en clave de la formación ciudadana y las emociones políticas.

Finalmente, es importante señalar que los instrumentos fueron validados por expertos y que, para la participación de estudiantes y docentes, se siguieron los criterios del comité de ética (CEBIC) en términos del manejo de información, consentimiento y asentimiento de participación.

3.4.5 Análisis de la información.

De acuerdo con lo expuesto, en los postulados metodológicos, el análisis de la información se realizó con un *enfoque categórico de contenido* (Bolívar *et al*., p. 196, 2001), el cual busca realizar una comparación entre los diferentes relatos de los participantes con el fin de establecer comparaciones entre los mismos, que a su vez permitan crear las categorías o grupos de análisis, no bajo un lente cuantitativo, sino desde el punto de vista de la riqueza de la información en su dimensión cualitativa.

El análisis se apoyó en el software Atlas ti Web v.9. 18.0. En primer lugar, los trabajos de los participantes fueron digitalizados y se les asignó un código de referencia para garantizar el anonimato. Este código correspondió al orden de entrega de los documentos y no guardaba relación alguna con la identidad de los participantes dentro del grupo. Los relatos conservaron su integridad;

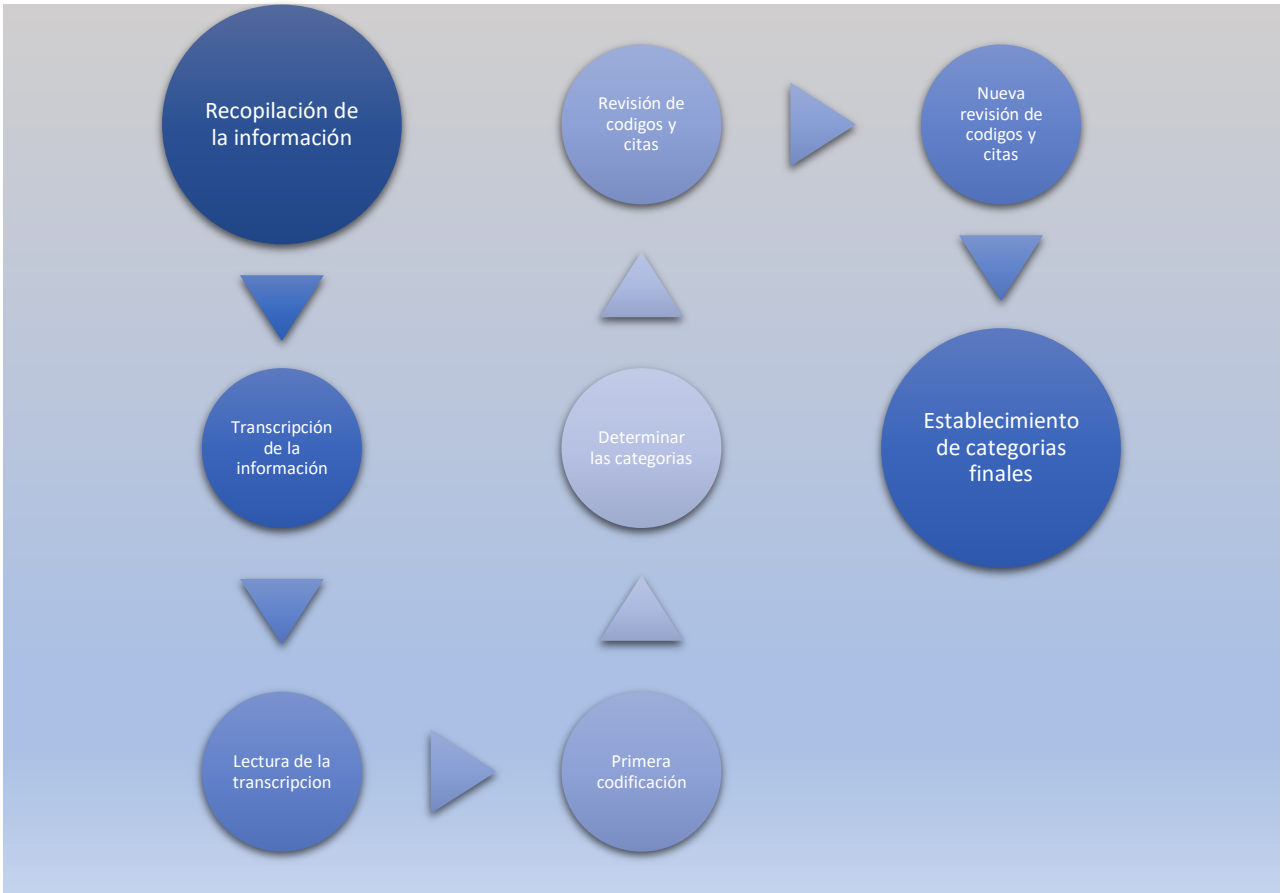
por esta razón, en ocasiones aparecen ciertas expresiones que pueden interpretarse como errores de digitalización; sin embargo, se mantienen para responder a lo relatado por los participantes.

El proceso de digitalización representó un primer acercamiento a la información, pues permitió identificar las categorías emergentes a partir de los instrumentos. Posteriormente, se dio paso a un primer proceso de codificación y a una primera categorización basada en los códigos que se desprendían del primer análisis. Con el fin de dar mayor claridad al análisis de los documentos, se organizaron por grupos que respondían específicamente a cada objetivo de investigación. A partir de allí se dio la dinámica iterativa del trabajo con los datos, se revisaron los códigos para realizar ediciones de los mismos, hasta consolidar, de manera definitiva, las categorías de acuerdo con el marco conceptual y los códigos que se desprenden de los mismos. (ver figura 19)

Una vez finalizada esta fase del análisis, se construyeron matrices de análisis de la información (ver anexo 8), clasificando cada documento de acuerdo a los objetivos para facilitar el proceso. La misma matriz de análisis se mantiene para los tres objetivos con el propósito de realizar una triangulación de los resultados, y de esta manera, tener un elemento que le otorgue mayor coherencia y fiabilidad a la investigación; además, se verificó que la matriz respondiera a los elementos conceptuales propuestos en cada uno de los objetivos, tal como se muestra en la figura 19.

Figura 19.

Ruta iterativa del análisis de la información.



Nota. La figura representa la ruta iterativa seguida en el análisis de la información cualitativa. Para el desarrollo de este proceso se utilizó el software **ATLAS.ti** en la generación de las primeras codificaciones, las cuales fueron posteriormente revisadas y refinadas por el investigador. Elaboración propia.

3.5 Participantes de la investigación.

En esta investigación trabajamos con estudiantes de educación media de la Institución Educativa Distrital Francisco Antonio Zea, ubicada en la localidad de Usme, específicamente en la Unidad de Planeación Zonal (UPZ) Ciudad Usme, en Bogotá. Estos estudiantes pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2, categorías oficiales utilizadas en Colombia para clasificar a la

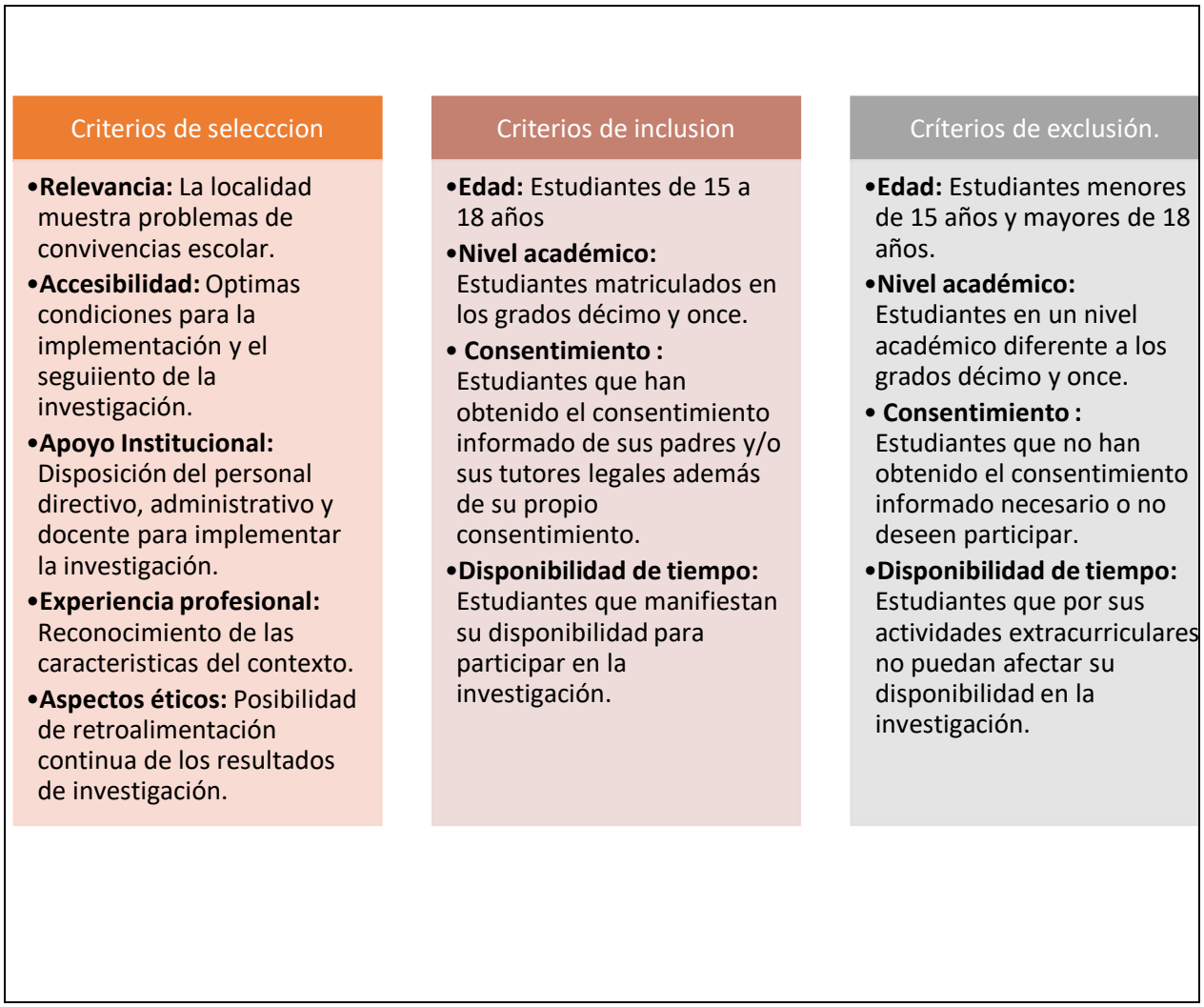
población según condiciones de vivienda y entorno, donde el estrato 1 corresponde al nivel más debajo de ingresos y el estrato 6 al más alto.

En cuanto a los criterios de selección del lugar donde se lleva a cabo la investigación, es importante aclarar que el investigador trabaja en dicho lugar; en concordancia, se trata de potencializar la investigación con el reconocimiento del contexto, así como el seguimiento de la misma. La posibilidad de que ello se convierta en una limitación al convertirse en un sesgo queda reducida al realizar todo el ejercicio metodológico donde se pasa del mundo de las intuiciones sentido común, diría Durkheim (2003)— a la construcción de un aparato conceptual y metodológico de carácter científico.

La decisión de efectuar la investigación en el mismo espacio donde el investigador ejerce su práctica docente responde a una perspectiva metodológica legítima en el marco de la investigación cualitativa. Tal como señala Bourdieu (2003), la reflexividad, entendida como la puesta a prueba de los mecanismos teóricos y metodológicos de la investigación, es una condición indispensable para reducir los riesgos de sesgo, en tanto obliga al investigador a objetivar su propia posición en el campo y a someterla a análisis crítico. De esta manera, para nuestro caso, la proximidad al contexto no se convierte en una limitación, sino en una oportunidad para enriquecer la comprensión de los fenómenos educativos desde dentro de las dinámicas escolares. A continuación (figura 20) se exponen los criterios de inclusión e inclusión de los participantes:

Figura 20.

Criterios de inclusión, selección y exclusión de participantes.



Nota. La figura sintetiza los criterios definidos para la selección, inclusión y exclusión de los participantes del estudio. La participación de los estudiantes de los grados décimo y once se realizó de manera voluntaria, previa obtención del consentimiento informado de los padres o tutores legales y del asentimiento de los estudiantes. Elaboración propia.

La investigación contó con la participación de 137 personas: 132 estudiantes de educación media y 5 docentes del área de Ciencias Sociales pertenecientes al Colegio Francisco Antonio Zea IED, ubicado en la localidad de Usme, Bogotá. La selección de los participantes se realizó mediante muestreo heterogéneo intencionado, buscando recoger experiencias diversas que representaran los distintos modos en que los actores escolares viven la ciudadanía y expresan sus emociones políticas en el contexto educativo.

Los estudiantes participantes, con edades entre 15 y 18 años, cursaban los grados décimo y undécimo en la jornada de la mañana. En su mayoría provenían de familias pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 y 2, residentes en barrios de la UPZ Usme Centro, lo que refleja las condiciones sociales del territorio donde se inscribe el estudio. Esta heterogeneidad permitió identificar una pluralidad de experiencias afectivas y sociales, atravesadas por tensiones propias de los contextos periféricos urbanos.

Un total de 20 estudiantes participaron mediante la aplicación de entrevistas narrativas episódicas y 36 estudiantes en la elaboración de cartografías afectivas, instrumentos que permitieron explorar las emociones asociadas a la vida política, la convivencia escolar y las experiencias cotidianas de exclusión o reconocimiento. Estas estrategias metodológicas, coherentes con el enfoque narrativo del estudio, posibilitaron que los participantes se reconocieran como sujetos políticos y emocionales, capaces de interpretar sus propias experiencias dentro de un marco de sentido colectivo.

En complemento, el estudio integró la participación de cinco docentes del área de Ciencias Sociales, con una experiencia profesional que oscila entre cinco y veinte años en instituciones públicas del Distrito Capital. Su contribución se desarrolló a través de un grupo focal, en el que reflexionaron sobre los desafíos pedagógicos de la educación ciudadana, las emociones presentes

en la práctica docente y las tensiones entre las políticas curriculares y la realidad afectiva de los estudiantes. Estas voces permitieron comprender las relaciones de poder, legitimidad y reconocimiento que configuran el campo educativo, aportando al análisis de las emociones políticas como mediaciones formativas.

Desde una perspectiva constructivista social, tanto docentes como estudiantes fueron considerados co-constructores de sentido. Sus narrativas constituyen un espacio intersubjetivo donde las experiencias individuales se entrelazan con las condiciones estructurales del entorno escolar, dando lugar a interpretaciones que articulan la esfera emocional con la práctica democrática. En este marco, la diversidad de los participantes no solo fortaleció la riqueza interpretativa del estudio, sino que también evidenció el potencial de la escuela como escenario para el reconocimiento del otro y la construcción de una ciudadanía afectiva y agonística.

3.5.1 Contexto institucional: Colegio Francisco Antonio Zea IED[1]

El Colegio Francisco Antonio Zea, institución educativa distrital ubicada en la localidad de Usme, representa un microcosmos de las tensiones sociales, económicas y culturales que atraviesan el sur de Bogotá. Su trayectoria se encuentra profundamente ligada al desarrollo urbano de la zona y a los procesos de expansión que han transformado la localidad en las últimas décadas, marcado por los cambios en los usos del suelo de una vocación agrícola al uso residencial del mismo. En este contexto, la escuela se erige como uno de los principales espacios de encuentro social, integración cultural y formación ciudadana para una población caracterizada por la diversidad y la vulnerabilidad económica.

[1] Este contexto institucional se realiza acorde con los datos de caracterización institucional realizada por la institución en el año 2024.

La institución cuenta con una planta estudiantil aproximada de mil estudiantes, distribuidos en las jornadas de mañana y tarde, pertenecientes mayoritariamente a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Esta condición define al colegio como un espacio donde la educación cumple un papel protector, compensatorio y de movilidad social. La mayoría de los hogares de los estudiantes se configuran en estructuras familiares nucleares o monoparentales, con un promedio de un solo hijo escolarizado, lo cual refleja un patrón de acompañamiento familiar limitado debido a los compromisos laborales y la inexistencia de redes de apoyo; no obstante, se observa un compromiso afectivo con los procesos educativos.

En términos territoriales, el colegio articula dos dinámicas diferenciadas: por un lado, la urbana, asociada a los barrios que conforman la UPZ Usme Centro, y por otro, la rural, representada por veredas que mantienen vínculos comunitarios y tradiciones campesinas. Este carácter híbrido, entre lo urbano y lo veredal, introduce un mosaico de identidades y experiencias de vida que se reflejan en las narrativas emocionales de los estudiantes. En este sentido, el espacio escolar se convierte en un escenario de convergencia entre distintas territorialidades, donde coexisten afectos de arraigo, sentido de pertenencia y solidaridad, junto con tensiones derivadas de las desigualdades sociales, los desplazamientos y la estigmatización territorial.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) promueve una formación integral orientada por principios de respeto, participación y sentido de comunidad. Sin embargo, las tensiones derivadas de la precariedad socioeconómica, la presencia de población migrante y los conflictos de convivencia ponen a prueba constantemente estas aspiraciones. En este escenario, el dispositivo curricular propuesto por la investigación se inscribe como una respuesta educativa que busca articular la formación ciudadana con la educación emocional, entendiendo que la gestión de las

emociones colectivas es clave para fortalecer la convivencia democrática y la comprensión del otro como adversario legítimo, en el sentido planteado por Mouffe (2007).

Así, el Colegio Francisco Antonio Zea no solo constituye el espacio físico donde se desarrolla la investigación, sino también un escenario pertinente para el desarrollo de la investigación, puesto que es un territorio emocional y simbólico donde se materializan los procesos de subjetivación política. La institución educativa se caracteriza porque las relaciones entre docentes y estudiantes están atravesadas por discursos sobre respeto, identidad, migración y participación, que dan lugar a una pedagogía de la afectividad que revela el potencial de la escuela como el lugar por excelencia para la formación de la ciudadanía comprometida con la democracia. En este sentido, la institución se convierte en un punto de referencia para analizar cómo las emociones políticas median las prácticas cotidianas, las representaciones del otro y la construcción de horizontes de sentido colectivo en contextos marcados por la desigualdad y la búsqueda de reconocimiento.

3.5.2 Contexto histórico y político del estudio

La presente investigación se desarrolla en un momento histórico profundamente significativo para la vida política y social de Colombia. Entre los años 2021 y 2024, el país vivió una serie de transformaciones que reconfiguraron el sentido de la participación ciudadana y las formas en que los sujetos experimentan la vida política en el país. El Paro Nacional de 2021, protagonizado principalmente por jóvenes, marcó un punto de inflexión en la historia reciente: las calles se convirtieron en espacios de deliberación y disputa simbólica donde se expresaron emociones políticas de indignación, frustración y esperanza, movilizando discursos sobre justicia social, equidad y reconocimiento.

Estas movilizaciones evidenciaron, además, el papel de las emociones colectivas como motor de acción política. La solidaridad entre manifestantes, la empatía hacia las víctimas de la represión estatal y la indignación ante la desigualdad estructural dieron origen a nuevas formas de subjetivación política, que protagonizaron los debates de la vida pública donde emergieron diversas conflictividades presentes en la estructura social colombiana.

En este contexto de efervescencia social, la elección de Gustavo Petro en 2022 como primer presidente de izquierda en la historia del país representó un cambio sin precedentes en el panorama político colombiano. Su triunfo generó una reconfiguración de las identidades políticas y un clima de polarización, donde sentimientos de esperanza y renovación convivieron con percepciones de temor e incertidumbre. La llegada de un proyecto político alternativo al poder, después de décadas de hegemonía de los partidos identificados con la política tradicional, intensificó el debate público y llevó a los ciudadanos —particularmente a los jóvenes— a repensar su lugar dentro de la democracia y las instituciones.

Simultáneamente, el país enfrentó un fenómeno social sin antecedentes recientes: la migración venezolana, que transformó la composición demográfica y afectiva de las comunidades urbanas. En barrios y colegios del sur de Bogotá, esta situación introdujo nuevas tensiones relacionadas con la convivencia, la empatía y el reconocimiento del otro, elementos esenciales para poner a prueba la formación ciudadana en los contextos escolares. Las experiencias de exclusión y acogida hacia los migrantes revelan la dimensión ciudadana en la vida cotidiana de la escuela.

En síntesis, la investigación se desarrolla en un periodo caracterizado por la reconfiguración del contrato social, donde los jóvenes experimentan simultáneamente la posibilidad del cambio y la persistencia de la desigualdad. La escuela, como institución que reproduce y a la vez cuestiona los órdenes establecidos, se convierte en un espacio privilegiado para analizar cómo se forman,

expresan y educan las emociones políticas que sustentan la ciudadanía democrática. De este modo, el trabajo de campo en el Colegio Francisco Antonio Zea IED se inscribe en una coyuntura histórica atravesada por disputas ideológicas, movimientos sociales y transformaciones afectivas que reconfiguran el sentido mismo de la formación ciudadana en Colombia.

3.5.3 Contexto social y territorial: la localidad de Usme

La localidad de Usme, situada al suroriente de Bogotá, constituye uno de los territorios más extensos y diversos del Distrito Capital. Su configuración territorial combina áreas urbanas consolidadas con amplias zonas rurales y veredales, lo que la convierte en un espacio de transición entre la ciudad y el campo. Esta condición híbrida le otorga una identidad social compleja, donde coexisten formas de vida campesina con dinámicas urbanas marcadas por la desigualdad socioeconómica.

Según la Secretaría Distrital de Salud (Subred Sur, 2024), más de la mitad de la población de Usme pertenece al estrato 2 (50,98 %), y la gran mayoría se ubica entre los estratos 1 y 2. Esta composición refleja un contexto de vulnerabilidad estructural, donde el acceso a servicios, oportunidades educativas y empleo formal es limitado, lo que conlleva, en muchas ocasiones, a condiciones de precariedad económica, sumadas a la expansión urbana desordenada.

Durante los últimos años, la localidad ha experimentado transformaciones profundas derivadas de la migración venezolana y de los procesos de crecimiento demográfico. Los informes de la Secretaría Distrital de Integración Social (2024) y del Departamento Nacional de Planeación (2023) señalan que Usme se ha convertido en uno de los principales puntos de asentamiento de población migrante en el sur de la ciudad. Esta nueva composición social ha generado tanto experiencias de solidaridad y empatía como tensiones derivadas de la competencia por recursos

limitados, evidenciando cómo las emociones políticas median los procesos de inclusión y exclusión dentro del territorio.

En términos poblacionales, los jóvenes constituyen un grupo demográfico determinante. Se estima que para 2023 más de 105 mil jóvenes habitaban en Usme, lo que representa cerca del 26 % de su población total (Secretaría Distrital de Integración Social, 2024). Esta cifra adquiere relevancia si se considera que la juventud local ha sido protagonista de los movimientos sociales recientes y de las demandas por justicia educativa y participación democrática, especialmente durante el paro nacional de 2021.

El contexto territorial de Usme Centro, en particular, concentra buena parte de la actividad educativa, comercial y administrativa de la localidad. En este sector conviven instituciones distritales con población de orígenes diversos, donde se entrecruzan la pertenencia barrial, la memoria rural, las aspiraciones de movilidad urbana. Desde la perspectiva de esta investigación, estas condiciones son fundamentales para comprender cómo se construyen las emociones políticas en los entornos escolares, pues los estudiantes llevan al aula los afectos, tensiones y discursos que circulan en su vida comunitaria.

En suma, la localidad de Usme ofrece un escenario privilegiado para analizar la relación entre territorio, emoción y ciudadanía. Su heterogeneidad social y cultural, su condición periférica dentro del imaginario urbano y su papel como lugar de encuentro entre lo rural y lo urbano permiten observar con claridad cómo se producen las economías afectivas (Ahmed, 2015) que configuran las identidades y las formas de participación política.

3.6 Etapas de investigación

A continuación, en la Tabla 1, se presentan las etapas que estructuraron el proceso investigativo y que, al mismo tiempo, marcaron el recorrido durante la investigación. Estas fases responden a una organización metodológica coherente con los objetivos planteados, así como reflejan la experiencia de transitar metodológicamente desde el diseño de instrumentos de investigación hasta la elaboración del informe.

Tabla 1
Etapas metodológicas de investigación.

ETAPAS	QUÉ	CÓMO	QUIÉNES	PARA QUÉ
PRIMERA	Diseño de instrumentos	Diseñar los diferentes instrumentos de investigación de acuerdo con los requerimientos de los objetivos.	Investigador	Obtener los instrumentos de investigación que permitirán la obtención clara de la información.
SEGUNDA	Validación de instrumentos	A través de pares expertos que puedan ofrecer un concepto de los instrumentos diseñados.	Pares expertos	Realizar una retroalimentación que permita validar los instrumentos y su mejora cualitativa
TERCERA	Recolección de la información	Obtención de los consentimientos y asentimientos informados de los participantes. Aplicación de los diferentes instrumentos para recoger información que sustente la investigación.	Investigador y participantes	Recoger información en la institución educativa.
CUARTA	Análisis de la información	Se analiza la información recolectada de acuerdo con las categorías establecidas en los objetivos de la investigación.	Estudiantes grado décimo y once por grupos seleccionados	Redacción y clasificación de la información con miras a la redacción del informe final.

QUINTA	Elaboración del informe final y socialización de resultados con los participantes	Se realiza la escritura del informe final y se dan a conocer los resultados de la investigación a los participantes.	Investigador y participantes	Redacción del documento final de tesis y proceso de reflexividad de esta.

Nota. La tabla sintetiza las etapas metodológicas de la investigación, especificando las acciones desarrolladas, los actores involucrados y los propósitos de cada fase, en coherencia con los objetivos del estudio y el enfoque cualitativo narrativo. Elaboración propia.

3.7 Cronograma de investigación.

El cronograma de investigación que se presenta en la Tabla 2 fue diseñado para garantizar el cumplimiento de los objetivos planteados y organizar de manera secuencial cada una de las etapas del estudio.

Tabla 2

Cronograma de investigación

	Meses										
Etapa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Diseño de instrumentos											
Validación de instrumentos											
Recolección de información											
Análisis de información											

Elaboración del informe final											

Nota. El cronograma presenta la distribución temporal de las etapas metodológicas de la investigación a lo largo del proceso, organizada en meses consecutivos, de acuerdo con el diseño del estudio. Elaboración propia.

3.8 Matriz metodológica

A continuación, en la Tabla 3 se presenta la matriz metodológica, en la cual se describe el diseño de la investigación y se evidencian las relaciones entre objetivos, estrategias e instrumentos empleados en el proceso.

Tabla 3

Matriz metodológica

Dispositivo curricular para la educación de las emociones políticas y la ciudadanía de estudiantes de educación media de una institución educativa distrital de la localidad de Usme				
Metodología de la investigación: Narrativa				
Pregunta medular	**Objetivo general**	**Objetivos específicos**	**Categoría de análisis**	**Estrategias/ Técnicas**
¿Cuál es el papel que desempeñan las emociones políticas en un dispositivo curricular que fortalezca la educación	Analizar el papel que desempeñan las emociones políticas en un dispositivo curricular para fortalecer la educación	Identificar las emociones políticas presentes en las narrativas de los estudiantes de educación media.	**Emociones políticas**	Narrativas /instrumento de recolección de narrativas. .

ciudadana en estudiantes de educación media de una institución educativa distrital de la localidad de Usme?	ciudadana en estudiantes de educación media de una institución educativa distrital de la localidad de Usme.	Analizar cuáles son las identidades asociadas a una ciudadanía agonística que se movilizan a través de las emociones políticas en estudiantes de educación media.	**Ciudadanía agonística: Emociones políticas** .	Entrevista narrativa episódica/guion de entrevista flexible/software de transcripción.
		Determinar las características de un dispositivo curricular para fortalecen la educación ciudadana en estudiantes de educación media.	**Educación ciudadana. Dispositivo curricular.**	Grupo focal

Nota. La matriz metodológica articula la pregunta de investigación, los objetivos y las categorías de análisis con las estrategias narrativas empleadas, en coherencia con el enfoque cualitativo-narrativo del estudio. Elaboración propia.

4. Consideraciones éticas

La presente investigación se basó en los principios establecidos en la Resolución 8430 de octubre 4 de 1993, por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. En concordancia, se tomaron en cuenta los artículos 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14 en lo concerniente a las consideraciones éticas en la investigación con seres humanos. De la misma forma, se consideran los artículos 23, 24, 25, 26, 27 y 28, que regulan la investigación con la participación de menores de edad.

Se adelantaron los siguientes procedimientos para dar cumplimiento a los requerimientos éticos y legales para iniciar la investigación:

- Elaboración del consentimiento informado (ver anexo 5). Se tendrán en cuenta los criterios establecidos en los artículos 14, 15, 16, 22, 25 y 26 de la resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud.
- Reunión con los acudientes o representantes legales de los participantes en la investigación, donde se entregarán los consentimientos informados a todos los participantes, realizando la explicación pertinente acerca de los riesgos y beneficios de participar en la investigación.
- La participación de los estudiantes en el estudio consistió en asistir a sesiones de clase, en su horario habitual, donde se desarrollarán estrategias educativas para recopilar la información necesaria para cumplir con los objetivos de la investigación. En este sentido, se informará a los estudiantes que durante la clase el investigador tomará algunas notas de lo que sucede, podrá grabar en video o en voz las sesiones y se recogerán algunas producciones escritas y visuales.
- Elaboración del asentimiento (Anexo 7). Se tuvieron en cuenta los criterios establecidos en los artículos 23, 24, 24, 25, 26 y 27 de la resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud.

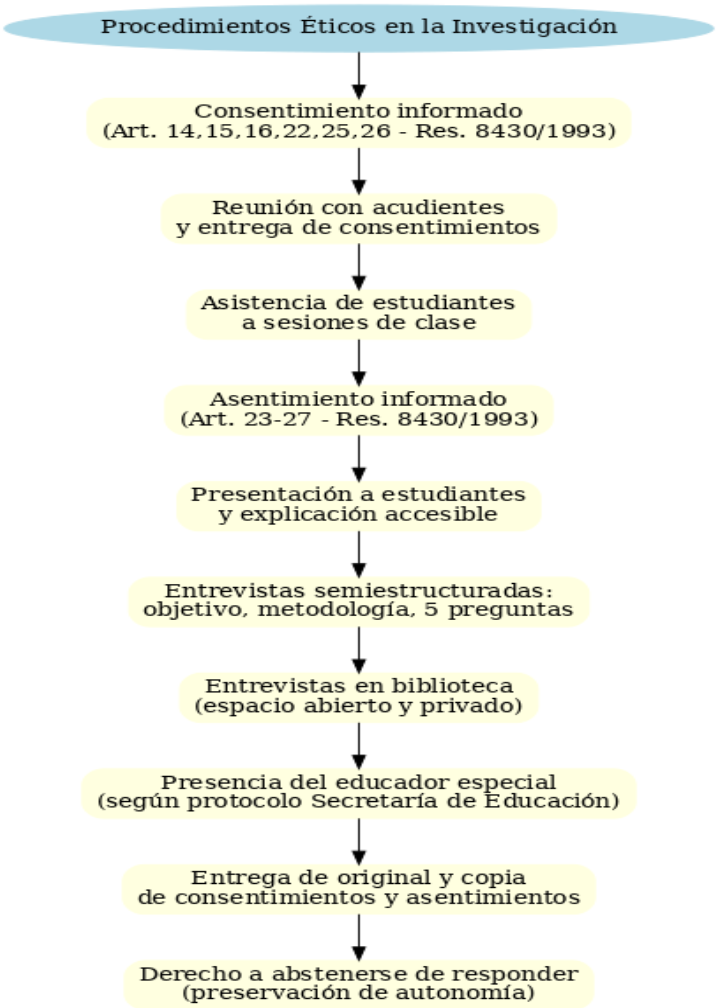
- Se realizó una presentación a los participantes de la investigación, donde se entregaron los asentimientos informados, realizando la explicación pertinente acerca de los riesgos y beneficios de participar en la investigación en un lenguaje accesible a dichos participantes; el director de curso o un docente a cargo cumplió como testigo, velando por el cumplimiento de los criterios antes expuestos.
- En el caso de los participantes seleccionados para llevar a cabo las entrevistas a profundidad semiestructuradas, se les informó el objetivo del instrumento, la metodología de la investigación. Se les indicó que la entrevista está compuesta por 5 preguntas; además, se les aclaró que tendrá una duración máxima de 1 hora y en una sola sección, en donde cada pregunta tendrá un promedio de 3 a 4 minutos para responderla de acuerdo al grado de profundidad que se presente durante el proceso de respuesta. Se aclara que es libre de compartir la información que el participante considere, así como se encuentra en libertad de no responder y suspender la sesión en el momento que desee; de la misma manera podrá solicitar dejar de participar de la investigación en cualquier momento de ella.
- Las entrevistas se realizaron en la biblioteca del colegio, lugar para el cual se solicita el permiso y es otorgado por las directivas de la institución. Dicho lugar se selecciona por ser un espacio abierto; además, siempre se tuvo la presencia de un responsable, el señor bibliotecario de la institución, y al mismo tiempo dicho espacio contaba con las condiciones para mantener la privacidad de la información suministrada.
- Teniendo en cuenta los protocolos de la Secretaría de Educación, Memorando I-2024-60880 emitido por el director general de Educación y Colegios Distritales de Bogotá y por procedimiento ético, las entrevistas se realizaron en presencia del educador especial de la institución, quien asumió las mismas obligaciones de guardar privacidad de la información obtenida y fue testigo de la salvaguarda de la integridad física y emocional de los participantes.

- Se entregó original y copia del consentimiento y asentimiento informado a los participantes y acudientes.
- Los participantes podían abstenerse de responder preguntas sobre la información que no consideraran pertinentes.

A continuación, en la figura No. 21 mostramos una síntesis de los procedimientos éticos que siguió la investigación:

Figura 21

Procedimientos éticos de la investigación



Nota. El diagrama sintetiza los procedimientos éticos seguidos durante el desarrollo de la investigación, en concordancia con la normativa nacional vigente sobre consentimiento y asentimiento informado (Resolución 8430 de 1993) y con los principios de autonomía, voluntariedad y protección de los participantes. Elaboración propia.

4.1 Privacidad y confidencialidad

En el desarrollo de esta investigación se puso especial cuidado en garantizar la confidencialidad y la privacidad de quienes participaron. Esto implicó no solo cumplir con lo establecido en la Ley 1581 de 2012 y su principio de confidencialidad, sino también asumir un compromiso ético con las personas que generosamente compartieron sus experiencias. Dicho principio señalaba que toda la información que no fuera de carácter público debía ser resguardada, y que la obligación de mantener la reserva se conservaba incluso cuando la relación con el proceso investigativo hubiera finalizado.

Con este propósito, todos los documentos y registros de audio que se obtuvieron fueron almacenados y custodiados por el investigador, quien asumió la responsabilidad de protegerlos. Estos materiales se utilizaron únicamente con fines investigativos y nunca para propósitos ajenos al estudio.

En la presentación de los hallazgos y en la elaboración del informe final, se tomó la precaución de proteger la identidad de los participantes. No se emplearon nombres propios ni datos que permitieran reconocerlos directamente; en su lugar, se asignaron códigos que aseguraron el anonimato y, al mismo tiempo, permitieron dar cuenta de la riqueza de sus aportes sin comprometer su intimidad.

Finalmente, una vez concluida la investigación, toda la información que ya no resultaba necesaria fue destruida, como una manera de reafirmar el compromiso con la protección y el respeto hacia las personas que confiaron en este proceso.

4.2 Socialización de resultados

El análisis de resultados de la investigación se dio a conocer a la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia) mediante una exposición en la institución con el aval de la señora rectora. Se señala como posible evento de socialización “el día fazuista”, puesto que allí se reúne toda la comunidad educativa para conocer los logros del año en curso y es una oportunidad propicia para la socialización.

5. El lado afectivo del ejercicio de la ciudadanía: narrativas en emociones políticas

En el presente capítulo se abordará el concepto de *emociones políticas* y cómo ellas se evidencian a partir de las narrativas presentes en los estudiantes de educación media en una institución educativa de la localidad de Usme. Tal como se refirió en el apartado metodológico, el análisis se centrará en los diferentes ejercicios de escritura narrativa desarrollados durante la investigación.

En el primer apartado del presente capítulo se analizará el instrumento de recolección de información correspondiente a las narrativas sobre imágenes de figuras políticas que, de acuerdo a los postulados de la investigación, desencadenan narraciones en los estudiantes debido a su influencia en la vida pública de nuestro país. En ellas los participantes señalaron el tipo de emoción que les representaba y narraban el porqué de este tipo de emoción.

5.1 Entre la esperanza y la decepción: *la política* y su influencia en las emociones políticas

La primera parte de la investigación analiza las narrativas relacionadas con lo que podríamos denominar *la política*, es decir, del ejercicio político ligado a las instituciones que están orientadas al manejo de relaciones de macropoder, como en nuestro caso, cuando se habla de figuras políticas reconocidas ampliamente en la vida nacional, a saber, el presidente Gustavo Petro y el expresidente Álvaro Uribe. Ambas figuras representan lugares diferentes del espectro político e irradian emociones diversas dependiendo del posicionamiento político de los participantes.

Cabe aclarar que el objetivo no es solicitar una valoración política de los líderes mencionados, ni pedir a los participantes que justifiquen de alguna manera su postura política; se busca detectar las creencias acerca de las dinámicas de la vida pública a partir de las emociones

que genera en este caso una imagen de cada figura política, y entender que estas narrativas no hablan exclusivamente de una posición ideológica, sino de cómo se entiende el bienestar personal y colectivo (Nussbaum, 2015, Pinedo 2020), así como la manera en que se tramita la conflictividad social y que responden a dinámicas de tipo estructural o social. (Ahmed, 2004; Toledo & Bonhomme, 2019).

5.1.1 La esperanza como posibilidad de transformación social

> *"*él verdaderamente se preocupa por los jóvenes, por una educación justa para todos*."*
>
> *(Narrativa escrita, código 110134)*

Las emociones que emergen de las narrativas en torno al actual presidente Gustavo Petro abarcan un espectro que va desde la esperanza, orgullo y confianza hasta la indignación y decepción política.

En este primer apartado, se analizan las narrativas que definen la imagen desde la emoción de la esperanza. De acuerdo con la conceptualización desarrollada por Nussbaum (2008, 2015), esta sería un tipo de emoción política que fomenta de manera activa la preocupación por el otro, puesto que tiene tras de sí creencias que confían en la transformación del espacio social y con ello un bienestar para la mayoría de la población.

Un ejemplo lo aporta un participante que identifica la emoción que representa la imagen como esperanza y orgullo: "porque es una imagen de política donde se ve que está dando un discurso; ese era el sentimiento de esperanza para personas que esperan un gran cambio y orgullo para personas que apoyan su liderazgo". (Narrativa escrita, código 110224).

En la cita anterior se observa cómo se expresa una expectativa de cambio que no solamente expresa un deseo individual del participante, sino que nos permite entrever una perspectiva estructural de grupos sociales que mantienen abierta la posibilidad de una transformación social. En este sentido, la narrativa evidencia que la esperanza, como emoción política, cumple la función de incentivar la identificación política con los ciudadanos, tal como es mencionado por Ortega *et al*. (2020), para quienes las prácticas emocionales movilizan las identidades en las aulas de clase.

Dicha identificación pasa por la transferencia de las cualidades personales a los procesos políticos. En este sentido, aspectos como la fe y la perseverancia, juegan un papel relevante en la circulación de las narrativas de la esperanza, lo cual la dota de una potencia afectiva mayor que logra involucrar de manera efectiva a los agentes sociales: "porque mostramos que no hay que perder la fe y tampoco la confianza en uno mismo o en la otra persona que tenga el poder de arreglar las cosas en la política o en el gobierno político" (narrativa escrita, código 110225), en otras de las narrativas se lee: "genera cierta satisfacción porque se ve como un objetivo por el cual se ha trabajado y se consiguen los frutos del esfuerzo y con esto llega la felicidad de saber que sirvió todo lo entregado a la causa por la cual se empezó a trabajar" (narrativa escrita 110116). En este caso, se observa cómo la identificación posibilita una conexión con las dinámicas de la política, donde la emocionalidad juega un papel fundamental (Barria *et al*., 2021).

La circulación de estas narrativas en su performatividad (Ahmed, 2004) no se limita a la imposición de las creencias que circulan en el espacio social; los agentes pueden cuestionarlas, ya sea desde una perspectiva intersubjetiva o como consecuencia de otras fuerzas sociales que entran en pugna por la legitimidad de ciertas visiones sociales de la política. Esto se hace evidente cuando se lee: "A pesar de lo que digan, y fue un exguerrillero, es un buen presidente y ha hecho cosas buenas por el país*"* (Narrativa escrita, código 100115); de la misma manera, en una narrativa muy

similar se señala: *"*Creo que, a pesar de todo lo que dicen, es un buen presidente y ha ayudado al país*"*. Lo anterior muestra cómo las narrativas también entran en confrontación y pueden ser cuestionadas, en este caso para movilizar la esperanza como emoción política que vincula al agente social a dinámicas ciudadanas (Zembylas, 2021).

Como bien lo señala Ahmed (2004), las emociones también poseen un carácter encarnado, puesto que al cuerpo se adhieren ciertos mensajes que los agentes leen de manera particular y crean de esta manera ciertas posturas hacia el espacio político. Todo lo anterior se ejemplifica en el siguiente relato: *"*La imagen representa felicidad porque Petro, el presidente, lo demuestra por su posición corporal, levantando la mano, mostrando la satisfacción que él siente, tal vez por el discurso y su sonrisa de aliento para la oportunidad a nuestro país*"* (Narrativa escrita, código 110118). De este modo, la mano levantada y la sonrisa se convierten en una manera de representar la esperanza en un cambio para el país.

La esperanza está asociada a unas narrativas emocionales que dan cuenta, en este caso, de las expectativas de los agentes, quienes situados en su grupo social y bajo unas condiciones objetivas de existencia, esperan una transformación del país al entender que es una manera de proyectar socialmente sus visiones del mundo en tanto prospectivas del país que anhelan para el futuro. A continuación, se muestran relatos que ilustran lo mencionado anteriormente. Uno de ellos señala: "para mí puede simbolizar un nuevo comienzo y una oportunidad de superar los desafíos que nos dejó mal parados con el presidente de antes que nos dejó una pésima imagen en el país*"* (Narrativa escrita, código 110202); otro ejemplo lo encontramos cuando uno de los participantes afirma: "esperanza por la posibilidad de tener una un futuro lo más próspero y sin problemas en el país*"* (Narrativa escrita, código 110129).

La narrativa emocional, si bien encuentra una primera explicación en la posición social de los estudiantes —ubicados en el estrato 1 y 2 al sur de la ciudad de Bogotá—, demuestra cómo se configura una identidad colectiva que comparte la aspiración a la transformación como efecto del accionar político. (Ortega *et al*., 2020).

En consecuencia, se sostiene que la esperanza nos lleva a asumir un *rol ciudadano* en particular, basado en la participación política como resultado de la confianza en el sistema democrático. Este proceso se convierte en una forma de entender el ejercicio ciudadano, y establece una relación entre la búsqueda de justicia social, la emoción y la ciudadanía (Silva y Paz, 2019). Lo anterior se refleja en la siguiente narrativa: *"*El presidente de la república, en un discurso, en su forma de hablar a algunas personas, les genera empatía y esperanza de que el pueblo salga adelante y que muchas cosas en el país mejoren, como la seguridad, economía e igualdad*"*. (Narrativa escrita, código 110219). En este caso se utiliza la expresión *pueblo* como categoría que integra las aspiraciones de un grupo en particular, que observa en las dinámicas políticas una posibilidad de ver representadas sus aspiraciones. (Zembylas 2019a).

En suma, la esperanza como emoción política demuestra en los participantes una identificación política que evidencia confianza en las posibilidades del sistema democrático para transformar sus condiciones sociales y el panorama político del país. Tal como lo plantea la perspectiva teórica, se trata de una emoción que promueve la preocupación por el destino del otro y valora de manera positiva la incidencia que la política tiene sobre sus propias vidas (Bonhomme, 2021). No obstante, en ciertas ocasiones dichas expectativas no encuentran correspondencia con el desarrollo de las diferentes situaciones de la vida nacional; en este escenario surge la decepción como otra emoción política, la cual será analizada en el próximo apartado.

5.1.2 Cuando la esperanza no es lo último que se pierde: decepción y frustración como emociones políticas.

*"*Sabiendo que no puede cambiar el mundo de un día para otro por culpa de los demás gobiernos aun así promete jura cambiar cosas que no puede cambiar en 4 años.*" (Narrativa escrita, código 100206)*

Como vimos en el apartado anterior, las dinámicas sociales provocan que aparezca la esperanza como emoción política; sin embargo, en las narrativas de los participantes se mencionan emociones contrarias a la esperanza, tales como la decepción y la frustración. Estas emociones reiteran las creencias y valoraciones que circulan con ellas, tales como los fallos estructurales que han negado espacios de representación y de satisfacción con las figuras y las instituciones políticas. En este sentido, un elemento en común en estos relatos es el paso precisamente de una emoción de esperanza a la frustración y la decepción. Para ilustrar dicha situación, se presenta la siguiente narrativa: "Porque tenía mucha esperanza y fe en que él hiciera algo bueno por el país y no resultara igual que todos los que cogen este puesto; de verdad le tenía mucha fe, pero bueno" (Narrativa escrita, código 110120).

Como se observa, se reitera una creencia en la inutilidad de la política para resolver los problemas del país, lo que genera una visión del mundo en la que la participación política pierde horizontes de sentido. Esto coincide con lo observado por Zembylas (2021), para quien la emocionalidad permite cuestionar los mecanismos sociales y materiales y, en consecuencia, genera nuevas relaciones de poder.

En este sentido, se desencadenan una serie de valoraciones que confirman una visión negativa de cómo funciona la vida pública. Un caso típico se observa en los relatos que expresan que solo unos pocos grupos sociales acceden a los beneficios de la política, mientras que los grupos

excluidos permanecen en las mismas condiciones de vida, tal como se expresa en la siguiente narrativa: “La mayoría de los colombianos votaron y creyeron en él por sus propuestas y él no cumplió todas las cosas que prometió; solo están pasando en el beneficio de algunas personas y en el mismo que él ganará no hay ningún cambio*”.* (Narrativa escrita, código 110230). No obstante, podemos observar que existen procesos de identificación política cuando se nombra a la mayoría de los colombianos, aunque se recurre a la tercera persona, lo que genera un tono tanto más impersonal. (Ortega *et al*., 2021; Zembylas 2019a).

Por otro lado, las valoraciones en torno a la decepción política se ven permeadas por los discursos que circulan en medios de comunicación y redes sociales acerca de las diversas figuras del espectro político, las cuales sitúan con una carga afectiva las expectativas de agentes sociales, tal como se reconoce en la siguiente narración: “este personaje tuvo su momento el cual fue muy importante y ayudó mucho a personas que en su momento lo necesitaban hoy en día es una persona que deja influenciar por otras personas y no es capaz de tomar sus propias decisiones y la que y lo que consume los lleva a otras dimensiones*”*(narrativa escrita, código 110206) en este caso, se observa como las ideas que circulan en la opinión pública, son tanto más efectivas si tienen tras de sí una carga afectiva, como es el caso de la decepción sobre las capacidades personales del presidente actual de nuestro país.

Producto de estos discursos se desencadenan procesos de indignación hacia los líderes políticos. En estos casos se evidencia que, cuando la fuerza afectiva es más alta, tal como es nombrada por Zembylas (2019b), el tono tiende a volverse descalificador. Esta dinámica se convierte en una manera de construir formas de identificación política que, a su vez, tiende a alejar la perspectiva del otro. En este sentido, podemos encontrar el siguiente relato, contextualizado en la controversia por la situación de los migrantes deportados a Colombia por parte del gobierno de

los Estados Unidos, lo que derivó en una crisis diplomática: *"*Les subieron a los aranceles y casi nos dejan sin visa por meterse a Twitter en la madrugada a defender a Colombia, viejo baboso*"* (narrativa escrita, código 110131). Tal como se señaló, la identificación política proviene del uso del plural "casi nos quitan la visa", con lo cual se manifiesta un sentido de pertenencia frente a una problemática que tal vez no responda a las preocupaciones más apremiantes de los participantes.

En el caso de los relatos que se desprenden de la figura del expresidente Álvaro Uribe, también se observa que existen relatos que asocian su imagen con la emoción de la decepción política. Un ejemplo de lo anterior se muestra cuando uno de los participantes afirma*: "*Me frustra que después de todo lo que hizo por el país, siga estando en una posición de poder e influencia en temas de política del país y en las decisiones importantes*"* (Narrativa escrita, código 110130). Cabe resaltar que en este fenómeno se evidencia que la emoción proviene, más allá de la figura política, del sistema político en general, es decir, la emoción se relaciona con la manera cómo funciona el poder en la democracia colombiana.

En conclusión, podemos afirmar que las narrativas emocionales asociadas a la decepción, en tanto emoción política, está relacionada con al cuestionamiento del poder y a las figuras políticas que le representan, en este sentido se asume un rol como ciudadano que está sustentado en la crítica política, en concordancia, si bien podemos afirmar que la decepción y frustración en tanto emociones políticas pueden alejar a los participantes de una participación afectiva y efectiva en las dinámicas ciudadanas, mantiene un tipo de relación con dichas dinámicas en tanto el ciudadano se reconoce como un contradictor movilizando en sus discursos una crítica que le permite asumir una posición con respecto a la realidad nacional. (Zembylas, 2019, 2021, Modzolewski, 2021).

5.1.3 "No sé, ni me importa": la apatía política

> "La imagen no me genera nada ya que no lo conozco del todo como para sentir una emoción". (narrativa escrita, código 110236).

Al examinar las emociones que emergen en las narrativas de los participantes de la investigación, aparece de manera recurrente la apatía como emoción política; en este sentido, los procesos de desencantamiento con las dinámicas democráticas no llevan a una crítica profunda del mismo campo político; por el contrario, llevan a procesos donde se manifiesta no tener ningún interés en conocer las figuras políticas y los hechos políticos liderados por los mismos. Este fenómeno se observó tanto en las narrativas del presidente Gustavo Petro como en la imagen del expresidente Álvaro Uribe. Un ejemplo de ello, en el caso del primero, se da cuando se manifiesta que: "No me provoca mayor reacción porque no conozco sobre la política y no puedo ponerme a decir si yo al país o no; solo sé que es el primer mandatario de izquierdas" (Narrativa escrita, código, 110105). En estas respuestas los estudiantes manifestaron que las imágenes no les generaban ninguna emoción, lo cual fue categorizado como apatía política.

Un aspecto destacado que apareció en las narraciones afines con la apatía política es la relación entre conocimiento y la capacidad para generar una emoción en particular. En otras palabras, qué tan importante es tener conocimiento sobre las figuras políticas en mención para que se provoque alguna emoción en particular. En este apartado vale recordar que, de acuerdo a Nussbaum (2006), las emociones tienen un carácter cognitivo, que, sin embargo, no implica una racionalización de las diferentes situaciones que permitan decidir las emociones que se generan. En concordancia, la relación entre conocimiento y emoción no es una relación excluyente, sino complementaria, en tanto aporta a nuestro sentido de lo que valoramos como bueno para nuestras

vidas. Esta tensión se observa en las narrativas de la siguiente manera: *"*No tengo el suficiente conocimiento sobre las cosas que ha hecho; no me produce ninguna emoción, ya que no conozco la situación*"* (narrativa escrita, código 110130). En otro de los relatos acerca del expresidente Uribe Vélez, se afirma: *"*La imagen no me genera nada, ya que no lo conozco del todo como para sentir una emoción*"* (narrativa escrita, código 110132). En el anterior relato se observa que la ausencia de un conocimiento en particular inhibe la emoción; sin embargo, puede ser leída como una valoración que implica la ausencia de sentido hacia los objetivos interpersonales.

En contraste con la idea anterior, para algunos de los participantes es precisamente el conocimiento de los personajes lo que provoca dicha ausencia de emoción y, en consecuencia, la apatía como emoción política. Lo anterior se ve reflejado cuando los participantes señalan, en el caso del actual mandatario de los colombianos: *"*Me enteré de la situación y conflictos, pero no me interesa*"* (narrativa escrita, código 110236); en el caso del contradictor político Uribe Vélez, se menciona: "Sé de todo lo malo que hizo, pero no me interesa*"* (narrativa escrita, código 110236). En este sentido vemos dos facetas de un mismo fenómeno, toda vez que el conocimiento no se convierte en el factor determinante que explique la apatía política; es la valoración de falta de sentido para los propios intereses de los participantes.

Dicho sentido no se encuentra en relación con una postura política en particular, que plantee una falta de emoción frente a su contradictor; la apatía representa una ausencia de interés en general de los procesos políticos. Un ejemplo de ello lo encontramos en el siguiente relato: "Pienso lo mismo que opinen; la imagen de arriba solo me produce indiferencia*"* (Narrativa escrita, código 110032). Cuando se señala la imagen de arriba, se refiere a la imagen del presidente Petro y se describe la imagen del expresidente Uribe.

Como conclusión de este apartado, podemos decir que la apatía como emoción política representa un alejamiento afectivo del sentido que los procesos políticos tienen para el bienestar personal y colectivo, lo que se convierte en una problemática para la democracia misma, puesto que las narrativas emocionales giran en torno a la idea de la indiferencia y en parte desconocimiento de los ejercicios de la política. En este sentido, el rol ciudadano que se asume a partir de lo anterior es de desconexión política, donde las creencias que circulan fomentan un alejamiento de la democracia y de formas de identificación política, en un grado tan extremo que evade incluso la crítica política como forma de participación, tal como vimos en el apartado anterior; todo ello es en suma un reto para la educación ciudadana.

5.1.4 Manifestaciones extremas de la política: el caso del asco y el odio

> *"*Porque este hombre y gracias a él el país ha hecho mucho daño al país; me da asco por todas las cosas malas que ha hecho al país*".* (Narrativa escrita, código 110225)

De acuerdo con la teorización de Sara Ahmed (2004, pp. 78-157), el miedo y el asco son emociones que circulan para crear un "contorno" que permite definir los objetos y las figuras, con el fin de delimitar los grupos sociales en torno *a* un *nosotros* y los otros. A estos últimos, los dota de cualidades que suelen naturalizarse como características esenciales de aquello que se manifiesta diferente. En este sentido, podemos afirmar que estas emociones, contrario a una potencialidad de acercar al otro, generan procesos de distanciamiento en el espacio social entre las diferentes identidades ciudadanas.

Estas dos emociones aparecieron de manera recurrente cuando se analizó la imagen del expresidente Álvaro Uribe Vélez en varios de los relatos. Conviene aclarar que en este apartado no se analizan las posturas políticas de los participantes; el interés se centra en las emociones presentes

en las narrativas, que bien pudieran ser por otra figura del espectro político y requerirían del mismo análisis.

Al respecto, puede señalarse como una de las posibles limitaciones del estudio el sesgo que se origina en la situación socioeconómica de los estudiantes, puesto que en otro contexto los resultados serían diferentes. No obstante, cabe aclarar que lo que se pone en juego con la investigación son los mecanismos teórico-metodológicos para el análisis de los diferentes acontecimientos sociales, al entender que posiblemente en otros contextos quizá los resultados puedan ser diferentes; ello no les resta potencialidad a los mecanismos explicativos aquí expuestos.

El asco y el odio se convierten en emociones que señalan al contradictor político y generan una imagen en la que el otro pierde la legitimidad de la existencia en los diferentes escenarios sociales. A diferencia de otras emociones nombradas aquí, ni siquiera es necesario controvertir por la posibilidad de contagio o, como diría Ahmed (2004), por la pegajosidad de las mismas emociones. En uno de los relatos se señala: *"*Solo me transmite odio; por todo lo que ha hecho en el país es una mala persona: los falsos positivos, todos los campesinos a los que les quitó sus tierras, la corrupción, el mal manejo económico del país, toda la plata que le robó a Colombia, rata" (Narrativa escrita, código 110103). Si bien esta narrativa puede señalarse como una crítica política, está marcada por el discurso del odio, con la imagen de la "rata" como forma de dar una imagen concreta a la descalificación personal.

Por todo lo anterior, se entiende que en los relatos donde se expresa que la imagen les genera asco también se mencione la figura de la "rata". Esta imagen reúne una carga simbólica, pues se entremezcla la repulsión que generan estos animales, comúnmente considerados como plaga, con la idea de la corrupción como práctica común de la clase política. Como ejemplo, presentamos la siguiente narrativa: *"*Porque por culpa de ese man es que estamos como estamos,

por eso nuestro país está así, por gente rata y corrupta como ese man, lo odio, jaja*"* (Narrativa escrita, código 110120).

De esta manera, se impulsa una *narrativa emocional* donde se rechaza a ciertas figuras políticas y termina configurándose como una expresión de la indignación política, tal como se expone en el siguiente relato: *"*Porque este hombre y gracias a él el país ha hecho mucho daño al país, me da asco por todas las cosas malas que ha hecho al país*"* (Narrativa escrita, código 110225). En consecuencia, el rol ciudadano se configura en el cuestionamiento o crítica al opositor político, lo cual afecta la identidad ciudadana al generar distancias insalvables con el contradictor. Esto ocurre al esencializar sus cualidades con el fin de negar su existencia en el espectro político, evitando el debate, centrándose en la descalificación.

Se establece una analogía fértil, tal como lo menciona Bourdieu (1976), tal como lo señala el análisis que se hace de la ira, puesto que, como lo menciona López Merino (2021), esta emoción no busca la reivindicación del otro, sino la venganza como manera de resarcir una situación de injusticia, lo que trae consigo consecuencias negativas en la constitución de la ciudadanía.

5.1.5 Narrativas de figuras políticas ¿nos acercan o nos alejan de la ciudadanía?

Como hemos visto anteriormente, el análisis de las emociones políticas presentes en las narrativas de los participantes nos lleva a concluir que existe una variedad de emociones que van desde aquellas que promueven la preocupación por los destinos personales y colectivos en el espacio social, como es el caso de la esperanza, así como aquellas que generan un distanciamiento de la identidad ciudadana al promover las creencias sobre lo infructuoso de desplegar cualquier preocupación por la vida política del país, como es el caso de la apatía.

En concordancia, si asumimos que las figuras políticas, como es el caso del actual presidente de nuestro país Gustavo Petro y el expresidente Álvaro Uribe Vélez, representan *la política*, en el sentido de un ejercicio profesional de la misma, asociado a las dinámicas partidistas que tienen como intención detentar el poder político y manejar las instituciones propias del gobierno; podríamos afirmar que las emociones políticas asociadas presentan una propensión a distanciar a los participantes de posiciones ciudadanas que demuestren un convicción la posibilidad de las instituciones resuelvan aspectos sustanciales como el bienestar colectivo o la representación de las diferentes identidades políticas.

En otras palabras, si bien los escenarios de la política pueden llegar a generar emociones como la esperanza en la transformación de las condiciones sociales y materiales a través de la política, las narrativas acerca de las figuras políticas demuestran una serie de valoraciones que desdicen de los mecanismos institucionales que se encuentran dirigidos a solucionar las problemáticas ciudadanas, lo anterior queda evidenciado con emociones como la decepción, la frustración, el odio o el asco hacia los personajes políticos que al desconfiar de las instituciones políticas y negar la legitimidad simbólica de mi contradictor, generan apatía hacia la participación democrática y desconexión ciudadana al perder interés en el bienestar colectivo.

5.2 Narrativas de fenómenos sociales: el bienestar colectivo presente en las emociones políticas

Como hemos visto anteriormente, el análisis de las emociones políticas presentes en las narrativas de los participantes permite concluir que existe una variedad de emociones. Estas van desde aquellas que promueven la preocupación por los destinos personales y colectivos en el espacio social, como es el caso de la esperanza, hasta aquellas que generan un distanciamiento de

(los – las) identidad ciudadana al promover las creencias sobre lo infructuoso de desplegar cualquier preocupación por el ámbito político del país, manifestado en expresiones como la apatía.

En concordancia, si asumimos que figuras políticas, como la figura del actual presidente, Gustavo Petro, y el expresidente Álvaro Uribe Vélez, representan *la política,* en el sentido de un ejercicio profesional de la misma, asociado a las dinámicas partidistas cuya intención es detentar el poder político y manejar las instituciones propias del gobierno, podríamos afirmar que las emociones políticas asociadas presentan una propensión a distanciar a los participantes de posiciones ciudadanas que demuestren una convicción en la posibilidad de que las instituciones resuelvan aspectos sustanciales, como el bienestar colectivo o la representación de las diferentes identidades políticas.

En otras palabras, si bien los escenarios de la política pueden llegar a generar emociones como la esperanza en el cambio de las realidades sociales y económicas a través de la política, las narrativas sobre las figuras políticas demuestran una serie de valoraciones que cuestionan los mecanismos institucionales que se encuentran dirigidos a solucionar las problemáticas ciudadanas. Esto se evidencia con emociones como la decepción, la frustración, el odio o el asco hacia los personajes políticos, que al desconfiar de las instituciones políticas y negar la legitimidad simbólica del contradictor, generan apatía hacia la participación democrática y desconexión ciudadana, al perder interés en el bienestar colectivo.

5.2.1 Protestas y marchas: la emoción que se encarna en una voz pidiendo ser escuchada

El instrumento No. 2 presentado a los participantes, tal como se había mencionado, tenía dos imágenes relacionadas con fenómenos sociales, a saber, la imagen de protestas sociales en el marco del paro nacional del año 2021 y una imagen referida a procesos de migración por la población

venezolana en los últimos años hacia nuestro país (ver anexo 1). Estas imágenes fueron seleccionadas por su relevancia en el contexto nacional, por lo tanto, con la potencialidad de desencadenar narrativas, y al mismo tiempo, estos acontecimientos demuestran las creencias y valoraciones acerca del bienestar general.

En el siguiente apartado, se analizan, en primer lugar, los resultados de la imagen relacionada con el paro nacional, y posteriormente los correspondientes a la imagen asociada a la migración. Ambos casos se entienden bajo el mismo tamiz de fenómenos sociales, que revelan marcadas diferencias frente a los resultados de las figuras políticas, lo que implica una estructura expositiva que deja ver, precisamente, dichas diferencias.

5.2.2 La protesta social como motor de esperanza y solidaridad.

> "En la imagen se ve como un paro marcha nacional por la bandera de Colombia con la esperanza de ser escuchado con las necesidades del pueblo" (Narrativa escrita, código 110233).

En los últimos años, nuestro país ha presenciado diversas protestas y manifestaciones, alcanzando uno de sus puntos más álgidos en lo que se denominó el estallido social, cuyo acontecimiento culmen fue el paro nacional del año 2021. Dicho fenómeno generó diversas opiniones en el panorama nacional; algunas voces reivindicaban las exigencias de los manifestantes, así como posturas que señalaban lo inconveniente de las protestas por el uso de formas violentas y las consecuencias económicas de las mismas. Por su amplia repercusión, este acontecimiento fue bien conocido a lo largo y ancho del territorio colombiano; por esta razón fue elegido como detonador de narrativas en los participantes. Cabe aclarar que no buscaba que los participantes contaran específicamente por este acontecimiento y esgrimieran alguna postura política; se trataba de encontrar las narrativas asociadas a acontecimientos como protestas, marchas

o manifestaciones en los estudiantes; al considerar la magnitud de lo ocurrido en años pasados, podría tener significación en los participantes.

La esperanza constituye una emoción política, que, tal como se ha venido teorizando, tiene la potencialidad de impulsar a la acción, puesto que se entiende que las diferentes dinámicas sociales no son inevitables y, por lo tanto, las iniciativas de los agentes poseen un horizonte de sentido, tanto en la transformación del futuro como en la interpretación del presente. Esta potencialidad la hace objeto de diversas relaciones de poder, puesto que definir la esperanza es también delimitar el futuro de los ciudadanos. (Ahmed, 2004). De complementaria, para Nussbaum (2006, 2014), la esperanza hace que los ciudadanos mantengan un compromiso activo con las diferentes problemáticas de la vida pública, valorándose como una emoción optimista en tanto afinca la acción ciudadana en la posibilidad de un futuro que, aunque imperfecto, pueda ser mejor. (Nussbaum, 2014; Gil Blasco, 2014).

Las narrativas desarrolladas por los participantes señalan que las protestas y marchas les generan esperanza como emoción política. Esto nos lleva a cuestionar cuál es el contenido de dicha emoción en el contexto de nuestro país. Se entiende desde las narrativas que el sistema democrático está cerrado para cualquier posibilidad de escuchar voces diferentes a las hegemónicas y, en consecuencia, los ciudadanos se ven forzados a realizar este tipo de acciones políticas para encontrar una manera de interactuar de manera efectiva con quienes detentan el poder. En una de las narraciones se puede observar lo siguiente*: "*En la imagen se ve como un paro, marcha nacional por la bandera de Colombia con la esperanza de ser escuchado con las necesidades del pueblo*"* (Narrativa escrita, código 110233).

Dicha narrativa refleja la acumulación de un profundo malestar social, que es tramitado como malestar emocional, resultado del abandono histórico por parte del Estado, lo que se refleja

en situaciones de inequidad persistente (Silva & Paz, 2019).Por consiguiente, la esperanza como emoción política permite que circulen creencias sobre el sistema democrático, cuando los reclamos no son escuchados, las protestas y las marchas se convierten en una manera de encontrar un espacio de representación política, donde se tramiten las reivindicaciones sociales, tal como se expresa en el siguiente relato: "es como una marcha por lo que se tiene la esperanza de ser escuchado y tomado en cuenta frente a algún problema político social o económico*"* (Narrativa escrita, código 110209). Este contenido que circula a través de la esperanza se convierte en una denuncia acerca de las quejas de ciertos grupos sociales al sistema político imperante (Zembylas 2021).

Por todo lo anterior, se terminan configurando identidades políticas, en tanto la construcción del presente y la mejora del futuro termina siendo una labor colectiva En este escenario, el compromiso ciudadano expresa tanto las posibilidades como las intenciones de cambio de los participantes. Un ejemplo de ello se encuentra en la siguiente narrativa: "están luchando para que el país se acabe es mejor y no denigre los derechos de las personas todos juntos para hacer una sola voz" (Narrativa escrita, código 110132). Así, la preocupación pasa de ser exclusiva del bienestar personal para volverse colectiva y orientada a una identidad política que ejerza su potencialidad política para la consolidación de sus propósitos (Ortega *et al.*, 2020).

De acuerdo lo expuesto anteriormente, podemos ubicar la solidaridad como emoción política, que siguiendo a Nussbaum (2006, 2014) es una emoción que resulta fundamental para poder imaginar sociedades justas y democráticas, pues implica la valoración por la situación del otro, ahora bien tenemos que recordar con Ahmed (2004) estas valoraciones también pueden ser reificadas, es decir puestas al servicio de relaciones de poder al orientarse exclusivamente a ciertos grupos en detrimento de otros.

En el caso de nuestra investigación, la solidaridad como emoción política actúa como manera de contestar a las relaciones de poder, en tanto reivindica la preocupación por aquellos grupos sociales que no reciben estructuralmente los beneficios sociales esperados. En la siguiente narrativa se señala la imagen les genera solidaridad: "porque su expresión puede reflejar preocupación por una situación que afecta a muchas personas lo que les genera simpatía también su discurso como están unidos a un sentimiento de solidaridad" (Narrativa escrita, código 100120).

La afectación visibilizada a través de la solidaridad pone en evidencia, al mismo tiempo, los males estructurales de la política que, de acuerdo al contenido de las creencias presentes en las narrativas de los participantes, son la causa de las diferentes inequidades sociales, Esto se refleja en la siguiente narrativa: "Todos debemos salir a luchar por nuestros derechos y defender nuestro país de todos esos políticos corruptos y personas que sólo hacen mal al país". (Narrativa escrita, código 110109).

En suma, si bien podemos afirmar que la esperanza y la solidaridad son emociones políticas que se dirigen hacia quienes comparten condiciones de vida similares, son emociones que proyectan creencias sobre la posibilidad de un bienestar colectivo e indagan por las condiciones de vida del otro. Esto se convierte en un proceso positivo para las dinámicas democráticas, toda vez que ello consolida procesos de cohesión social. (Pinedo 2020; Modzolewski 2021).

Por estos motivos, podemos señalar que las narrativas emocionales que circulan en torno a la solidaridad y la esperanza exponen un discurso estrechamente asociado al cambio social, donde aún se reconoce que, dentro de las propias dinámicas de la democracia, son posibles los procesos de transformación política, lo cual redunda en un rol ciudadano que hace del compromiso social uno de sus estándares, en tanto que vincula su quehacer con el reconocimiento de las diferencias

dentro de los grupos sociales y con la necesidad de generar acciones que propendan por su reconocimiento. (Pineda & Orozco, 2019).

5.2.3 Prospectivas pesimistas de la protesta social: la desesperanza y el miedo

La desesperanza, como emoción política, ya había sido abordada en la presente investigación en relación con la manera en que las diferentes narrativas entienden las diferentes figuras políticas; en dicho caso se afirmó que se trataba de valoraciones que establecían la imposibilidad de proyectar un cambio en las condiciones sociales esperadas a través de los escenarios de la política. Frente a las marchas y protestas, se llega a una conclusión muy similar: no se trata de que las diferentes protestas sociales propaguen desesperanza en el espacio social, sino que se considera que la energía social invertida en este tipo de actividades políticas no tendrá los resultados esperados. Ello inyecta una carga afectiva adicional a la desesperanza como emoción política.

Un ejemplo de lo anterior lo tenemos en la siguiente narrativa: “Cuando el pueblo hace para su marcha, es contra algo; la mayoría de las veces siempre terminamos con personas muertas o personas en una cárcel o con heridas graves; aunque el pueblo quiera luchar, nunca van a cambiar el estado sus reglas” (Narrativa escrita, código 110109). En este testimonio se expresa la imposibilidad del cambio como un mal estructural; a pesar de los esfuerzos, que incluso pueden conllevar tener consecuencias muy negativas, no se alcanza el fin esperado. Ello pone de relieve una división de la identidad política entre el pueblo y quienes detentan el poder, tal como lo menciona Zembylas (2019), al retomar la terminología de Mouffe, con la separación de un nosotros (pueblo) y un ellos.

El papel que desempeña este tipo de confrontación, que incluso puede llegar a tener afectación física y material, implica un desgaste afectivo, razón por la cual este tipo de acciones se ven con desesperanza, tal como menciona en el siguiente relato: “Lastimosamente, a pesar de que las manifestaciones generan desastres y rivalidades las unas con las otras, es la única forma de que los derechos humanos se hagan escuchar y hacer saber que el pueblo también tiene derechos” (Narrativa escrita, código 110226). En efecto, se puede observar que el relato muestra cómo circulan las creencias acerca de la protesta como única forma de participación política, lo que a su vez refuerza la creencia en la inutilidad de los mecanismos institucionales de participación.

En otras palabras, las diversas afectaciones que producen las protestas y que finalmente se traducen en afectaciones emocionales, se convierten en el costo que diversos grupos sociales deben asumir para encontrar la única manera como se puede interpelar al Estado; en el siguiente relato se dice: “Desesperanza saber todos los problemas que hacen para que les pongan cuidado; también afectan demasiado a la comunidad” (narrativa escrita, código 110236).

En conclusión, las narrativas sobre las protestas y marchas ponen en circulación la desesperanza como emoción política, la cual desdice de la prospectiva que busca una transformación o una interlocución efectiva con el Estado. Estas acciones conllevan un gran costo social frente a una realidad difícil de transformar. Dichos rasgos de autorreflexión son definidos por Modzolewski (2021) como emociones inadecuadas en tanto alejan al ciudadano de un acercamiento al otro.

Esta situación se relaciona con otra de las emociones políticas presentes en los relatos: el miedo y la incertidumbre. El miedo, tradicionalmente, se ha entendido como un mecanismo biológico de protección frente a alguna situación potencialmente peligrosa. No obstante, desde un punto de vista social, este puede ser construido desde ciertas relaciones de poder para generar

visiones del mundo, donde se crean amenazas para determinados grupos sociales, ya sea la nación, la clase social, entre otros. (Ahmed 2024). En este caso, podemos afirmar que el miedo siempre tiene un objeto (Nussbaum, 2015; Ahmed, 2004). Sin embargo, el miedo no reside en el objeto que busca señalar, sino que circula en los diferentes grupos sociales, de ahí su potencialidad afectiva, dado que siempre está la posibilidad de la "pegajosidad", en palabras de Ahmed, de la emoción.

Ahora bien, ¿cuál es la relación entre las protestas y marchas con el miedo? En primer lugar, se trata de las consecuencias de las acciones desencadenadas en medio de dichas protestas. En la opinión pública circula todo tipo de cuestionamientos que influyen en la manera en cómo se comprenden las protestas y las marchas; es decir, en escenarios como los medios de comunicación se observa un énfasis en las consecuencias negativas de las actividades de protesta, lo que puede ayudar a circular emociones como el miedo. En la tabla No. 4 se observan los titulares de varios medios de comunicación sobre diferentes protestas ocurridas en el año 2021, en el marco del paro nacional:

Tabla 4

Titulares sobre protestas en medios colombianos[2]

Medio	Titular	Fecha	Comentario
El Tiempo	Paro nacional: balance de los daños que dejó vandalismo en Bogotá	1 de mayo de 2021	Titular que hace énfasis en los daños realizados por las protestas.

[2] Aunque autores como Chouliaraki, Couldry o Papacharissi han desarrollado marcos complejos sobre la mediatización de las emociones y las ecologías afectivas digitales, la presente investigación no se adentra en dichos desarrollos, dado que su propósito se centra en el análisis de narrativas estudiantiles y en la circulación situada de emociones políticas en el contexto escolar. Por ello, la referencia a estos autores tiene un carácter contextual y no constituye un eje teórico principal.

El Tiempo	Jornada de manifestaciones pacíficas terminó en desórdenes en Bogotá	26 de mayo de 2021	La expresión desordenes enfatiza el descontrol social que provocan las marchas.
Noticias RCN	Vándalos se infiltraron en las marchas y sembraron el caos en Cali	3 de mayo de 2021	El vandalismo se convierte en un comentario generalizado con el que se asocian las protestas.
Semana	Paro nacional: vandalismo, escasez y bloqueos que paralizaron al país	5 de mayo de 2021	Otra de los discursos que se expusieron fue la idea de las consecuencias negativas de los paros.
Caracol Radio	Nuevos disturbios empañan protestas en Medellín y Bogotá	12 de mayo de 2021	La imagen de los disturbios, desordenes, caos, hace énfasis en la forma de las protestas y no en su contenido.

Nota: Aunque autores como Chouliaraki, Couldry o Papacharissi han desarrollado marcos complejos sobre la mediatización de las emociones y las ecologías afectivas digitales, la presente investigación no se adentra en dichos desarrollos, dado que su propósito se centra en el análisis de narrativas estudiantiles y en la circulación situada de emociones políticas en el contexto escolar. Por ello, la referencia a estos autores tiene un carácter contextual y no constituye un eje teórico principal. Tabla de elaboración propia.

De esta manera, se observa cómo los titulares tienen un fuerte acento en las consecuencias negativas de la protesta social, y dejan de lado las motivaciones políticas que traen consigo dichas protestas. En consecuencia, estos discursos promueven el miedo como emoción predominante; no solo se pierde la legitimidad de la protesta social, sino que, como plantea Sara Ahmed (2004), pegan a los cuerpos de los manifestantes la amenaza de las actividades de corte criminal, figura que se concentra en la reiteración del vandalismo. Ello se puede observar en el siguiente relato de uno de los participantes*:* "Siento esto siempre y cuando no se convierta en vandalismo y termine siendo más bien una amenaza" (Narrativa escrita, código 110227).

En este sentido, la circulación de discursos sobre la amenaza busca fomentar el miedo encarnado en la figura del vándalo, quien tendría el propósito de destruir antes de una reivindicación social, estableciendo una carga afectiva negativa sobre quienes ejercen una labor de crítica social apoyan este tipo de manifestaciones, quedan asociados quienes buscan promover la violencia; en esta dirección encontramos la siguiente narrativa: "porque a veces estas protestas se tornaron violentas generándose enfrentamientos entre manifestantes y fuerzas de seguridad también a veces hay accidentes porque hay vehículos que improvisan maniobras en las zonas bloqueadas pero no estoy de acuerdo ni en desacuerdo mi reacción es neutral ya que también la protesta pacífica es un derecho" (Narrativa escrita, 110105).

La circulación de narrativas emocionales sobre el miedo y la desesperanza afecta las dinámicas propias del ejercicio democrático, en tanto naturaliza las barreras de participación de los ciudadanos frente al Estado y fomenta distancias afectivas entre quienes se identifican políticamente con fenómenos como la protesta y la movilización social. Ello conlleva asumir un rol ciudadano que asume desde la incredulidad cualquier acción ciudadana orientada a la transformación de la realidad política.

5.2.4 La identidad ciudadana en medio de las protestas y marchas: Orgullo y empatía.

> *"*Están luchando para que el país se acabe; es mejor y no denigre los derechos de las personas; todos juntos para hacer una sola voz*"* (Narrativa escrita, código 110132).

Dentro de las emociones políticas que se manifiestan en las narrativas de las protestas y las marchas se encuentra el orgullo, en especial, el orgullo nacional. Desde la perspectiva de Nussbaum (2006), esta emoción no tiene una implicación necesariamente positiva o negativa en el ejercicio de la ciudadanía, en tanto puede promover la identificación colectiva y la acción hacia el bienestar, aunque, como lo advierte Ahmed (2004), el orgullo nacional también puede promover exclusiones hacia aquellos cuerpos que no encajan en la manera como se construye un proyecto político en particular.

En las narrativas desarrolladas por los participantes, la asociación entre la bandera nacional y el orgullo se evidencia cuando la nación adquiere el carácter de un mecanismo de identificación política que, de la misma manera, vehiculiza la creencia en unos objetivos compartidos como cuerpo social (Pun & Linchuan Qiu, 2020). Dicha asociación se visibiliza en la siguiente voz participante: "Las reacciones de la multitud de gente ante la presencia de la bandera colombiana sugieren un fuerte sentimiento de orgullo nacional, lo que motiva a las personas a unirse en defensa de sus países y sus valores". (Narrativa escrita, código 110230).

El motivo de orgullo muestra también cómo los procesos de identificación política no solo cobijan a la nación como forma de identificación, sino también a los grupos sociales que comparten expectativas de acuerdo con sus trayectorias sociales (Keegan, 2019). Todo ello se comprende mejor si tenemos en cuenta el contexto socioeconómico de los participantes, quienes, perteneciendo a una clase social baja, aspiran a mejorar de sus condiciones objetivas de existencia. En este

horizonte podemos leer el siguiente relato: “Me parece muy bueno que haya personas que luchen y resguarden sus derechos todo para mejorar y mantener su bienestar y lo que es más beneficioso para ellos y sus familias”. (Narrativa escrita, 110205).

Por lo expuesto anteriormente, el motivo de orgullo dentro del contexto de las marchas y las protestas, se sitúa en la reivindicación de los derechos percibidos como incumplidos y las protestas como una forma digna de exigirlos (Zembylas,2021c; Silva y Paz, 2019). Un ejemplo de esto último lo tenemos en la siguiente narrativa: “como ya que está marchando con la razón de luchar por sus derechos donde se muestra el estado que no se quedan callados frente a las injusticias”. (Narrativa escrita, código 110231).

En este contexto, surge también la emoción como la empatía, la cual tiene una conceptualización muy similar a las ya descritas en la relación con el orgullo y el orgullo nacional. La empatía es una emoción positiva si entendemos que propende por un entendimiento de las condiciones propias del otro (Veugelers & Robol, 2022; Espinoza & García, 2020); sin embargo, esta misma emoción puede priorizar hacia aquellos que son lo más similares a mi condición social, lo cual puede ser utilizado desde las dinámicas de imposición social y cultural.

Los participantes manifiestan en sus narrativas una emoción de empatía hacía las personas que cumplen con el rol de representar sus intereses aun cuando esto conlleve riesgos para las mismas personas. Toda vez que en nuestro país el ejercicio de la protesta está asociado con la contingencia de poner en riesgo su integridad personal, de acuerdo con el siguiente relato: “hoy gracias a las marchas se han escuchado más nuestros derechos nuestras opiniones las personas que marchan arriesgan su vida se ponen en peligro son personas muy valientes que ayudan a que cada vez más sea más escuchado a los ciudadanos” (Narrativa escrita, código 110103).

En el anterior relato se observa cómo los procesos de orgullo y empatía, en tanto emociones políticas, se ven relacionados, insistiendo, en que se asocia a la reivindicación de grupos sociales históricamente excluidos de múltiples derechos (Zembylas 2021). Las cualidades personales, como la valentía, le dan una carga adicional afectiva que lleva a definirlo incluso como héroes, tal como lo sustenta el siguiente ejemplo: “esta gente solo caía por el pueblo colombiano pues hubo mucha injusticia en sí, pero para mí ellos son héroes sin capa”. (Narrativas escritas, código 110220).

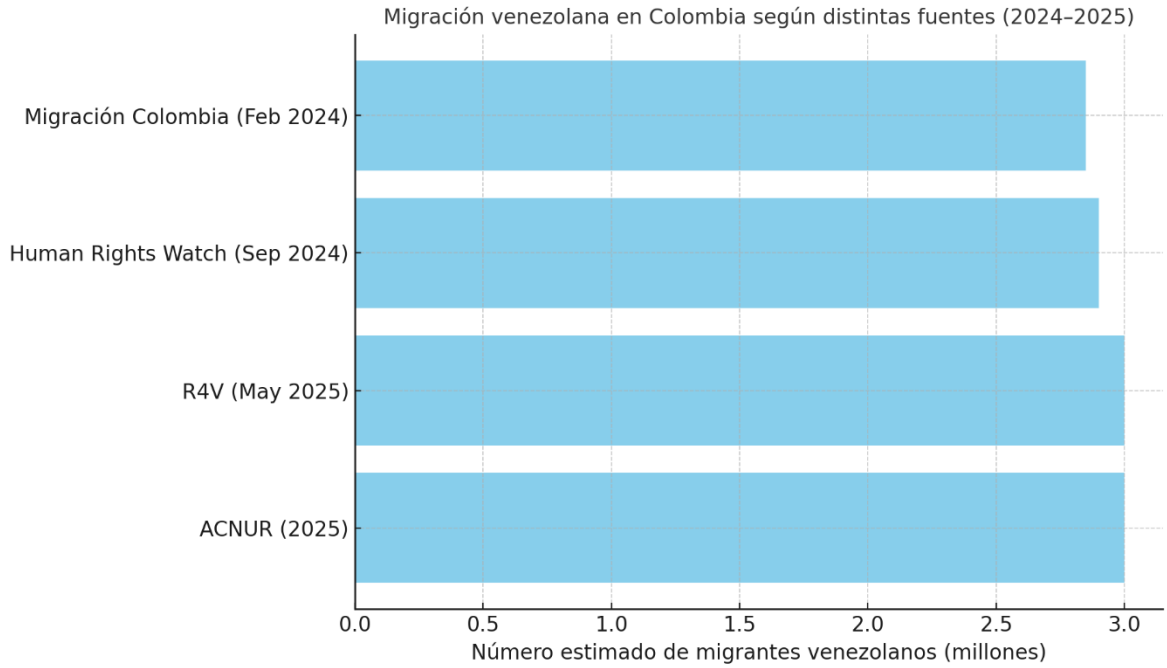
En conclusión, las emociones políticas que se relacionan a las protestas y marchas impulsan identidades colectivas, como la nacional y otras marcadas por la condición social, que promueven la acción ciudadana como un mecanismo para la búsqueda de justicia o de denuncia de las situaciones de injusticia a través de narrativas emocionales asociadas a el orgullo y la empatía, este caso particular. De esta manera, se asume un rol ciudadano desde el activismo político y se entiende como una acción legítima y necesaria para el reconocimiento de las diferentes peticiones de los grupos sociales insertos en la dinámica política.

5.2.5 Tener presente las condiciones del otro: el fenómeno de la migración

Colombia ha afrontado en la última década un fenómeno social de gran impacto: la migración masiva, en este caso de la población venezolana. Quienes por razones de índole económica o política se ven obligados a migrar hacia distintos países de América Latina y Norteamérica. Por la ubicación geográfica, Colombia se convierte en un gran receptor de esta migración, la cual según diversas organizaciones puede llegar a los 3 millones para el año 2025, tal como se evidencia la figura 22:

Figura 22

Migración venezolana en Colombia 2024-2025



Nota. La figura compara estimaciones provenientes de distintas fuentes nacionales e internacionales, las cuales muestran una convergencia significativa en el número de personas migrantes venezolanas en Colombia durante el período 2024–2025. Esta consistencia entre fuentes permite dimensionar la persistencia y relevancia estructural del fenómeno migratorio en el contexto colombiano. Elaboración propia con base en Migración Colombia, Human Rights Watch, R4V y ACNUR.

Este fenómeno plantea un reto no solo para el Estado, en cuanto al diseño de políticas eficientes de integración de la población migrante, sino también para la sociedad en general, que debe avanzar en el reconocimiento social y cultural de estas comunidades a fin de evitar prácticas como la discriminación y la xenofobia, frecuentes en este tipo de procesos.

Todo ello resulta aún más urgente si tenemos en cuenta que otros Estados de América Latina, como Perú, Brasil, Argentina, entre otros, han experimentado históricamente procesos de migración, mientras que para Colombia este ha sido un fenómeno relativamente nuevo dentro de

su historia republicana. En este sentido, como experiencia social novedosa, la migración se convierte en un acontecimiento significativo que ha dado lugar a narrativas amplias y relevantes para el tema de las emociones políticas.

Conviene en este momento realizar una precisión metodológica: la imagen incluida hacía referencia a la migración venezolana, no obstante, algunos de los participantes la interpretaron como una representación del desplazamiento forzado, como otro de los grandes fenómenos sociales de nuestro país. No se les advirtió sobre esta diferencia, ya que se buscaba obtener respuestas más espontáneas posibles, y al mismo tiempo, también brindaba información acerca de las narrativas de los estudiantes. Los relatos que asociaron la imagen con él al desplazamiento fueron igualmente considerados en el análisis, toda vez que se trata de fenómenos sociales que, para el caso de las emociones políticas, generan información valiosa.

5.2.6 La capacidad de imaginar la situación del otro: tristeza y empatía

> *"*hoy siento algo de tristeza por la movilización de personas de su propia Tierra para el conflicto armado*"* (Narrativa escrita código 110222).

En este punto resulta pertinente traer el concepto de emociones políticas desarrollado por Nussbaum, con el fin de analizar la tristeza como emoción política. Recordemos que, según la autora, la emoción es una evaluación cognitiva que tiene un objeto, el cual se evalúa como relevante, o no, para el florecimiento personal. A partir de dichas evaluaciones se generan las distintas emociones (Nussbaum 2006, 2015). Ahora bien, para que, en el caso de las emociones políticas, se señale que un acontecimiento social genera tristeza, es porque existe una evaluación que permite entender o que afecta su propio florecimiento como persona o que bien se entiende que es una situación por la que el participante podría pasar en cualquier momento.

Por su parte, Ahmed (2004), aunque no centra su análisis exclusivamente en la tristeza, advierte que este tipo de emociones, en ocasiones, son reconocidas por los grupos hegemónicos desde una postura que se apropia de la situación del otro, sin reconocer necesariamente las injusticias que la provocan, dando por descontado que ya se tramitaron socialmente estas situaciones; por lo tanto, terminan siendo objeto del grupo con mayor poder para mantener su posición social.

En los relatos de los estudiantes participantes de la presente investigación se evidencia un constante cuestionamiento al sistema político y social que provoca la migración y desplazamiento: "Me causa tristeza porque son personas que abandonan sus casas y tienen que dejar sus vidas atrás por muchos motivos injustos" (Narrativa escrita código 100205). Recordemos que para Nussbaum (2006) es importante que los agentes en su evaluación consideren que el objeto de la emoción no es responsable de la situación por la que están atravesando.

De manera similar, las narrativas movilizan el afecto mediante juicios morales que explican el acontecimiento en términos de culpables e inocentes, tal como se observa en la siguiente narración: "ver gente inocente ser desplazada de sus hogares por guerrilleros o personas malas que no tienen corazón y las personas ni pueden luchar por sus lugares que les costó mucho conseguir y ver su necesidad y desplazarse en una ciudad que no tiene nada" (Narrativa escrita, código11002).

En estas narrativas se evidencia el involucramiento de los participantes con la situación representada en la imagen, no se trata de un observador externo, sino de alguien que se involucra con lo que está observando (Kawash *et al.*, 2021; Pinedo, 2020). Al respecto puede señalarse la siguiente narrativa "estas personas sean partiendo de un lugar a otro creo que deberían estar pasando por malas situaciones en el lugar que se encontraban y tuvieron que buscar un sitio para tener una mejor vida" (Narrativa escrita, código 110231).

Este tipo de narrativas se hacen aún más evidentes cuando la empatía se manifiesta como emoción política. En ellas se enuncia cómo las condiciones sociales que provocaron el proceso de migración podrían repetirse en la experiencia de los participantes, de ahí la necesidad de entender las difíciles circunstancias por las que pasan los migrantes, por ejemplo, se lee en la siguiente narrativa: "ya que esta situación puede pasar en cualquier momento como ya pasó en otros países y esto puede dejar una marca o un pensamiento malo dudoso para toda la vida" (Narrativa escrita, código 110229).

De esta manera, la empatía como emoción política interpela, a través de la afectividad, el compromiso moral que se debe asumir frente a situaciones como la migración, como respuesta a los fallos sociales provocados por las instituciones políticas y las dinámicas económicas (Zembylas 2021c), tal perspectiva se manifiesta en la siguiente narrativa: "porque todos nos debemos tratar igual como decir que usted se ponga en los zapatos del otro para sentir lo mismo que debe tener lo mismo que el otro para cambiar para hacer el mundo por igual". (Narrativa escrita, 110225).

En una dirección similar, encontramos otro de los relatos donde la expresión "ponerse en los zapatos del otro" aparece de manera recurrente como forma de solicitar comprensión frente a la situación que está viviendo una persona con necesidades sociales: "son personas que buscan un mejor futuro quienes están sufriendo en un país que no les da oportunidades me pongo los zapatos de ellos y quisiera buscar más oportunidades así sea en otro país" (Narrativa escrita, 110211). Estas expresiones que se encuentran en el sentido común, poseen una carga simbólica que, en una sociedad con marcadas diferencias sociales, promueve el reconocimiento de que existen condiciones de vida que no dependen exclusivamente de la voluntad de los agentes sociales, sino de condiciones mucho más estructurales, por ello resulta legítimo, por lo menos en lo discursivo, su entendimiento y ayuda (keegan, 2019; Soliveres, 2021; Zembylas 2021b).

En concordancia, las narrativas emocionales vinculadas con la tristeza y empatía asociadas al discurso de la injusticia frente a las situaciones que viven los demás cuestionan a las instituciones y a las condiciones sociales que provocan dicha problemática. En este sentido, el rol ciudadano se asocia a la conciencia social, en otras palabras, a la posibilidad que, desde el ejercicio de la ciudadanía, permite vincular la situación individual de los sujetos con factores de orden estructural o social que los trascienden.

5.2.7 ¿Es posible que un día seamos migrantes? Miedo y frustración

> **“**porque las personas no deberían hacerles eso desplazarlo ya que ellos con esfuerzo han conseguido lo poquito que tienen y me da miedo que en algún momento me pasará lo mismo porque sería feo tener que pasar por tan drástico cambio*” (*Narrativa escrita, código 110117).

En uno de los apartados anteriores habíamos señalado lo que conceptualmente significa el miedo, entendido en clave de las emociones políticas. Para el caso de la migración no se trata de un miedo que intente delimitar el objeto de dicha emoción en un grupo social en particular, como podrían ser los mismos migrantes, en lugar de ello se podría decir que las creencias y valoraciones giran en torno al futuro o las prospectivas de lo que será el país como preocupación principal.

La migración como un riesgo latente permite que sea el miedo como emoción política la que responda a esta situación, lo que significa que los participantes teman enfrentarse a situaciones que puedan poner en peligro su propia integridad. En esta perspectiva encontramos la siguiente narrativa: “Que es algo que puede pasar en cualquier momento y a cualquier persona y que, así como hay personas que fueron desplazadas y salieron con tranquilidad, hay personas que no les importan otras personas y son capaces de matar y robar por salvarse a sí mismos o a su familia”. (Narrativa escrita, código 110226).

En este punto debemos hacer nuevamente la reflexión sobre la posibilidad de limitación del estudio por el sesgo que interviene en la investigación por la condición social de los participantes. Es cierto que dicha condición social explica que se tenga una prospectiva donde se vea muy cercana la posibilidad de afrontar una situación de migración; sin embargo, es también relevante que el miedo pueda adquirir unas cualidades diferentes a las de generar distancias afectivas con las personas migrantes. En este caso, al ser el miedo a la posibilidad de afrontar situaciones equivalentes, permite que exista una preocupación por los destinos del otro, que en esta ocasión es similar a mí (Nussbaum 2006, Sun, *et al.*, 2022). En este sentido encontramos la siguiente narrativa: "Miedo, ya que, pues esta situación puede pasar en cualquier momento, estas situaciones nos pueden dejar traumados para toda la vida". *(*narrativa escrita, código 110217).

Esta narrativa se observa otra emoción como la frustración, puesto que los participantes la expresan al considerar que las personas que sufren la problemática de la migración merecerían afrontar otras condiciones de vida*:* "hoy se sienten frustrados puedes ver que en algún momento ellos brindaron un voto a la persona que hoy en día no los apoyan y le brinda oportunidades gracias a eso tienen que emigrar" (Narrativa escrita, código 110110). Tal como se puede observar dicha frustración señala al sistema político, ya sea desde sus lideres o en las instituciones, como responsable de las situaciones que se están viviendo.

De esta manera, una vez más observamos como desde una carga afectiva, la emoción permite realizar un cuestionamiento a figuras políticas, como un ejercicio ciudadano que exige respuestas desde la política a una problemática social en particular (Kawash *et al.* 2021), lo anterior se ve reflejado en el siguiente relato: "ver varias familias dejar su hogar por culpa de un presidente que no sabe gobernar y no poder llevarse sus cosas materiales y dejar todo lo que han formado" (Narrativa escrita, código 100115).

En conclusión, a través de emociones políticas como el miedo y la frustración circulan unas narrativas que proyectan una preocupación por el futuro que al mismo tiempo se convierte en un continuo cuestionamiento por las condiciones del presente, de esta manera el rol ciudadano está asociado con una continua reflexión crítica acerca de las condiciones personales y sociales que afectan el bienestar colectivo.

5.2.8 Emociones políticas positivas: la compasión y esperanza de transformación social

> *"*ver gente inocente, ser desplazada de sus hogares por guerrilleros o personas malas que no tienen corazón y las personas ni pueden luchar por sus lugares que les costó mucho conseguir y ver si necesitabas y desplazarse en una ciudad que no tiene nada*"* (Narrativa escrita, código 11002).

En uno de los apartados anteriores se tuvo la oportunidad de hablar de la esperanza, algo que llamó profundamente la atención dentro de las narrativas de los participantes es que apareciera la compasión de manera decidida en el acontecimiento social de la migración. Para Nussbaum, la compasión es una de las emociones que, no solo es positiva para las dinámicas democráticas, sino que también debería ser fomentada con respecto a la educación. Todo ello se explica porque en la compasión se ilustran muchas de las características de lo que debe ser una emoción política, tales como la valoración del otro como alguien que posee alguna importancia y la capacidad de entender que el daño por el que pasa no tiene ninguna responsabilidad, es decir no es culpable de su propio sufrimiento (Nussbaum 2006, 2015).

Desde el punto de vista de Ahmed, deberíamos tener en cuenta que la compasión puede esconder procesos donde se redime quien ofrece la compasión, sin embargo, no significa, necesariamente, que se busque la transformación de las condiciones sociales que provocan el daño

que merece la compasión, en otras palabras, Ahmed (2004) continuamente nos advierte sobre las dinámicas de poder que existen sobre emociones que podríamos observar cómo políticamente correctas.

Bajo la perspectiva de la investigación, estas posiciones no son antagónicas, sino que, por el contrario, puede estar en relación y complementarse. Es, a todas luces, positivo que se valore la posición del otro, entendiendo que, por la vulnerabilidad propia del ser humano, puede ser una condición similar a la mía; no obstante, dichas emociones no escapan a las relaciones de poder que pueden llegar a hacer de estas valoraciones formas de naturalizar el mundo o ciertas posiciones en el espacio social.

De acuerdo con las narrativas de los participantes se observa cómo la compasión se convierte en una forma de denunciar las condiciones sociales por las que pasan los migrantes, como ya vimos en el caso de la solidaridad y la empatía se trata de vehiculizar el afecto para dar cuenta de situaciones que representan procesos de injusticia social o crítica política (Silva & paz, 2019; Hodson 2020); en este sentido, nos encontramos con la siguiente narrativa: “muchas personas han tenido que dejar todo lo que han obtenido en su territorio nativo donde se separan de la familia pasan de tenerlo todo al llegar a un lugar donde no se conoce a nadie y donde no tienen familia donde tienen que empezar desde cero una nueva vida donde se tiene que aguantar el rechazo humillación”. (Narrativas escritas, código 110221).

Desarrollando el argumento anterior, encontramos que los reclamos que se realizan a través de la compasión como emoción política demandan a las instituciones políticas señalándolas directamente como responsables de la situación por la que se está pasando o como quien debe acudir a dar respuesta a esta problemática social, tal como podemos señalar en el próximo relato: “ya que después de ser votados de su país tienen que irse con lo poco que puedan sacar por culpa

de su mal presidente por no combatir las fuerzas armadas ilegales lo cual provoca el desplazamiento forzado armado" (Narrativa escrita, 110123). En esta misma dirección podemos señalar el siguiente relato "el gobierno debería ayudar a esas personas que están tratando de salir adelante para darle una mejor vida a sus familias y tristeza porque no son solo personas mayores también hay niños y mujeres en estado en embarazo y cosas así". (Narrativa escritas, código 110109).

Esta preocupación por el destino de otros grupos sociales podemos observarlos en la esperanza de transformación social como emoción política, allí una vez que se reconocen las difíciles condiciones de vida, en este caso de los migrantes, se postulan creencias sobre las posibilidades de cambio de esta situación (Sun *et al.*, 2022; Hernández Santibáñez, 2019): "las personas están migrando desplazándose posiblemente en busca de una mejor vida se les ve el esfuerzo y sacrificio, pero también la esperanza de encontrar mejores oportunidades". (Narrativa escrita, código 110120).

En consecuencia, el fenómeno migratorio genera una comparación emocional con la experiencia de la migración en general, postulando la esperanza según la cual es posible que fenómenos como la xenofobia puedan tener un cambio en el futuro: "esperanza de algún día no tendremos que ser vistos como bichos raros en algún otro lugar por nuestra nacionalidad". (Narrativa escrita, código 110233).

Como vemos anteriormente, emociones como la compasión y la esperanza movilizan unas narrativas emocionales que denotan una preocupación por el futuro, pero que al mismo tiempo generan discursos de preocupación por el presente y las condiciones sociales de aquellos que son iguales o diferentes a mí, tal como se observa en este relato: "estas personas son seres humanos y siempre han tenido que sufrir sin oportunidades y muchas veces sin la dicha de tener un plato de comida y tener un lugar para vivir de forma digna". (Narrativa escrita, código 1100220). A partir

de allí podemos afirmar que las emociones políticas configuran un rol ciudadano, donde los agentes hablan desde una posición tanto temporal como espacial en el espacio social y establecen desde allí relaciones de proximidad, lo cual promueve una identidad ciudadana.

5.2.9 Narrativas de fenómenos sociales ¿nos acercan o nos alejan de la ciudadanía?

En conclusión, para el presente capitulo tenemos que los fenómenos de la política propician emociones políticas adecuadas e inadecuadas (Modzolewski 2021) para la formación ciudadana. En primer lugar, emociones como la esperanza demuestran una confianza en los ejercicios de la política y en las reglas de juego de la democracia para resolver los desajustes sociales propios de un espacio social como el colombiano. Por otro lado, la decepción política, se convierte en la otra cara de este mismo fenómeno, puesto que la esperanza en la transformación social se ve diluida reforzando las creencias sobre la imposibilidad de transformar las condiciones de vida de los participantes.

Emociones políticas como el asco y el odio son perjudiciales para la formación ciudadana puesto que no solo implica un total descrédito del sistema político que se manifiesta en la apatía, sino que invalida al contradictor político como alguien con espacio legítimo para entablar una confrontación política en aras de establecer un proyecto político.

Caso contrario ocurre cuando se indaga a los participantes por fenómenos sociales como la migración, así como las protestas y marchas, allí las emociones políticas como la empatía, compasión y solidaridad promueven un rol ciudadano que fomenta la participación cívica y el entendimiento con el otro. De esta manera es recurrente una conexión emocional con las condiciones de vida del otro, que en muchas ocasiones lleva a denunciar las situaciones que

provocan injusticia social y demandan para las instituciones políticas ser escuchados en sus reivindicaciones.

De esta manera podemos afirmar que la formación ciudadana cuando está centrada en la política, es decir más en sus aspectos formales e institucionales, pierde eficacia, puesto que a estos aspectos se asocian emociones que confirman discursos que más que motivar a la agencia política de los participantes, impulsa la desconexión política y la apatía. Luego entonces, para fortalecer la formación ciudadana se deberían acudir de manera más recurrente al análisis de fenómenos sociales, puesto que a través de ello se robustece la participación cívica, el compromiso y la reflexión ciudadana.

5.3 Experiencias y ciudadanía: las narrativas sobre emociones políticas.

Como ya mencionamos en la sección de metodología, se aplicó un segundo instrumento para resolver el objetivo número uno, en él se les pidió a los estudiantes que recordaran un acontecimiento social, que bien podría ser una experiencia personal, contado por otra persona o visto en las redes sociales, identificando en dicho acontecimiento una emoción. De esta manera, los participantes tenían un espacio para identificar lugares, tiempos, personajes y demás elementos de una trama narrativa.

Empezaremos con el resultado central de las narrativas desarrolladas por los participantes. Las emociones políticas se convierten en una forma de denuncia tanto política como social frente a diversas situaciones que se presentan en la vida cotidiana y que tienen una estrecha relación con la manera como se entiende que está organizada la vida social (Zembylas, 2021b; Hodson, 2020). Para desarrollar la anterior idea se sigue la siguiente estructura expositiva: en primer lugar, se expondrán las emociones que se agrupan como respuesta a las condiciones sociales y, en segundo

lugar, se dará cuenta de aquellas emociones que tienen como foco de denuncia las instituciones políticas.

5.3.1 Emociones políticas como respuesta a las adversidades

En primer lugar, conviene destacar que los participantes contaron con plena libertad para relatar sus experiencias en torno a aquellas situaciones que suscitaron una reacción emocional significativa. Llama la atención que las principales emociones que se encuentran en las narrativas son: Ira frente a situaciones políticas y sociales, compasión hacia fenómenos sociales, indignación política y social y tristeza por la situación de los demás (ver figura 23). No aparecen como en el instrumento anterior emociones como el orgullo y la esperanza, que demostraban una valoración positiva acerca de la narrativa en cuestión.

Figura 23

Principales códigos resultado del instrumento No 2



Nota. La figura presenta la frecuencia de aparición de códigos asociados a emociones políticas y narrativas emocionales vinculadas al Objetivo 1 de la investigación. Los valores corresponden a recurrencias identificadas en el proceso de codificación narrativa y no deben interpretarse como magnitudes estadísticas, sino como indicadores de densidad temática y relevancia analítica en los discursos de los participantes. Elaboración propia a partir del análisis en ATLAS.ti Web.

5.3.2 La legítima preocupación por el otro: la compasión hacia fenómenos sociales

Como ya mencionamos, la compasión entendida como emoción política, genera dinámicas que fortalecen la ciudadanía puesto que representa una preocupación por el destino del otro, en tanto, afecta mis propios objetivos de vida. Si bien no se trata de que los demás tengan una incidencia directa en mi propia felicidad o eudaimonia como lo menciona Nussbaum (2006), se trata de un juicio cognitivo donde no me es posible ser indiferente el sufrimiento de otros agentes sociales y al mismo tiempo considerar que tengo una vida plena (Gil, 2016).

A propósito de estos juicios valorativos, los hallazgos de la investigación muestran correspondencia con los criterios propuestos por Nussbaum (2006) para definir la compasión como una emoción política. El primero de ellos es el *juicio de magnitud o gravedad*, en otras palabras, que la afectación a la otra persona es tan grave que perturba su propio florecimiento personal. Esta es una condición indispensable para que podamos hablar de compasión propiamente dicha. Vemos un ejemplo con una de las narrativas:

> hoy me encontraba viendo caso cerrado en donde una mujer había abandonado a sus hijos, pero por qué no lo aceptaban con ellos en su trabajo que era en otro país y al ver que ellos no la querían volver a ver eso me dio pesar con ella (narrativa escrita, código I2101234).

Como podemos identificar en la narración anterior, se expresa la compasión como emoción ante un sufrimiento que causa una afectación grave a la otra persona, la separación del núcleo

familiar, además en este relato encontramos la segunda valoración que propone Nussbaum para considerar la emoción como compasión, *la no culpabilidad o el no merecimiento*. Es importante que quien emite el juicio considere que el otro no es responsable de la situación que está viviendo.

En el caso de la narrativa anterior se dice que la mujer abandono a sus hijos, sin embargo, acto seguido se justifica la acción debido a las condiciones sociales por las cuales atraviesa la protagonista del relato, específicamente su situación laboral. Sin este juicio valorativo no habría sido posible desarrollar la compasión. Un ejemplo de lo anterior lo encontramos en el siguiente relato:

> "yo sentí compasión una vez que iba para el centro y una niña pidiendo limosna en los buses y nadie le dio nada yo tengo compasión porque yo no tenía nada para darle y cuando la niña se bajó empezaron a juzgarla que porque los papás supuestamente la utilizaban para que ella pidiera". (Narrativa escrita, código I2100120).

De acuerdo con la narrativa, los juicios valorativos realizados por las personas que se encuentran en el bus les impiden sentir compasión, pues, responsabilizan de su propio sufrimiento a la niña, a pesar de mencionar que es utilizada por los papás; situación diferente del participante quien siente compasión y se lamenta de no poder ayudar.

El tercer juicio, de acuerdo con la perspectiva de Nussbaum (2006), se trata del *juicio de las posibilidades parecidas,* es decir, el reconocimiento de la posibilidad de pasar por la misma situación en cualquier momento. Es importante que se desarrolle una imaginación que permita valorar que yo mismo o mis allegados podrían pasar por una dificultad similar que les puede acarrear sufrimiento, tal como se muestra el siguiente ejemplo:

> Un día estaba comiendo con mi familia y de repente llegó un niño pequeño con la mamá pidiendo comida a otras mesas, cuando el niño iba pasando por nuestra mesa y dice mami mira cómo ellos si pueden comer, a mí me dio mucha tristeza y se me aguaron los ojos, a mi familia también así que pedimos una canasta para echarle la comida después se la dimos y ellos se fueron felices, pero nosotros quedamos con tristeza de ver lo que dijo el niño. (Narrativa escrita, código I2100216).

Una de las características que la investigación revela, en concordancia con lo expuesto en el instrumento anterior sobre la compasión, es la enunciación de situaciones sociales asociadas al sufrimiento y a condiciones socialmente complejas. En otras palabras, muchas de las narrativas describen experiencias que giran en torno a escenarios de vulnerabilidad social, como se observa a continuación:

> bueno gente lo que me pasó fue que un día íbamos con mi familia en el carro y paramos en un semáforo y venía una mamá con su niño pidiendo ya lo lejos escuchaba como decía que tenía hambre y llegó un punto donde llegaron a donde nosotros y me dio tristeza lo que había dicho así que había un hombre vendiendo energizante les compramos unos así no fueran la gran cosa ellos se tomaron al menos algo de ahí nos fuimos pero me seguí sintiendo mal ya que no son los únicos en esas situaciones (Narrativa escrita, código I2110123).

En suma, la vulnerabilidad social parece ser una los acontecimientos significativos cuando se narran situaciones relacionadas con la emocionalidad. Al cumplir con los criterios enunciados por Nussbaum (2006), entendemos que se tratan de emociones políticas al considerar que se trata de sufrimientos con una gravedad considerable, sin responsabilidad de quien lo sufre dicha

situación y además con la posibilidad que dichas situaciones se repitan en el participante y sus semejantes. (López Merino 2021).

Además, tenemos que considerar que dichas evaluaciones no son producto exclusivo de las valoraciones individuales sino de la manera como circulan socialmente (Riquelme Mella, 2017). En este sentido, se observa como la emoción se convierte en una respuesta a las dificultades económicas propias de un espacio social con marcadas condiciones de desigualdad, las cuales pueden ser entendidas como una manera de naturalizar estas visiones y divisiones del mundo o como una denuncia sobre como las instituciones sociales no logran resolver las tensiones de la vida pública. (Hodson 2020; Zembylas, 2019b, 2021b, 2021c).

5.3.3 Una respuesta a las injusticias: Ira frente a situaciones sociales y políticas.

La ira como emoción política ha sido fuente de un intenso debate en los círculos académicos, fundamentalmente de aquellos relacionados con la filosofía política (Yacek, 2019). Las mismas autoras que guían nuestro marco conceptual son un ejemplo de estas discusiones. Para Nussbaum (2016), la ira no tiene un asidero que pueda ser provechoso para el ejercicio democrático, toda vez que basa su juicio en la búsqueda de una retribución más parecida a la venganza, lo cual trae como resultado una justicia que no puede sostenerse en el tiempo. El caso contrario lo encontramos en la postura de Ahmed (2004), para quien la ira es histórica, por lo cual no parte de la irracionalidad, sino que toma su forma en espacios sociales caracterizados por la exclusión y la desigualdad; por lo tanto, la ira es una respuesta a determinadas condiciones de injusticia. Considerando las narrativas analizadas, encontramos que, para el caso estudiado, la

perspectiva propuesta por Ahmed permite encontrar horizontes de sentido a lo planteado por los participantes, tal como veremos a continuación.

Concluimos la sección anterior preguntándonos si la compasión naturaliza la estructura social o es, por el contrario, una forma de denuncia frente a los desajustes de esta última. El caso de la ira frente a situaciones sociales y políticas nos deja claro que se trata, más que una forma de hacer que los agentes acepten como innegables las condiciones de vida de las que son parte, de una manera de ejercer tensiones sobre dichas creencias y responder con un discurso que cuestione las practicas que representan situaciones de injusticia social o política (Yacek, 2019). Tal como lo propone Ahmed (2004), dicha emoción no reside en un objeto, sino que circula; en el siguiente relato podemos observar cómo los participantes utilizan los discursos para realizar sus propias demandas, acerca de aquello que consideran injusto:

> por ejemplo, cuando en varios conjuntos de vos me quitaron la luz por el cambio del Diesel casi no había luz y ni siquiera alumbrado público y la inseguridad era increíble y sentíamos mucho miedo y por parte ira ya que había muchas negligencias por la empresa puesto que no nos daba nada de información, hasta que varios vecinos que estaban ya manifestando y pidieron una respuesta, al final todo se solucionó y arreglaron todo (Narrativa escrita, código I2100105).

De esta manera, las narrativas interpelan de manera directa aquellas instancias propias de la macropolítica, reclamos aún más profundos si tenemos en consideración que en nuestro país, producto de décadas de violencia sistemática, existen varios actores que provocan situaciones de injusticia, frente a los cuales la ira se convierte en una emoción por donde transitan eventos de tipo nacional que provocan indignación en los agentes sociales, aún más valiosos si tenemos en cuenta

que las situaciones de violencia son recurrentes y se tienden a normalizar en contextos de conflicto armado y violencia estructural, tal como se evidencia en el siguiente relato:

> Un evento que se hace aquí en Colombia me produjo ira y miedo; fue el del collar bomba. trató de una mujer, pilar de su familia, fue amenazada de muerte, pues no, señores, que llegaron a su casa y le colocaron una bomba en el cuello pidiendo 15000000 de pesos, que serían en la actualidad casi 49000000 de pesos, y cuando la policía trató de salvarla, el oficial que estaba con ella murió junto a la señora. Es extremo, generó ira e indignación de cómo el ser humano, por cosas materiales, llega a hacer cosas atroces. (Narrativa escrita, código I2100201).

En este sentido, la ira transita como un mecanismo de respuesta frente a las inconformidades políticas, sin importar el espectro ideológico. Desde diferentes miradas sobre la realidad nacional, la ira se convierte en una forma de participación en el debate público, en la que se evidencian las posiciones de los agentes en el espacio social y la manera en que estas circulan por distintos ámbitos colectivos. Así, se van configurando valoraciones sobre el devenir político del país, en lo que Yacek (2019) ha denominado epifanías cívicas.

A continuación, se presentan dos narrativas que ilustran lo anterior:

> También hablaré sobre la ira porque desde que elegimos el presidente Petro, se evidenció más la guerrilla que antes, porque donde vivía mi abuelita que ahora está en el cielo, y que ahora vive mi tío, esta es una permanencia vigilada por ellos y me da mucha ira porque ya no podría ir a descansar unos días en paz si no es con autorización de estos personajes. (Narrativa escrita, código I2100109).

> Bueno pues voy comenzar con una noticia que ha sido y es muy controversial estos días en Colombia que es el hundimiento de la reforma laboral mis sentimientos de ira ya que me da impotencia que los senadores Alirio Barrera, Beatriz Ríos Esperanza Andrade y Miguel pinto que ganan entre 38000000 de pesos en adelante nieguen que una estudiante del Sena gane el mínimo, que el recargo nocturno no empieza desde las 9:00 de la noche sino que empieza desde las 10:00 de la noche, subir la indemnización en despido sin justa causa ampliar la licencia de paternidad y demás propuestas que restablecían los derechos del trabajador mire la falta de humanidad de estos personajes que no aceptaron la reforma porque directamente los perjudicaba a ellos empresarios, familias que nacieron en "cuna de oro" y quieren hundir a la clase baja y trabajadora. (Narrativa escrita, código I2100229).

Podemos observar cómo bajo las dos narrativas transitan creencias sobre los fallos estructurales del Estado. En el primer caso, la ausencia del mismo lo cual permite que actores armados controlen el territorio y que puedan imponer sus propias dinámicas. En la segunda narrativa, se expresa la creencia que divide el mundo social entre quienes acceden a los beneficios heredados del mundo social y quienes son excluidos del mismo. Además, desde la narrativa se entiende como los primeros interponen todos sus capitales sociales para impedir que aquellos que esperan algún beneficio social puedan acceder a ellos, para mantener el orden de cosas. Todas estas narrativas transitan y compiten por espacios de legitimidad, sobre todo en escenarios de crispación política como los que vivimos en la actualidad. (Zembylas 2019b).

Estas narrativas que a través de las emociones políticas pueden vehiculizar los discursos sobre la injusticia, transitan de la misma manera en las situaciones cotidianas (Keegan, 2019), donde los agentes sociales ven en su diario vivir como sus derechos se ven afectados, reiterando

de esta manera creencias donde es natural que quienes detentan el poder ya sea de tipo económico o político sean quienes puedan hacer uso de dichos derechos o incluso negar los derechos de otros grupos sociales. Por ejemplo:

> Hace un mes, hoy fui a trabajar con mi padrino, ya que necesitaba plata para los proyectos de media, nos pagaban 60 por mucho por 7 horas de trabajo, puesto que habían dicho que eso se iba en el trabajo. Bueno, pues empezamos a trabajar y no nos llevaron desayuno ni almuerzo, menos mal lleva ya unas cositas para comer, pero eso no era obligación mía, en lo que yo trabajo nos tienen que dar de comer. En fin, trabajamos y el terreno estaba un poco duro y feo, entonces eso nos hizo demorar y se fue más tiempo de lo dicho, se fueron 9 horas. Salimos del trabajo y fuimos a que nos pagaran, pero el señor no quería pagarnos por el tiempo, entonces le dijimos bravos que como así, que eso no era culpa nuestra, y duramos un rato alegando hasta que por fin nos pagó. Eso nos dio mucha ira porque tras de que no nos da de comer se pone bravo a la hora de pagar. (Narrativa escrita, código I2100204).

Cabe señalar que las injusticias mencionadas en las narrativas no provienen únicamente de quienes detentan posiciones de poder político o económico. La ira, como emoción política, también posibilita cuestionar las acciones de actores pertenecientes al mismo grupo social de los participantes, lo que amplía su potencial crítico más allá de las jerarquías tradicionales, tal cómo se evidencia en la siguiente narrativa:

> Una vez cuando estaba de camino a mi casa en transporte público, hoy esa tarde eran como a las 10:00 PM un ladrón se montó a robar, roba todos excepto a uno y entonces lo acusaron de cómplice primero lo insultaron, pero luego entre varios le empezaron a pegar

y pues él era inocente y me dio ira que lo acusaran y le empezaron a pegar y no poder hacer nada. (Narrativa escrita, código I2100108).

Situaciones como la descrita muestran que las narrativas emocionales en torno a la ira impulsan un rol ciudadano que denuncia el abuso en el uso de la fuerza y, al mismo tiempo, exige justicia social, aunque con frecuencia se entrelazan con discursos de impotencia frente a la injusticia (Zembylas, 2021c). En este marco, la ira se convierte en un modo de tramitar tales experiencias, al manifestar las inconformidades y articular un punto de vista orientado a la defensa de la justicia (Yacek, 2019).

5.3.4 La indignación y el miedo como respuesta a las experiencias de la injusticia.

Relacionado con la ira como emoción política, aparece la indignación en un sentido similar a la primera, es decir, como un fuerte sentido de denuncia frente a la injusticia social. Se muestra como un apartado diferente porque en las narrativas aparece relacionado con otra emoción: el miedo. Todo esto se puede interpretar teniendo en cuenta el contexto de violencia que, en sus más diversos tipos aparece de manera recurrente en la vida de los ciudadanos de Colombia, además en la mayoría de las ocasiones dicha violencia es instrumentalizada para acallar las voces que se atreven a dar cuenta de lo que ocurre en los diversos contextos del país, ya sean nacionales de nuestro país anteriormente mencionado, tal como lo demuestra la Misión de Observación Electoral (2025), regionales o locales, de acuerdo con la tabla No 5.

Tabla 5

Violencia contra liderazgos sociales, políticos y comunales en Colombia (2024)

Categoría	Total de casos	% del total	Comentario destacado
Total de hechos de violencia	492	100 %	Incluye amenazas, atentados y asesinatos
Hechos letales (atentados y asesinatos)	206	41.9 %	Alta proporción de violencia con intención de eliminar al liderazgo
Hechos en municipios con grupos armados ilegales	421	85.6 %	Refleja concentración territorial y contexto de control armado
Violencia contra líderes políticos	233	47.4 %	Aumento del 37.1 % frente a 2020
Violencia contra líderes sociales	147	29.8 %	Disminuyó en número, pero la violencia letal aumentó 8.3 %
Violencia contra líderes comunales	112	22.7 %	El 50.9 % de los casos fueron letales
Violencia contra lideresas (mujeres)	98	19.9 %	13 asesinadas y 9 secuestradas
Ataques a líderes indígenas y afrodescendientes	134	27.2 %	Tasa de letalidad del 72.5 %

Nota. Esta información se presenta con el propósito de contextualizar las experiencias de indignación y miedo narradas por los participantes, evidenciando la relación estructural entre la violencia sociopolítica y los procesos de liderazgo social y político en Colombia. Tomado de la Misión de Observación Electoral (2025).

Dichas violencias no se quedan en el terreno de los grandes actores armados, sino que también están presentes en fenómenos de la vida diaria como la delincuencia y la misma violencia

como forma de socialización. En el siguiente relato observamos cómo existe una mezcla entre la emoción de la indignación y el miedo:

> Yo recuerdo que un día entraron a robar la casa de mis abuelos en el campo. Recuerdo que eran cuatro ladrones o más. Yo no estuve cuando pasó eso; ellos me lo contaron. Ellos habían subido de la huerta después de cosecha, pues los ladrones los siguieron y los interceptaron para que los llevaran a la casa de mis abuelos. Después, cuando ellos llegaron, se metieron a la casa de mis abuelos, amarrándolos y amenazándolos con un arma. Por suerte, mi abuela estaba en la cocina donde los ladrones estaban intentando entrar; ella aprovechó para llamar a un familiar y pedirle que llame a la policía. Después de 10 minutos, los ladrones se fueron porque escucharon alarmas de policías; lamentablemente, no se sabe quiénes son ni los capturaron. Al vivir mis abuelos vivir en un lugar con muchos árboles ellos tuvieron ventaja para esconderse, lo bueno es que no han vuelto a robar y espero que no lo hagan esta situación me generó indignación por lo injusto a unas personas de he avanzada edad. (Narrativa escrita, código I2100110).

En estos casos el miedo opera bajo una lógica similar a la que describimos en el caso de la compasión, pero bajo dinámicas que se pueden considerar como negativas, dado que se generarán valoraciones donde el participante o los seres cercanos pueden verse involucrados en situaciones similares, lo que genera miedo como respuesta social de ajuste para no verse involucrado en estas situaciones, tal como se evidencia en el siguiente testimonio:

> me dio miedo el día que vi en noticias que se perdió una niña no me acuerdo cuántos años tenía, ni cómo se llamaba, pero sabía que era una niña pequeña cuando se da a conocer que la habían violado y matado y me dio miedo porque yo tengo un hermanito pequeño como de 10 años, que le encanta hablar con gente desconocida, él es inocente y todavía no

sabe de la maldad que existe hoy en día, y me imaginé esa niña como si fuera mi hermanito y me dio miedo. (Narrativa escrita, código I2100230).

En los casos analizados se observa cómo la ira y la indignación se constituyen en emociones que generan narrativas utilizadas como estrategias de denuncia frente a situaciones percibidas como injusticia social. De esta manera, se configura la imagen de un ciudadano que asume un rol de participación activa y de involucramiento en el debate público. No obstante, en contextos marcados por la violencia, otras narrativas muestran que es el miedo el que se articula con dichas emociones, lo que provoca que el rol ciudadano se desdibuje al predominar creencias según las cuales la tramitación de las contradicciones sociales pierde relevancia simbólica frente a la amenaza a la vida y la integridad personal.

5.3.5 Ira y solidaridad con los animales: las nuevas identidades.

Para finalizar con el análisis del instrumento 2, se examina un fenómeno particular que se observó en las narrativas: la compasión y solidaridad frente a situaciones de injusticia que viven los animales. Las emociones políticas, en este caso, transitan por las nuevas identidades para quienes las posturas políticas ya no pasan por la búsqueda de una representación de clase o de una ideología en particular; la participación en los escenarios del debate público tiene como estandarte la defensa de quienes no encuentran una voz en los escenarios de la política (Kawash *et al*., 2021), en este caso los animales, tal como lo muestra el siguiente relato:

> en algún momento de la búsqueda de los niños indígenas que se perdieron en el Amazonas, un perro rescatista que ayudó a encontrar los niños al encontrarlo él se perdió en el Amazonas y los rescatistas como ya encontraron los niños a Wilson no lo buscaron más y lo dejaron en el Amazonas, para mí esto me generó mucha ira ya que me parece

muy injusto el hecho de que no lo buscaron sólo porque ya encontraron a los niños. (Narrativa escrita, código I2110123).

Al igual que en los casos mencionados en el presente apartado, la emoción irradia narrativas de búsqueda de justicia social, en este caso se trata de la defensa de los derechos de los animales quienes, aparecen como las nuevas víctimas de la conflictividad social y de los entornos de violencia en los que se ve involucrado el país, tal como se puede identificar en la siguiente narrativa:

> El perrito se encontraba en la finca tranquila y de repente llega un individuo a lo que el perro en mecanismo de defensa ladró, a lo que el individuo el cual portaba con la escopeta tipo bristol o algo así le dispara y no conforme con eso lo despelleja vivo y después decide arrastrarlo por la carretera y volarle una oreja. Así nos lo relata la familia de ese perrito el cual ya está muerto, lo cual genera rabia y tristeza, compasión en cierta medida el tipo sigue libre y sin saberse quién fue (narrativa escrita, código I2110231).

En suma, los relatos señalan como estos no solo quedan circunscritos a las conflictividades socio-económicas, propias de un país tan desigual como el nuestro. Las nuevas maneras de afrontar la ciudadanía, implican reconocer que las nuevas identidades se movilizan por nuevas causas que van más allá de las formas políticas tradicionales de representación (Sun, *et al.*, 2022). Por consiguiente, las emociones políticas son también el terreno para poner a flote nuevas formas de la ciudadanía.

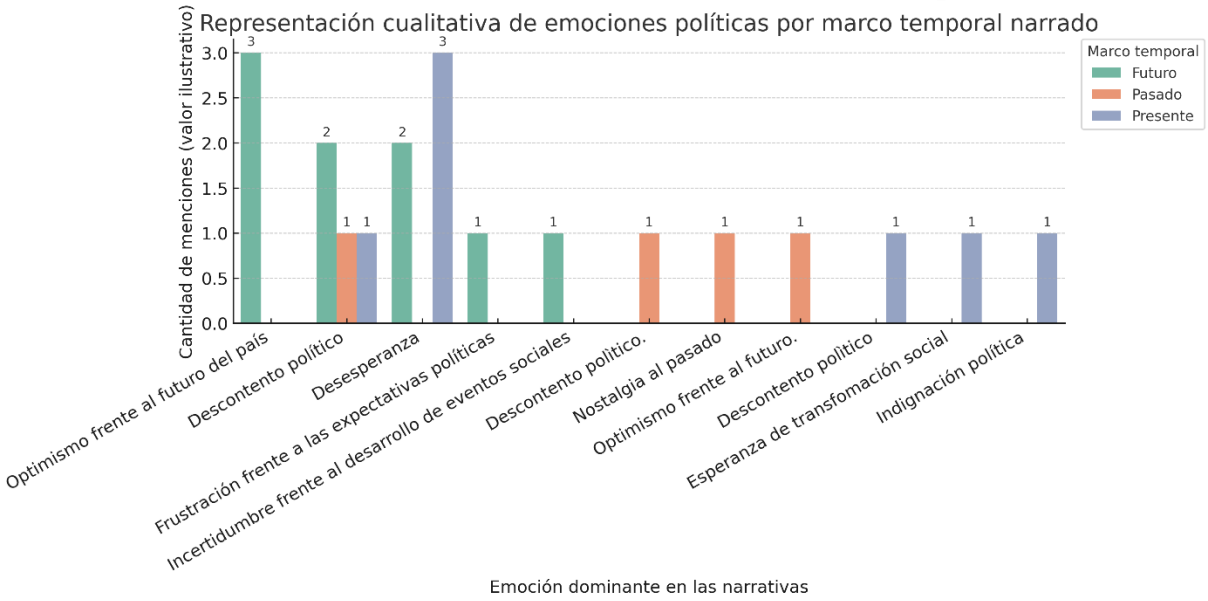
5.4. Nostalgia por el pasado, preocupación por el presente y esperanza para el futuro.

Para poder resolver el primer objetivo de investigación, se planteó un tercer instrumento (ver anexo 4), en el cual, tal como ya se mencionó en la metodología, los participantes debían imaginar que estaban escribiendo una carta para los ciudadanos del futuro. En dicha carta podían escribir cómo ellos recordaban el pasado, cómo percibían el presente y cómo creían que sería el futuro, todo ello asociado a una emoción que les representara cada momento. En este instrumento se pudo analizar cómo los estudiantes construían acontecimientos en tanto encontraban mayor significación por unos hechos del pasado o que estaban ocurriendo en el país, así como eran libres de crear prospectivas sobre el futuro.

Si bien la investigación analiza las narrativas por sus cualidades en tanto fuente de información, en este caso podemos constatar que se dieron unas emociones predominantes dentro de cada marco temporal (Figura 24), lo cual enuncia maneras de cómo las emociones políticas se convierten en un tamiz por donde pasan las tensiones sociales y se proyectan, muchas veces de manera idealizada, las posibles formas de afrontar dichas tensiones.

Figura 24

Representación cualitativa de emociones política por marco temporal narrado



Nota. La información numérica presentada tiene un carácter ilustrativo y no se utiliza con fines estadísticos. El gráfico se incluye para apoyar la lectura cualitativa de las narrativas y se complementa con el análisis interpretativo desarrollado en la matriz metodológica. Elaboración propia.

5.4.1 Todo tiempo pasado fue mejor: nostalgia y narrativas emocionales

La nostalgia no es una emoción que podamos considerar política, dado que no cuenta con las características determinadas en nuestro marco conceptual; está relacionada con las experiencias individuales que de una u otra manera marcaron la trayectoria de vida de los participantes. Sin embargo, por allí transitan narrativas emocionales que nos hablan de la manera como estas experiencias están relacionadas con diferentes discursos que se consolidan en el espacio social.

Esta cuestión nos permite ver la manera como la investigación entiende el dato y la información ofrecida por los participantes, puesto que no se trata de indagar la veracidad de sus narrativas; cada participante selecciona lo que quiere dar a conocer, construyendo de nuevo, en el

acto de decir y recordar, el mismo acontecimiento (Bolívar *et al*., 2001). Este acto de reconstrucción se convierte en elemento clave en el desarrollo de la investigación. Por ejemplo, en las narrativas podemos observar cómo los participantes construyen en sus relatos una versión idílica del pasado, donde las cosas funcionaban de la mejor manera y se convierten en un legado para el país. Veamos un ejemplo en el siguiente relato: *"Nuestro país desde el pasado nos ha transmitido sus conocimientos habilidades a través de generaciones en generaciones. Mientras más años pasan nuestras creencias habilidades y disciplinas. Nuestros antepasados fueron grandes luchadores y sobre todo protectores con sus hogares".* (Narrativa escrita, código I3100121)

En un sentido similar podemos encontrar la siguiente narrativa: *"Hoy recuerdo el pasado de nuestra nación como una mezcla de orgullo y aprendizaje. Hemos enfrentado muchos desafíos, pero también hemos logrado grandes avances. Nuestros antepasados lucharon por la libertad, la justicia y el bienestar de todos. En el presente un país con muchas oportunidades, pero también con retos que debemos superar".* (Narrativa escrita, código I3110112).

Esta versión idílica del pasado se convierte en una forma de cuestionar el presente, al mostrar cómo ciertas condiciones políticas y sociales se han deteriorado. De este modo, se expresa un descontento que utiliza el pasado como punto de referencia para comparar las situaciones actuales (Cardona & Mazón, 2020). Habría que recordar que los participantes son una población que se encuentra entre los 15 y 18 años de edad, sin embargo, a pesar de su corta edad, pueden manifestar desde su experiencia personal esta idealización del pasado:

> Primero que todo yo quisiera mi opinión de cómo recuerdo mi país en el pasado, yo recuerdo que mi país era tranquilo no había tantos asesinatos, no sabía tanta corrupción, el

país era más consciente, ayudaban a la gente que lo necesitaba etcétera (Narrativa escrita, código I3100107).

En concordancia, observamos como la variable del tiempo como experiencia intersubjetiva, da mayor intensidad a los relatos sobre el pasado y con ello una mayor carga afectiva (Zembylas, 2019c), lo que permite que dicha nostalgia por el pasado sea un lugar simbólico para mostrar la desesperanza por el presente, tal como se muestra en la siguiente narrativa.

> Si en algún momento de mi vida me hablan sobre mi pasado, mi niñez, diré que fue lo más lindo que pude vivir, y lo más lindo que pudo tener Colombia. Antes 500 pesos alcanzaban para muchas cosas en la tienda ahora solo para un boom boom boom bum y eso. La música antes era más linda y tenías que luchar para ser cantante ahora cualquier bobo que se haga viral ya es considerado un artista.
>
> La mente y psicología de las personas eran más limpias ahora las personas tienen la mente distorsionada, matan, asesinan violan niñas inocentes y no les da ni siquiera remordimiento. Esto pasa porque así no lo creamos la inteligencia artificial, la tecnología y el acceso a páginas de internet libre y esto lo hace mucho peor. Pero al final estas se convierten en solo recuerdos. (Narrativa escrita, código I3100124).

Por otro lado, estas versiones del pasado condensan las narrativas que circulan a través de diversos agentes sociales que promueven versiones del mismo que bien pueden ser idílicas o, por el contrario, un tanto catastróficas de la vida social. La familia se convierte en uno de esos referentes para entender en una perspectiva en particular y que permea las narrativas de los participantes:

> Recuerdo que, en el pasado, según lo que me ha contado mi abuela y eso, ellos solían pasar todo el tiempo con su familia; hoy salían a las calles por las tardes a jugar, no había celulares, y también había violencia y desigualdad, y gracias a varias protestas y eso, la desigualdad ya no es muy común, pero la violencia, a pesar de las protestas y eso, parece que no se ha ido del todo. (Narrativa escrita, código I3100116).

En contraposición, existen narrativas que observan desde un punto de vista que desdice de la visión idílica del pasado y muestra un descontento por el mismo, señalando una continuidad entre los desajustes del presente con lo que ocurrió en el pasado. Allí, como se anotó en el caso anterior, confluyen discursos sociales que pueden ser movilizados desde lugares como la familia (Fuentes-Vilugrón *et al*., 2023), escuela o los medios de comunicación, aclarando que estos discursos no son asumidos de manera automática, sino que, por el contrario, pueden ser aceptados o confrontados en la circulación de los mismos (Zembylas, 2019c), tal como se ilustra en la siguiente narrativa:

> Pues recordarlo no tanto, pero antes era muy feo lo que era la limpieza social que se hacía en ese tiempo. Algo que sí no va a cambiar es la corrupción, lo que eran las bandas, las ******; antes era lo del Bronx, el cartucho ahora lo que está creo es santa fe que está súper mal lo que hay es una zona de tolerancia donde están las trabajadoras sexuales, drogadicción, delincuencia y muchas cosas más, también era lo del conflicto armado, las guerras, prostitución, muertes, y etcétera. (Narrativa escrita, código I3100116).

En conclusión, el pasado es un lugar simbólico donde confluyen diversas narrativas emocionales que tienden a idealizarlo con el objeto de contrastar dicha situación utópica con las problemáticas que se enfrentan en el presente. De esta manera, el rol ciudadano asume a través de la participación crítica en el espacio democrático del país. En contraste, se encuentran las

posiciones que, delatando los males que aquejan al país desde el pasado, se permiten señalar un continuo de problemáticas que parecen enquistadas en la realidad nacional, asumiendo, de la misma forma que las posiciones que defienden una visión idílica del pasado, un rol ciudadano participativo a través de una conciencia crítica del pasado y presente del país (Cardona y Mazón, 2020).

5.4.2 La preocupación por el presente

Las narrativas de los participantes en relación con el presente del país evidenciaron, de manera generalizada, una preocupación por las diversas situaciones que este debe afrontar. Al igual que en los relatos sobre el pasado, aquí se configura un espacio donde confluyen narrativas emocionales que permiten asumir simbólicamente las tensiones y contradicciones sociales (Sant *et al*., 2021). Algunas de estas narrativas, por ejemplo, señalan una responsabilidad colectiva frente a las problemáticas nacionales, como se observa en el siguiente testimonio: *hoy nosotros lo único que hemos hecho es destruir, cortar matar y arruinar los campos, veredas, faunas que nuestros antepasados lucharon por proteger*. (Narrativa escrita, código I3110121).

Por otro lado, las narrativas muestran como las iniciativas individuales no tienen posibilidades reales de incidencia, generando frustración por los esfuerzos realizados en el presente que, a pesar de la potencialidad del país, no encuentra en eco en la solución de los problemas estructurales del espacio social:

> Hoy voy a dejar esta carta para que la persona que la coja en la captura del tiempo sepa que nuestro país es muy lindo pero tiene varias cosas que toca cambiar y espero ustedes la puedan cambiar son como la violencia, la corrupción, maltrato hacia la mujer y hacia los niños pequeños, sólo puedo decir que traten de corregir eso para que sepa y sea mejor y la gente no se quiere ir de acá solo por eso, también pueden cambiar la mentalidad, pero que

también sigan las personas trabajadoras que luchan cada día por su familia y por ser mejores, hoy por sus familias y por sus sueños porque nada es imposible y todo el esfuerzo trae una gran recompensa y espero sea mucho mejor que nosotros y ya eso es todo. (Narrativa escrita, código I3110102).

Estas tensiones evidencian un conflicto entre las formas afectivas de comprender la política —en este caso, la rabia y la tristeza— y la indignación social, en la medida en que se denuncian las condiciones estructurales que perpetúan la desigualdad (Yacek, 2019). Dicho conflicto se manifiesta, por un lado, en la desesperanza que legitima la migración como respuesta social ante el deterioro de las condiciones de vida y, por otro, en la esperanza depositada en la acción colectiva de grupos sociales que buscan una transformación económica y política:

> Hoy siento tristeza por mi Colombia; veo desigualdad y violencia, aunque han disminuido un poco últimamente. Me da rabia la corrupción y la falta de oportunidad para los jóvenes y las personas mayores de edad; por eso la gente de este país se va a buscar mejores oportunidades en otros países como Estados Unidos, Canadá y más. Pero a pesar de esto, hay una esperanza por los jóvenes luchando por un cambio de comunidades, resistiendo y a personas trabajando por un futuro mejor. Aunque sea frágil, me impulsa a seguir creyendo en una Colombia posible, donde la paz sea real y todos tengamos oportunidades. (Narrativa escrita, código I3100122).

Estas tensiones muestran cómo los diagnósticos sobre la situación actual del país generan una diversidad de emociones que interpelan a los agentes sociales en relación con su posición objetiva en el espacio social, con las condiciones estructurales que los atraviesan y con sus proyecciones hacia los horizontes futuros, en este sentido tenemos el siguiente testimonio:

> Para comenzar este país es bonito y todo, pero no sirve para progresar y vivir ya que el dinero casi no alcanza y los trabajos pagan poco, por eso digo que este país se ve más para turismo y demás cosas que ofrece Colombia. Claramente no odio este país yo lo amo y me quedaré si es posible pero esa es la verdad de este país, también las cosas con los paramilitares o esos manes de por allá que se la pasan peleando con los militares en vez de ayudar a mejorar el país, otra cosa que me di cuenta es que somos muy poco avanzados ya que si vamos a otro país allá las leyes casi no se rompen y sobre todo este país es muy inseguro a comparación de otros países donde se roba menos y por lo tanto es más seguros coma el pasado este país es muy turbio o sea guerras civiles, narcotráfico, extorsiones, matanzas en masa y la muerte de candidatos a presidencia, estamos hablando de cientos de miles de muertos y cientos de tragedias. (Narrativa escrita, código I3110203).

En concordancia, dichos diagnósticos interpelan al campo político, responsabilizando a sus lideres de la situación que se vive en el país, desde unas perspectivas con la carga afectiva de la desilusión por la esperanza del cambio, mostrando las confrontaciones ideológicas que se viven en el país y que tienen una profunda carga emocional (Head, 2019).

> En cuanto al presidente Gustavo Petro no me parece que sea un buen presidente la economía de Colombia cada día está peor, es verdad que ha sabido manejar situaciones de violencia. Sus propuestas han generado controversia, por mi parte desde que él es presidente no veo cambios en Colombia. (Narrativa escrita, código I3100120).

En la siguiente narrativa podemos dar cuenta del mismo fenómeno, pero desde otra orilla política; allí se observa la carga emocional donde la desilusión por el cambio se asigna a los líderes políticos tradicionales, quienes, usando sus posiciones de poder, imposibilitan el cambio:

> Hola, mi nombre es _____, tengo 16 años. Les hablaré de que para ustedes era el pasado y para mí será presente. Comenzaré por un tema controversial, cómo lo es la reforma laboral, que ha sido asunto de conversación por la injusticia que se cometió coma ya que con esta reforma se trataba de recuperar un derecho que el ex presidente Uribe nos quitó, que era el recargo nocturno, la reforma decía que tenía que empezar el recargo desde las 7 PM hasta las 6 a m, también buscaba que los practicantes del Sena tuvieran un pago del 100 % del salario mínimo, además, busca aumentar la licencia de paternidad remuneración justa hoy del trabajo en el día de descanso obligatorio, formalización del trabajo doméstico, madres comunitarias, operadoras de alimentos, trabajadores del transporte y del sector agropecuario, medidas de estabilidad reforzada para personas pensionadas, aclarando que los que tumbaron la reforma ganan más de 40000000 de pesos, y tenía que en el pueblo cosas tan básicas como el pago del salario mínimo a practicantes del Sena. Me siento impotente por las injusticias que hay en Colombia. Colombia, un país sin memoria. (Narrativa escrita, código I3100208).

En conclusión, las narrativas emocionales que transitan a través del presente como lugar afectivo manifiestan una preocupación por la situaciones que se viven en la actualidad del país, dando como resultado un rol ciudadano que se debate entre la resignación por la inevitabilidad de una estructura socioeconómica que hace superfluo cualquier esfuerzo de transformación y la esperanza en que la tenacidad del esfuerzo cotidiano resolverá en un futuro los desajustes de un espacio social desigual y excluyente. (Zembylas, 2019a).

5.4.3 Mejores tiempos vendrán; la esperanza por el futuro.

Cuando los participantes tuvieron en la tarea de imaginar el futuro, la investigación encontró una variedad de respuestas, algunas de ellas optimistas y otras con un tinte más pesimista. Este ejercicio tenía un matiz diferente puesto que, si bien los anteriores instrumentos buscaban en la narración la evocación de los acontecimientos con mayor significación en el pasado, en este punto especifico del instrumento se trató que los participantes realizaran prospectivas; en otras palabras, que proyectaran en su imaginación cómo ellos veían al país. Dichas prospectivas, al indagar sobre aquello que aún no ocurre, permiten que los participantes expresen lo que conciben como una realidad posible. Lejos de constituir una actividad meramente individual o especulativa, estas proyecciones están atravesadas por una dimensión social y por los discursos que configuran las posibilidades de lo que puede imaginarse. (Cardona & Mazón, 2020).

En primer elemento lo encontramos, como en el caso del pasado, con la idealización del futuro. Para muchos de los participantes el futuro se convierte en una oportunidad para superar todas las problemáticas que envuelven a nuestro país y que no permiten en el presente que el país sea lo que la mayoría busca. De esta manera, se enuncia la imagen de un país radicalmente distinto, lo cual no implica que se detallen los escenarios que harían posible tal transformación; más bien, se trata de un anhelo colectivo de cambio, como se mostrará a continuación.

> Querido futuro
>
> Me imagino un país donde la justicia sea verdaderamente imparcial, donde no haya diferencias ante la ley por condición social, económica o política, un país donde el gobierno trabaje con honestidad, transparencia y compromiso real con el bienestar de su gente, dejando atrás la corrupción y el abuso de poder.

> Hoy me imagino calles seguras, donde las familias puedan caminar sin miedo, donde la delincuencia sea cosa del pasado porque hay oportunidades reales para todos, un país con empleos bien remunerados y con condiciones laborales justas y con un sistema económico que no solo beneficia a unos pocos, sino que impulsa el crecimiento de cada persona dispuesta a esforzarse (Narrativa escrita, código I3100205).

De acuerdo con lo anterior, se manifiesta la proyección de un cambio positivo, lo cual demuestra una valoración del futuro como una oportunidad. Si bien no se explicita cuáles son los factores que pueden llevar a la transformación, ello indica que, sopesando las condiciones del presente, aún se cree que existe una posibilidad de cambio (Zembylas, 2021d). En otras narrativas, que expresan esa misma idealización del futuro, se pone de manifiesto que es la acción ciudadana la responsable del cambio de las dinámicas del país, tal como se expone en el siguiente relato:

> Hoy en el presente, hoy ve un país donde hay más oportunidades, pero también sigue habiendo muchas injusticias, como la corrupción, la inseguridad; sin embargo, veo una generación que busca cambios y que tiene sueños para mejorar el calentamiento global y mejorar muchísimas más cosas (Narrativa escrita, código I3110134).

En esta misma dirección podemos identificar que, a pesar de ser visiones idealizadas acerca de lo que se espera del futuro, se ofrecen diagnósticos de la situación del país que dan cuenta de una variedad de problemáticas que se viven en la cotidianidad, tal como es el caso de la siguiente narrativa, la cual identifica el futuro con esperanza y acto seguido enumera todos los aspectos, que, desde la perspectiva del participante, deberían cambiar en Colombia:

> vería con esperanza que tal vez un futuro donde el país mejorará en muchos aspectos como el narcotráfico, crímenes, corrupción, pobreza y demás se solucionarán. Que haya

> mejores oportunidades en trabajo que la pobreza disminuya, que la salud también se mejore, que la seguridad sea buena y que no estén personas que sólo quieren completar un horario sin hacer nada para ganar dinero, y que el gobierno mejore también, para que sea un país donde nacer es bueno, en vez de un país donde en cualquier momento, hora y día será el último o que llegué un destino peor que la propia muerte. (Narrativa escrita, código I3100101).

En síntesis, las narrativas analizadas hasta este punto dan cuenta de una valoración positiva del futuro, demostrando confianza y esperanza en las posibilidades de cambio. Esta visión del futuro se plantea como idealizada, debido a que se manifiesta el deseo de cambio sin mencionar cómo se daría ese proceso de cambio (Zembylas 2021d; Rodalh lie, 2022). A través de estas visiones del futuro, transitan narrativas emocionales que a su vez dejan ver discursos acerca de los grandes males que aquejan a nuestro país: la corrupción, violencia, narcotráfico, entre otros.

Claro está que también aparecen voces disimiles que manifiestan una perspectiva negativa del futuro. Allí transitan creencias que, en medio de la polarización del espacio político, aparecen con fuerza para generar procesos de identificación política (Estelles & Castelvi, 2020). En este sentido, la comparación con los procesos sociales y políticos con Venezuela, aparece como discurso que permea la visión del futuro:

> Pues como está en estos momentos Colombia, me imagino que en el futuro va a terminar como Venezuela, con tantos pleitos, hoy aquí Colombia debe tanto otros países, hoy puede que terminen la bancarrota, por las deudas, al punto que nos toque emigrar a otros países.

> Esto me causa miedo, hoy ya que puede que yo llegué a estar en este momento (sí es que pasa). No me gustaría aguantar hambre ni mucho menos tener que aguantar el desprecio a los otros países y sufrir Dios no quiera con mi familia. (Narrativa escrita, código I3100102).

El miedo como emoción política es movilizado para generar ideas del futuro que impliquen un posicionamiento en el presente. Dichas narrativas exponen una valoración negativa del futuro que refleja como la incertidumbre es una narrativa emocional que relaciona el rol ciudadano con la pérdida de confianza en los liderazgos políticos (Estelles & Castelvi, 2020; Pun & Qiu, 2020). Un ejemplo de lo anterior, se observa en el siguiente relato:

> Siento miedo, pero a la vez un poco de ansiedad por el futuro de nuestro país, ya que se está planteando un futuro decente siempre y cuando sigamos confiando en líderes que realmente busquen un cambio al país. Hoy nuestro país actualmente está en un proceso en el cual tenemos que mirar qué personas que están en el poder no sirven y cuáles no nos sirven, tengo miedo constante de que:
>
> Vuelva el narco estado en donde el poder lo daba quién podía transportar coca y adquirir dinero. Que lleguen líderes que lo único que busquen el bien de ellos y no se centren en el país. (Narrativa escrita, código I3100118).

Para concluir podemos afirmar que el futuro es un lugar afectivo donde confluyen las posibilidades del presente, así como las creencias sobre el pasado. De esta manera las proyecciones que realizan los participantes movilizan narrativas que dejan ver las creencias acerca de los principales problemas que enfrenta el país. Estas últimas llevan a crear roles ciudadanos desde la participación ante la esperanza en el cambio y transformación del país o de desconexión por la incertidumbre de la realidad social y desconfianza en los lideres políticos. Es llamativo el tono

esperanzador de las emociones que se relatan en las valoraciones del futuro, puesto que, si bien no enunciaban formas de resolver la conflictividad social, son capaces de relatar, casi que, a manera de denuncia, los múltiples factores que llevan a una situación de desigualdad y exclusión a nuestro espacio social; no obstante, se mantiene la confianza en la posibilidad de cambio, algo que fortalece la identidad ciudadana (Cardona y Mazón 2020; Sant *et al*., 2021).

6. Ciudadanía agonística y emociones políticas.

El presente capítulo tiene como propósito resolver el segundo objetivo de investigación, el cual busca analizar cuáles son las identidades asociadas a una ciudadanía agonística que se movilizan a través de las emociones políticas en estudiantes de educación media. Para ello, se implementaron dos instrumentos: una entrevista narrativa episódica y una cartografía afectiva, tal como se describió en el capítulo de la metodología.

En la entrevista mencionada se incluyó una primera pregunta orientada a indagar por las nociones que los participantes tenían acerca de la ciudadanía y la política, con el propósito de otorgar un horizonte de sentido al cuestionario en torno a las categorías vinculadas con el concepto de ciudadanía agonística desarrollado por Mouffe (2007, 2012). El análisis de estas respuestas se presenta en la primera parte de este capítulo.

Acto seguido se encuentra el análisis de la entrevista narrativa episódica, en ella se indagan unos acontecimientos de la vida social para dar cuenta de las diferentes categorías que envuelven el concepto de ciudadanía agonística. Como parte final se lleva a cabo el análisis de las cartografías afectivas realizadas por los estudiantes, desarrollando con ello la relación entre identidad ciudadana y emociones políticas, dando cumplimiento, con ello, a lo presupuestado en el segundo objetivo.

6.1 Nociones sobre la ciudadanía y la política

Dentro de la realización de la entrevista narrativa episódica, se incluyeron dos preguntas que indagaron acerca de las visiones particulares de cómo los participantes entendían la ciudadanía y la política, las cuales fueron relevantes, puesto que, ofrecían un insumo que permitió un análisis

con mayor profundidad al tener elementos de juicio para interpretar la información obtenida en las siguientes preguntas de la entrevista, aclarando que la investigación no tiene un enfoque meramente cognitivista de la manera como los ciudadanos construyen sus nociones de conceptos como ciudadanía y política.

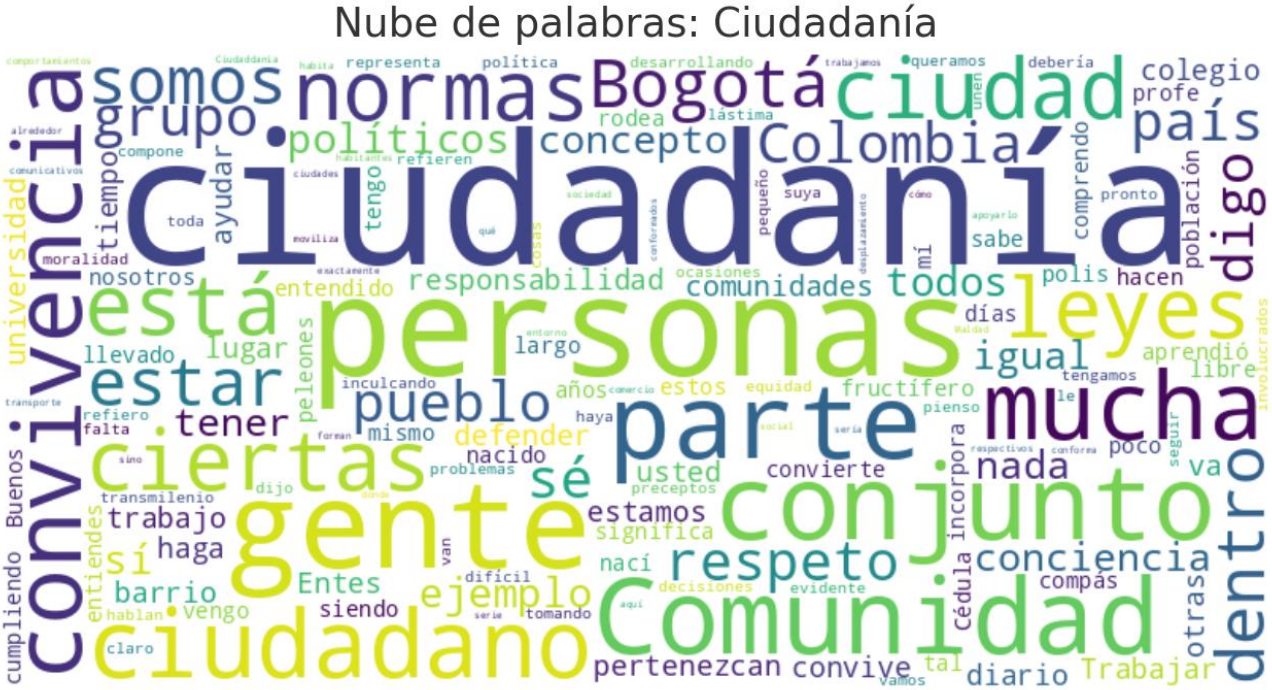
En efecto, las respuestas dadas por los participantes no se entienden desde una perspectiva descriptiva o desde un enfoque que busque respuestas académicas. Se trató de generar disparadores narrativos, lugares simbólicos desde los cuales los participantes desarrollan nociones que demuestran unos encuadres que permiten dar cuenta de unas coordenadas simbólicas de los participantes, reforzando con ello el ejercicio interpretativo de la investigación. (Díaz Barriga, 2018).

6.1.1 Lugares simbólicos de la ciudadanía

Para mostrar de una manera gráfica las nociones de los estudiantes acerca de qué entienden por ciudadanía, se construyó una nube de palabras con el software Atlas ti donde se pueden observan las principales categorías acerca de este concepto (ver figura 25). A través de esta herramienta gráfica se realiza un proceso de refinamiento excluyendo las palabras que no son relevantes para el análisis. Producto de este refinamiento la investigación obtuvo el siguiente resultado:

Figura 25

Nube de palabras ciudadanía



Nota. La nube de palabras se construyó a partir del corpus de narrativas estudiantiles analizadas en la investigación y tiene un carácter descriptivo–exploratorio, sin pretensión de análisis estadístico. Elaboración propia.

De acuerdo con el análisis de la elaboración de la nube de palabras de ciudadanía, podemos concluir que las nociones sociales de la ciudadanía, en tanto marcos conceptuales dinámicos que los participantes elaboran para interpretar el funcionamiento de la sociedad (Gómez Esteban & Ramírez Pardo, 2005), tienen dos principales vertientes.

- Noción normativa de la ciudadanía: La aparición de manera recurrente de palabras como derechos, deberes y respeto da cuenta de una visión cívica del concepto en mención. Bajo este panorama, esta visión normativa hace énfasis en las instituciones y en

la manera como operan en la cotidianidad, es decir, en cómo los agentes sociales se encuentran sujetos a una serie de principios como leyes y normas que se deben seguir.

- Noción de pertenencia y responsabilidad colectiva: palabras clave como participación, comunidad y sociedad dan cuenta de un sentido de la ciudadanía que gira en torno a cómo pertenecemos a un grupo en particular y las responsabilidades que implican una conciencia ciudadana acerca de la pertenencia en el mismo.

En efecto, estas nociones dan un horizonte de sentido a la manera como se narran acontecimientos de tipo político o fenómenos sociales, toda vez que simbólicamente se construye un lugar, que se convierte en un punto de partida que encuadra diversos puntos de vista sobre lo social, lo económico y lo político. En el caso de la ciudadanía, por ejemplo, se entiende como las instituciones que deben hacer cumplir las normas o como el grupo social del que puedo hacer parte y los comportamientos acordes a dicho grupo.

6.1.2 Lugares simbólicos de la política

Seguidamente, se indaga por la noción de política en los participantes a partir de dos razones principales. En primer lugar, porque muchas de las respuestas en la entrevista narrativa episódica mostraban un uso indistinto de los términos política y ciudadanía para referirse a los acontecimientos sociales; de ahí la importancia de precisar los lugares simbólicos que permitan delimitar ambos conceptos. En segundo lugar, porque al estudiar las emociones políticas resulta inevitable la referencia constante a la política, entendida —como se señaló anteriormente— desde las instituciones y los agentes que, en el ejercicio de los macropoderes, imponen visiones ideologizadas del mundo.

A continuación, se presenta la nube de palabras correspondiente a la noción de política expresada por los participantes (véase Figura 26).

Figura 26

Nube de palabras política



Nota. La nube de palabras se elaboró a partir del corpus de narrativas estudiantiles asociadas a la categoría política y cumple una función descriptiva–exploratoria, orientada a visualizar recurrencias léxicas sin pretensión de análisis estadístico. Elaboración propia.

El análisis de esta nube de palabras evidenció 3 tendencias principales:

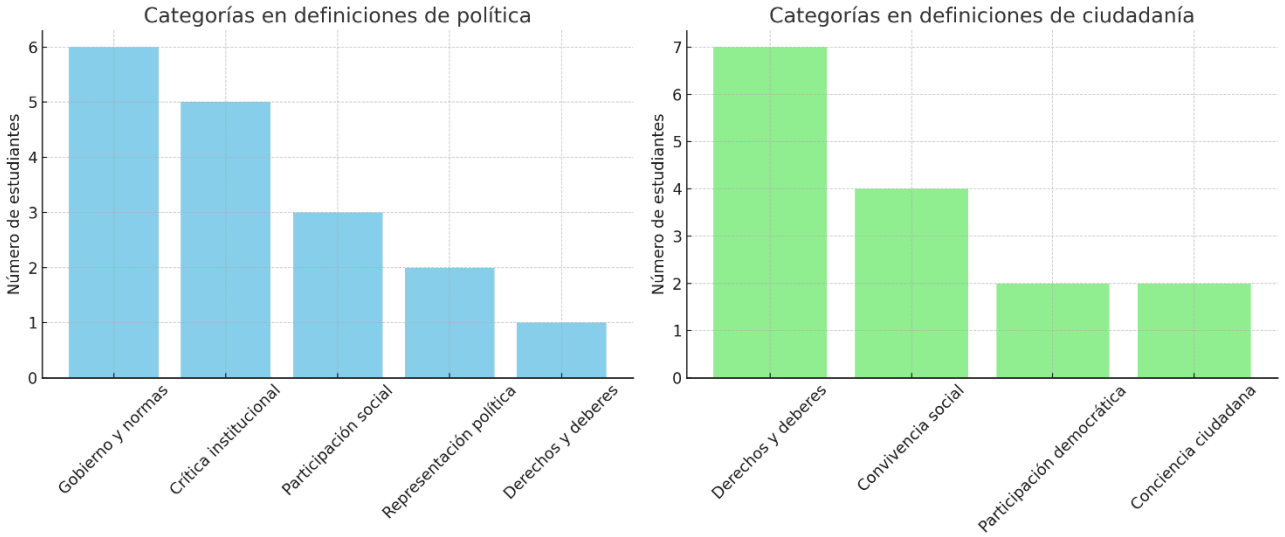
- Corrupción y poder: Esta noción está asociada a una visión crítica de las instituciones y de los líderes políticos que la representan. Llama la atención que se asocie la definición de un concepto como política por las malas prácticas que se dan dentro de la misma, en este caso la corrupción.

- Gobierno: En esta tendencia, la política es equivalente a las decisiones que toma el gobierno, dando cuenta de una perspectiva institucional de entender la misma.
- Participación: Bajo esta noción, la política está atravesada por el papel que juegan los agentes dentro del sistema democrático.

Tal como se observa, existen nociones sociales diversas acerca de cómo se entiende la política. Estas nociones, al igual que en el caso de la ciudadanía, enmarcan y otorgan sentido a la manera en que los participantes narran los acontecimientos vinculados con los espacios políticos, generando categorías (véase Figura 27) que evidencian una visión institucionalizada de la política. Así lo muestran respuestas como "gobierno y normas" en el caso de la política y "derechos y deberes" en el caso de la ciudadanía. Dichas categorías, por lo tanto, funcionan como horizonte de sentido para la interpretación de la entrevista narrativa episódica, tal como se expondrá en el siguiente apartado.

Figura 27

Categorías en definiciones de política y ciudadanía.



Nota. La gráfica presenta la frecuencia de categorías emergentes en las definiciones de política y ciudadanía construidas a partir del análisis narrativo de las respuestas estudiantiles. Los valores cumplen una función descriptiva y orientadora, sin pretensión de inferencia estadística. Gráfico de elaboración propia.

6.2 Conflictos y dinámicas de grupos en la construcción de una ciudadanía agonística.

La ciudadanía agonística defiende una idea diferente del lugar que ocupa el conflicto en la vida democrática. A diferencia de las tendencias de tipo liberal, que consideran el consenso como uno de los logros a alcanzar dentro de las dinámicas de la ciudadanía, la perspectiva agonista considera que es el conflicto el elemento fundamental de lo político. Todo ello se entiende porque existen diversos proyectos hegemónicos compitiendo por establecerse como perspectiva dominante en el espacio social, razón por la cual el conflicto es una consecuencia de estas tensiones propias que se presentan en la contienda democrática. (Mouffe, 2012).

En concordancia, uno de los elementos a considerar es el papel que juega dicho conflicto en las dinámicas de grupo de los participantes; con ello se valoró cómo se constituyen en las vivencias cotidianas las disputas por unas visiones del mundo que circulan en la vida social y que son controvertidas o aceptadas por los agentes sociales. (Mouffe, 2007, 2012).

En las narrativas de los estudiantes se reflejan visiones negativas hacia el mismo, en tanto se considera que las discusiones o debates que se generan en el entorno escolar pueden llevar a una confrontación física y al uso de la violencia, de esta manera, el conflicto no es el espacio simbólico de la confrontación, sino, por el contrario, es un espacio donde defender una postura contraria puede llevar riesgos de la integridad física de los participantes; veamos cómo se expresa ello en el siguiente relato:

¿Cuándo están esas discusiones, de qué manera se dan de manera tranquila o cómo son estas?

Al principio la gente comienza hablando, pero ya después como que a veces las personas se ofenden y pues terminan buscándole problemas a otros que pues nada que ver ahí. (Entrevista, código 100116)

Esta situación produce un repliegue en la posibilidad de construir escenarios para debatir distintas posturas sobre un tema específico. Ello genera la creencia generalizada de que el conflicto es equivalente a la confrontación física; en otras palabras, evitar el conflicto se entiende como una forma de evadir la posibilidad de entrar en una pelea corporal entre los participantes o de personalizar la discusión. La siguiente cita ilustra esta situación:

Cuando hay desacuerdos, todo sea como en tranquilidad o hay situaciones que pasan en lo personal.

Orador 2

No, obviamente, pues hay veces que, si es en tranquilidad y se trata de hablar y sí, pero ya otras, pues ya se va como más hacia lo personal, porque digamos que, si no están de acuerdo, pues obviamente siempre es como a estar firmes en lo que ellos quieren, lo que ellos quieren y no se retractan a lo que los demás pueden de pronto querer. Entonces, siempre empiezan como las discusiones, las peleas de pronto, insultos o algo así. Entonces sí, es como que a veces pasa lo personal. (Entrevista, 100112)

No obstante, no todas las posturas enfatizan el aspecto negativo del conflicto. Para algunas voces participantes, el debate dentro de las dinámicas grupales posibilita la construcción de visiones diferentes, lo cual genera un proceso relacional que permite reconocer la propia voz como

agente y, al mismo tiempo, produce un movimiento cualitativo en las posiciones defendidas por quienes participan en la discusión. (Sant *et al*., 2021; Knight-Abowitz & Mamlok, 2019). Tal como se evidencia en el siguiente fragmento narrativo:

> Pues yo siento que serían, primero que todo, debates entre el curso y, pues ya si se podría, pues con debates con diferentes cursos. Sentía, pues también eso ayuda a que haya más comunicación entre los estudiantes, porque siento, bueno, es una cosa que yo viví, que a mí antes me daba mucho miedo hablar con gente, otros cursos. Entonces, pues, siento que crearé esos espacios donde uno pueda dialogar con estudiantes de otros cursos. Siento que uno la ayuda, pues, a tener una mejor comunicación y a tener otras perspectivas, pues, de las cosas. Bueno. (Entrevista, código 110118).

Estas posturas reflejan una marcada influencia de la concepción liberal de la democracia, en la cual los debates y discusiones tienen como propósito alcanzar un acuerdo (Keegan, 2021). Ello se hace evidente cuando se exalta la creencia de que la voz de la mayoría debe prevalecer en la toma de decisiones, tal como se manifiesta en uno de los relatos recogidos:

> ¿Cómo son esos debates, cómo son esas discusiones?
>
> Orador 2
>
> Pues se intenta como hablar, como de saber sus puntos, los puntos de los demás, para ver cómo cuál es lo más. Digamos lo factible a lo a lo bien para para el resto del del Colegio del Salón, se podría decir, pero pues igualmente siempre se llega a un acuerdo, pues digamos mutuo o a lo que la mayoría, digamos, esté a favor. (Entrevista, código 110112).

En este punto vale la pena aclarar que la visión agonista no tiene en sí misma una visión negativa de los acuerdos o que busque la exclusión del mismo en las dinámicas democráticas, en

contraposición, se trata de evitar que el acuerdo anule o desvirtúe el conflicto como forma de tramitar las diferencias sociales (Sant, *et al.*, 2021). Por ejemplo, el siguiente relato nos permite comprender como la búsqueda del consenso se da como renuncia a la posibilidad de expresar voces disímiles:

> Pues normalmente sí hay choques o algo así, pero, pues, digamos en el salón en específico, siempre se termina haciendo lo que digan las niñas, porque siempre hay más niñas que niños. Son veinte y algo de niñas y como 10 muchachos, entonces como que siempre se termina haciendo lo que digan las mujeres. (entrevista, código 110107).

De esta manera, las dinámicas y conflictos de grupo oscilan entre la agresión física, la enemistad personal y la búsqueda de consenso donde la mayoría acalla voces discordantes. En esta perspectiva, la búsqueda de acuerdos, tal como lo plantearía la democracia liberal, termina siendo invalidada por la "pelea" que, tal como puede interpretarse en el siguiente relato, es la imposición sin mediación de un punto de vista de una posición hegemónica:

> ¿Terminan en pelea?
>
> Orador 2
>
> Eso depende, pues del criterio que tenga cada persona, porque si es una persona que bueno, a mí no me gusta la opinión que tiene esa persona al respecto. Una cosa, pues yo se lo digo, pero le agradezco llegar a un acuerdo. Pero hay personas que, en vez de decir bueno, llegamos a un acuerdo, buscan como la pelea y creen que esa es la mejor forma de solucionar los problemas. (entrevista, código 110108).

En conclusión, se evidencia la necesidad de una regulación emocional en los contextos educativos, puesto que dichos relatos manifiestan que el conflicto es entendido como una pérdida

de control de los límites normativos que llevan a que la agresión física y verbal sea el mecanismo de trámite de las diferencias (Zembylas, 2021b). Este antagonismo, necesita de una mediación de tipo educativo para que pueda configurarse como agonismo en el marco de lo político (Håkansson & Östman, 2018).

Esta idea es expresada por Mouffe (2007) cuando afirma que la ciudadanía puede ser entendida como una gramática de la conducta, aclarando que no se trata de una propuesta normativa que prescriba los comportamientos de los agentes en un ámbito político; se trata de entender la ciudadanía no como algo dado, sino como algo que se construye; por ello es importante partir de la subjetivación política, que brinda herramientas discursivas, éticas y afectivas para enfrentar el disenso y validar al otro como interlocutor válido.

6.3 La valoración de las diferencias: la legitimación del adversario.

Una vez establecido que una de las características fundamentales de la democracia, en su perspectiva agonística, es la consideración del conflicto como aspecto fundamental para resolver las contradicciones propias del espacio social, es pertinente desarrollar la siguiente categoría que complementa dicha definición: la legitimación del adversario.

En efecto, dentro de las consideraciones de Mouffe (2007, 2012), las diferencias sociales y la lucha por la hegemonía pueden ser consideradas como antagónicas o, en otras palabras, negando al otro como adversario legítimo dentro de la confrontación. Por el contrario, nuestra autora propone que el antagonismo debe dar paso al agonismo, el cual consiste en reconocer al otro con un proyecto o visión de la vida social tan válido como el mío, en el cual seguramente no es posible que estemos de acuerdo; sin embargo, compartimos un espacio simbólico donde dichas diferencias entran en disputa para propiciar un proyecto hegemónico.

En nuestro caso, orientamos las preguntas de la entrevista episódica con el mismo hilo conductor aplicado en el primer instrumento; por ello indagamos a los participantes acerca de sus narrativas en torno a figuras políticas, fenómenos sociales y, en esta ocasión, experiencias escolares. La categoría de legitimación del adversario se trabajó principalmente a partir de las preguntas dirigidas a explorar las narrativas sobre la migración de la población venezolana.

En el marco de la investigación, resultó relevante identificar cómo, en las narrativas de los participantes sobre la migración venezolana, se expresa la tensión entre el reconocimiento de las condiciones de vida de los migrantes y la percepción del otro como alguien que disputa espacios y, en consecuencia, compite por los recursos. Por lo anterior, la migración venezolana se ubica en la categoría de legitimación del adversario, dado que las narrativas muestran cómo las emociones políticas oscilan entre la compasión y la indignación o la rabia frente a las dinámicas en las que los migrantes se ven involucrados.

En correspondencia con lo analizado en el capítulo anterior, se evidencia que emociones como la compasión y la empatía se encuentran presentes en las narrativas de los participantes; en ellas se expresa de manera diáfana cómo se realiza un ejercicio de reflexión ciudadana con el objetivo de comprender las condiciones sociales que provocaron la migración, así como la posibilidad de llegar a vivir las mismas condiciones en el futuro (Sun *et al*., 2022; Zembylas, 2019a), tal como se hace evidente en el siguiente relato:

> Pues a mí me parecía que, o sea, los entiendo, si me entiendes, porque que uno tenga la necesidad de irse del país de uno porque no se siente cómodo, ya que no se siente seguro, pues no hay los recursos necesarios, es algo que yo creo que la mayoría haríamos, pero, pues, en algunos casos siento que se les dan oportunidades a ellos que no son aprovechadas y que gente colombiana necesitaría y que, pues, ahorita no las tiene. Pero

tampoco lo juzgo porque es duro venir de un conflicto, venir de que, o sea, lo discriminen a cualquier lado que vaya, que lo tilden de ladrón. Digamos, mi mamá es profesora y, pues, a veces yo voy al colegio de ella y ella tiene alumnos de los salones que son muy bien, que son personas que van por un buen camino, pero, pues, siento que el destino de esos niños que llegaron hace poco al país, eso depende mucho de cómo los trate la sociedad. Y como lo vi en las diferentes personas que se presentan en su vida, como los profesores, siento que se deberían hacer tipo de programas como de inclusión de esa gente hacia los colegios o hacia la vida laboral, ya que, pues, siento que no se le está dando el protagonismo necesario a esta gente (Narrativa escrita, código 110135).

De acuerdo con lo expresado anteriormente, se observa cómo se construye un espacio simbólico donde se valida al otro como interlocutor legítimo dentro de la convivencia en el mismo espacio social. Si bien expresiones como "esa gente" demuestra una distancia emocional, la narrativa permite validar la experiencia de la migración como una situación que debe considerarse y que genera preocupación por el otro (Keegan, 2019). Sin embargo, dichas manifestaciones también se encuentran en ven confrontadas por los discursos que niegan la posibilidad de encontrar en el otro un adversario, convirtiéndolo en un enemigo (Estelles & Castelvi, 2020). Esta experiencia es recogida en el siguiente testimonio, donde, en primer lugar, se desarrolla la empatía como emoción política para, acto seguido, cuestionar el papel que juega la migración en las dinámicas del desempleo y la inseguridad de nuestro país:

¿Tú puedes recordar alguna anécdota o situación que haya pasado acerca de la migración venezolana?

Orador 2

> Sí, porque en ese tiempo también estábamos en el negocio cuando llegaron, cuando llegaron demasiados venezolanos acá, pues al principio era como bien los aceptamos. Los entendemos porque, pues, obviamente, uno también tiene que ponerse los zapatos de ellos, pues, digamos, a uno le puede pasar. ¿Sí, me entiendes? Pero pues ya después, como que ellos fueron los que se volvieron los ladrones. Los que digamos ayudaron a que muchos colombianos ya no tuvieran trabajo porque ellos trabajan a un precio muy barato, a diferencia del colombiano; digamos, si vieras acá, esto está lleno de venezolanos en peluquerías. Los que peluquean son venezolanos, todas las peluquerías. Entonces, pues está bien en cierta parte, pero yo, verdad, quisiera que se volvieran. Para para su país, porque pues ellos ayudan a que los colombianos casi no tengan trabajo (Entrevista, código 100124).

Las narrativas que giraron en torno a señalar a la migración como causante de problemáticas sociales en nuestro país se convirtieron en discursos movilizados por diferentes instancias sociales como los medios de comunicación y las redes sociales (Estelles y Castelvi, 2020). De esta manera, tal como lo propone Ahmed (2004), dichos discursos se van adhiriendo a los cuerpos, en este caso para hacer del migrante un enemigo, puesto que es entendido como una amenaza para la propia supervivencia del país, algo que, de acuerdo con Quintana (2021), es una potencialidad que generan dichos discursos cuando movilizan la afectividad. La siguiente cita ilustra esta situación:

> Pero algo que mi Tita tiene muy arraigado es la migración. Entonces como que no. no, no, ningún venezolano ni nada, porque aquí un venezolano se le sienta, habla lo más normal con él. Pero se tiene muy arraigado. Que no los venezolanos nos invaden, esto se está llenando de venezolanos y mi mama no así es como que, pues que, pues acá llegan y trabajan y todo, pues como que están llegando a invadir todo, mira. Y algunos llegan y invaden por aquí, creo que. ¿Algo? Que ocurrió en una casa también en Bahía. Pero al.

> Yo lo conocí en mis etiquetas. Sus padres siguen trabajando. El chino está trabajando por salir adelante. Entonces… entonces mi mamá y mi tita tienen ciertas discusiones. Para mi mamá no hay problema aquí porque están haciendo allá y se pongan aquí a estorbar, a hacer mi ******, no para mi tita, sí, porque están invadiendo nuestro país. Para mí sí hay como un pequeño desacuerdo porque no están, quieren arriesgar las costumbres ellos allá acá (Entrevista, código 110206).

Tal como se puede notar, la migración es señalada en términos de invasión, lo cual pone en peligro los recursos materiales, así como la imposición de costumbres foráneas en nuestro país. De esta manera, las narrativas que circulan en el espacio social designan ciertas características que impiden un reconocimiento del otro en términos de adversario y no de enemigo (Estelles & Castellvi, 2020; Pun & Qiu, 2020; Zembylas, 2019c). Estas nociones se ven reforzadas en las narrativas que describen la experiencia cotidiana, donde existe una confrontación por los espacios de la vida diaria, tal como se expresa en el siguiente relato:

> Sobre tanta migración. Pues por lo que yo hice, es que yo cuando salgo es a jugar a diferentes parques. Yo he visto que hay muchos venezolanos en la zona. Yo sí me fijo que cuando, por ejemplo, en el parque está ahí, en el cementerio, cuando uno va a jugar en la cancha sintética, solo hay venezolanos. Y es que vienen como que se adueñan. Ahí se adueñan de esa zona del parque y dicen: "No, ustedes no van, van ellos", que son los 3 mismos amigos venezolanos con otros 2 extra, y eso como que es muy desagradable, ya que uno viene a jugar, a pasarla chévere con los amigos, y a cada rato como que lo apartan de las canchas para que otros venezolanos se entren y jueguen como si nada. Pues parece un poco injusto, como algo de rabia.

Orador 1

¿Le genera rabia? Sí, sí.

Orador 2

Porque me vine a jugar bien y lo tratan feo, lo botan por allá. ¿Entonces uno qué hace? Ir a otra parte porque uno que va a pelear (Entrevista, código 100101).

En este sentido, la narrativa que niega la presencia en el espacio simbólico se ve reforzada por la pérdida del espacio físico, lo cual agrega mayor fuerza simbólica a los discursos sobre la amenaza de la migración como amenaza a la propia supervivencia (Quintana, 2021). En concordancia, el migrante se convierte en un competidor, que en el relato quiere apropiarse de los recursos que serían propios de los ciudadanos colombianos, razón por la cual las luchas por el empleo se convierten en un tema recurrente, tal como se expresa en la siguiente narrativa:

No, mira que no, pues. Lo de los trabajadores arriba en... ¿En qué? En el campo, es que ahora no les dan trabajo a los del mismo, del mismo sector, sino que ahora los venezolanos, pues como ellos venían de un salario tan bajo, pues acá les, por cualquier peso, pues, o sea, suena feo, pero por cualquier peso trabajan, entonces como que les sirve más darles poquito que darles un buen pago a los trabajadores de acá. Entonces, eso es lo único de que roban mucho ganado. O sea, han sucedido muchas cosas arriba y han robado ganado; los venezolanos hasta han estado muy involucrados en eso, por ejemplo, hace poco. En Quiba, eso es para los lados de quintas; en Quiba mataron a 2 señores, los mataron y les robaron la casa, la casa, un carro y una moto, y estaban involucrados los venezolanos. Eso sería lo único (Entrevista, código 110209).

Otro de los escenarios donde se evidencia la confrontación por los espacios simbólicos se observan en las narrativas donde se describen los escenarios de convivencia, precisamente donde afloran las diferencias culturales que se manifiestan en las costumbres que provocan conflictos en la vida cotidiana, lo cual induce una respuesta emocional, que, tal como se evidencia en el siguiente fragmento narrativo, en el cual se expresa la empatía como emoción política:

> Por lugares donde yo vivo hay mucha gente que los critica por como la manera en la que vivían, sus costumbres. Pues a mí me parece que sí. Hay venezolanos, que la verdad que tienen costumbres muy feas, pero hay otros que puedan que sean buenas personas. Ya, pues hay gente que hay gente que hay mucha gente que los cuestiona, que si no que sí, si este venezolano fue así, este otro es igual. Entonces pues eso pasó cuando en la cuadra, en un momento en donde vivían varios venezolanos, pues tuvieron muchos conflictos por eso, porque digamos que ellos eran como que les gustaba mucho la bulla que estar en con música y pues la verdad, muchos vecinos de mi cuadra no les gustó eso entonces. Ellos se pusieron a pelear, se fueron contra ellos y los hicieron sacar de la cuadra donde vivíamos. Pues después llegaron otros donde eran más calmados. Y ahí sí, los aceptaron (Entrevista, código 100121).

Como resultado de todo lo anterior, se entremezclan narrativas que tienden a generar espacios de aceptación del otro y otras que inducen a un distanciamiento con el migrante, se genera una tensión emocional que provoca respuestas afectivas de los participantes que, como mencionamos, va desde la empatía y la compasión hasta la indignación (Zembylas, 2021c), tal como se puede ver en el siguiente testimonio:

> Pues en lo personal siento que de pronto nuestro país ayuda mucho a digamos resguardarlos que obviamente no es la idea, porque pues también hay que entender que ellos también tienen su país y todo eso. Y pues no estoy mucho a favor, pero pues tampoco estoy en contra. Es como de que podemos ayudar, no tenemos que darle la espalda a los demás, porque en algún momento, pues también de pronto necesitemos ayuda de ellos. Entonces podríamos también digamos que ir hacia allá o algo así. Si en tal caso allá está mejor este, pues digamos que algunas circunstancias, pues obviamente que no sé, digamos en el barrio o así. La gente es como muy darselas de no hacer nada. Entonces digamos que hay muchos conflictos o así porque son muy de qué entonces porque ellos están resguardados acá. Entonces hay que seguirlos viendo de este modo, pues no es de esta forma. Ellos también tienen que buscar sus propios méritos para salir adelante en un país nuevo (Entrevista código 110112).

Estas ambivalencias reflejan la manera en que se construyen las narrativas sobre la legitimación del otro y, al mismo tiempo, permiten esbozar una conclusión para este apartado. Desde la comprensión de la situación que atraviesan los migrantes hasta las narrativas que los describen como personas que dependen de la asistencia estatal para subsistir, se generan tensiones emocionales que los representan desde distintos lugares de lo simbólico. En este marco, la figura del migrante aparece como una amenaza para el empleo, la preservación de costumbres y la seguridad, convirtiéndose en enemigo o en adversario según la postura que se asuma frente a dichas tensiones (Estelles & Castellvi, 2020; Pun & Qiu, 2020; Zembylas, 2019c).

6.4 La importancia de pertenecer: identidad y ciudadanía agonística

La siguiente categoría que permite desarrollar el concepto de ciudadanía agonística es la identidad ciudadana. En este caso, la investigación utilizó como acontecimiento detonador de narrativas el día de la elección del actual presidente Gustavo Petro, así como las marchas y protestas, teniendo en cuenta que tuvieron un gran impacto en la vida nacional. En el primer caso, por el nivel de polarización política que desató en la opinión pública y en el segundo caso por el antecedente de las marchas del paro nacional del año 2021, situación que también marcó la agenda política del país en años recientes.

En primer lugar, el análisis buscaba identificar desde qué posición o grupo social los participantes situaban su intervención en los debates sobre la política. Como señala Mouffe (2007, 2012), la participación en los espacios democráticos no se produce de manera abstracta, es decir, no responde únicamente a un cálculo racional individual que justifique dicha participación. Por el contrario, los agentes en el espacio social se inscriben en determinados grupos y, a partir de esa pertenencia, orientan su acción colectiva en defensa de ciertos proyectos políticos.

En este sentido, la familia como entorno de socialización primaria juega un papel fundamental al constituirse en uno de los espacios donde circulan mayormente los discursos sobre la política que se heredan, asumiendo ciertas posturas sobre la misma (Fuentes-Vilugrón, Saavedra-Vallejos, Riquelme Mella, Arriagada-Hernández, & Muñoz-Troncoso, 2023). En concordancia, a pesar del impacto de otras formas de socialización como las que generan las nuevas tecnologías, en este caso, las narrativas demuestran un lugar primordial a la familia en la socialización política; una de las voces que aporta a esta comprensión señala que:

¿en tu familia hablan de política?

Orador 2

> Sí, incluso tenemos discusiones políticas en la casa, pero pues más que nada con mis papás digamos así digo mi papá en especial, porque a él tampoco le gusta la política de Petro. Y eso entonces digamos como que él me orienta en todo ese sentido de la política. Y por eso es por lo que te digo que la economía se ve. Sí me entiendes. Y así quién más digamos el esposo de mi tía sí está de acuerdo con lo de la Presidencia de Petro. Entonces hizo una discusión políticamente en la casa por ese presidente (Entrevista, código 100118).

En efecto, a partir de las narrativas se observa que el entorno familiar se convierte en el espacio donde circulan discursos sobre la vida política; allí pueden ser aceptados o rebatidos, configurando con ello la identidad ciudadana que asumen los participantes (Ferrada *et al*., 2019). Un ejemplo de lo anterior se da cuando se menciona la creencia de que un exguerrillero no podía ocupar un cargo tan importante como la presidencia de la república, debate al que se asumía una posición de acuerdo con la identidad política. A continuación, se expone una vivencia que ejemplifica lo anterior:

> Mi mamá sí chocó mucho, como que, porque había ganado una persona tan corrupta como él, pues sabiendo los pasados de los que viene; según lo que tengo entendido, el man creo que era exguerrillero. ¿Algo así, entonces? Pues sí. O sea, mi familia y mis tíos, y eso chocaron como mucho en ese sentido, porque, o sea, mi tío fue militar. Entonces, o sea, a él como que no le gusta que un exmiembro de la guerrilla, como el que gobierna el país en este momento. Pues, más o menos, sí fue como un choque (Entrevista, código 100105).

Tal como anticipamos en el marco conceptual, esta identidad no viene dada o prefigurada, sino que, por el contrario, es constituida; en otras palabras, se construye a partir de los diferentes discursos que circulan en el espacio social (Mouffe, 2007). En este punto cabe anotar que dicha consideración teórica sobre la identidad es compartida por Ahmed (2004), para quien la identidad se construye a partir de los discursos que circulan socialmente y que definen a los cuerpos, donde las emociones juegan un papel fundamental. Un ejemplo de lo anterior lo encontramos cuando la influencia de los entornos de socialización primaria es cuestionada para asumir posiciones disímiles, en este caso, en el espectro político. Los estudiantes asumen un criterio propio, asumiendo desde la autonomía su postura política, controvirtiendo la circulación de creencias en el espacio social. Así se manifiesta en una de las narraciones recogidas:

> No, pues a mis papás, la verdad, no les gustó porque, pues Petro, pues como todos los presidentes, siento que tiene como cosas buenas y cosas malas. Siento que Petro pues ha aportado cosas buenas que sí, que otros presidentes no pues yo siento que sí, como que muchas personas no son como tan son como sí hay como ciertas cosas que las personas como que dicen, no es que Petro ha hecho esto, que es malo, pero pues en ciertas partes, si uno lo es de un ámbito como más más grande, siento que Petro contribuirá a varias cosas en el poco tiempo que ha estado de presidente (Entrevista, código 110108).

Los discursos que movilizan las identidades políticas no solo se circunscriben a los procesos de socialización primaria, representados por la familia, de la misma manera entornos cercanos como el colegio o incluso para aquellos que mencionan los escenarios del trabajo se convierten en lugares donde las identidades entran en juego y se ponen en disputa los discursos hegemónicos sobre el deber ser de la política. Tal como se evidencia en el siguiente relato:

> Estaba trabajando en las elecciones, estaba trabajando, estaba trabajando en el restaurante, (…) y mi jefe estaba así, súper pendiente de todo. Y cuando ganó, mejor dicho, casi bota la Casa por la ventana, pero sí se supone. Se puso súper emocionada y entonces dijo, ahora sí es el cambio que yo dije puro cuento (entrevista, código 110209).

Como se ha señalado, la escuela constituye otro escenario fundamental para la formación de identidades políticas, en tanto allí confluyen los debates que interpelan a los participantes y los llevan a asumir una postura frente a ellos. Esto se evidencia en la siguiente voz participante:

> Sí, con S…. es el año pasado porque S… es fiel a Petro 100 % ella es súper Petro. Entonces ese día sí tuvimos una discusión con G….., no me acuerdo si estaba, si estábamos contigo, pero te fuiste y seguimos en la discusión de ese debate, como que yo decía, no, es que yo no estoy de acuerdo con el del presidente y ella como que sí, pero es que es eso y ya es verdad que estaba de acuerdo. Entonces ella fue la discusión más grande que yo tenía con ella políticamente (Entrevista, código 100118).

En concordancia con la cita anterior, los participantes mencionaron identidades políticas específicas dentro de los escenarios de la política, utilizando designaciones como "petristas" o "uribistas". También se registraron referencias a nociones más amplias, como liberal, izquierda o derecha. Esto evidencia que, en la constitución de sus identidades, los participantes se reconocen en estas categorías, las cuales les permiten asumir una postura frente a los discursos que circulan en el debate político en pugna en el espacio social (Sant, el tal 2021), tal como lo enuncian los siguientes relatos:

> Cuando ganó Petro había muchos compañeros que estaban como muy divididos, ¿no? Pues por las familias o había familias muy conservadoras. Y yo siempre he sido muy

liberal, no, no porque haya tenido como indicios de familiares que sean así, sino que yo de por sí me interesa y me incline hacia ahí. Entonces me acuerdo mucho que estábamos en una clase y pues estábamos hablando de eso y decían, Ay, qué Petro guerrillero, que no sé qué. Pues. él lo que hizo de alguna forma yo sé quién estuvo, o sea, estuvo mal lo que hizo o lo que dejó de hacer. Pero de alguna forma fue un libertario el defendió mucho los derechos de, por ejemplo, el M 19 fue creado por el fraude que hubo porque ganó Pastrana y no Rojas Pinilla. Entonces se creó para de verdad para abrirle los ojos a la ciudadanía y que vean que no están solos, que la lucha es del pueblo y no contra ellos. Entonces pues les dije de alguna forma lo que estoy diciendo acá y pues de alguna manera, pues sí. entender, porque pues en esta edad pues como que somos muy chapados a lo que uno le digan y solo lo que uno le digan (Entrevista, código 100119).

En el siguiente relato se evidencian los procesos de constitución de identidades políticas. En ellos se expresa cómo se va configurando una postura particular y, al mismo tiempo, se designa a los otros como actores portadores de un proyecto diferenciado:

Sí, profe, pendiente al televisor, obvio para que ganara Petro.

Porque nosotros. Siempre hemos sido de izquierdas.

Orador 1

Y en y en tu entorno cercano, o sea, en el barrio. ¿Y eso cómo tomaron la decisión?

Pues. Bien y otros mal, pues porque muchos decían como que el país iba a acabar. Pues porque la mayoría siempre ha sido de derecha entonces por eso (Entrevista, código 110214).

La construcción de las identidades también pasa por la pertenencia a otros grupos sociales que no se encuentran alineados necesariamente con las identidades políticas tradicionales. Los

participantes se ubican en la localidad 5 de Usme, en la UPZ conocida como Usme Centro, allí también se encuentran algunas veredas razón por lo cual se observan procesos de identificación con la población campesina, tal como se expresa en el siguiente relato, cuando se preguntó por el recuerdo del día de la elección presidencial: *"En la familia lo tomó a bien porque nosotros queríamos que quedara, por lo que él ayuda, como a los campesinos, como nosotros somos de allá"* (Entrevista, código 100116).

Llama la atención como en la construcción de la identidad implica un límite discursivo que se expresa en una distancia espacial que delimita y separa el discurso sobre la ciudadanía. En otras palabras, existe una correlación entre las distancias físicas y las afectivas, que constituyen las identidades a partir de los limites representados por loe lugares o espacios donde se habita (Riquelme Mella, 2017; Hernández Santibáñez, 2019). Por ejemplo, cuando se indaga por las protestas, se realiza una separación entre las demandas de las personas de las veredas y *"los ciudadanos de Bogotá"*, tal como se expresa en la próxima narrativa:

> Yo recuerdo que donde yo vivía hacían varias protestas para que los ciudadanos de Bogotá no subieran hacia las partes de las veredas, por lo que pensaban que podían, pues tener caos o eso por diferentes tipos de pensamiento de los presidentes (Entrevista, código 100116).

Dicha identificación también se ve atravesada por narrativas que enfatizan las diferencias económicas, reforzando creencias ya señaladas en el primer capítulo, según las cuales existe un orden social en el que los privilegios se naturalizan (Bourdieu, 1999). De acuerdo con los relatos de los participantes, quienes poseen mayores capitales económicos acceden con mayor facilidad a los beneficios de la ciudadanía, mientras que aquellos que carecen de dichos capitales deben

esperar las indulgencias de las instituciones estatales para que sus peticiones sean atendidas (Ahmed, 2004). Esta percepción se expresa en la voz de un participante de la siguiente manera:

> Creo que fue si no estoy mal fue que allá por allá en la parte norte creo que fue que hubo como un desastre y se y se cayó como un semáforo. Y opino que se dañó el pavimento y lo que pasa es que lo arreglaron inmediatamente, como a los 2, como a los 2, un día fueron y lo arreglaron y la gente se empezó a molestar acá, pues acá con mis vecinos otros, yo escuché que la gente se molestó que cómo es posible que prefieran arreglar la parte de allá: ricos, sabiendo que acá nosotros estamos como peor ya que las calles tienen baches huecos, algunos para están dobladas y así" (Entrevista, código 101205).

En concordancia, dichos relatos nos muestran como las identidades encuentran una manera de posicionarse políticamente a través de las protestas, puesto que se convierte en una manera de encontrar una voz que permita visibilizar precisamente aquellas identidades que históricamente no encuentran un reconocimiento que les permita ser representados (Keegan, 2019), tal como se demuestra en el próximo relato:

> El paro que hubo que fue como en el 2020 por la reforma. Siento que fue algo que como que ayudó a que se dieran como unas decisiones a que se hiciera respetar la opinión, pues del pueblo y también acá en Usme, pues lo de las vías que siento que pues sí, fue algo que no como ninguna explicación y que se demoraron, pues bastante en arreglar (Entrevista, código 110108).

Precisamente es allí donde juegan un papel fundamental las emociones políticas, recordemos que para Mouffe (2007, 2012) la afectividad o como se nombra en el desarrollo teórico de nuestra autora, las pasiones, también tienen una relevancia dado que son las que movilizan al

sujeto para que emprenda la acción política. En parte, esta es una crítica al liberalismo político que desdeña de la emocionalidad y deja todo a la dimensión cognitiva de los sujetos, desde su punto de vista teórico (Mouffe 2012; Keegan 2021). Siguiendo con el caso anterior, las protestas movilizan la afectividad de los participantes, permitiendo que se constituyan procesos de identificación y con ello consolidando procesos de participación democrática (Pinedo, 2020; Galamba & Matthews, 2021), tal como se da a conocer en la próxima narrativa:

> Pues más que nada, como con orgullo y con como con felicidad, porque pues saber que la gente de acá se vino para para un bien común que todos necesitamos, pues yo no participo en eso porque no surgió la oportunidad, pero pues también fue como algo grato porque pues todos necesitamos eso, tanto los estudiantes, la gente mayor, porque acá hay mucha gente mayor, vecinos y todos los camiones necesitaban esa vía y todos los días eran trancones y llovió por la principal. Entonces, como que siempre era ahí, como la pitadera los ruidos por la noche. Entonces fue algo chévere ver que la gente se unió para un bien común (Entrevista, código 110107).

Dicha emotividad también se manifiesta en las dinámicas políticas, lo que evidencia que parte de la movilización social en torno a los procesos democráticos tiene como uno de sus motores las afectividades que configuran las identidades. (Ferrada *et al.*, 2029; Hernández Santibáñez, 2019). La siguiente cita ilustra esta situación:

> ¿Lo recuerdas? ¿Cómo reaccionó tu familia cuando supieron la noticia?
>
> Orador 2
>
> Mi mamá súper feliz, se puso contenta más que por la persona, sino por los preceptos que ella tenía anteriormente, ya que él fue alcalde de Bogotá y me pareció que él manejó la

ciudad bastante bien. Tuvo sus errores, pero pues digo que en general tuvo muy, muy una candidatura muy buena entonces, pues mi familia estuvo muy de acuerdo y tuvo un apoyo muy inclinado hacia él (Entrevista, código 100119).

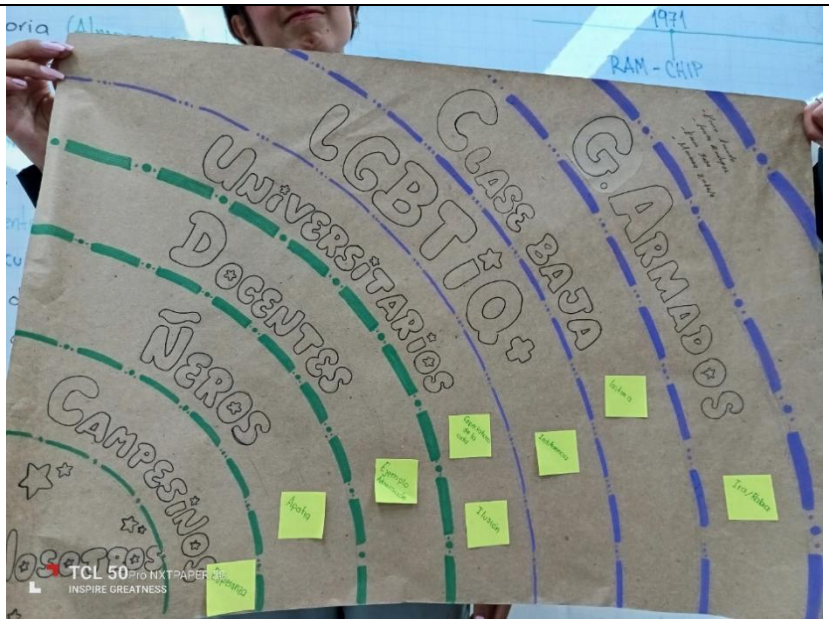
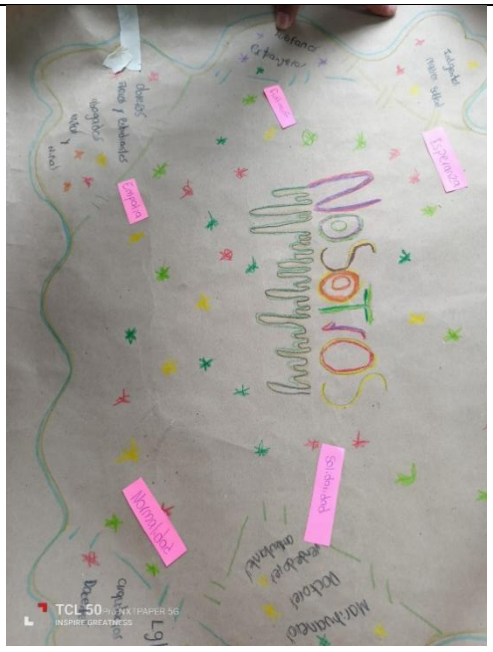
En conclusión, Pla ciudadanía agonística resulta fundamental la constitución de las identidades (Mouffe, 2007, 2012). En este proceso, la investigación identificó que la familia, como institución de socialización primaria, desempeña un papel central al transmitir discursos y marcos de interpretación sobre los debates políticos presentes en la opinión pública. (Ferrada, *et al.*, 2019). De la misma manera, la escuela y los entornos cercanos permiten que las creencias sobre lo ciudadano entren en disputa y fomenten el posicionamiento de los participantes ante las distintas circunstancias de la vida diaria que los insta a asumir posturas políticas (Sant, el tal 2021), La afectividad juega un papel fundamental en este proceso, pues son las emociones las que permiten consolidar el proceso de constitución de las identidades y movilizar los participantes hacia los ejercicios propios de la democracia (Ferrada *et al.*, 2029; Hernández Santibáñez, 2019).

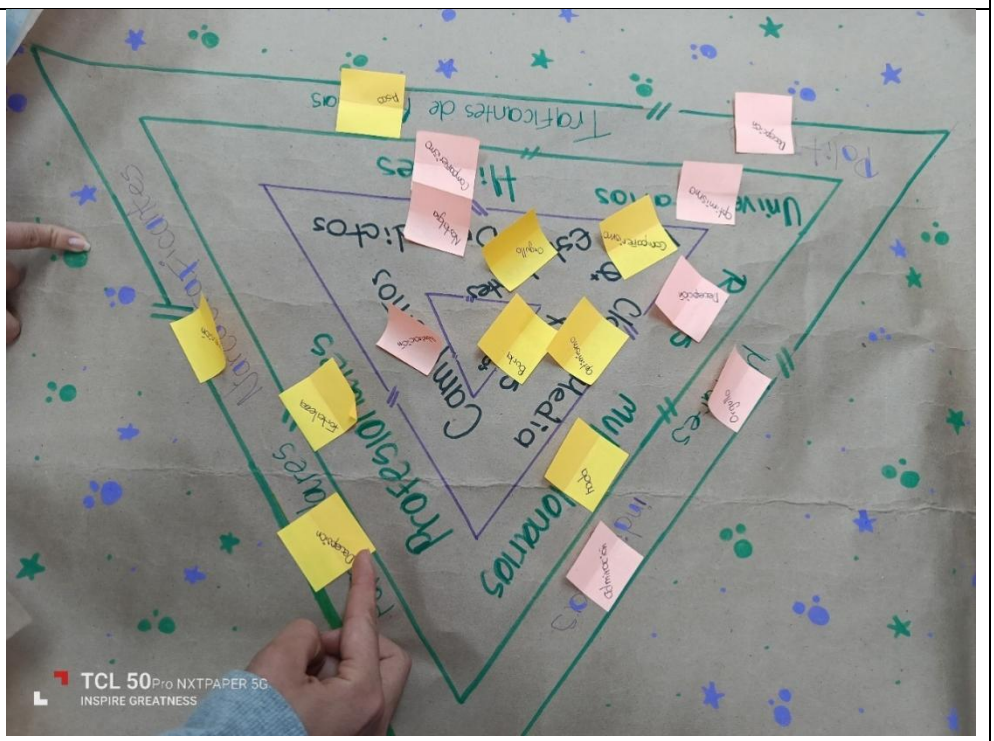
6.6 Nosotros y ellos. La delimitación de la identidad ciudadana.

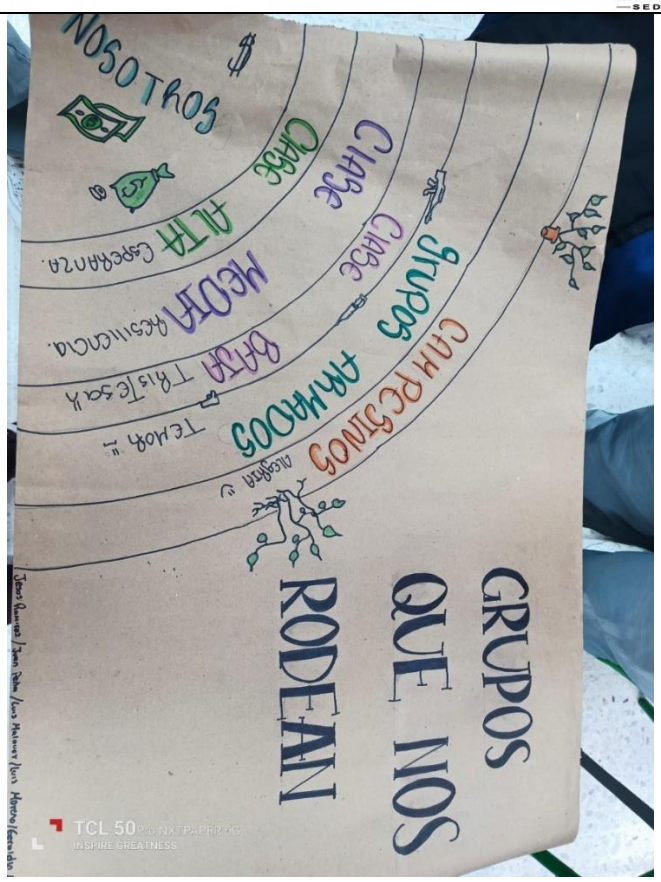
En la construcción teórica de Mouffe (2007), cuando estudia la categoría de identidad, aparece la delimitación entre un nosotros y un ellos como una distinción constitutiva de lo político (2014). En otras palabras, los procesos de identificación pasan por definir quienes se encuentran delimitados como aquellos que comparten unas condiciones similares a las mías y un ellos de quienes defienden un proyecto hegemónico opuesto al mío. Dichas distancias entre el nosotros y un ellos son de la misma manera distancias afectivas, puesto que existiría una correlación entre las proximidades y los afectos.

Tabla 6

Cartografía afectiva. Grado 11, grupo A.

No de imagen	Imagen
1	
2	

3	 Nosotros TCL 50 Pro NXTPAPER 5G INSPIRE GREATNESS
	 TCL 50 Pro NXTPAPER 5G INSPIRE GREATNESS

4	 GRUPOS QUE NOS RODEAN CAMPESINOS GRUPOS AMIGOS CLASE CLASE MEDIA ALTA CLASE NOSOTROS TCL 50 Pro NXTPAPER 5G INSPIRE GREATNESS	
5	 NOSOTROS Presidente Políticos Influyentes Terratenientes Afrocolombianos Personas con discapacidad Campesinos Mujeres cabeza de hogar Indígenas Emprendedores Funcionarios Públicos Militares Profesores Estudiantes Comerciantes Adultos Mayores Empresarios Policías Líderes Religiosos TCL 50 Pro NXTPAPER 5G INSPIRE GREATNESS	

6	

Nota: Evidencia recogida por el docente (25 al 29 de marzo de 2025). Se cuenta con los consentimientos informados y el aval institucional. Se omiten datos personales

En este sentido, se realizó una cartografía afectiva con uno de los grupos de participantes, de manera aleatoria. Tal como se mencionó en el capítulo de la metodología, se pidió a los estudiantes, en grupos de 5 o 6 personas, que escribieran en el centro de la cartelera un nosotros y que luego fueran escribiendo qué grupos sociales sentían más cercanos y cuáles sentían más alejados; además, al lado de cada grupo debían escribir con qué emoción identificaban a cada uno de los grupos, tal como se ve en la tabla No. 6.

Tal como se expresa de manera teórica, podemos observar que, en la construcción de las cartografías afectivas, se ubican de una manera más cercana al nosotros los grupos en los que se tiene una experiencia cotidiana, como los estudiantes, los profesores y la familia, asociando a dichos grupos emociones que vinculan de una manera positiva con el otro. Llama la atención en la

imagen 1 de la tabla 6 la identificación del grupo social nombrado como “ñeros”, asociándolo a la apatía como emoción y buscando marcar una distancia afectiva y espacial con este tipo de denominaciones (Hernández Santibáñez, 2019).

Otras posiciones sociales como los campesinos, comerciantes, terratenientes o servidores públicos, que inicialmente pueden ser comprendidas como roles dentro del entramado social, en la medida en que se politizan y se articulan a un campo de disputas, estas posiciones devienen en identidades políticas (Mouffe, 2007), configuradas a través de afectos, antagonismos y proyectos colectivos, que en este caso están relacionados con emociones como la gratitud, la empatía y la esperanza, tal como se observa en la imagen 2 de la tabla 6.

Dentro del análisis de la cartografía afectiva, se sistematizó la información a partir de la identificación de distintos actores sociales significativos. A cada grupo social se le asignaron dos variables: la distancia percibida[3] (en una escala de 1 = muy cerca de 5 = muy lejos), que refleja el grado de proximidad o lejanía simbólica con los estudiantes, y la valencia emocional (–1 = negativa, 0 = neutra, 1 = positiva), que expresa las emociones asociadas a cada grupo social.

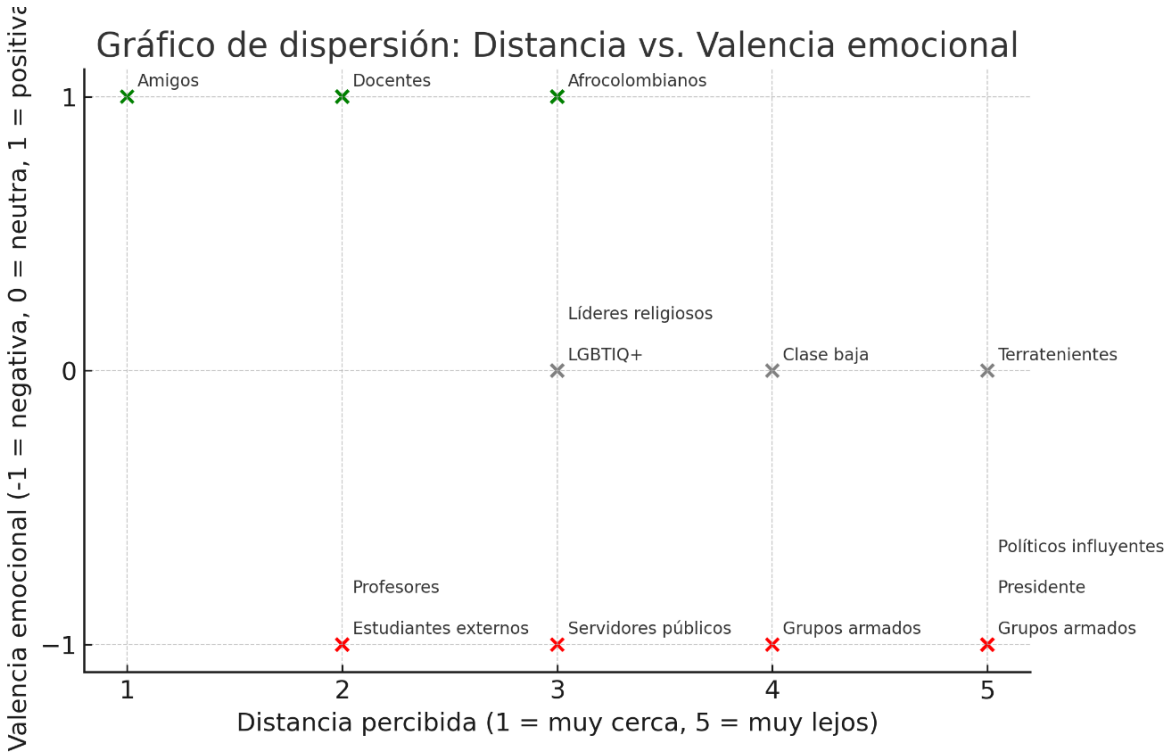
Estos datos fueron sistematizados y representados en un gráfico de dispersión donde el eje horizontal muestra la distancia percibida y el eje vertical la valencia emocional. Este análisis no pretende dar cuenta de aspectos cuantitativos de la información, se trata de observar cualitativamente las diferentes posiciones de los grupos sociales frente a unas emociones que los ubican en proximidad o distancia.

[3] El concepto de *distancia percibida* fue sugerido por el profesor Enrique Riquelme Mella (Universidad Católica de Temuco, Chile) en el marco de asesorías académicas durante la pasantía internacional del autor en 2023 (comunicación personal, 2025).

En efecto, se muestran grupos sociales que son representados con una distancia espacial mayor, lo que a su vez indica una distancia afectiva que se va consolidando hasta llegar a los círculos exteriores, donde las emociones hacia grupos como servidores públicos, guerrilla y otros grupos armados se podrían considerar como emociones que generan una distancia con el otro. Lo que implica que, a mayor distancia, las emociones provocan una identificación que genera una separación más profunda con los grupos sociales, tal como se presenta en la figura 28.

Figura 28

Gráfico de dispersión: Distancia vs valencia emocional



Nota: La elaboración del grafico no pretende generalizaciones cuantitativas, se trata de un elemento visual que permita una comprensión cualitativa de los datos. Gráfico de elaboración propia.

Otra de las conclusiones que se desprenden de las cartografías es la mirada crítica hacia el poder (Imágenes 5 y 6), en la medida en que la organización de los grupos sociales y las emociones vinculadas a las instituciones estatales son representadas con inconformidad y desagrado. Algo similar ocurre con los grupos asociados a posiciones sociales altas —terratenientes, políticos y clases privilegiadas—, quienes son identificados con sentimientos de indignación y enojo. De este modo, se evidencia cómo dicha separación, en el sentido planteado por Mouffe (2012), pone de relieve las identidades presentes en el espacio social, constituidas a partir de proyectos políticos opuestos y movilizadas a través de la emocionalidad.

En suma, se observa cómo la delimitación entre un nosotros y un ellos implican procesos de constitución de las identidades, las cuales comparten un mismo espacio entre el entorno físico y el espacio simbólico, el cual es evidenciado por las emociones relacionadas con cada uno de los grupos (imagen 6). Ello expresa una dificultad para que otros grupos sociales distintos a los cotidianos expresen un lugar simbólico común que permita generar procesos afectivos que lleven a una identificación colectiva propia del ejercicio de lo político (Estélles & Castellvi 2020; Zembylas 2021b).

Todo lo anterior queda evidenciado en la tabla No. 7, que muestra las principales conclusiones de lo expresado en la cartografía afectiva realizada por los estudiantes. Si bien podría considerarse una dinámica propia de los procesos de socialización, también es necesario, tal como lo señala Nussbaum 2014, que los procesos de reconocimiento del otro giren más allá del entorno de mis propios intereses, puesto que esto es lo que lleva a reforzar la propia ciudadanía, entendiendo que se fortalece el espacio social al crear entornos simbólicos de reconocimiento.

Tabla 7

Análisis de la cartografía social

Nivel de distancia (anillos/cuadros/estrella)	Grupos que aparecen con más frecuencia	Emociones asociadas (palabras en post-its o rotulador)	Tendencia dominante
Cercanos (1.º y 2.º anillo)	Familia, Amigos, Profesores, Compañeros de clase, "Nosotros"	amor, apoyo, cariño, respeto, confianza, felicidad	**Valencia claramente positiva**. Refuerza identidad y seguridad.
Intermedios (3.º anillo aprox.)	Estudiantes de otras instituciones, Campesinos, Comunidades indígenas/afro, Clase media/baja, Emprendedores	empatía, admiración, esperanza, curiosidad, fe, solidaridad, "normalidad"	**Ambivalencia**: reconocimiento + lejanía socio-espacial.
Distantes (4.º-5.º anillo)	Grupos armados, Políticos/presidente /terratenientes, Servidores públicos, Policía, Clase alta	miedo, disgusto, indignación, frustración, estrés, rabia, indiferencia	**Valencia negativa**; percibidos como amenaza o fuente de injusticia.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de las cartografías sociales realizadas por los estudiantes. La clasificación por niveles de distancia corresponde a la disposición espacial de los actores significativos y a las emociones asociadas registradas en los post-its.

En conclusión, podemos afirmar que existe una correlación entre los grupos sociales presentes en la cotidianidad de los participantes, con las valoraciones más positivas en términos de emocionalidad, ello quiere que si las identidades se conforman cuando se interponen unas emociones que movilizan la agencia, estos grupos sociales devienen en identidades en tanto puedan movilizar proyectos políticos compartidos (Hernández Santibáñez, 2019, Kawash *et al.*, 2021).

Llama la atención esa correspondencia entre los grupos con mayor distancia espacial que al mismo tiempo genera una distancia social, evidenciada en las emociones que los representan. Ello significa que no se han consolidado identidades que, movilizando las diferentes subjetividades políticas, fomenten proyectos compartidos evidenciados en emociones como la solidaridad y la empatía, como se muestra en otras experiencias de investigación (Kawash, *et al.*, 2021; Knight Abowitz & Momlok, 2019; Sun et., al 2022).

Si bien en la conceptualización de las identidades de Mouffe (2007) se encuentra la delimitación entre un nosotros y un ellos como distinción constitutiva de lo político, también se señala que esta es contingente y constitutiva, es decir no son identidades esenciales e inamovibles dentro del entramado social, es más Mouffe señala que el otro es la condición de posibilidad de mi propia identidad, es decir, sin ellos no existe un nosotros. Algunos autores advierten que los regímenes de extrema derecha, precisamente exacerban dicha división, movilizando discursos que las hacen insalvables, tanto que se niega la existencia simbólica legitima del otro (Galamba & Mathews, 2021, Zembylas 2019b). En este sentido, se hace necesario que los participantes sobrepasen los limites simbólicos de sus más cercanos para constituir identidades que les permitan una agencia política más allá de su experiencia socio-espacial.

7. Las emociones en la escuela: dispositivo curricular y formación ciudadana

Este tercer capítulo se encuentra dirigido a resolver el tercer objetivo de investigación el cual busca determinar las narrativas sobre un dispositivo curricular en estudiantes de educación media que fortalezca la formación ciudadana. En este sentido, la investigación planteó la realización de un grupo focal con los docentes de ciencias sociales de la institución educativa distrital. Más allá de un recurso metodológico, la inclusión de sus voces constituye una decisión política y epistemológica, en tanto reconoce a los docentes como actores clave en la construcción y legitimación del dispositivo curricular.

De la misma manera, se incorpora la voz de los estudiantes dentro de la definición del dispositivo, para ello se incluyeron, dentro de la entrevista narrativa episódica, 3 preguntas que tenían como objetivo indagar por las narrativas de los estudiantes en este concepto en particular. Dentro de la exposición se entremezclan las dos voces, con el ánimo de hacer más completo el análisis y con la presencia de los relatos más significativos.

El presente capítulo se organiza en torno a tres categorías principales que orientaron el análisis para la resolución del tercer objetivo. En primer lugar, se abordan las relaciones de poder implicadas en la definición del currículo y en las dinámicas escolares. En segundo lugar, se examina la categoría de estrategias pedagógicas, entendidas como narrativas que evalúan las prácticas desarrolladas en el aula y proyectan tipos ideales de dichas estrategias. Finalmente, se presenta el dispositivo curricular como categoría integradora, que permite describir las características fundamentales de la propuesta.

7.1 El currículo en medio de las relaciones de poder.

El currículo, tal como se mencionó en el marco teórico, es entendido como una construcción cultural, es decir, no es algo dado que simplemente deba ser operado por las instituciones educativas, sino que, por el contrario, es un dispositivo que produce subjetividades (Da Silva 1999). En este sentido y como plantearía Deleuze (1989) a propósito de la obra de Foucault (1980), este dispositivo está atravesado por relaciones de poder/saber, toda vez que, más que provocar silencios o reprimir voces, produce discursos y tomas de posición frente a los mismos.

Teniendo en cuenta lo anterior, uno de los primeros aspectos a indagar cuando se analiza el currículo como un dispositivo es el tema de las relaciones de poder, cómo ellas se encuentran presentes en las prácticas cotidianas de los escenarios escolares, provocando relaciones de fuerza entre los discursos dominantes que buscan generar un tipo de sujeto en particular y los posibles actos de resistencia que también son provocados por el mismo dispositivo (Deleuze, 1989).

En esta dirección, la escuela es confrontada por otras instancias sociales sobre la legitimidad de sus saberes, en tanto a ella acuden discursos que son agenciados por fuera de sus propias lógicas, como es el caso de los medios de comunicación y recientemente las redes sociales, quienes provocan ciertas creencias sobre la manera como está organizado el universo social, las cuales se ven enfrentadas, en algunas ocasiones, con los discursos que se promueven desde el ámbito escolar (Estélles & Castellvi, 2020). Todo ello lo podemos evidenciar en el siguiente testimonio de un docente:

> *"*Yo en ética trabajé, análisis crítico de medios, ajá. El trabajo de ellos, pues era, pues primero basados en Joan Ferres, aprender a hacer lectura de los audiovisuales para identificar contextos, para mirar los mensajes, para mirar cómo los desarrolla, las

emociones que suscita, etcétera. Y al final tenía que haber una noticia, escogerla, presentarla documentada, contrastando fuentes y contrastando el contenido frente al titular, porque el titular por lo general, genera un efecto emocional porque es el amarillismo o bueno, (…) una estudiante que tenía, pues arraigo fuerte, pues venezolano la noticias que escogió fue las elecciones presidenciales en Venezuela. Y fue muy interesante porque documentó claro, desde una versión bastante light, pero hizo todo el ejercicio. Lo curioso fue lo contrario, fue el respeto que se ganó, que ya lo tenía, pues, de los compañeros frente al rigor con que desarrolló su trabajo. Y pues la sorpresa es que el ejercicio lo continúe yo, mostrando que las fuentes eran fuentes no confiables porque no había elementos realmente de fuentes originarias, no había fuente oficial y lo que había era una narrativa combinada entre pues una tendencia sesgada, y un amarillismo que generaba, pues, una posición predeterminada" (Grupo focal, minuto 5: 45).

De esta manera, el currículo se debate entre la búsqueda de la legitimidad del saber, estableciendo relaciones de fuerza entre lo que deben considerarse "fuentes confiables" y aquellas que llevarían a versiones no escolares de la vida social. En el caso anterior, dichas relaciones de fuerza encuentran en la identidad una motivación los estudiantes para la participación, al hablar de la situación de su país de origen, razón por lo cual la emoción de indignación juega un papel clave puesto que se asume un rol ciudadano desde el análisis crítico (Zembylas, 2021c; Yacek, 2019). Dicha apuesta emocional a partir de la identidad se evidencia en la siguiente narrativa que continúa en la misma clase:

Entonces, digamos, fue el ejercicio en donde el interés de lo que yo hice, porque solo era con datos reales, mis datos en un computador y en la pantalla, fue interesante ver cómo la información tan opuesta, contradictoria y, pues, la tristeza de esta gente que tenía una idea

basada en un amarillismo. Entonces, al desnudarse, claro, esto generó una disposición distinta, pero inmediatamente fue una reacción totalmente clara, visceral. De hecho, una de las niñas venezolanas se puso a llorar (Grupo focal: minuto 8:45).

Tal como observamos, la emocionalidad pone en tensión las relaciones de fuerza que se establecen para determinar el poder/saber de los conocimientos legítimos (Deleuze, 1989). Por el contrario, existen narrativas que nos muestran que cuando no existe una relación que esté mediada por el motor de la identidad y de la emocionalidad, es un terreno fértil para que aparezcan fenómenos como la apatía o la falta de interés por las dinámicas educativas direccionadas a la formación ciudadana (Galamba & Mathews, 2021); un ejemplo de ello, lo encontramos en el siguiente relato de un estudiante:

¿Es que a los estudiantes les interesa la política?

Orador 2

No, pero la verdad, no. Si tú te pones a pensar acá a la más de la mitad no les interesa nada la política. ¿Por qué? Porque pues a ellos no les importa nada eso, pues no les importa mejorar el país, ya que muchos de acá no quieren tener la oportunidad de hacer un imperio dentro de Colombia. Sí me entiendes, donde yo pienso que no a todos les importa, de mi parte, a mí me importa porque yo sí quiero generar un imperio acá en Colombia. Quiero sacar la cara por el país en vez de decir que somos narcotraficantes, todo lo que es la fama que tenemos en distintos países. Entonces aquí no les importa ¿por qué profe? porque ellos quieren es estar jugando. O están en su etapa de adolescentes o están en su todo. Pero ellos no se han puesto a pensar que nosotros salimos el próximo año del Colegio. Vamos a enfrentarnos a una vida. a la política porque vamos a hacer la

gran mayoría mayores de edad. No vamos a enfrentar a muchas cosas y ellos no están preparados porque ellos no ven noticias, ellos no están enterados. Ellos están en su vida, en su juego, en su mundo de niños, sinceramente (Entrevista, código 100118).

Por consiguiente, la tensión entre los saberes legítimos dentro de los escenarios escolares para provocar aprendizajes efectivos y afectivos para formar a los estudiantes en su faceta ciudadana, provoca un cuestionamiento de todos los saberes en general que transitan por la escuela. Las narrativas ponen en tela de juicio el aporte de dichos saberes movilizando las creencias que manifiestan que las prácticas de la vida cotidiana van en una dirección contraria a lo establecido en los currículos oficiales (Head, 2019), observemos el siguiente testimonio que describe esta situación:

> Pueden mostrar una faceta distinta a lo que es afuera. Por ejemplo, acá en el colegio nos pueden mostrar que usted apenas salga del colegio puede estudiar y puede ser alguien en la vida, pero afuera puede ser todo muy distinto porque usted no sabe si va a tener trabajo para pagar lo que usted necesita. Normalmente lo sea, necesitamos saber cómo es, cómo es más la realidad, no solamente basarnos en el estudio y en decir que solo por usted estudiar va a ser alguien en la vida. Sino decir, bueno, usted no solo tiene que estudiar, sino que usted también necesita programas, un empleo, programar sus propios ahorros, digamos, saber qué va a pasar con usted de aquí a un futuro. No solamente estudie y solo por estudiar va a ser alguien en la vida, porque eso es lo que nos dicen todos. Yo solamente que usted va. Alguien en la vida únicamente por el estudio, que porque usted estudia ya va a llegar a ser alguien en la vida, y va a ser un profesional. Para ser alguien en la vida se necesita plata, cosa que no nos están enseñando (Entrevista, código 100105)

Claro está que las tensiones no se limitan a la forma en que se define un currículo oficial; también se expresan en las prácticas escolares que, sin ser propias de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, atraviesan la vida de la comunidad estudiantil. Este fenómeno corresponde a lo que Torres (1991) denomina *currículo oculto*. Una de las narrativas que llamó poderosamente la atención en la realización del grupo focal fue aquella que describe a una docente de la institución que, de acuerdo a las narrativas, buscando empatizar con los estudiantes venezolanos, decía que ella era de su mismo origen, cuando en realidad su origen era de la costa caribe colombiana. Veamos cómo se describe la situación en las narrativas:

> Ella entonces se hace pasar por venezolana, les dice mentiras, los enreda. No dura mucho, no dura mucho porque digamos lo que haces primero es ratificar un estigma. Porque solo el estereotipo que monta y vamos una narrativa y contrario a intervenir para, digamos, reconocer y reconocernos, que en lo plural hay riqueza, que en lo heterogéneo puede ser una ganancia, que precisamente cuando uno lee patrimonio está hablando de un acumulado y en este caso la suma es una ganancia cultural, lo que hace es todo lo contrario. Y lo he visto repetido en varios momentos, por lo menos en 3 de la misma, de la misma profesora. Que lo conozco por boca de los de los estudiantes y porque ya como no se tiene, como no se tiene, viene y le cuenta uno más o menos lo mismo y uno lo ve aquí en vivo y en directo (Grupo focal, minuto 18:49).

En consecuencia, asumir una identidad que no le corresponde pone en tensión un ejercicio podría interpretarse como una forma de generar empatía y la naturalización de los estereotipos sociales acerca de ciertas prácticas que se consideran que hacen parte de la identidad de los migrantes, lo cual, al ratificar dichos estereotipos, da mayor fuerza simbólica a los ejercicios de discriminación (Ferrada *et al.*, 2019), tal como lo expresan los mismos docentes participantes:

“Orador 1

Terminamos como asumiendo los estereotipos.

Orador 3

Si fallamos los docentes.

Orador 2

Naturalizar y normalizar que es la lógica es estigmatización. Al Normalizarla, pues. Finalmente se ratifica la exclusión y el señalamiento” (Grupo focal: minuto 19:23).

Dichas prácticas se manifiestan en otros escenarios de la vida escolar, llama la atención que la identidad es utilizada como una manera de explicar los rendimientos escolares de los estudiantes, en este caso de los migrantes venezolanos. Las comisiones de evaluación son reuniones de docentes donde se exponen los logros obtenidos en el proceso formativo de los estudiantes durante un periodo escolar, tanto a nivel grupal e individual.; En las narrativas de los docentes se describe cómo cuando un estudiante de origen venezolano presentaba dificultades académicas se escribía su caso en el tablero, como con los estudiantes de nuestro país, pero en este caso se anotaba al lado la nacionalidad del estudiante, como una especie de atenuante que explica su situación académica, en palabras de los participantes:

Orador 1

Iba a añadir un par de cosas que acabo de acordar la primera Comisión de evaluación que tuvimos la semana pasada, estudiantes que daban problema tal tal tal tal chico, ah venezolano, tal chica venezolana y se apuntaba así en el tablero: venezolana y ya empezaba

la retahíla de problemas, pero digamos que se resaltaba la condición de ser una persona venezolana antes de empezar a hacer los comentarios. (Grupo focal, minuto 23:13)

En suma, el caso de los migrantes resulta ilustrativo de cómo el currículo, entendido como dispositivo, regula las relaciones de poder/saber. No se trata únicamente de lo que silencia, sino también de lo que enuncia (Deleuze, 1989). En este sentido, se naturalizan el bajo rendimiento y el mal comportamiento como rasgos constitutivos de una identidad. Así, las narrativas evidencian que, mientras el currículo oficial convoca a la integración de las personas en condición de migración, las prácticas docentes, lejos de cuestionar las creencias sostenidas en estigmas y estereotipos sociales, tienden a confirmarlas y reforzarlas (Ferrada *et al.,* 2019).

Por último, las relaciones de poder se expresan también en la manera como se conciben y se ponen en práctica los procesos de formación democrática dentro de la institución escolar. Aunque el discurso institucional suele promover la participación, el diálogo y la integración entre jornadas, en la vida cotidiana aparecen jerarquías y decisiones administrativas que inciden en cómo —y hasta dónde— dichas orientaciones pueden llevarse a cabo. Esto genera tensiones entre los diferentes actores, pues la formación democrática no solo depende de las intenciones pedagógicas de los docentes, sino también de las dinámicas organizacionales que regulan lo posible. En la siguiente narrativa se evidencia precisamente ese desajuste entre la intención pedagógica de fomentar espacios de encuentro entre docentes y estudiantes de ambas jornadas y las restricciones operativas impuestas desde la dirección. Allí, el docente relata cómo una propuesta sencilla y razonable para desarrollar un ejercicio democrático conjunto fue limitada por decisiones de los directivos docentes, revelando la existencia de relaciones de poder que condicionan la participación y generan fricciones entre los miembros de la comunidad escolar. Dicha situación se expresa en el siguiente relato:

> Porque digamos, aquí me pareció muy, muy, muy, muy raro que la misma rectoría impidió eso digamos que era algo suave y era que fuéramos los profes mañana tarde y fuéramos con los representantes. Entonces terminamos yendo solos de la tarde en contrajornada mañana, pero me llamó mucho la atención. Primero, que respetaron varias cosas, la primera, que lo que propusieron era cosas posibles, que eran, que eran mesuradas, que había una sensatez allí y la manera como se dirigieron a los estudiantes me pareció afortunada. Yo a los acompañé a los salones y pues iban los candidatos de mañana y tarde, en el caso de Personería y terminó un efecto muy interesante porque los niños pequeños de tercero a quinto, yo que entré con ellos les pregunté. ¿Entendieron? Sí que entendieron y fueron capaces los niños de tercero, cuarto y quinto de decirme claramente lo que los estudiantes habían dicho (Grupo focal, minuto 35: 49).

Como conclusión, este apartado evidenció que el currículo, en términos de formación ciudadana, no puede entenderse como la mera sumatoria de contenidos instituidos por las instancias estatales (Salas *et al*., 2021). Por el contrario, los saberes que confluyen en las instituciones educativas están atravesados por relaciones de poder y se ven tensionados por los discursos que circulan en los medios de comunicación y las redes sociales (Estellés & Castellví, 2020). Desde las dinámicas propias de la escuela, los estudiantes cuestionan la legitimidad de los saberes, reclamando que estos se vinculen de manera más estrecha con las circunstancias de su vida cotidiana (Vázquez, 2020). A su vez, las prácticas del denominado currículo oculto (Torres, 1991) tienden a reforzar estereotipos sociales que contradicen los discursos sobre la formación ciudadana. Finalmente, las prácticas directivas muestran que existen diferentes maneras de concebir dicha

formación, lo que se traduce en una insuficiencia de apoyo institucional para el desarrollo de actividades orientadas a fortalecer la educación democrática.

7.2 Estrategias pedagógicas para la construcción de un dispositivo curricular

La formación ciudadana encuentra su escenario por excelencia en las experiencias de clase; allí es donde las diferentes estrategias pedagógicas ponen en juego una serie de recursos y discursos en torno a una formación ciudadana. En este sentido se da visibilidad y enunciación, en términos de Foucault (1980), a distintos saberes que configuran la manera como se espera que los estudiantes asuman el rol como ciudadano en el futuro.

En consecuencia, en el presente apartado se expondrán las narrativas sobre las diversas experiencias o acontecimientos a propósito de la formación ciudadana. Estas pueden ser significativas para los participantes o por el contrario pueden cuestionar por qué dichas experiencias no son consideradas, por los ellos mismos, como reveladoras de procesos educativos asertivos. De la misma manera, se ofrecen las visiones de como los participantes proyectan las estrategias pedagógicas, es decir, como consideran que debe ser una formación ciudadana que aporte a la democracia de nuestro país.

La formación ciudadana y aquellas asignaturas que le son relacionadas, en espacial las ciencias sociales, entran en un juego de saber/poder acerca de cuáles son los conocimientos con una mayor legitimidad dentro del currículo por parte de los diferentes agentes que hacen parte de la comunidad educativa, en este sentido, algunos participantes declaran que saberes como aquellos que provienen de las ciencias exactas son más valorados en la institución educativa (Hodson, 2020; Galamba & Matthews, 2021); tal como se muestra en el siguiente relato:

> Darle más importancia, pues digamos. Le toman importancia más como a las materias, como matemáticas. Física, no digo que sean menos porque todas las materias sean igualmente importantes. Pero saber de historia, saber de derechos humanos, saber de problemas políticos también es muy relevante, porque, vuelvo y repito, todos estamos involucrados indirectamente con la política y tenemos que algún día saber de ello. Entonces, considerable saber de nuestra historia, que es algo tan básico, pero pues a la mayoría no les importan los derechos, o sea, saber lo que ellos tienen, lo que les falta o los que sí quieran protestar; entonces sí les hace falta, como sí, como tomar como más riendas, como sí, como más fuerza en lo que es la historia colombiana, derechos y todo lo demás (Entrevista, código 100119).

Al interior de las ciencias sociales también se presentan este tipo de tensiones sobre el lugar que ocupa la formación en ciudadanía en el desarrollo de las clases; tal como se menciona en la siguiente narrativa, en las prácticas pedagógicas se priorizan unos contenidos que se consideran de mayor relevancia (Martínez, 2021, Vázquez, 2020). En este sentido, llama la atención que no se considere que la formación ciudadana juegue un papel predominante.

> Y bueno, yo pensándolo desde lo que enseño. Sí, debería conectarlo más con los temas, con las temáticas de historia. Cómo se relaciona eso con el ejercicio de la ciudadanía de ellos. Cuando yo llegué y explicaba los logros y las cuestiones, ellos sí la tenían muy clara; me decían: “No, claro, profe, en el pasado a la gente le tocaba muy duro” y mencionaban muchos casos de sometimiento de sus abuelos, de sus antepasados. Y era una lectura correcta, pero digamos, cuando uno empieza a explicar historia, uno lo ve más desde la estructura económica, la estructura social, cultural y se le queda como por fuera. O me es lo que me pasa a mí, todo el asunto del desarrollo de ciudadanía, de identidad

política. Tanto así que en el salón que ahora tengo como director de grupo, pues yo daba sociales el año pasado y cuando yo mencionaba la historia política, ya no, profe, no, nosotros, pues vemos el tema, pero no es lo que más nos gusta. Claro, porque habían perdido esa conexión; ya la tenían más, no sé, con los desarrollos técnicos, por ejemplo. Con la parte tecnológica, entonces siento que más que sí como algo formalizado en un documento, es algo que, desde el currículo, como enseñado desde mi parte como docente, debería como incorporarlo más (Grupo focal, minuto 56:45).

A su vez, que las ciencias sociales, desde las enunciaciones que realizan las instituciones estatales, sean las encargadas de abordar, casi de manera exclusiva, la formación ciudadana resulta problemático (Pérez, 2022), puesto que es una forma de dividir la realidad social en unas disciplinas de conocimiento, tal como lo expresó Foucault (1991). De esta manera, dicha segmentación de la realidad en saberes disciplinados dificulta que se encuentre una relación entre estos y las diferentes situaciones que los participantes pueden afrontar en la vida cotidiana (Manglar, 2018). Dicha situación se evidencia en el siguiente relato:

> Digamos, sería bacano que digamos para integrarse cómo hace la ciudadanía, saber qué es lo que necesita la ciudadanía. Vamos a hacer de ayuda a alguien, o sea, no solamente acá adentro, que comprar en la cafetería; no sería como, digamos, ver a alguien afuera y preguntarle qué está pasando en su vida. O sea, esto, ¿qué piensa de política? ¿Vamos a entenderlo ya, cómo hacer los que se adentren más a los conocimientos de la gente de afuera? Porque hay mucha gente que no pudo tener ese estudio o estudió más o menos hasta quinto, sexto y séptimo. Entonces sí me gustaría que digamos que integren más con las personas de afuera, no solamente con las personas de este colegio, no son las personas (Entrevista, código 100126).

A lo anterior se suma que la especialización de ciertas asignaturas, a las que se les asigna el abordaje de problemáticas o fenómenos sociales específicos, dificulta la construcción de relaciones entre las disciplinas. En este caso, la formación ciudadana termina circunscribiéndose de manera exclusiva a las clases de ciencias sociales (Manglar, 2018), como se observa en el siguiente testimonio:

> Mmm. Como que desde todas las áreas se trate de esto. Como que no solo nos hablen de eso los profes sociales, de ciencias políticas, de filosofía, sino y los de español, sino como que más sea también que los profes de del área de matemáticas, de física, todos los profesores nos hablen sobre eso. Sería algo bueno porque sería como acercarnos más a eso de no, pues siempre, siempre nos hablan de eso. Son los profesores sociales. ¿Entonces? Pues sería chévere que otra gente nos hablara desde otro punto de vista. Es bueno conocer lo de la forma que nos pueden enseñar diferentes profesores (Entrevista, código 110107).

En consecuencia, al existir una especia de taxonomía que clasifica el quehacer docente de acuerdo a un determinado tipo de cátedras o asignaciones de proyectos, los docentes asumen prácticas o discursos que van en contravía de aquellos principios de la formación ciudadana, situación que se convierte en una contradicción dentro de las relaciones de fuerza por establecer los saberes legítimos dentro de la escuela (Hodson, 2020). Esta experiencia es recogida en el siguiente relato:

> Y ya lo otro sí sería, pues sumarme a lo que dice el profe Esteban de que tiene que ser un ejercicio de todos, porque a veces uno habla con los estudiantes en términos de ciudadanía y en términos de derechos y pues en otras materias y desde otros docentes, la lógica es otra. Es una lógica, como yo digo, como la de la Edad Media que separan en una cátedra y

que pocas cosas han cambiado en los últimos 1000 años. Entonces, claro, eso también uno siente que lo que uno hace con la mano puede llegar otra persona y borrarlo con el codo. Y son comentarios que como director de Grupo he recibido (Grupo focal, hora 1: 21: 25).

En efecto, la especialización del conocimiento quita valor simbólico a la formación ciudadana, toda vez que queda reducida a un espacio curricular, segmentado, sin relación con la vida cotidiana y sin posibilidad de establecer comunicación con otros campos del saber, razón por lo cual, los participantes enuncian que dicha formación ciudadana debería tener un mayor valor dentro de las prácticas escolares (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2022; López *et al*., 2018). La siguiente cita ilustra esta situación.

¿Tú sientes que en el Colegio a eso no? ¿Le da importancia?

Orador 2

¿De algún modo no? Porque pues, o sea, sí hacen como ahí, qué día como góticas, así como culturales, pero pues es como salir del paso. Sino que de verdad tomemos conciencia, hagamos actividades que de verdad nos sienten como entiendan. Como no es que el gobierno o el Estado nos quieren como esclavos. Entonces hay que ir por nosotros mismos y que las directivas también nos ayuden a mirar a otros lados. Como sí hay más que mirar y no solo el celular o Tik Tok, también hay cosas que son realmente importantes para nosotros, aunque nosotros todavía no lo. (Entrevista, código 100119).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta aquí, es comprensible que los participantes expresen que contrario a otras propuestas de formación ciudadana (Kawhash, *et al.*, 2021, Sun, *et al.*, 2022) el currículo posee una lógica cerrada que no permite un dialogo con los estudiantes, dejando por fuera su voz y sus intereses dentro de su propia formación ciudadana y se exprese

como un ejercicio de poder, donde, dichas preocupaciones son minimizadas y sin valor en las prácticas pedagógicas, tal como lo manifiesta el siguiente testimonio:

> Principalmente que en el colegio también allá como esa esa escucha, porque muchas veces también dicen que sí se les escucha cuando no es así, entonces principalmente que haya eso también. Escuchar a los estudiantes, y que así mismo, pues la dialoguen con los demás, para que ellos también entiendan de que, pues, así como en el colegio se les escucha de pronto afuera también, y que así mismo se puede ir mejorando la política y todo en el país, como. Presente.
>
> ¿Es que en el colegio no, no escuchamos?
>
> Orador 2
>
> Hay varios temas que obviamente sí se les escucha, pero hay temas que se minimizan. Cuando así sean lo más mínimos, pues hay que tenerlos en cuenta. Entonces, pues se puede decir que sí. Y en cosas mínimas, pues no. (Entrevista, 110112).

De esta manera la formación ciudadana, que estaría llamada a educar a los estudiantes para que obtengan las herramientas políticas y culturales para afrontar las contradicciones propias del espacio social (Bizquerra & Pérez 2022; Espinoza & García 2020), pierde todo su valor simbólico al quedar reducida a un *currículo*, que debe ser operado, más como un requisito para atender la reglamentaciones gubernamentales que para generar disposiciones en los participantes hacia prácticas ciudadanas que fortalezcan la democracia (Martínez, 2021). Una crítica a este proceso de curricularización lo tenemos en el siguiente relato:

> No me parece muy cuerdo porque termina funcionando, posiblemente como funcionaron siempre y siguen funcionando en las cátedras que se consideran obligaciones. Pero que no

tienen una raíz real, por ejemplo, la cátedra de mutis para que hablemos de medioambiente, la cátedra de Bolívar para los Turismo la cátedra de la cátedra, porque es que curricularizar implica que, no lo digo por mí, pero sí lo he visto por efectos de lo que circula en el gremio. Y es que eso se llena con un contenido, el que sea como un relleno, sobre todo aquí es cuando le dan la ética y la a cualquier profesor que no. Eso, y digo, no, esto es un asunto digamos que para mí obliga a tener una, una formación que le permita a uno, pues, a más, vincular unos contenidos disciplinarios, unos dominios, digamos, de unas nociones, de unos problemas, de unas categorías que realmente sean importantes para explicar no solo lo contemporáneo, sino también en términos históricos. Entonces, para mí lo clave sería una lógica transversal (Grupo focal, minuto 46:35).

En conclusión, las estrategias pedagógicas orientadas a la formación ciudadana se encuentran imbricadas en múltiples relaciones de poder (Foucault, 1991): entre las distintas disciplinas (Galamba & Matthews, 2021; Hodson, 2020), al interior de cada disciplina y en las dinámicas propias de las prácticas escolares. Estas relaciones segmentan el saber ciudadano y lo relegan a instancias especializadas (Martínez, 2021; Vázquez, 2020), restándole valor simbólico a la posibilidad de ofrecer disposiciones para afrontar las contradicciones inherentes a lo político y reduciéndolo a una mera obligación institucional.

7.3 Dispositivo curricular: las emociones políticas en la formación ciudadana

Para concluir el presente capítulo, se exponen las características del dispositivo curricular. En este sentido, conviene recordar la concepción de currículo propuesta por Tadeu da Silva (1999), quien lo define como un espacio de poder/saber que moldea la conciencia y las identidades. En consecuencia, el currículo se entiende como una construcción social que refleja disputas y

conflictos. Esta definición se articula con el concepto de dispositivo desarrollado por Foucault (1979) y posteriormente analizado por Deleuze (1989), en tanto conjunto de líneas interconectadas que generan visibilidad, enunciación, relaciones de fuerza y subjetividad. En este apartado se enfatizará en esta última dimensión, dado que las anteriores ya fueron abordadas en el análisis de las relaciones de poder y de las estrategias pedagógicas.

Una de las primeras características del dispositivo curricular para la formación ciudadana es la educación emocional. Como se ha expuesto, las emociones políticas, entendidas como los juicios y valoraciones que realizamos sobre la importancia del otro para el bienestar colectivo (Nussbaum, 2006, 2014), permiten movilizar a los estudiantes y propiciar su participación activa en las distintas actividades de clase. En este sentido, la visión normativa que privilegia los componentes cognitivos de la ciudadanía —en tanto conocimientos sobre el funcionamiento institucional de la política— debe complementarse con una formación sustentada en las emociones políticas, que favorezca una conexión más profunda con los temas abordados (Knight Abowitz & Mamlok, 2022). A continuación, se presenta un testimonio íntegro, con el fin de no interrumpir su estructura narrativa:

> Situación como una que me sorprendió porque era un grado pequeño en clase de ética. Y decidimos que el asunto que estaba en juego era el sentido de lo público, era el tema, el sentido de lo público. Y me dio por poner como ejercicio colectivo dividir el curso en 2 bandos y pusimos una situación hipotética, pues para que hubiera toma de postura. Tenía que ver con eventos o situaciones que tuvieron una afectación colectiva. ¿Pero que hubiera una diferencia también clara entre lo público y lo privado? De manera que uno de los ejemplos. Interesante fue hipotético era comillas. Al lado de un barrio se va a construir un parque que beneficia a todos quienes están a favor de que ese espacio, que es público

porque lo hace el Estado, estarán dispuestos defenderlo hablando de sus bondades de sus beneficios (…) Era hipotético, pero se fue calentando. Hasta que llegó al punto que un estudiante que tiene una postura muy interesante defendiendo, no los que viven en conjuntos sino los que viven en casas, mostrando las bondades del espacio público para que disfrute colectivo y cómo resolver el tema de las ventanas era poniendo una malla que los parques la tienen. El hombre cayó en cuenta que él no vivía en casa, sino que él vivía en conjunto." Entonces se cambió de bando y lo iban a cascar. Me tocó intervenir ahí, por voltearse. O sea, se lo tomaron tan a pecho y eso fue en 702. (…) Pero digamos, la relevante para mí fue esa, en donde hubo una toma de postura tan grande que iban a irse a las manos Me tocó intervenir y si no lo esperé, es que esto es un ejemplo. Esto es hipotético. Bueno. Pero bueno, ese era uno que me marcó fuerte por lo chévere, digamos de la dinámica. Y eso se tomó la hora completa porque era una hora, de hecho. (grupo focal, 01:10:24).

Tal como lo plantea Mouffe (2012), los agentes del espacio social expresan sus posiciones desde un lugar, lo que implica una movilización de energías sociales a través de la identidad, en este sentido las emociones políticas juegan un papel predominante puesto que a través de ellas se expresan las diferentes posiciones que se defienden en el espacio social (Sant, 2021). En el ejemplo anterior, la motivación de defender el lugar donde viven les permite posicionarse e involucrarse de una manera activa.

Habría que recordar que estas identidades no son preestablecidas, sino que se constituyen, es decir se van construyendo con los discursos y creencias que circulan en el universo social (Mouffe 2006, 2012, Ahmed 2004). Por tal razón pueden ser dinámicas y no responden exclusivamente a factores como la clase social o la postura política. Precisamente cuando acuden

elementos que vinculan las emociones políticas con actividades extracurriculares de grupo, que se asocian a ellas actividades se logra, en palabras de Knigh Abowitz y Momlok (2019) una cultura cívica. Esta relación entre la escuela y las identidades que giran en torno a otras formas de organización estudiantil queda evidenciada en el siguiente relato:

> Con esta que un elemento que valía la pena considerar en esa reflexión que digamos es que cuando se habla de formación en educación. Hay una competencia, una disputa muy difícil entre lo que puede ser la escuela como institución ajá y otros elementos, digamos, de la sociedad que ofertan igualmente procesos. Que pueden tienen la misma vía, aunque no sea intencionado. Ajá. Por ejemplo, estoy hablando de los grupos de pares del club deportivo estoy hablando del mismo parche, la gallada, el combo, la pandilla incluso (..) (grupo focal: 1: 35: 45).

Dicho dispositivo curricular implica que los docentes deben auto reflexionar acerca de sus propias emociones y provocando la misma situación en los estudiantes puesto que ello influye en la formación ciudadana (Modzolewski, 2021). La auto reflexión en mención, debe considerar la construcción de espacios simbólicos donde el otro sea considerado legítimamente como un adversario y no como un enemigo, en palabras de Mouffe (2007), evitando que las diferencias sean tramitadas a partir de la confrontación física, tal como lo menciona el relato cuando el docente narra que producto de la discusión los estudiantes estaban dispuestos a tener una confrontación física.

En efecto, la educación en emociones políticas debe brindar las herramientas para permitir que los agentes en tanto ciudadanos puedan entender el conflicto como algo que hace parte de la dinámica democrática, apostándole a la legitimidad de sus posturas y peticiones, sin imponer sus visiones a través de la fuerza, utilizando por el contrario la fuerza simbólica y afectiva para defender

sus visiones del mundo (Hakkanson & Östman, 2019; Toledo & Bonhomme, 2021, Zembylas, 2021b).

En consecuencia, en los entornos escolares son necesarias las herramientas que estén relacionadas directamente con la posibilidad de escuchar y ser escuchados, es decir, con la creación de espacios de diálogo donde se tengan en cuenta los puntos de vista de los participantes, pero al mismo tiempo donde se adquiera la habilidad de escuchar al otro en sus planteamientos y puntos de vista (Keegan, 2019). Todo lo anterior se demuestra al establecer al debate como una de las estrategias más significativas y recurrentes cuando se plantea el tema de la formación ciudadana. De lo anterior da cuenta el siguiente testimonio de un estudiante:

> Digamos que cuando hay debates y que hablamos sobre eso, es como en que sí podemos llegar a hablar de política y de ciudadanía. Entonces como que caemos más en cuenta de que, pues digamos que hay que tener, pues paciencia. Digamos que de pronto la política mejore o digamos que la Comunidad, la ciudadanía, este también se mejore, porque siempre hay hartos conflictos entre ciudadanos, porque digamos que tenemos ciertas formas de pensar distintas. Entonces siempre va a haber conflicto, entonces siempre ha habido debates que han sido buenos en clases (Entrevista, código 110112).

Desde el punto de vista del docente se expone, de la misma manera, la importancia de escuchar a los estudiantes acerca de aquellos temas de los cuales se desconoce su punto de vista y que pueden enriquecer el proceso de formación ciudadana, en tanto se establece una conexión entre la afectividad y los temas de actualidad que interesan a los estudiantes; en este sentido dicha emocionalidad direccionada a través de un trabajo pedagógico tiene la posibilidad de educar las emociones políticas, de la manera aquí expuesta, en tanto valoraciones que interpelan el bienestar

colectivo (López Rodríguez & Vélez, 2018; Martínez, 2021). Lo anterior se ve reflejado en la siguiente narrativa de una experiencia de clase, narrada por uno de los docentes:

> Hubo momentos, bueno ese año pasado y esto en donde hay elementos frente a la corrupción. Que es interesante porque hay quienes están demasiado, digamos que habituados a las redes sociales y cuando algún estudiante les interpela ahí se sale su lado visceral y lo visceral no es tanto por el contenido, sino es más por el hábito de acceso a cierto tipo de información. (…) De hecho, el examen que les hice trimestral tenía que ver con eso y. lo hacen en público, porque es oral y a veces es aquí afuera en grupos y ellos tienen que presentar y tienen que tener argumentos. Si no hay argumentos, les devuelvo. Entonces los muchachos van, vuelven los grandes, sobre todo a afinar su argumentación. Y ahí es donde se dan las diferencias, porque luego en plenaria lo conversamos. Y claro, se han calentado los ánimos en algunos momentos por asuntos sensibles, uno el de la corrupción y otros que tienen que ver con preferencia política. Que en buena medida lo que se termina refrendando y se repite es más bien lo que circula en medios. Sin embargo, pues ahí hay una tensión rara, porque cuando yo presento trato de mostrar fuentes, de mostrar soportes, de ver cómo el sentido de cada perspectiva, entonces ya como la cosa baja, pero en la medida que son escuchados sobre esos asuntos que nadie les interroga (Grupo focal: 00: 45: 23).

Estos debates encuentran una gran aceptación por parte de los participantes cuando tienen la capacidad de movilizar *emociones adecuadas*, de acuerdo al concepto de lenguaje de Modzolweksi (2021), las cuales permiten un encuentro con el otro y la posibilidad de hallar en la escuela espacios donde las diferencias son expuestas y cada quien puede defender su posición en

el contexto social generando dinámicas de reconocimiento y representación social (Pineda y Orozco 2021). Observemos un relato de un estudiante que describe lo expuesto anteriormente:

> La verdad con mi Grupo, sí como que nos pusimos a pensar que de verdad aportaría a la siguiente sociedad a la siguiente generación. ¿Ahí sí es cuando usted nos hizo pensar qué podría de verdad aportar?"
>
> "¿Muy bien y con qué emoción recuerda esa clase?
>
> Orador 2
>
> Con felicidad ahí lo que más recuerdo es todos debatiendo, no, esto no, porque es mejor esto para esto. Esto cada uno me daba su opinión en sí y ahí después debatíamos que sí, que no, y eso fue la verdad. Sí, estuvo chévere la actividad dibujábamos lo coloreamos y nos quedó bonito, la verdad, " (entrevista, código 100105).

En concordancia, se destacarla importancia de crear ambiente de clase donde los estudiantes expresen sus puntos de vista y opiniones, con ello se abre la posibilidad a los debates sobre temas políticos y sociales (Head, 2019). Tal como se mencionó, todo ello fomenta la participación efectiva y afectiva de los estudiantes, a la vez que ayuda a construir un ambiente de respeto y escucha en el aula, fundamental para la formación ciudadana (Sun *et al.*, 2022). En este sentido, se hace mandatorio que los docentes puedan dinamizar estos espacios y asegurarse de que todas las voces sean escuchadas. En este sentido, la voz de uno de los estudiantes expresa lo siguiente:

> Sí, cuando hace bueno fue este año, con sumerce, cuando empezamos a trabajar sobre cómo votar de una buena forma, de la conciencia en las campañas, de hacer una buena campaña, porque una amiga muy cercana, pues se lanzó a personería. Y entonces, pues fue como apoyarla, ayudarla en lo que necesitara, hablar con los niños, como tratar de

escuchar a las personas para ver qué era lo que necesitaban en el Colegio, eso como que fue chévere y pues, yo siento que yo me llevo con varias personas de acá del colegio, o sea como que soy un poco influyente con las personas de acá. Entonces, es bueno escuchar, es bueno escuchar a las personas que uno con las que uno convive a diario para ver qué piensan sobre el colegio, sobre que necesitan sobre lo que no, sobre lo que les hace falta (entrevista, código 110107).

Para lograr el anterior objetivo es fundamental que las estrategias pedagógicas encaminadas a la formación ciudadana se conecten con la realidad social de los estudiantes. En otras palabras, dar tanta importancia a la política como a lo político, de acuerdo con la diferenciación que realiza Mouffe (2012). Ello implica reconocer que la ciudadanía va más allá de considerarla en términos de derechos y deberes en un marco institucional, sino dar cuenta del antagonismo que la constituye, es decir, visiones diferentes de cómo debería funcionar la vida social (Hakkanson & Östman, 2018, Sant, *et al.*, 2021, Zembylas 2019.ª).

Lo anterior, se puede llevar al aula mediante el uso de ejemplos y situaciones que sean relevantes y significativas para los estudiantes, lo que puede aumentar su interés y compromiso con el aprendizaje en términos de formación ciudadana (Kowash, *et al*., 2021). Para ello los docentes deben estar atentos a las vivencias de los estudiantes, así como adecuar los espacios y saberes para tal fin (UNESCO, 2019). Desde la mirada de un docente, se manifiesta una narrativa que da cuenta de lo anterior:

Y ya el otro tema un poquito más elaborado hace poco, yo hablando de lo de los logros y los indicadores, como el tema es las migraciones, terminamos fue dialogando sobre la entrada de migrantes a Estados Unidos, y ahí se nos fue casi que toda la clase comentando el tema, ellos lo sentían o lo sienten muy propio, tanto los que son por ejemplo de

> Venezuela, que pues tienen muchos de ellos tienen parientes en Estados Unidos como los que son colombianos, muchos están informados de la situación. De cómo son las detenciones, de cómo son las deportaciones, digamos que más que uno explicándoles, serán ellos mismos. brindando el contexto de lo migratorio (grupo focal, 1: 25:27).

En consecuencia, un dispositivo curricular basado en las emociones políticas debe incluir prácticas pedagógicas que fomenten una reflexión ciudadana crítica entre los estudiantes. En este sentido, es importante incluir algunos de los aspectos mencionados hasta aquí para que pueda lograrse este objetivo tales como la realización de debates, análisis de la información que circula en los medios, redes sociales vinculadas a los fenómenos de la política, así como discusiones en clase sobre temas actuales que sean de interés para los mismos estudiantes. Una formación ciudadana pertinente a las dinámicas de nuestro propio contexto, es aquella en la que los estudiantes aprendan a cuestionar la información que reciben y a desarrollar un criterio propio sobre las diferentes visiones del mundo que acuden en su realidad cotidiana, para asumir la democracia desde una perspectiva agonística, es decir donde el conflicto sea una manera de canalizar dichas posiciones disímiles que son propias de los escenarios de lo político (Hakkanson & Östman, 2018, Sant, *et al.*, 2021, Zembylas 2019.ª, 2021, 2021b).

Todos estos objetivos no deberían encasillarse como una labor exclusiva de unas determinadas asignaturas, puesto que la formación termina por personalizarse en unos docentes frente a los cuales los estudiantes deben responder de acuerdo con unos criterios normativos sobre lo que se espera sea el ciudadano, perdiendo toda capacidad de conexión con otro tipo de saberes y de experiencias que ocurren en la escuela, en consecuencia la transversalización del currículo es otra de las características que debe añadirse al dispositivo curricular (Manglar, 2018; Veugelers & Robol, 2022). Dicha transversalidad permite que los estudiantes encuentren una relación entre la

formación ciudadana y las experiencias de la vida cotidiana, dando como resultado una visión más holística de lo ciudadano y fortaleciendo la misma democracia.

En conclusión, un dispositivo curricular para la formación ciudadana debe principalmente educar las emociones políticas con el objetivo de vincular de manera afectiva las identidades que se encuentran en el espacio social, las cuales representan las diferentes posiciones que disputan proyectos hegemónicos del espacio social (Mouffe 2007, 2012). Para lograr todo esto es necesario crear espacios de diálogo en el aula, donde los estudiantes sientan que tiene voz y al mismo tiempo la capacidad de escuchar al otro. Todo esto implica que a la escuela acudan saberes y actividades que tengan una conexión con la realidad social de los estudiantes, dichos intereses son los que precisamente convocan de manera más pertinente las identidades y por ende las emociones políticas en mención.

Además, es necesario el desarrollo de un pensamiento crítico, un criterio propio que le permita al estudiante dilucidar los discursos que están presente en los debates sociales a través de sus círculos cercanos, medios de comunicación y redes sociales, entre otros (Estelles & Castellvi, 2020). Entendiendo que el conflicto es algo propio de la democracia, el estudiante debe poner en tensión dichos discursos para asumir su participación democrática defendiendo su proyecto político personal.

7.4 La emancipación emocional: Una vía para la constitución de la subjetividad política

Los enfoques tradiciones de la formación ciudadana apuntan a la educación de un ciudadano apegado a la visión normativa de la misma, es decir, un sujeto que esté en capacidad de reconocer los mecanismos e instituciones para la participación democrática, así como los derechos

y deberes a los que se hace acreedor por pertenecer a una comunidad política (Keegan, 2019). Tal como hemos visto, la investigación se aleja de este tipo de posturas, puesto que, desconocen las tensiones de tipo histórico, social y cultural que acuden en la constitución de la ciudadanía (Mouffe 2012, Zembylas 2019b).

En este sentido, formar un ciudadano implica procesos de subjetividad política que lo reconozcan como agente de cambio y al mismo tiempo el carácter situado y relacional de lo ciudadano (Sant, *et al*., 2021.). Por ende, se entiende cómo las emociones políticas asociadas al mundo de *la política* (véase capítulo 1) distancian a los participantes de la comprensión del otro desde miradas que lo reconozcan como agente legítimo en el espacio social, por el contrario, el asco, la ira y el miedo producen una visión de la política que naturaliza al espacio social como un destino inmodificable, impulsando un rol ciudadano desde la desconexión con la realidad social desde emociones como la apatía.

La situación es diferente cuando se asumen las emociones políticas desde *lo político*, allí se demuestra cómo se considera al otro en sus condiciones de vida, legitimando la contingencia de la existencia y la diferencia, promoviendo una perspectiva crítica de la realidad social pero al mismo tiempo esperanzadora, al impulsar las creencias acerca de cómo el sistema político puede transformar las condiciones de vida de los ciudadanos, no desde un optimismo inocente sino desde la denuncia de las condiciones que promueven la desigualdad.

En este sentido, las emociones políticas permiten la constitución de subjetividades políticas desde lo que denominamos categoría emergente: *"emancipación afectiva",* que implica un cuestionamiento de los elementos afectivos y emocionales que se encuentran como trasfondo de sus decisiones políticas (Zembylas 2019c). En concordancia, esta apuesta implica que en los escenarios educativos se permita, no solo reconocer, sino cuestionar las emociones políticas que

acuden a la escuela en tanto creencias y valoraciones que realizamos en torno al bienestar colectivo y el propio (Nussbaum 2006, Modzolewski 2021).

Cabe resaltar que dicho cuestionamiento implica entender la realidad social, y por ende la emocionalidad, desde una perspectiva situada, encarnada y performativa (Kuby 2016). En otras palabras, con condicionamientos sociales, que se manifiestan en las relaciones entre los cuerpos y que lejos de estar determinadas se agencian en la interacción cotidiana. En suma, cuestionar las relaciones de poder que se encuentran en medio de la configuración discursiva de lo ciudadano (Zembylas, 2021b).

De acuerdo con esta perspectiva, es importante sostener una postura desde la visión agonística de la ciudadanía, donde el conflicto es parte constitutiva de la democracia, luego entonces, el ciudadano es un agente de dichas relaciones de fuerza para imponer visiones de la política, lo que Mouffe y Laclau (1987) han denominado hegemonía. Sin embargo, es necesario. en el caso del contexto de investigación, la construcción de un espacio simbólico donde se pueda dar dicha disputa entre adversarios.

Tal como vimos en el capítulo dos, los escenarios del debate y la discusión de las diferencias están signados con la violencia física y verbal como mecanismo predilecto para resolver dichas diferencias. De la misma manera, circulan creencias y valoraciones que, al considerar al otro como una amenaza, terminan negando la existencia simbólica del otro y por ende la posibilidad de reconocerlo como un adversario, tal como vimos en el caso de la migración. Esta es una de las principales diferencias teóricas y metodológicas que se desprenden de la presente investigación. Los diferentes desarrollos académicos en torno a la emocionalidad y la ciudadanía parte de escenarios donde existen tradiciones que han sublimado las diferencias a través de la violencia

simbólica (Bourdieu, 1997) que naturaliza mundos sociales y por ende las luchas políticas vienen como efecto de desnaturalizar estas visiones y divisiones del mundo.

Por el contrario, ante los fallos de los diferentes campos sociales por imponer una violencia simbólica legítima en nuestro escenario social se ha recurrido a la violencia como forma privilegiada por excelencia para ordenar la vida social, situación que se observa en la investigación en la manera como se asumen las diferencias de opinión y puntos de vista entre los participantes, quienes evitan el debate o lo identifican con la agresión física y verbal como colofón del mismo.

Si la escuela quiere formar en ciudadanía, y encontrar maneras diferentes a la violencia para resolver las diferencias, debe generar subjetividades políticas que reconociendo las bases emocionales que existen en la constitución de lo político, construyan un espacio simbólico de lo ciudadano donde el adversario tenga un lugar legítimo. Por supuesto, la emocionalidad política juega un papel fundamental, en un doble sentido, primero como una valoración del otro (Nussbaum; 2006, 2014) y sus situaciones y, en segundo lugar, como vehículo que constituye la identidad (Mouffe; 2007, 2012).

En efecto, dicho espacio simbólico debe reconocer que la participación política no se hace desde la abstracción universalista que propone el modelo liberal (Keegan 2019), por el contrario, estamos situados en el mundo y a partir de allí constituimos los limites afectivos (Zembylas 2019 a) entre nosotros y ellos, que definen nuestra participación en los escenarios de la política.

En consecuencia, un dispositivo curricular que eduque las emociones políticas es fundamental para la formación ciudadana, para ello la constitución de la emancipación afectiva se presenta a través de una conexión emocional con los diferentes temas de la realidad social, es decir, las emociones políticas se convierten en una manera de reconocer, controvertir y movilizar nuevas

creencias y discursos sobre el mundo de lo político que como se ha dicho anteriormente, encuentra su motivación a través de la identidad que constituye al participante como agente de cambio.

Todo lo anterior no es posible si no se ofrecen las herramientas para que el participante, asumiéndose desde una ciudadanía en perspectiva agonística, pueda debatir puntos de vista donde es fundamental que la escuela cree espacios de escucha del otro, así como tome en consideración la voz de los estudiantes. Mucha de la conexión emocional que encuentran los estudiantes con el mundo de lo político, precisamente vienen del reconocimiento de su voz, en un mundo social que estructuralmente se muestra excluyente.

Esto implica que la asignación de la formación ciudadana a ciertas asignaturas o cátedras refuerza la creencia acerca de una ciudadanía normativa, emocionalmente neutra, y que cuando tiene en cuenta la perspectiva emocional lo hace desde la contención afectiva, con visiones que más allá de problematizar la emoción, la anulan, puesto que ensalzan perspectivas terapéuticas de la emoción, es decir, donde esta última es resultado exclusivo de las condiciones individuales, dejando de lado lo económico e histórico.

En conclusión, la emancipación afectiva es una condición para la formación de la subjetividad política, para ello es necesario la educación de las emociones políticas toda vez que adquirir una conciencia crítica acerca de su postura sobre lo político en un espacio social requiere, además de habilidades argumentativas para exponer y defender sus puntos de vista, la capacidad de cuestionar los afectos que se encuentran "pegados", en lenguaje de Ahmed (2004) a sus convicciones ciudadanas. En otras palabras, significa cuestionar nuestras posturas políticas, reconociendo la emoción como una categoría que no solo las constituye, sino que es una fuente que otorga energía social al agenciamiento de nuestras causas políticas, en un sentido similar a lo propuesto por Keegan (2019) con la alfabetización afectiva crítica (ver figura 29).

Figura 29

Alfabetización crítica afectiva (Keegan 2019)

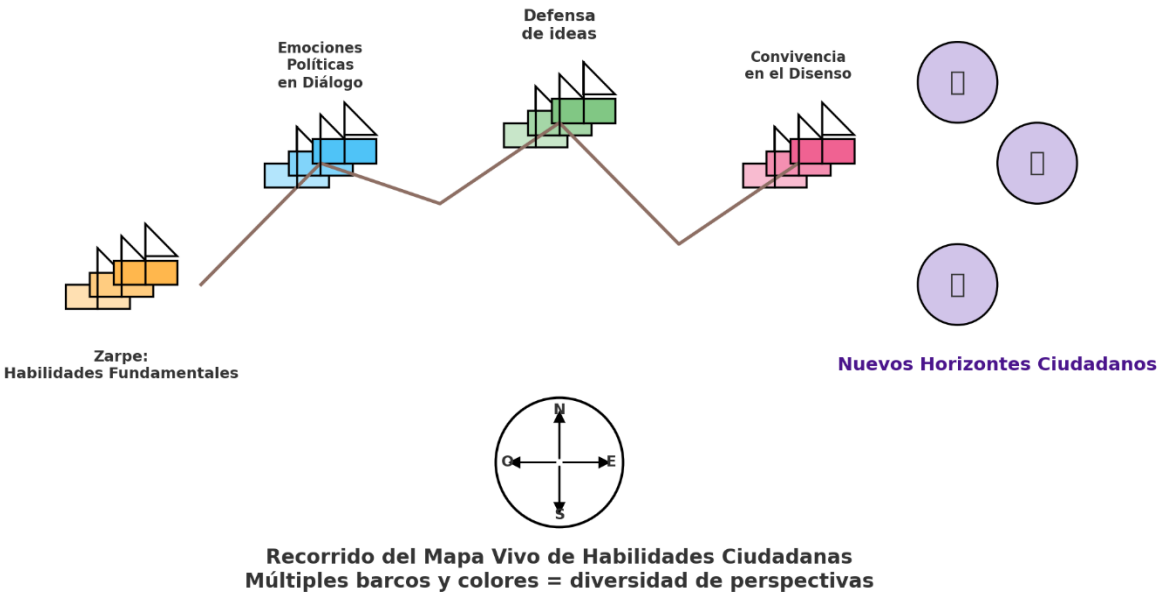


Nota. Elaboración propia a partir de la propuesta de alfabetización crítica afectiva de Keegan (2019), adaptada al análisis de las emociones políticas y su dimensión pedagógica en el aula.

En consecuencia, dicha emancipación afectiva, tiene tras de sí una dimensión pedagógica en un doble sentido. En primer lugar, la escuela es el escenario por excelencia donde se pueden poner en tensión las emociones políticas que constituyen las posturas políticas en formación. Como se ha expuesto anteriormente, ello implica la creación de lugares simbólicos seguros, donde el estudiante sea reconocido como un adversario, es decir con capacidad legítima para controvertir, sin que ello implique un amenaza física o simbólica de su propia existencia e integridad. En segundo lugar, la escuela debe brindar las habilidades para reconocer, poner en tensión y construir estas emociones políticas, lo que se propone es la creación de un *mapa vivo de habilidades ciudadanas* (ver figura 30), donde se brinden las herramientas para que cada estudiante agencie su propia dirección, que puede transformarse de acuerdo con sus convicciones, hacia un determinado horizonte ciudadano (Keegan, 2019).

Figura 30

Mapa vivo de habilidades ciudadanas



Nota. Gráfico de elaboración propia que representa el carácter procesual, relacional y no lineal de las habilidades ciudadanas, en articulación con las emociones políticas, el diálogo y la convivencia en el disenso.

Dichas habilidades tienen tras de sí un punto de partida, el reconocimiento de la democracia como espacio legítimo de la vida política. Para que la emoción se transforme en política debe tener en consideración al otro, tanto en el entendimiento de sus condiciones de vida como en la búsqueda de un bienestar colectivo, (Mouffe 2007; Nussbaum 2006); en otras palabras, la emancipación emocional tiene tras de sí una dimensión ética, que implica una toma de postura clara, que cuestione fenómenos abiertamente antidemocráticos como el fascismo y el autoritarismo movilizados a través de las emociones (Estelles & castellvi, 2020, Pun & Linchuan Qiu, 2020, Zembylas 2019 b).

En conclusión, la construcción de un dispositivo curricular orientado a fortalecer la formación ciudadana a través de la educación de las emociones políticas requiere considerar dos

dimensiones fundamentales. En primer lugar, el currículo actúa como canalizador de relaciones de fuerza que imponen ciertos discursos desde el poder; esto implica reconocer que las emociones son construcciones sociales que, al circular, llevan consigo creencias y valoraciones atravesadas por condicionamientos estructurales. La labor de la escuela consiste, entonces, en evidenciar y discutir dichas tensiones (Håkansson & Östman, 2018). En segundo lugar, tanto el dispositivo como las emociones no solo son situados y encarnados, sino también performativos. Es en la interacción cotidiana donde se abren espacios para las *líneas de fuga*, en el sentido planteado por Deleuze, que pueden dar lugar a una emancipación afectiva capaz de constituir una subjetividad política orientada a la construcción de espacios democráticos fortalecidos (Cliffe & Dovlason, 2020).

7.5 Discusión de resultados: repensar la educación ciudadana desde las emociones

En el marco de las transformaciones sociales, políticas y culturales que atraviesan las democracias contemporáneas y en particular la situación política y social que estructuralmente enmarca a nuestro país, la educación ciudadana enfrenta un desafío crucial: situar las emociones en el centro de la formación política. Durante décadas, la escuela ha privilegiado la transmisión de conocimientos y normas de convivencia como vía para formar ciudadanos responsables, pero ha dejado de lado la dimensión afectiva que configura la manera en que los sujetos se relacionan con el mundo y con los otros.

En concordancia la investigación abarcó la manera cómo las emociones políticas atraviesan las experiencias escolares y cómo, a través de ellas, los jóvenes configuran formas de agencia política y sentido de lo común, en el contexto de una institución educativa distrital de la localidad de Usme. Este recorrido busca, por un lado, tensionar las limitaciones de la educación ciudadana tradicional y, por otro, abrir caminos hacia una pedagogía emocional y política capaz de generar procesos de

emancipación afectiva, en los que aprender a sentir sea también una forma de aprender a pensar y actuar políticamente.

Los resultados obtenidos muestran que emociones como la indignación, la tristeza, la indiferencia, la rabia, la esperanza o la compasión funcionan como matrices de interpretación del mundo político. Estas emociones emergen en las narrativas asociadas a vivencias de injusticia, frustración frente a prácticas escolares excluyentes o esperanzas de transformación social. A partir de los 132 relatos, cartografías y discusiones grupales, es posible afirmar —con alcance situado— que en este contexto las emociones políticas constituyen un eje central de la subjetividad juvenil. No obstante, es importante reconocer que los hallazgos no son generalizables estadísticamente: su fuerza reside en la profundidad interpretativa y en el carácter situado del caso estudiado.

En relación con el problema de investigación —la desconexión entre una educación ciudadana de corte normativo y las experiencias afectivas que configuran la subjetividad política de los estudiantes— los resultados confirman y complejizan esta tensión. Las emociones políticas, lejos de ser un elemento accesorio, estructuran las formas en que los jóvenes se posicionan frente a la democracia, al Estado y a la escuela.

La pregunta rectora, orientada a comprender cómo las emociones políticas atraviesan la formación ciudadana y cómo es posible pensar dispositivos curriculares para su educación, encuentra respuesta mostrando que las emociones orientan la agencia política juvenil; constituyen un lenguaje para interpretar el poder y la justicia; y pueden transformarse en recursos pedagógicos y políticos.

En este sentido, las emociones aparecen en la vida escolar cotidianamente, tal como observamos en las narrativas aparecen en la indignación frente a una injusticia, o en la esperanza de transformar la realidad de nuestro país percibida como desigual. Estas emociones, más que simples reacciones

espontáneas, son formas de interpretar el mundo de la política: expresan lo que valoramos, lo que rechazamos y lo que deseamos cambiar.

Durante la presente investigación, los relatos de los estudiantes evidenciaron cómo la rabia, la frustración o la tristeza no eran solo experiencias personales, sino síntomas de una estructura política percibida como distante o indiferente que se refracta en la vida escolar. Como ejemplo de lo anterior, un estudiante narró: "pienso de lo mismo que opinen la imagen de arriba sólo me produce indiferencia" (Narrativa escrita, código 110032). Esta frase resume la desconexión emocional y política que muchos jóvenes experimentan frente a política y su participación en la vida democrática.

Por todo lo anterior, debemos tener en cuenta que las emociones son constitutivas de la experiencia humana, estas no se limitan al ámbito de lo íntimo o lo privado; por el contrario, son también fuerzas colectivas que atraviesan los cuerpos, circulan por los discursos y configuran lo social. Como afirma Sara Ahmed (2004), las emociones no están dentro o fuera del sujeto, sino que se mueven entre los cuerpos y los signos, produciendo los límites mismos de lo colectivo.

Reconocer esas emociones implica admitir que la agencia política está implicada en diferentes experiencias afectivas, que van desde la manifestación del malestar hasta la esperanza de cambio, presente en la proyección del futuro del país. La indignación, por ejemplo, puede leerse —siguiendo a Mouffe (2000)— como una emoción vinculada a una ciudadanía agonista: una energía que, en lugar de ser reprimida, puede convertirse en motor de deliberación y participación. En concordancia, educar las emociones políticas no consiste en neutralizarlas, sino en crear las condiciones para que se conviertan en formas de agencia crítica, capaces de cuestionar los modos en que se distribuye el poder y se produce la exclusión. La escuela, entonces, puede ser un laboratorio para esa experiencia: un espacio donde los estudiantes aprendan a nombrar sus

emociones, a vincularlas con los contextos sociales que las originan y a convertirlas en lenguaje político.

No obstante, debemos tener en cuenta que la educación para la ciudadanía, en su versión más difundida, ha privilegiado la enseñanza de normas, derechos y deberes, como si el ser ciudadano dependiera únicamente del conocimiento formal de la ley o de la memorización de los principios democráticos. Este enfoque racionalista ha sido útil para estructurar cátedras, planes de estudio y evaluaciones estandarizadas, pero ha mostrado sus límites cuando se trata de formar sujetos capaces de sentir y actuar éticamente en lo público.

Las prácticas escolares observadas en la investigación evidencian que una parte de los estudiantes suelen percibir la educación ciudadana como una asignatura "de cumplimiento", asociada al discurso moral del deber, pero no al reconocimiento del otro ni al deseo de participar. La desconexión entre discurso y práctica se hace visible cuando los mismos estudiantes que aprenden sobre derechos humanos experimentan formas de exclusión, humillación o indiferencia dentro del espacio escolar.

Como señala Nussbaum (2006), las emociones son juicios de valor sobre lo que consideramos importante, si dichos juicios no se integran al proceso educativo, el aprendizaje se reduce a un conjunto de saberes desanclados de la experiencia. La escuela, en su lógica burocrática, corre el riesgo de reproducir lo que Foucault (1980) denominó dispositivos de normalización, en los cuales el poder opera no solo a través de reglas explícitas, sino mediante prácticas que moldean la sensibilidad y el deseo.

Por ello, el desafío no es solo enseñar ciudadanía, sino construir una cultura emocional democrática, donde los afectos —como la empatía, la indignación o la esperanza— sean

reconocidos como dimensiones legítimas del aprendizaje político. Esto implica pasar de una pedagogía que replique los deberes institucionales a una educación de las emociones políticas, donde el aula se configure como un espacio de palabra, conflicto y escucha.

Por lo tanto, si las emociones dan forma a nuestra experiencia del mundo, también pueden ser fuerzas transformadoras. Ahmed (2004) plantea que las emociones orientan los cuerpos hacia y contra los otros, generando afinidades o distancias que son profundamente políticas. Desde esta perspectiva, educar emocionalmente es también educar políticamente: implica aprender a situar lo que sentimos en una trama colectiva de significados.

Desde esta mirada, el cambio social comienza cuando los estudiantes reconocen sus emociones como parte de una historia colectiva y se asumen como actores capaces de transformarla. La escuela, entonces, puede convertirse en un espacio de resonancia, donde las emociones circulen, se narren y se politicen. En la medida en que los jóvenes narran su malestar, su miedo o su esperanza, reconfiguran el sentido de lo común y expanden las fronteras de lo posible.

Por todo lo anterior, hablar de dispositivos curriculares que propendan por la emancipación supone reconocer que toda práctica educativa está atravesada por relaciones de poder, pero también que en esas relaciones se abren grietas desde donde es posible ensayar otras formas de subjetividad. Siguiendo a Foucault, los dispositivos son redes estratégicas que articulan discursos, instituciones, saberes y prácticas para orientar, regular y administrar la conducta (Foucault, en Deleuze, 1990/2005). Sin embargo —y este punto es decisivo— Deleuze desplaza y complejiza esta noción al entender el dispositivo no sólo como un efecto de captura sino también como un agenciamiento que produce multiplicidad: allí donde algo captura y ordena, también emergen vectores de fuga, desvíos, posibilidades de recomposición (Deleuze, 1988).

En la escuela, los dispositivos tradicionales —evaluación, disciplina, currículo— efectivamente buscan moldear sujetos adaptados a un orden particular de lo escolar. Pero esos mismos dispositivos pueden ser reconfigurados para operar como agenciamientos políticos: condiciones para subjetivaciones críticas y sensibles. Pensar pedagógicamente en clave de dispositivo no es sólo diagnosticar captura, sino hacer legible dónde y cómo se producen líneas de fuga que permiten inventar otras formas de estar en la escuela y en la vida pública.

En la práctica docente, esto implica crear escenarios pedagógicos donde los estudiantes puedan nombrar sus emociones, relacionarlas con estructuras de poder y transformarlas en propuestas colectivas. Por ejemplo, las cartografías emocionales desarrolladas en la investigación permitieron que los jóvenes identificaran los grupos sociales que asociaban con esperanza, miedo o exclusión. Luego entonces, es pertinente diseñar dispositivos curriculares para la formación ciudadana a través de las emociones políticas dado que ello significa desplazar el foco del control al cuidado, del deber al deseo, de la norma al sentido. No se trata de "enseñar emociones" como un nuevo contenido curricular, sino de reconocerlas como el territorio donde se configuran la ética y la política.

En este sentido, es posible pensar una pedagogía de la emancipación afectiva asumiendo que la formación ciudadana no puede ser impuesta desde arriba, sino construida en la experiencia compartida. Esta perspectiva se nutre de la convicción de que aprender a sentir es condición para aprender a deliberar y convivir.

De acuerdo con las conclusiones desarrolladas en la investigación, la reflexión emocional permite desnaturalizar prácticas de exclusión y abrir preguntas sobre el poder, la justicia y la participación. Al trabajar con narrativas de "vergüenza" y "reconocimiento", por ejemplo, los estudiantes dejan al descubierto cómo ciertas formas de trato cotidiano —burlas, silencios, etiquetas— reproducen

jerarquías invisibles, no obstante, la investigación señala que es posible intervenir esas dinámicas a través una acción colectiva y afectiva.

Esta pedagogía no idealiza la emoción; reconoce su ambivalencia. La rabia puede ser motor de justicia o fuente de resentimiento; la compasión puede fortalecer vínculos o perpetuar paternalismos. Lo emancipador no reside en la emoción en sí, sino en la conciencia que se adquiere al sentir y reflexionar sobre ella.

Inspirados en Nussbaum, podemos afirmar que la educación emocional exige cultivar la imaginación moral: la capacidad de ponerse en el lugar del otro sin borrar la diferencia. Desde Ahmed, comprendemos que ese proceso es también político, pues implica decidir hacia qué cuerpos y causas orientamos nuestro afecto. Y, con Mouffe, entendemos que el conflicto no es un error que se requiera eliminar, sino una oportunidad para el disenso democrático. Por lo tanto, la escuela emancipadora no busca armonía total, sino diálogo agonista, donde las emociones se convierten en recursos para pensar lo común.

En conclusión, repensar la educación ciudadana desde las emociones supone un cambio profundo en la manera de concebir la formación política. Implica reconocer que los sujetos no se constituyen solo por lo que saben, sino también por lo que sienten, desean y temen. En las narrativas de los jóvenes del colegio Francisco Antonio Zea, las emociones políticas —ira, esperanza, miedo, compasión— se revelan como territorios de aprendizaje que pueden ser guiados hacia la emancipación o hacia la reproducción del orden.

El desafío pedagógico consiste en acompañar esas emociones, dotarlas de lenguaje y orientarlas hacia la construcción de una ciudadanía crítica. Las emociones no son enemigas de la razón; son su condición de posibilidad. Sin ellas, no hay motivación para el juicio ni energía para la acción.

Las implicaciones de esta mirada son amplias. En el plano curricular, invita a diseñar experiencias de aprendizaje que integren lo cognitivo y lo afectivo, lo individual y lo colectivo. En el plano docente, exige una ética del cuidado que reconozca la vulnerabilidad como parte del proceso educativo. Y en el plano político, sugiere que la escuela puede ser un espacio de resistencia frente a las lógicas que deshumanizan el vínculo social.

Finalmente, la educación en emociones políticas no pretende ofrecer una receta de convivencia, sino abrir un horizonte de posibilidad para un país como el nuestro, atravesado por múltiples conflictos; dicho horizonte contempla una subjetividad política sensible, capaz de sentir el dolor ajeno, indignarse ante la injusticia y actuar en consecuencia. En tiempos de desencanto democrático y polarización política, esa puede ser la forma más profunda de esperanza de una ciudadanía comprometida y transformadora.

Conclusiones: las emociones políticas en la vida escolar a manera de narrativa.

Las conclusiones de la presente investigación se presentan a través de una narrativa que vincula el ejercicio académico con el contexto nacional, particularmente con el asesinato del precandidato presidencial Miguel Uribe Turbay. Durante el proceso de escritura de esta tesis, el 7 de junio del presente año, los medios de comunicación y las redes sociales informaron del intento de homicidio contra el entonces senador.

El cubrimiento mediático de lo ocurrido estuvo acompañado de una fuerte carga emocional que marcó el estado de ánimo nacional (Zembylas, 2021d), manifestándose en sentimientos de frustración y desesperanza, así como en percepciones generalizadas de pesimismo frente al devenir del país. Poco después, diversos sectores políticos reaccionaron con discursos de alta intensidad emocional, particularmente de ira: para algunos, el hecho evidenciaba una posible participación del gobierno; para otros, se trataba de un autoatentado con fines de capitalización política.

El 11 de agosto se confirmó el fallecimiento del líder político, lo que intensificó nuevamente la presencia de emociones como el miedo, la desesperanza y la indignación en el espectro político colombiano. Ante este panorama, surgen preguntas necesarias para el ámbito educativo: ¿cuál fue el papel de la escuela en estos momentos de enrarecimiento político? ¿Cómo debieron los docentes abordar en el aula acontecimientos de esta magnitud? Con frecuencia, la tendencia ha sido evitar los denominados temas difíciles (Head, 2019; Estellés & Castellví, 2020), priorizando el cumplimiento de planeaciones de clase por encima del debate público que atraviesa la vida de los estudiantes. A la luz de los hallazgos de esta investigación, sostenemos que acontecimientos como este —al igual que las múltiples tragedias que han marcado la historia del país— deben ser objeto de reflexión en el aula, junto con problemáticas como la injusticia social, el deterioro ambiental o

los debates sobre identidad, todos ellos asuntos centrales para la ciudadanía en general y para los estudiantes en particular (Hernández Santibáñez, 2019; Hodson, 2020; Kawash *et al*., 2021; Sun *et al*., 2022). La educación de las emociones políticas, en clave de ciudadanía agonística, ofrece un camino para construir simbólicamente espacios en los que la existencia del otro sea reconocida como legítima y, en consecuencia, se abra la posibilidad de un debate democrático más sólido.

Tal como se expuso anteriormente, se debe tener en cuenta que los fenómenos de la política propician emociones políticas adecuadas e inadecuadas (Modzolewski, 2021) para la formación ciudadana. Si recordamos que nuestro primer objetivo de investigación buscaba "reconocer como las narrativas presentes en las emociones políticas de los estudiantes de educación media inciden en su educación ciudadana", encontramos que para los participantes de la investigación, en primer lugar, emociones como la esperanza demuestran una confianza en los ejercicios de la política y en las reglas de juego de la democracia para resolver los desajustes sociales propios de un espacio social como el colombiano. Por otro lado, la decepción política, se convierte en la otra cara de este mismo fenómeno, puesto que la esperanza en la transformación social se ve diluida reforzando las creencias sobre la imposibilidad de transformar las condiciones de vida de los participantes.

De la misma manera, emociones políticas como el asco y el odio son perjudiciales para la formación ciudadana toda vez que no solo implica un total descrédito del sistema político que se manifiesta en la apatía, sino que invalida al contradictor político como alguien con espacio legítimo para establecer una confrontación política en aras de establecer un proyecto político.

Caso contrario ocurre cuando se indaga a los participantes por fenómenos sociales como la migración, así como las protestas y marchas, allí las emociones políticas como la empatía, compasión y solidaridad promueven un rol ciudadano que fomenta la participación cívica y el entendimiento con el otro. De esta manera es recurrente una conexión emocional con las

condiciones de vida del otro, que en muchas ocasiones lleva a denunciar las situaciones que provocan injusticia social y demandan para las instituciones políticas ser escuchados en sus reivindicaciones.

De esta manera podemos afirmar que la formación ciudadana cuando está centrada en la política, es decir más en sus aspectos formales e institucionales, pierde eficacia, puesto que a estos aspectos se asocian emociones que confirman discursos que más que motivar a la agencia política de los participantes, impulsa la desconexión política y la apatía. Luego entonces, a la formación ciudadana deberían acudir de manera más recurrente el análisis de fenómenos sociales, puesto que a través de ello se fortalece la participación cívica y el compromiso y reflexión ciudadana.

No obstante, ello no significa una renuncia a debatir sobre la política, por el contrario significa que la perspectiva que privilegia el cognitivismo y la visión normativa de la democracia (Keegan, 2019; Estelles & castellvi, 2020), debe ser complementada con las tendencias que promueven un abordaje desde las emociones políticas, permitiendo que el reconocimiento del otro, en sus condiciones de vida, el bienestar general y el propio (Nussbaum, 2006,2014), así como las relaciones sociales que la determinan (Ahmed 2004; Zembylas 2021b) constituyan una ciudadanía fortalecida.

Si tenemos en cuenta que como segundo objetivo se propuso "analizar cuáles son las identidades asociadas a una ciudadanía agonística que se movilizan a través de las emociones políticas en estudiantes de educación media"; es precisamente desde una visión del agonismo como podemos darle cabida a quien rivaliza por mi proyecto político como adversario y no como enemigo (Mouffe, 2007, 2012), es decir, entendiendo que el conflicto es algo que constituye la misma democracia.

Todo lo anterior se hace evidente en el análisis de las narrativas y cartografías afectivas que permitió identificar cómo las identidades ciudadanas de los estudiantes se configuran en torno a tensiones afectivas que oscilan entre el reconocimiento y la negación del otro. Las emociones políticas —particularmente la empatía, la indignación, la compasión y la rabia— actúan como mediaciones que movilizan procesos de identificación y delimitan los contornos del "nosotros" y del "ellos".

Desde la perspectiva de la ciudadanía agonística propuesta por Mouffe (2007, 2012), los hallazgos muestran que los estudiantes comprenden el conflicto no solo como una fuente de confrontación, sino también como un espacio potencial de aprendizaje político, aunque aún prevalecen imaginarios que lo asocian a la violencia y la pérdida del control emocional. En este sentido, la investigación enuncia que las identidades políticas emergentes se constituyen a partir de la circulación de discursos familiares, escolares y mediáticos, en los que las emociones cumplen una función articuladora entre lo privado y lo público. Así, las emociones políticas no solo expresan posiciones frente a los acontecimientos sociales, sino que posibilitan la formación de subjetividades críticas capaces de disputar los sentidos de la democracia desde la experiencia afectiva cotidiana.

En consecuencia, puede afirmarse que las identidades asociadas a una ciudadanía agonística se movilizan precisamente en la medida en que las emociones políticas se reconocen, se problematizan y se resignifican en los espacios educativos, configurando un horizonte de formación donde el conflicto y la diferencia se asumen como condiciones necesarias para la vida democrática.

Todo lo anterior se ve concretado en lo proyectado en el objetivo 3: ***"****Determinar las características de un dispositivo curricular para fortalecer la educación ciudadana en estudiantes*

de educación media". En este sentido, es necesario partir de las emociones políticas como base fundamental para que se construya un dispositivo curricular, entendiendo este último como ese espacio escolar donde se construyen unas relaciones de poder/ saber, que. en ultimas, constituyen la identidad (Da Silva, 1999). Dicho dispositivo debe estar en la capacidad de establecer una conexión emocional con los estudiantes y aquellos saberes que transitan por la escuela, desde una perspectiva integradora y transdisciplinar, construyendo espacios simbólicos donde los estudiantes aprendan a escuchar y se sientan escuchados.

De acuerdo con el análisis que se presentó en el capítulo 7 podemos determinar con claridad las características de un dispositivo curricular orientado a fortalecer la educación ciudadana en estudiantes de educación media. En primer lugar, el currículo opera como dispositivo de poder/saber: no se reduce a contenidos prescritos, sino que articula relaciones de visibilidad, enunciación y fuerza que producen subjetividades. Esta condición exige desplazar la formación ciudadana de un enfoque meramente normativo hacia un horizonte crítico-afectivo, capaz de problematizar la legitimidad de los saberes y de interpelar las prácticas que circulan en la escuela y en los medios.

En segundo lugar, las emociones políticas emergen como mediación decisiva entre conocimiento y acción. Emociones como indignación, empatía, tristeza o alegría anclan el interés, activan la participación y orientan juicios sobre el bien común; por tanto, el dispositivo debe educar las emociones para que el conflicto sea vivido como oportunidad de aprendizaje y no como amenaza. En tercer lugar, el dispositivo requiere transversalidad curricular: la ciudadanía no puede quedar confinada a una determinada asignatura como lo son las ciencias sociales escolares; su potencia formativa se despliega cuando conecta saberes diversos y experiencias cotidianas del estudiantado. Finalmente, la escucha y el diálogo constituyen la arquitectura pedagógica del

dispositivo: debates con reglas explícitas, análisis crítico de medios y dilemas morales instauran un aula agonística que enseña a disentir sin destruir al otro, reconociendo la diferencia como condición de la vida en democracia.

Este trabajo pedagógico, podrá llevar a la construcción de subjetividades políticas a través la emancipación afectiva, que no es otra cosa que poner en tensión nuestras creencias y valoraciones acerca de aquellos debates que involucran mi florecimiento y el de los demás, cuestionando las relaciones sociales inmiscuidas en las posturas políticas y sociales, y generando con ello nuevas posturas sobre la manera como se entiende mi lugar como ciudadano (Keegan, 2019; Zembylas, 2019 b, 2019c, 2021 b).

A partir de lo anterior, la investigación desarrollada permite afirmar las siguientes conclusiones teóricas. En primer lugar, la comprensión de la educación ciudadana desde las emociones políticas abre una vía innovadora para repensar la formación democrática en la escuela. A lo largo de los capítulos, se demuestra que las emociones no son meras expresiones subjetivas por el contrario se constituyen como mecanismos afectivos de producción de sentido político. En este marco, las aportaciones de Sara Ahmed y Martha Nussbaum permiten entender las emociones como juicios de valor que vinculan al sujeto con los otros, y que en su circulación social modelan la pertenencia a comunidades políticas. Así, la educación emocional adquiere una dimensión relevante para la vida escolar, en tanto posibilita que los estudiantes interpreten el malestar, la esperanza o la indignación como formas de agencia ciudadana.

En segundo lugar, la investigación revalida que el concepto de ciudadanía agonística, propuesto por Chantal Mouffe, ofrece una base sólida para repensar la formación política desde el reconocimiento del conflicto como aspecto fundamental de la vida en democracia. En contraposición a las pedagogías deliberativas centradas en el consenso racional, la ciudadanía

agonística promueve la institucionalización del disenso y la legitimación del adversario. Este horizonte teórico permitió leer las narrativas escolares como escenarios donde las diferencias se expresan, se negocian y traducen en procesos de subjetivación política. La escuela, entonces, se asume no como un espacio neutral, sino como un campo de lucha simbólica en el que se producen y disputan identidades ciudadanas.

Por último, el diálogo entre Foucault (1979), Deleuze (1991) y Tadeu da Silva (1999) posibilitó resignificar el currículo como dispositivo de poder/saber. El currículo deja de concebirse como un instrumento técnico-administrativo para ser comprendido como una red de relaciones, discursos y prácticas que producen subjetividades y regulan los modos de existencia en la escuela. Desde esta perspectiva, el dispositivo curricular para la educación de las emociones políticas se concibe como una forma de resistencia frente a las lógicas de normalización, en la medida en que recupera la experiencia, la afectividad y la palabra de los sujetos escolares como fuentes legítimas de conocimiento.

La integración de estos referentes teóricos permitió sostener que la formación ciudadana no puede limitarse a la instrucción normativa sobre derechos y deberes, sino que requiere de una pedagogía que articule las dimensiones cognitiva, afectiva y política del aprendizaje. De esta manera, las emociones políticas se convierten en mediaciones que posibilitan la participación, la empatía y la deliberación. La escuela, en un espacio de subjetivación política donde el conflicto, lejos de ser reprimido, se transforma en una oportunidad para la construcción de lo común. En suma, la tesis propone una relectura del currículo como práctica política, que desde el agonismo está orientada a educar las pasiones democráticas necesarias para sostener una convivencia plural.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio evidencia la pertinencia de una metodología narrativa inscrita en el paradigma constructivista, capaz de articular la voz de los sujetos con el

análisis teórico. La investigación se desarrolló mediante el estudio de narrativas múltiples, que integró entrevistas episódicas, cartografía afectiva y grupos focales, constituyéndose en una estrategia de triangulación que permitió captar la complejidad de las experiencias emocionales y políticas en la escuela.

El enfoque narrativo demostró que las narraciones docentes y estudiantiles no solo son testimonios, sino formas de conocimiento situadas, atravesadas por relaciones de poder, de identidad y de afecto. Su análisis permitió comprender cómo se configuran las emociones políticas en la cotidianidad escolar y cómo estas inciden en la manera en que los sujetos se piensan como ciudadanos. En coherencia con el paradigma constructivista, la narrativa funcionó como un medio de emancipación discursiva, que devolvió a los participantes la posibilidad de interpretar y resignificar su propia experiencia.

La investigación también mostró metodológicamente, que el proceso de análisis cualitativo requiere de un enfoque reflexivo y hermenéutico, en el cual el investigador se reconoce como parte del campo que estudia. La reflexividad no solo garantiza la validez interpretativa, sino que permite identificar las tensiones entre discurso académico y práctica escolar, entre norma institucional y experiencia vivida.

Además, la dimensión metodológica se constituye en un aporte en sí misma: la tesis propone una manera de investigar que no disocia razón y emoción, ni teoría y práctica. La narrativa, la afectividad y el análisis crítico convergen en una metodología que produce conocimiento y, simultáneamente, transforma las relaciones pedagógicas. Este enfoque permitió que el dispositivo curricular emergiera no como una simple propuesta técnica, sino como el resultado de un proceso colectivo de interpretación, diálogo y construcción de sentido entre los actores educativos.

A pesar de la riqueza de los hallazgos, la investigación presenta límites propios de su enfoque. En primer lugar, el estudio se realizó en una única institución educativa, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos socioculturales. En segundo lugar, el enfoque narrativo depende de la confianza entre investigador y participantes, lo cual pudo influir en la profundidad o forma de las emociones expresadas. En tercer lugar, se trabajó en un momento temporal específico, sin un seguimiento longitudinal que permita observar transformaciones afectivas ante coyunturas políticas posteriores.

Estos límites revelan vacíos en el campo de estudio. Aunque existen investigaciones sobre educación ciudadana y democracia escolar en Colombia, las emociones políticas siguen siendo un territorio poco explorado, especialmente en contextos vulnerabilizados como Usme. Faltan estudios que articulen emociones políticas con variables como género, trayectorias migratorias, experiencias de violencia o desigualdad. También se requieren investigaciones que analicen cómo la escuela, la familia, los medios y la comunidad co-construyen sensibilidades políticas juveniles.

Frente a ello, emergen diversas líneas futuras de investigación. Una primera corresponde a estudios comparativos entre instituciones de distintas regiones para identificar patrones o divergencias en las emociones políticas estudiantiles. Una segunda ruta es desarrollar investigaciones longitudinales que exploren cómo cambian las emociones políticas a lo largo del tiempo o ante crisis nacionales. Una tercera posibilidad consiste en estudiar emociones políticas en contextos rurales, indígenas, afrocolombianos o en instituciones afectadas por el conflicto armado. Finalmente, en el plano pedagógico, se proyecta investigar la formación docente en emociones políticas y ciudadanía agonística, así como evaluar la implementación del dispositivo curricular propuesto en esta tesis.

Estas proyecciones permiten consolidar un campo emergente en el que las emociones políticas son reconocidas como mediaciones centrales en la formación ética y democrática de las nuevas generaciones. Aportan, además, a la construcción de una escuela que no solo transmita conocimientos, sino que forme sujetos capaces de sentir, comprender y transformar su realidad social.

En un país históricamente atravesado por múltiples formas de violencia y marcado por profundas desigualdades, la educación se erige como uno de los pocos espacios donde aún es posible reconstruir el tejido social desde la palabra, el reconocimiento y la sensibilidad. En este contexto, la escuela no puede limitarse a transmitir conocimientos estandarizados o valores normativos, sino que debe abrirse a la tarea más urgente y humana de educar las emociones políticas: aquellas que nos vinculan con los otros, que nos permiten indignarnos ante la injusticia y sentir esperanza frente a la posibilidad de transformación.

Educar las emociones políticas implica reconocer el conflicto como parte constitutiva de la vida democrática, no para evitarlo, sino para aprender a habitarlo con dignidad y respeto. Supone formar sujetos capaces de escuchar y hacerse escuchar, de transformar la rabia en palabra, la frustración en deliberación y la diferencia en oportunidad de encuentro. En este sentido, la emancipación afectiva que aquí se propone no es un estado de armonía emocional, sino un proceso de liberación del sentir, que permite a los sujetos nombrar lo que les duele, compartir lo que esperan y disputar el sentido de lo común sin recurrir a la exclusión o la violencia.

El principal aporte de esta investigación radica precisamente en esa apuesta: concebir un dispositivo curricular que reconozca el poder político de las emociones y las integre en la formación ciudadana como una dimensión constitutiva del aprendizaje democrático. Se trata de un modo distinto de pensar la educación, donde el aula deja de ser un espacio de silencios y jerarquías para

convertirse en un territorio de diálogo, narración y escucha. Allí donde las emociones son comprendidas como saberes, los estudiantes pueden experimentar la democracia, no como un contenido por memorizar, sino como una práctica cotidiana que se siente, se discute y se construye colectivamente.

En esta investigación, el concepto de dispositivo curricular se asume desde una perspectiva socio-crítica que retoma, por un lado, la noción foucaultiana de dispositivo como un entramado dinámico de discursos, prácticas, relaciones de poder y modos de subjetivación, y por otro, los aportes de autores como Díaz-Barriga (2019) y Da Silva (1999), para quienes el currículo no se limita a su versión prescripta, sino que opera como una construcción sociocultural que organiza sentidos, identidades y expectativas formativas. Desde este enfoque, el dispositivo curricular no es un conjunto de orientaciones técnicas, sino un ethos pedagógico, una impronta ética y política que orienta las posibilidades de interpretación y acción de la escuela (ver anexo 2).

Este dispositivo cobra forma cuando la institución se enfrenta a acontecimientos socialmente significativos. Su activación implica la articulación de cinco elementos interrelacionados:

- Discursos, que definen los marcos interpretativos mediante los cuales la escuela nombra, clasifica y evalúa la situación.
- Prácticas pedagógicas, que traducen dichos marcos en actividades, interacciones y formas de mediación.
- Relaciones de poder, expresadas en la legitimación o silenciamiento de ciertas voces, perspectivas o saberes.
- Economías afectivas, es decir, las emociones que circulan y adquieren sentido político en la comunidad educativa.

- La agencia política del docente, quien desempeña un papel central al interpretar el contexto, formular preguntas problematizadoras y abrir espacios de deliberación democrática.

Así, el dispositivo curricular funciona como una matriz de acción situada, que guía la manera en que la escuela responde a tensiones sociales, conflictos, discursos mediáticos o crisis. Por ejemplo, ante un acontecimiento de alto impacto emocional—como una emergencia nacional, un episodio de violencia social o una controversia pública—el dispositivo se activa no prescribiendo qué debe hacerse, sino proponiendo condiciones para que estudiantes y docentes puedan analizar las narrativas circulantes, reconocer cómo las emociones se politizan y construir lecturas ético-políticas que vinculen la experiencia personal con la vida colectiva.

Comprender el dispositivo curricular como ethos permite observar cómo la escuela produce formas de ciudadanía afectiva, habilita procesos de subjetivación política y genera espacios para la deliberación en clave agonística. Su relevancia, por tanto, no reside en lo que manda hacer, sino en las posibilidades formativas que abre en el cruce entre emociones, poder y democracia.

Así, la educación de las emociones políticas se proyecta como una vía para la reconstrucción del lazo social y para la emergencia de subjetividades políticas más conscientes de su papel en la sociedad. En la medida en que la escuela se asume como un espacio de disputa simbólica y afectiva, se abre la posibilidad de gestar una cultura democrática capaz de reconocer al otro como legítimo, de acoger la diferencia y de hacer del disenso una forma de aprendizaje. De esta manera, educar las emociones políticas es también un acto ético: una invitación a reinventar la esperanza en medio

del desencanto, a sostener la palabra en tiempos de polarización, y a imaginar una ciudadanía que se construya no solo desde la razón, sino también desde la sensibilidad compartida.

Anexos

Anexos 1

Guía orientadora para la activación del dispositivo curricular en situaciones socialmente significativas

El dispositivo curricular, entendido como un *ethos* pedagógico que articula discursos, prácticas, relaciones de poder y economías afectivas, puede orientarse en la escuela a través de cinco momentos interrelacionados. Esta guía no prescribe acciones, sino que ofrece criterios de lectura, interpretación y actuación docente, manteniendo el carácter situado y político del dispositivo.

1. Lectura del acontecimiento

- Identificar la situación social, política o emocional que emerge en la comunidad educativa.
- Reconocer las emociones predominantes (miedo, ira, frustración, compasión, indiferencia).
- Explorar las narrativas circulantes en medios, redes sociales o conversaciones escolares.
- Preguntar: *¿Qué está pasando y por qué interpela a la escuela?*

2. Interpretación pedagógica

- Analizar qué sentidos construyen los estudiantes frente a la situación.
- Identificar tensiones ético-políticas vinculadas al acontecimiento.
- Examinar cómo la escuela, históricamente, ha respondido a situaciones similares.
- Preguntar: *¿Qué dimensiones formativas se ponen en juego aquí?*

3. Activación del dispositivo curricular

- El docente decide abrir el espacio pedagógico a la situación emergente.
- Se proponen actividades que articulen experiencia, emociones y ciudadanía.
- Se formulan preguntas problematizadoras que permitan comprender la complejidad del hecho.
- Se habilitan voces diversas para que emerja el desacuerdo democrático.
- Preguntar: *¿Qué oportunidades de deliberación y pensamiento crítico abre esta situación?*

4. Mediación afectiva y política

- Reconocer las emociones que circulan sin moralizarlas ni invalidarlas.
- Analizar críticamente cómo dichas emociones son construidas socialmente.
- Explorar cómo se vinculan con posiciones políticas, identidades y sentidos de pertenencia.
- Facilitar la confrontación de perspectivas sin que se convierta en agresión.
- Preguntar: *¿Cómo se transforman las emociones cuando las comprendemos colectivamente?*

5. Cierre reflexivo y proyección

- Recuperar aprendizajes, tensiones y dilemas surgidos en la conversación.
- Identificar cambios en las comprensiones afectivas y políticas de los estudiantes.
- Explorar acciones colectivas posibles o compromisos simbólicos frente a la situación.
- Preguntar: *¿Qué significados nuevos produjo esta reflexión en la comunidad educativa?*

Anexos 2 Instrumento 1

ACTIVIDAD PEDAGOGICAS PARA LA RECOLECCION DE NARRATIVAS
DOCTORADO EN EDUCACION
UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
DOCTORANDO CESAR CHAVARRO

Cod _____

1. ¿Con que tipo de emoción relacionarías la presente imagen?



_____

¿Porqué?_____

2. ¿Con que tipo de emoción relacionarías la presente imagen?



_____

¿Porqué?_____

3. ¿Con que tipo de emoción relacionarías la presente imagen?



_____

¿Porqué?_____

4. ¿Con que tipo de emoción relacionarías la presente imagen?



_____

¿Porqué?_____

Anexo 3 Instrumento 2

ACTIVIDAD PEDAGOGICAS PARA LA RECOLECCION DE NARRATIVAS
DOCTORADO EN EDUCACION
UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
DOCTORANDO CESAR CHAVARRO

Cod _____

Elige una de las emociones que identificaste en el punto anterior, ahora recuerda un momento donde hayas sentido una emoción similar, escríbelo a manera de relato.

Anexo 4 Guion de entrevista episódica narrativa

Participantes: Estudiantes de educación media de una institución educativa distrital, entre los 15 y 17 años.

Selección de participantes: La selección de los participantes se realiza a través de una *muestra heterogénea*, en dicha muestra el investigador utiliza su criterio para decidir quiénes son los participantes que debido a sus características responden de mejor manera a la información que se requiere para resolver los objetivos de investigación. En el caso de la presente investigación se seleccionará a los estudiantes cuyos trabajos escritos ofrezcan una mayor información tendiente a la resolución de los objetivos propuestos en la investigación.

Objetivo de investigación que se busca resolver mediante el instrumento:

- Analizar como inciden las emociones políticas en las narrativas sobre ciudadanía en estudiantes de educación media.
- Determinar las características de un dispositivo curricular para fortalecer la educación ciudadana en estudiantes de educación básica.

Marco conceptual de la investigación:

Emociones Políticas: Conjunto de valoraciones y creencias sobre el otro, que afectan la consecución de mi propia felicidad, existen algunas emociones, como la compasión o la empatía, que permiten un involucramiento activo en la democracia al despertar una preocupación por el bienestar colectivo. (Nussbaum 2006,2015). Estas valoraciones vienen determinadas por la manera como sus significados circulan a nivel social, que en este transito se adhieren formas establecidas de entender la emoción. (Ahmed. 2004).

Ciudadanía agonística: la democracia se construye sobre el conflicto y no sobre el consenso, tal como insiste la teoría liberal, en este sentido se trata de legitimar a mi adversario como oponente político, donde serán siempre patentes nuestras diferencias. (Mouffe 2007)

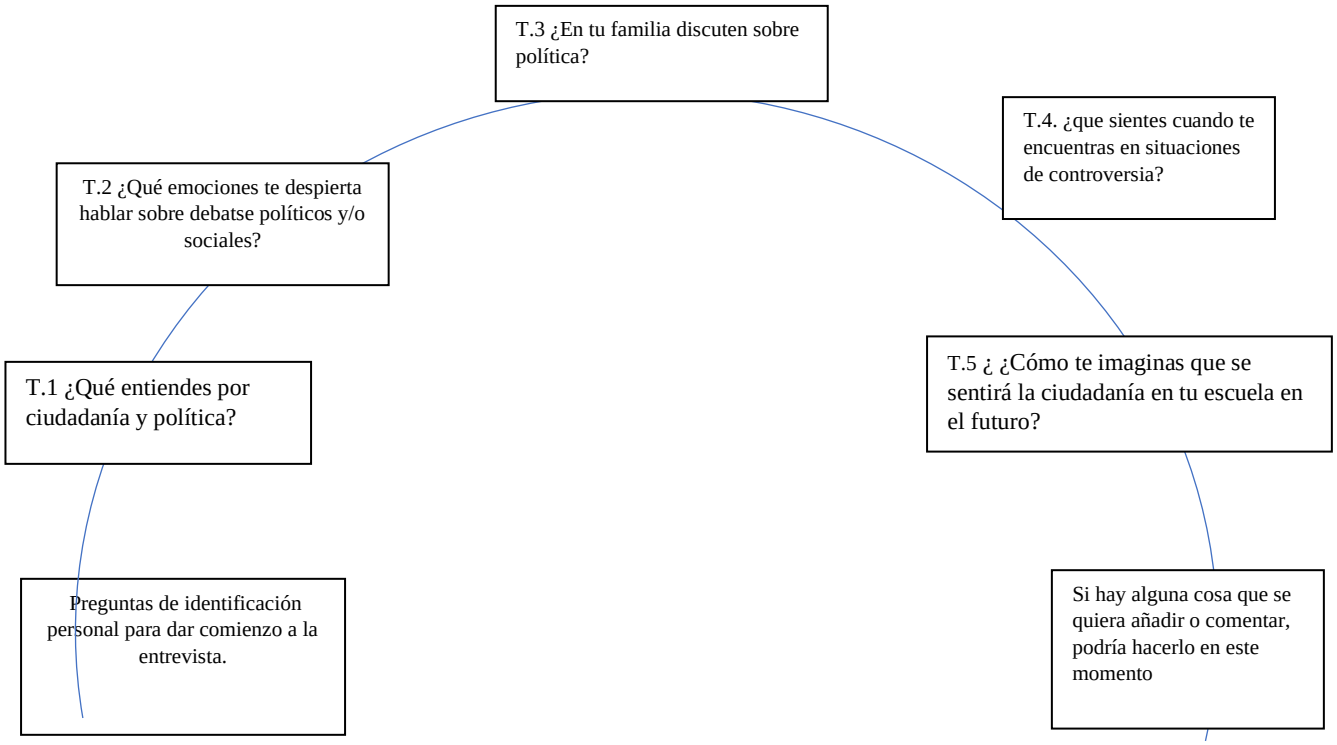
Dispositivo Curricular: Se entiende como dispositivo curricular un instrumento o artefacto cultural que se crea para resolver un problema en un contexto educativo especifico (Díaz Barriga, 2019), es decir aquellas estrategias que enmarcan las acciones pedagógicas para atender una necesidad de una comunidad educativa; para ello es necesario tener en cuenta que se tiene una concepción del currículo más allá de su acepción como catalizadora de saberes establecidos institucionalmente, por el contrario se asume dicho currículo como construcción socio- cultural que, atravesado por relaciones de poder, movilizan identidades. (Da Silva, 1999)

Guía de tópicos para realizar la entrevista.

T1: Creencias sobre la política y la ciudadanía.	• Experiencias sobre el aprendizaje de la política.

T.2: Ciudadanía y emociones políticas	• Emociones que se generan cuando se discuten problemas sociales o políticos.
T.3 Ciudadanía emociones y contexto social.	• El papel que juega el contexto social en la generación de valoraciones y creencias sobre la ciudadanía y las emociones políticas.
T.4 Ciudadanía y conflicto e identidad	• El papel del disenso en la construcción de ciudadanía
T.5 Dispositivo curricular y formación ciudadana	• Prospectivas sobre la escuela y la formación ciudadana.

Ejemplo de momentos de la entrevista según sus tópicos:



Comienzo de la entrevista

Final de la entrevista

GUION DE LA ENTREVISTA

Introducción: Para empezar, quisiera recordar que la participación es libre y que en cualquier momento puede decidir dejar de participar a negarse a responder alguna pregunta. Recuerda que no se trata de hablar de conocimientos sobre alguna materia en específico sino de tus opiniones, la espontaneidad es importante, eres libre de responder lo que tu creas.

No de pregunta	Tópico	Pregunta
1	**Creencias sobre la política y la ciudadanía.**	¿En primer lugar, Podría decirme con sus propias palabras que significa ser ciudadano? Y ¿Qué es la política y su opinión sobre ella?
2	**Ciudadanía y emociones políticas**	Recuerda que estaba haciendo el día de la elección del actual presidente ¿Cómo reacciono usted y las personas cerca a usted cuando se conoció la noticia?
3	**Ciudadanía y conflicto e identidad**	Recuerda alguna protesta que se haya realizado. Puede ser en el colegio en el barrio, en el país. ¿Cree que esta protesta le genero alguna emoción en particular?
4	**Ciudadanía emociones y contexto social.**	¿En su familia hablan en algunas ocasiones de política o de situaciones que generan debate social? ¿Puede recordar uno en particular? En caso de respuesta negativa ¿Por qué cree que en su familia no se habla de estos temas?
5	**Ciudadanía y emociones políticas**	Vamos a hablar de un fenómeno social en particular: la migración venezolana. Puede contarnos alguna anécdota, debate, discusión situación sobre este fenómeno.
6	**Ciudadanía y conflicto e identidad**	¿Recuerdas algún momento o situación en el que te enfrentaste a una opinión política diferente o algún tema que genere debate o controversia en la escuela? ¿Qué tipo de emoción dirías que predomina en estos casos? En caso de respuesta negativa ¿Por qué crees que no se dan estas situaciones en la escuela?

7	**Dispositivo curricular y formación ciudadana**	¿Puede recordar alguna clase o actividad que hayas realizado en el colegio que le haya ayudado a pensar la ciudadanía y la política? ¿con que emoción recuerda esta experiencia? Pensando en lo que aprendió en esa clase o actividad, ¿qué le gustaría que hiciera su escuela para preparar mejor a los estudiantes en estos temas?"

Anexo 5. Instrumento de validación de instrumento por pares expertos.

Datos Generales del Instrumento

Participantes: Estudiantes de educación media de una institución educativa distrital, entre los 15 y 17 años.

Selección de participantes: La selección de los participantes se realiza a través de una *muestra heterogénea*, en dicha muestra el investigador utiliza su criterio para decidir quiénes son los participantes que debido a sus características responden de mejor manera a la información que se requiere para resolver los objetivos de investigación. En el caso de la presente investigación se seleccionará a los estudiantes cuyos trabajos escritos ofrezcan una mayor información tendiente a la resolución de los objetivos propuestos en la investigación.

Objetivo de investigación que se busca resolver mediante el instrumento:

- Analizar como inciden las emociones políticas en las narrativas sobre ciudadanía en estudiantes de educación media.
- Determinar las características de un dispositivo curricular para fortalecer la educación ciudadana en estudiantes de educación básica.

Marco conceptual de la investigación:

Emociones Políticas: Conjunto de valoraciones y creencias sobre el otro, que afectan la consecución de mi propia felicidad, existen algunas emociones, como la compasión o la empatía, que permiten un involucramiento activo en la democracia al despertar una preocupación por el bienestar colectivo. (Nussbaum 2006,2015). Estas valoraciones vienen determinadas por la manera como sus significados circulan a nivel social, que en este transito se adhieren formas establecidas de entender la emoción. (Ahmed. 2004).

Ciudadanía agonística: la democracia se construye sobre el conflicto y no sobre el consenso, tal como insiste la teoría liberal, en este sentido se trata de legitimar a mi adversario como oponente político, donde serán siempre patentes nuestras diferencias. (Mouffe 2007)

Dispositivo Curricular: Se entiende como dispositivo curricular un instrumento o artefacto cultural que se crea para resolver un problema en un contexto educativo especifico (Díaz Barriga, 2019), es decir aquellas estrategias que enmarcan las acciones pedagógicas para atender una necesidad de una comunidad educativa; para ello es necesario tener en cuenta que se tiene una concepción del currículo más allá de su acepción como catalizadora de saberes establecidos institucionalmente, por el contrario se asume dicho currículo como construcción socio- cultural que, atravesado por relaciones de poder, movilizan identidades. (Da Silva, 1999)

Guía de tópicos para realizar la entrevista.

T1: Creencias sobre la política y la ciudadanía.	• Experiencias sobre el aprendizaje de la política.
T.2: Ciudadanía y emociones políticas	• Emociones que se generan cuando se discuten problemas sociales o políticos.
T.3 Ciudadanía emociones y contexto social.	• El papel que juega el contexto social en la generación de valoraciones y creencias sobre la ciudadanía y las emociones políticas.
T.4 Ciudadanía y conflicto e identidad	• El papel del disenso en la construcción de ciudadanía
T.5 Dispositivo curricular y formación ciudadana	• Prospectivas sobre la escuela y la formación ciudadana.

- Contexto de aplicación: La entrevista se aplicará a algunos estudiantes bajo una muestra heterogénea donde el investigador selecciona los participantes a entrevistar de acuerdo con quienes ofrezcan la posibilidad de más información relevante. En este caso, quienes en sus producciones escritas brindaron un mayor acercamiento a los conceptos trabajados en la investigación.
- **2. Datos del Evaluador**
- Nombre del evaluador.
- Especialidad y experiencia relevante.
- Contacto (opcional, si es necesario para futuras aclaraciones).

3. Criterios de Validación:

Por favor marque con una X su valoración acerca del instrumento, donde 5 es el puntaje más alto y 1 el menor.

Preguntas	**Valoración**				
	Claridad	**Relevancia**	**Congruencia**	**Pertinencia**	**Exhaustividad**
¿En primer lugar, Podría decirme con sus propias palabras que significa ser ciudadano? Y ¿Qué es la					

política y su opinión sobre ella?					
Recuerda que estaba haciendo el día de la elección del actual presidente ¿Cómo reacciono usted y las personas cerca a usted cuando se conoció la noticia?					
Recuerda alguna protesta que se haya realizado. Puede ser en el colegio en el barrio, en el país. ¿Cree que esta protesta le genero alguna emoción en particular?					
¿En su familia hablan en algunas ocasiones de política o de situaciones que generan debate social? ¿Puede recordar uno en particular? En caso de respuesta negativa ¿Por qué cree que en su familia no se habla de estos temas?					
Vamos a hablar de un fenómeno social en particular: la migración venezolana. Puede contarnos alguna anécdota, debate, discusión situación sobre este fenómeno.					
¿Recuerdas algún momento o situación en el que te enfrentaste a una opinión política diferente o algún tema que genere debate o controversia en la escuela? ¿Qué tipo de emoción dirías que predomina en estos casos? En caso de respuesta negativa ¿Por qué crees que no se dan estas situaciones en la escuela?					
¿Puede recordar alguna clase o actividad que hayas					

realizado en el colegio que le haya ayudado a pensar la ciudadanía y la política? ¿con que emoción recuerda esta experiencia? Pensando en lo que aprendió en esa clase o actividad, ¿qué le gustaría que hiciera su escuela para preparar mejor a los estudiantes en estos temas?"					

4. Comentarios y Observaciones del Experto:

Observaciones		
Sugerencias de mejora	¿cómo mejorar las preguntas o ajustar el lenguaje?	
Preguntas adicionales	Propuesta de nuevas preguntas si el evaluador considera que algún aspecto relevante no fue cubierto.	
Comentarios generales:	Observaciones sobre el instrumento en su conjunto.	

5. Ajustes y Modificaciones (espacio para el investigador)

Sugerencias del evaluador	Modificaciones realizadas

6. Conclusión

Marque con una X, de acuerdo con su criterio experto su conclusión acerca del instrumento de validación:

Aprueba	Desaprueba	Segunda ronda de validación

Anexo 6. Consentimiento informado

COLEGIO FRANCISCO ANTONIO ZEA DE USME IED
FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

El presente documento tiene como objetivo informar que se desarrollará en el grado sexto y noveno del colegio Francisco Antonio Zea de Usme IED, una investigación como tesis de grado del Doctorado en Educación en la línea de investigación currículo y evaluación educativa, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Santo Tomas. Para ello se realizarán una serie de actividades investigativas enmarcadas en las emociones políticas y la formación ciudadana, cuya intención es observar durante la realización de diferentes estrategias educativas, como se puede generar una formación ciudadana en los (las) estudiantes. Para las sesiones de trabajo se requerirá realizar grabaciones en formatos de audio – vídeo y toma de fotografías, entrevistas a estudiantes seleccionados de acuerdo con los criterios de la investigación, así como toma de notas acerca del desarrollo de la clase.

Adicionalmente se informa que:

Participación voluntaria:

● La participación en esta investigación es libre y voluntaria y puede retirarse en el momento que lo desee.

● No se darán remuneraciones económicas por la participación, sin embargo, se espera que los resultados obtenidos favorezcan la comprensión sobre la importancia de las emociones políticas en la formación ciudadana y su incidencia en el currículo.

Riesgos:

De acuerdo con los principios establecidos en la Resolución 8430 de octubre 4 de 1993: Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, según el artículo 11, este proyecto se consideró en la categoría de investigación con riesgo mayor que el mínimo, teniendo en cuenta que se indagará a estudiantes menores de edad acerca de las emociones políticas y la formación ciudadana.

Es posible que se presenten ambigüedades para dar respuesta a las preguntas durante la entrevista o las sesiones de clase, para evitar confusiones el investigador hará las aclaraciones pertinentes durante el diálogo.

En cuanto a los posibles riesgos de afectación emocional debido a la temática desarrollada, se contará con la asesoría y diálogo de la orientadora de la institución, con el fin de realizar intervención cuando exista alguna alerta de carácter psicológico de alguno de los participantes.

Beneficios:

Los beneficios que se esperan al finalizar esta investigación son de carácter personal y comunitario, en donde se contempla que con la información recolectada se pueda generar un dispositivo curricular que incluya las emociones políticas y contribuya a la formación ciudadana.

Aclaraciones:

La participación en el estudio consistirá en el desarrollo de actividades pedagógicas diseñadas con fines investigativos, la cual no tendrá ninguna incidencia a nivel académico o convivencial que pueda afectar al estudiante. Los estudiantes y acudientes podrán solicitar no participar de alguna de las sesiones o en la totalidad de ellas, asimismo si un estudiante considera que en el transcurso de esta no quiere continuar podrá hacerlo de manera libre y espontánea. En tal caso, realizarán una actividad pedagógica diferente en compañía del educador especial de la institución, quien tiene el conocimiento del proceso investigativo y el protocolo para atender a los estudiantes en esta situación y además tiene la disponibilidad de tiempo para ello.

La reunión para la grabación de la entrevista será programada en la misma jornada o en jornada contraria del colegio Francisco Antonio Zea, de acuerdo con la disponibilidad del participante. Dichas entrevistas solo serán realizadas a algunos estudiantes de acuerdo con la selección de la muestra, en tal caso los acudientes o tutores legales serán notificados por medio de comunicación oficial de la institución con la fecha, lugar y hora.

Si es de preferencia por los participantes de la entrevista esta podrá realizarse presencial mediada por tecnología, cumpliendo con los criterios de confidencialidad y protección del bienestar emocional del estudiante participante.

La duración de la entrevista será de máxima de 1 hora y se realizará en una sola sesión, en donde la respuesta a cada pregunta tendrá un promedio de 3 a 4 minutos de acuerdo con el grado de profundidad.

Confidencialidad

La información suministrada será confidencial. Los resultados podrán ser publicados o presentados en reuniones o eventos con fines académicos sin revelar su nombre o datos de identificación de los participantes.

La información obtenida en la investigación será presentada en una tesis de grado, dónde se manejará el anonimato de los (las) estudiantes. De esta manera, solicitamos su consentimiento para hacer uso de la información, teniendo en cuenta que solo será para fines académicos.

Así mismo, declaro que fui informado(a) suficientemente y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. Comprendo que tengo derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud institucional que se presente antes, durante y después de su ejecución y acceder a los resultados de la información recabada. Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), me permito informar que consiento, de forma libre y voluntaria, la participación en la presente investigación. También se me ha informado que recibiré una copia firmada de este documento con la respectiva fecha en que autorizo su participación.

En caso de presentar alguna duda o pregunta puedo escribirla al correo electrónico del investigador cesarchavaro@usantotomas.edu.co o comunicarse al siguiente teléfono 3025473272

En constancia de lo anterior, firmamos el presente documento, en la ciudad de _____, el día ___, del mes _____de _____,

Firma _____

Nombre _____

C. C. No. _____de _____

Datos personales del estudiante- participante

Por favor diligencie los datos personales a continuación:

Nombre de la Institución educativa:	
Nombre del estudiante:	
Grado:	
Identificación personal:	
Edad:	
Teléfono de contacto:	
En caso de emergencia contactar a:	
Contacto 1: Teléfono:	
Contacto 2: Teléfono:	

_____

FIRMA DEL TESTIGO 1

Nombre y apellidos del testigo: _____

Dirección: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

_____

FIRMA DEL TESTIGO 2

Nombre y apellidos del testigo: _____

Dirección: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

[ ] DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO [ ]

Nombre del padre de familia o acudiente

_____

Firma: _____ CC.

De antemano muchas gracias.

Anexo 7. Asentimiento informado.

Me llamo CESAR ESNEIDER CHAVARRO GUTIERREZ, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, me encuentro desarrollando una investigación titulada: *Dispositivo curricular para la educación de las emociones políticas y la ciudadanía de estudiantes de educación básica de una institución educativa distrital de la localidad de Usme.* Lo quiero invitar a participar de esta investigación, por eso le voy a contar qué vamos a hacer y después de conocerlo puede tomar una decisión sobre su participación.

Puede hablar con sus acudientes sobre este documento, ellos ya lo conocen y saben lo que vamos a hacer. Si quiere participar en la investigación, sus acudientes también tienen que aceptarlo, en caso de no querer participar, no tiene por qué hacerlo aun cuando su acudiente lo haya aceptado. Puede preguntarme lo que quiera acerca de la investigación, si cree que debo parar para explicarle mejor las cosas, puede pedírmelo.

Descripción de la investigación:

Su participación en el estudio consistirá en participar en las sesiones de clase en las cuales se desarrollarán estrategias educativas con el fin de recopilar información para dar cumplimiento a los objetivos de investigación. En este sentido, el investigador tomará algunas notas de lo que sucede en clase, se podrá grabar en video o voz las sesiones y se recogerán algunas producciones escritas y/o visuales. Con algunas personas se realizarán entrevistas de acuerdo con el criterio de selección de los participantes, en dicho caso se notificará a los estudiantes previo consentimiento informado firmado por los acudientes o representantes legales.

La reunión para la grabación de la entrevista será programada de acuerdo con las posibilidades de tiempo de los participantes, bien sea en contra jornada o durante la misma jornada y se realizará en la biblioteca de la institución para realizar la sesión de trabajo. La sesión de trabajo será de máximo de 60 minutos. De acuerdo con los protocolos de la secretaria de educación los estudiantes se encontrarán acompañados del docente educador especial de la institución quien tiene conocimiento del proceso investigativo y se compromete en la salvaguarda del bienestar de los estudiantes.

Las entrevistas se podrán realizar de manera presencial mediada por tecnología en caso de preferencia de los estudiantes participantes o ante eventualidades de tipo logístico. En todo caso se seguirá el mismo protocolo de protección de la confidencialidad, presencia del docente educador especial y notificación a los padres de familia.

Así mismo, es importante aclarar que usted no incurrirá en ningún gasto económico, y que no tendrá ninguna afectación en los procesos académicos adelantados por la institución.

Cualquier tipo de pregunta la pueden realizar al docente – investigador: César Esneider Chavarro Gutiérrez, al contacto 3025473272 o al correo electrónico cesarchavaro@usantotomas.edu.co

En la sesión de trabajo, le pediré que:

Participe de manera espontánea y libre, la honestidad en sus respuestas y su participación traerá mayor beneficio a la investigación.

Manifieste cualquier duda o inquietud que posea en el transcurso de la investigación.

Informe de manera inmediata al investigador y/o orientadora de la institución si durante el transcurso de las sesiones siente que su integridad física o emocional se encuentra en riesgo, para actuar de acuerdo con el protocolo ético de la investigación.

Riesgos:

De acuerdo con los principios establecidos en la Resolución 8430 de octubre 4 de 1993: Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, según, el artículo 11 esta investigación se consideró en la categoría de investigación con riesgo mayor que el mínimo, teniendo en cuenta que se indagará en estudiantes menores de edad acerca de las emociones políticas y la formación ciudadana.

Es posible que se presente confusiones para dar respuesta a las preguntas durante la entrevista y/o el desarrollo de las sesiones de clase, para evitar confusiones el investigador hará las aclaraciones pertinentes durante la entrevista y las sesiones.

En cuanto a los posibles riesgos psicológicos, puede que se trabajen temas sensibles en su relación con las emociones políticas lo cual puede afectar su estabilidad emocional, en este sentido se contará con la asesoría y diálogo del Orientador de la institución, con el fin de realizar intervención cuando exista algún riesgo psicológico.

Participación voluntaria.

Su participación en el estudio es voluntaria, es decir, aunque sus padres o acudiente hayan indicado que puede participar, si usted no quiere hacerlo puedes decir que no. Es su decisión si participa o no en el estudio. También es importante, que conozca que, si en un momento dado ya no quiere continuar en el estudio, no habrá ningún problema, o si no quiere responder a alguna pregunta en particular, tampoco habrá problema.

Beneficios:

Es importante, aclarar que no le daremos regalos y/o dinero por estar en este estudio. Pero sus respuestas serán un gran apoyo para alcanzar los objetivos propuestos en la presente investigación.

Almacenamiento de la información:

Su identidad será tratada de forma confidencial y será protegida durante y después de la investigación.

Su nombre y sus datos de identificación solamente serán registrados en el consentimiento y asentimiento informado, donde la información suministrada solo las tendrá el investigador principal.

La información será confidencial, es decir, que las respuestas suministradas en la entrevista, sólo tendrá acceso el investigador principal.

Tiempo:

La participación en el estudio requiere de 4 sesiones de clase de 100 minutos como máximo para su realización.

En caso de participar de la entrevista su participación requiere de 2 sesiones con una duración de 60 minutos como máximo para su realización.

Participación

Si acepta participar, por favor marque una **( )** en el recuadro que dice "Sí quiero participar" y escriba su nombre.

Si no quiere participar, marque ninguna **( )**, en el recuadro que dice "No quiero participar" y escriba su nombre.

☐☐ Sí quiero participar ☐ No quiero participar

Nombre: _____

Documento: _____

Fecha: _____

FORMULARIO DE ASENTIMIENTO			
Ciudad:		**Fecha:**	
Título de la Investigación:			
Nombre Investigador responsable:			
Universidad:			
Nombre del participante:		**Documento:**	
Fecha de nacimiento:		**Edad:**	
Institución educativa:		**Grado:**	

Correo electrónico:	**Teléfono:**
En caso de emergencia contactar a: **Contacto 1:**	**Teléfono:**
Contacto 2:	**Teléfono:**

Derechos de los participantes:

He recibido toda la información sobre la investigación y el instrumento de aplicación. Doy mi **ASENTIMIENTO**, libre y voluntariamente para participar, además:

He leído y discutido la descripción de la investigación con la investigadora principal, y entiendo la importancia y los objetivos de la investigación.

He tenido la oportunidad de hacer todas las preguntas que surgieron respecto a los propósitos y procedimientos de la investigación.

Mi participación en esta investigación es voluntaria. Puedo renunciar a participar en cualquier momento, sin afectar mi situación académica o disciplinaria en la institución educativa en la que estudio.

La información derivada del proyecto de investigación será confidencial y no será publicada con identificaciones personales.

Autorizo que mi participación durante las sesiones de clase, así como mis producciones escritas o visuales podrán ser insertados en las publicaciones o análisis de los resultados de la investigación por parte del investigador.

Autorizo la grabación de mi voz durante la entrevista, y los diálogos podrán ser insertados en las publicaciones o análisis de los resultados de la investigación por parte del grupo investigador.

Sé que no recibiré ningún regalo ni dinero por la participación en esta investigación.

Si surgen preguntas durante el proceso, puedo contactar a la investigadora principal quien las contestará. La información de contacto es:

César Esneider Chavarro Gutiérrez
Celular: 3103716188
Correo electrónico: cesarchavaro@usantotomas.edu.co

Debo recibir copia de este documento.

SELECCIONE CON UNA X EN LA SIGUIENTE IMAGEN SEGÚN TU DECISIÓN

SI quiero participar	**NO quiero participar**
	

Nombre:
_____ FIRMA DEL TESTIGO 1 Nombre y apellidos del testigo 1: _____ Dirección: _____ Teléfono: _____ Correo electrónico: _____ _____ FIRMA DEL TESTIGO 2 Nombre y apellidos del testigo 2: _____ Dirección: _____ Teléfono: _____ Correo electrónico: _____

Investigador principal, CERTIFICA QUE:

He explicado a los menores de edad de que se trata la investigación de manera completa y cuidadosa, además, además les explique claramente la naturaleza, los riesgos y los beneficios de participar en este estudio.

He brindado todos los espacios para que el menor hiciera todas preguntas que surgieron sobre el estudio, las cuales se respondieron de manera clara.

El presente consentimiento ha sido otorgado en forma libre y voluntaria por quien lo suscribe.

He entregado una copia de la hoja de información y los formularios de consentimiento al menor y al acudiente.

A continuación, firman las partes:

FIRMA DEL ACUDIENTE

Nombre del acudiente: _____
Cédula: _____
Teléfono: _____

_____
FIRMA DEL INVESTIGADOR
Nombre del Investigador: César Esneider Chavarro Gutiérrez
Cédula: 80097170
Teléfono: 3025473272

Anexo 8 Matriz de análisis de información.

Nº	Estrategia (entrevista / grupo focal / narrativa escrita)	Tipo de construcción (individual / colectiva)	Medio de producción (oral / escrito / digital)	Código / Categoría	Episodio narrado	Actor(a)	Contexto del episodio	Emoción dominante	Sentido otorgado	Posicionamiento político o ético	Condicionamientos estructurales / sociales	Notas analíticas / Tensión
110120	**narrativa escrita**	**Individual**	escrito	emociones políticas	porque tenía mucha esperanza y fe en que él hiciera algo bueno por el país y no resultará igual que todos los que cogen este puesto de verdad le tenía mucha fe pero bueno	estudiantes	Comentario de figuras políticas	indignación fustración	Se da una emoción mixta que mezcla el sentido de esperanza con el decepción	Se asume una posición crítica frente a los fenómenos de la política	La noción de esperanza puede explicarse por la posición objetiva que ocupan en el espacio social, y la desesperanz con las narravitas presentes en los medios sociales.	Habria que profundizar en otras narrativas como se crean las creencias de los estudiantes frente a estas emociones.
1102 30	narrativa escrita	individual	escrito	emociones politicas	la mayoría de los colombianos votaron y creyeron en él por sus propuestas y él no cumplió todas las cosas que prometió sólo están pasando en el beneficio de algunas personas y en el mismo que el ganará no hay ningún cambio	estudiante	Comentario de figuras Políticas	Indignación	Se expresa la creencia acerca de la decepción Politica	Se expresa la creencia acerca de la decepción política en esta ocasión utilizando el plural incluyendo a todos los colombianos	Se expresa la valoración acerca de que la política solo beneficia a algunos pocos	Lo interesante es abordar como estos genera ciertas disposiciones ciudadanas.
110206	narrativa escrita	individual	escrito	emociones politicas	este personaje tuvo su momento el cual fue muy importante y ayudó mucho a personas que en su momento lo necesitaban hoy en día es una persona que deja influenciar por otras personas y no es capaz de tomar sus propias decisiones y la que y lo que consume los lleva a otras dimensiones	estudiantes		Decepción política	Se muestra la creencia como para la política es importante el sentido de la ayuda hacia los demás	critica política	Narrativas de los medios de comunicación	Se observa como existe una tndión entre la esperanza de un cambio y como se construye una imagen política desde los medios.
110231	narrativa escrita	individual	escrito	emociones politicas	confiamos en él en el supuesto cambio para el país pero lamentablemente no ha hecho antes ha logrado una vez mejor en el país haciendo que varias personas pasen situaciones difíciles	estudiante	elecciones presidenciales 2022	decepción	Traición a las expectativas de cambio por parte de un lider político	Critica a la insitucionalidad al no transformar las condiciones sociales	La inequidad que no se ve resuelta por la política	Existe una tensión entre una esperanza de cambio y la decepción política que se convierte en la emoción desde donde se entiende la ciudadanía.
10205	narrativa escrita	individual	escrito	emociones politicas	siento que prometió muchas cosas que al final resultarnos siendo verdad y que afectan a distintas personas municipios etcétera	estudiante	elecciones presidenciales 2022	decepción	Impacto de la política en las personas	incomformidad antes el incumplimiento político	La inequidad que no se ve resuelta por la política	Se observa como utiliza una tercera persona pero no se involucra dentro de los efectos de la política.

Referencias

Ahmed, S. (2015). La política cultural de las emociones (C. Olivares Mansuy, Trad.). Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México. (Obra original publicada en inglés en 2004 por Edinburgh University Press). https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion14/Ahmed2015_LaPoliticaCulturalDeLasEmociones.pdf https://cieg.bibliotecas.unam.mx/index.php/recursos-en-linea/bio-bibliografias/242-sara-ahmed

Barría-Herrera, P., Améstica-Abarca, J., & Miranda-Jaña, C. (2021). Educación socioemocional: Discutiendo su implementación en el contexto educativo chileno. Revista Saberes Educativos, 6, 59–75. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60684

Barrios-Tao, H. (2020). Desarrollo de experiencias emocionales en educación: Una contribución para la formación humanística. Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas, 20(38), 119–136. https://doi.org/10.22518/jour.ccsh/2020.1a08

Barrios-Tao, H., & Peña, L. J. (2019). Líneas teóricas fundamentales para una educación emocional. Educación y Educadores, 22(3), 487–509. https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.8

Barrios-Tao, H., Peña-Rodríguez, L. J., & Cifuentes-Bonnet, R. (2019). Emociones y procesos educativos en el aula: Una revisión narrativa. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 58, 202–222. https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a11

Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2022). Educación socioemocional: Teoría, práctica y contexto. Ediciones Octaedro.

Bolívar, A. (2008). El currículo en la sociedad del conocimiento: Nuevas demandas y cambios necesarios. Revista Española de Pedagogía, 66(241), 5-28.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. La Muralla.

Bonett, P. (2018). Emociones y violencia en el conflicto poscolombiano. En M. García Villegas (Ed.), ¿Cómo mejorar a Colombia?: 25 ideas para reparar el futuro (pp. 1–?). Ariel; Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia.

Bonhomme-Manríquez, A. A. (2021). La teoría vygotskyana de los afectos ante el capitalismo emocional en la escuela. Interdisciplinaria, 38(1), 85–100. https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.6

Bourdieu, P. (1999). Meditaciones pascalianas (T. Kauf, Trad.). Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2002). El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos. Siglo XXI Editores.

Cliffe, J., & Solvason, C. (2020). The role of emotions in building new knowledge and developing young children's understanding. Power and Education, 12(2), 189–203. https://doi.org/10.1177/1757743820930724

Congreso de la República de Colombia. (2021). Gaceta del Congreso, Proyecto de Ley 438. http://leyes.senado.gov.co/proyectos/index.php/textos-radicados-senado/p-ley-2020-2021/2190-proyecto-de-ley-438-de-2021

Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Vargas-Pérez, S., & Parra-Moreno, D. (2021). La educación emocional: Paradojas, peligros y oportunidades. Revista Saberes Educativos, 6, 1–24. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681

Corporación Latinobarómetro. (2023). *Informe Latinobarómetro 2023*. https://www.latinobarometro.org/latContents.jsp

DANE. (2021). Encuesta de cultura política. https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/gobierno/cultura-politica

Dávila-Acedo, M., Cañada-Cañada, F., & Sánchez-Martín, J. (2022). ¿Influyen las emociones en la percepción de la capacidad para aprender contenidos de Física y Química? El caso de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Educación Química, 32(4), 1–15.

Da Silva, T. T. (1999). Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo (A. G. Remedi, Trad.). Ediciones Morata.

De-Damas-González, M., & Gomariz-Vicente, M.- Ángeles. (2020). La verbalización de las emociones en Educación Infantil. Evaluación de un Programa de Conciencia Emocional. Estudios Sobre Educación, 38, 279-302. https://doi.org/10.15581/004.38.279-302

Deleuze, G. (1991). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balbier & M. Alliez (Comps.), Michel Foucault, filósofo (pp. 155–163). Barcelona: Gedisa.

Díaz Barriga Arceo, F. (2018). Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa. México: SM de Ediciones.

Doona, J. (2020). Political comedy engagement: Identity and community construction. European Journal of Cultural Studies, 23(4), 531–547. https://doi.org/10.1177/1367549418810081

Duque-Cardona, N., & Mazón-Zuleta, V. (2020). LIJ, memoria política y democracia: La educación lectora como posibilidad de resistencia y re-existencia. Ediciones CELEI; Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

Durkheim, É. (2003). Las reglas del método sociológico (M. A. Z. Arnáiz, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1895)

Economist Intelligence Unit. (2023). *Democracy Index 2023: Age of conflict*. EIU. https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2023/

Economist Intelligence Unit. (2024). *Democracy Index 2024: What's wrong with representative democracy?* https://www.eiu.com/n/campaigns/democracy-index-2024/

Espinoza, M., & García, J. (2020). Emoción, ciudadanía y educación: Nuevas perspectivas en la formación integral. Revista Educación y Sociedad, 31(2), 45–60.

Estelles, Marta & Castellví Mata, Jordi. (2020). The Educational Implications of Populism, Emotions and Digital Hate Speech: A Dialogue with Scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US. Sustainability. 12. 10.3390/su12156034.

Foucault, M. (1979). Microfísica del poder (J. Varela & F. Álvarez-Uría, Eds. y Trads.). Madrid: La Piqueta.

Fuentes-Vilugrón, G., Saavedra-Vallejos, E., Riquelme Mella, E., Arriagada-Hernández, C., & Muñoz-Troncoso, F. (2023). Regulación emocional y cultura en contextos escolares. European Journal of Education and Psychology, 16(2), 1–26. https://doi.org/10.32457/ejep.v16i2.2201

Galamba, A., & Matthews, B. (2021). Science education against the rise of fascist and authoritarian movements: Towards the development of a pedagogy for democracy. Cultural Studies of Science Education, 16, 581–607. https://doi.org/10.1007/s11422-020-10002-y

García-Villegas, M. (2021). El país de las emociones tristes. Ariel.

Garrido, M. (2020). Historia de las emociones y los sentimientos: Aprendizajes y preguntas desde América Latina. Historia Crítica, 78, 1–25.

Geertz, C. (1983). Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas. Paidós.

Gil, M. (2016). El cultivo de las humanidades y las emociones: Reflexiones en torno a la educación moral y política. Pensamiento: Revista de Investigación e Información Filosófica, 72(274), 1141–1156. https://doi.org/10.14422/pen.v72.i274.y2016.004

Gómez Esteban, J. H., & Ramírez Pardo, P. (2005). La representación infantil del mundo social en el aula de clase: Las nociones sociales. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 3(1), 141-178.

Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Kairós.

González, F. (2014). Poder y violencia en Colombia. CINEP.

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa (T. Fraser, Trad.). Taurus. (Obra original publicada en 1981)

Håkansson, M., & Östman, L. (2018). The political dimension in environmental and sustainability education (ESE): The construction of a political moment model for analyzing bodily anchored political emotions in teaching and learning of the political dimension. Environmental Education Research, 25(4), 585–600. https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1422113

Head, N. (2019). A "pedagogy of discomfort"? Experiential learning and conflict analysis in Israel–Palestine. International Studies Perspectives, 21(3), 275–293. https://doi.org/10.1093/isp/ekz026

Hernandez Santibanez, I. (2019). The geographies of collective identity in the Chilean student movement. British Journal of Sociology of Education, 40, 475-489. https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1565988

Hoskins, B., Janmaat, J. G., & Villalba, C. (2023). The role of emotions in teaching citizenship education. Journal of Social Science Education, 22(1), 15–30.

Keegan, P. (2019). Migrant youth from West African countries enacting affective citizenship. Theory & Research in Social Education, 47(2), 155–176. https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1611514

Keegan, P. (2020). Critical affective civic literacy: A framework for attending to political emotion in the social studies classroom. The Journal of Social Studies Research, 45(2), 123–137. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2020.06.003

Knight-Abowitz, K., & Mamlok, D. (2019). The case of #NeverAgainMSD: When proceduralist civics becomes public work by way of political emotion. Theory & Research in Social Education, 47(2), 155–175. https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1586611

Kowasch, M., Cruz, J. P., Reis, P., Gericke, N., & Kicker, K. (2021). Climate youth activism initiatives: Motivations and aims, and the potential to integrate climate activism into ESD and transformative learning. Sustainability, 13(21), 11581. https://doi.org/10.3390/su132111581

Kuby, C. R. **(**2016). Emotions as situated, embodied, and fissured: Methodological implications of thinking with theories. *En M. Zembylas & P. A. Schutz (Eds.),* Methodological Advances in Research on Emotion and Education *(pp. 125–136). Springer.* *https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2_10*

Laboratorio de Economía de la Educación. (2022). Pontificia Universidad Javeriana. Índice Welbin: Condiciones escolares para el bienestar, Colombia 2022. https://lee.javeriana.edu.co/documents/5581483/5629089/2022-Indice-Welbin-Colombia-condiciones-escolares-para-el-bienestar.pdf/ad5ef62c-ad0c-8a39-59fc-dac575fdf591?t=1665417541999

Lie, E. R. (2022). When unhappiness is not the endpoint: Fostering justice through education. Ethics and Education, 17(2), 145–159. https://doi.org/10.1080/17449642.2022.2054562

López, A., Rodríguez, P., & Vélez, M. (2018). Importancia de la formación ciudadana en el currículo escolar. Revista UCM Educación, 34(1), 57–74.

López-Merino, M. J. (2021). Emociones y democracia: Acerca de la compasión y la ira en Nussbaum y Giannini. Revista de Filosofía, 78, 115–134. https://doi.org/10.4067/S0718-43602021000100115

Manglar, Universidad del Norte. (2018). Articulación de la formación ciudadana en el currículo de educación básica primaria. Revista Manglar de Ciencias Sociales, 16(1), 101–115.

Martinenco, R., Martín, R., & Vaja, A. (2020). Emociones académicas en una secuencia didáctica de Lengua y Literatura en Educación Secundaria. Quaderns de Psicologia, 22(3), e1484.

Ministerio de Salud de Colombia. (2018). Boletín de salud mental en niños, niñas y adolescentes. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletin-4-salud-mental-nna-2017.pdf

Misión de Observación Electoral. (2025). Informe anual de violencia contra liderazgos sociales, políticos y comunales 2024. https://moe.org.co/wp-content/uploads/2025/03/20250331-Informe-Anual-de-Violencia-contra-liderazgos-2024-FINAL-Pub.pdf

Modzelewski, H. (2021). Una taxonomía de las emociones como guía metodológica para la educación democrática. Signos Filosóficos, 23(45), 8–27.

Moncada, L., & Restrepo, S. (2019). Las competencias ciudadanas y emocionales en el currículo escolar. Revista Científica de Educación, 23(2), 77–89.

Mouffe, C. (2007). En torno a lo político (G. Burello, Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mouffe, C. (2012). La paradoja democrática. Gedisa.

Mueller, R. A. (2019). Episodic narrative interview: Capturing stories of experience with a methods fusion. International Journal of Qualitative Methods, 18, Article 1609406919866044. https://doi.org/10.1177/1609406919866044

Nussbaum, M. C. (2008). Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones (Traducción de A. Maira). Paidós Ibérica.

Nussbaum, M. C. (2014). Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia? (I. Utz, Trad.). Frankfurt: Suhrkamp.

OECD. (2021). Civic education as a pathway to inclusive societies. OECD Publishing.

OREALC/UNESCO Santiago. (2021). *Evaluación de habilidades socioemocionales en niños, jóvenes y adolescentes de América Latina: Marco para el trabajo del módulo del ERCE 2019*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377512

Organización de las Naciones Unidas. (2024, julio 27). Objetivos de desarrollo sostenible. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Ortega-Sánchez, D., Pagès Blanch, J., & Pérez-González, C. (2020). Emotions and construction of national identities in historical education. Education Sciences, 10(11), 322. https://doi.org/10.3390/educsci10110322

Osorio-Villada, A. (2021). Documento balance sobre los programas de educación socioemocional, ciudadana y para la paz desde el año 2000 hasta 2019: Revisión normativa, conceptual y de experiencias relevantes. UNESCO; Secretaría de Educación de Bogotá.

Packer, M. (2018). La ciencia de la investigación cualitativa. Segunda edición revisada, corregida y ampliada Ediciones Uniandes. dx.doi.org/10.30778/2018.47

Pastor-Porras, E., & Marín-Suelves, D. (2021). Educación emocional en la escuela: Una revisión de la literatura. CREA, 1–19.

Pérez, D. (2022). Educación socioemocional y ciudadanía: Retos de integración curricular. Revista Iberoamericana de Educación, 88(2), 23–41.

Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. Praxis & Saber, 10(24), 23–44. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941

Pinedo-Cantillo, I. A. (2020). La herencia republicana en la teoría de las emociones políticas de Martha Nussbaum. Folios, 52. https://doi.org/10.17227/folios.52-9909

Pineda, Edgar, & Orozco, Paula Andrea. (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. Epub April 27, 2022.https://doi.org/10.15446/ts.v23n2.90244

Pun, N., & Qiu, J. L. (2020). 'Emotional authoritarianism': State, education and the mobile working-class subjects. Mobilities, 15(4), 541–556. https://doi.org/10.1080/17450101.2020.1764264

Quintana, L. (2021). Rabia: Afectos, violencia, inmunidad (Contrapunto). Herder Editorial.

Richardson, L., & Adams St. Pierre, E. (2019). La escritura: Un método de indagación. En B. Calva (Ed.), Autoetnografía. Una metodología cualitativa (pp. 45–82). Qartuppi.

Riquelme Mella, E. (2017). Emotion and Exclusion: Key Ideas from Vygotsky to Review our Role in a School with a Cultural Diversity Setting. Revista Brasileira de Educação Especial, 23(2), 147-162. https://www.scielo.br/j/rbee/a/DXmsYRtKk4mWSd9fWxbqbNP/

Rodríguez Ortiz, Angélica María, & Zapata Blandón, Edilberto. (2019). Formción para la tolerancia, autorregulación de las emociones. Revista Educación, 43(2), 433-451. https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30068

Ruitenberg, C. W. (2018). Learning to be difficult: Civic education and intransigent indignation. On Education. Journal for Research and Debate, 1(1). https://doi.org/10.17899/on_ed.2018.1.5

Salgado-López, J., & Sánchez-Molina, J. (2021). Contacto y emociones en la enseñanza de deportes sociomotores de colaboración-oposición a futuros docentes de educación física. Cuadernos de Psicología del Deporte, 21(3), 62–82.

Sala, S., Pagès, J. y Santisteban, A. (2021). Una investigación sobre el desarrollo del currículo de educación para una ciudadanía democrática en la escuela andorrana. FORUM. Revista Departamento Ciencia Política, 20, 158-178. https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.85490

Sant, E., McDonnell, J., Pashby, K., & Menendez Alvarez-Hevia, D. (2021). Pedagogies of agonistic democracy and citizenship education. Education, Citizenship and Social Justice, 16(3), 227–244. https://doi.org/10.1177/1746197920962373

Santibañez, I. H. (2019). The geographies of collective identity in the Chilean student movement. British Journal of Sociology of Education, 40(8), 1146–1162. https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1565988

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2025). Education for citizenship in times of global challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-65603-3

Secretaría de Educación de Bogotá. (2022). Orientaciones pedagógicas para integrar la participación y la educación socioemocional y ciudadana en los colegios de Bogotá.

Secretaría Distrital de Integración Social – DADE (2024). Informe de gestión y resultados 2023. Secretaría Distrital de Integración Social. https://www.integracionsocial.gov.co/images/_docs/2024/Gestion/31012024-CBN-1090-Informe-Gestion-y-Resultados-2023.pdf

Secretaría Distrital de Integración Social – DADE (2023). Diagnóstico localidad de Usme 2023. https://www.integracionsocial.gov.co/images/_docs/2024/Entidad/localidades/24092024-5-Usme-Diagnostico-2023.pdf

Serna, A. (2006). Ciudadanos de la geografía tropical: Ficciones históricas de lo ciudadano. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Silva-Peña, I., & Paz-Maldonado, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 33(3), 101–118. https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.75652

Sokolon, M. K. (2019). It's all in the argument: Euripides' Agōnes and deliberative democracy. The European Legacy, 24(7–8), 724–737. https://doi.org/10.1080/10848770.2019.1646544

Soliveres, R., Parejo, J. L., & Giraldez-Hayes, A. (2021). Una ópera para la escuela de la ciudadanía. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23, e16. https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e16.3722

Spitaletta, R. (2022, noviembre 10). La política del odio. El Espectador. https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/reinaldo-spitaletta/la-politica-del-odio/

Subred Integrada de Servicios de Salud Sur E.S.E. (2024). Boletín epidemiológico Subred Sur: 2020–2024. Secretaría Distrital de Salud. https://www.subredsur.gov.co/wp-content/uploads/2025/08/BOLETIN_EPIDEMIOLOGICO_SUBRED-SUR-2020-2024.pdf

Sun, J., Goforth, A. N., Nichols, L., Violante, A. E., Christopher, K., Howlett, R., … & Graham, N. (2022). Building a space to dream: Supporting indigenous children's survivance through community-engaged social and emotional learning. Child Development, 93(5), 1022–1039. https://doi.org/10.1111/cdev.13786

Toledo-Orbeta, C., & Bonhomme, A. (2019). Educación y emociones: Coordenadas para una teoría vygotskiana de los afectos. Psicología Escolar e Educacional, 23(1), 67–75.

UNESCO. (2019). Training tools for curriculum development: A resource pack for global citizenship education. UNESCO Publishing.

Vásquez, J. G. (2018). Imaginación y memoria. En M. García Villegas (Ed.), ¿Cómo mejorar a Colombia?: 25 ideas para reparar el futuro (pp. 101–110). Ariel; Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia.

Vásquez-Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. Educación y Educadores, 23(2), 221-239. https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4

Veugelers, W., & Robol, L. (2022). Global citizenship education and emotional engagement. International Journal of Educational Research, 113, 101967. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101967

Yacek, D. W. (2019). Should anger be encouraged in the classroom? Political education, closed-mindedness, and civic epiphany. Educational Theory, 69(4), 453–470. https://doi.org/10.1111/edth.12378

Zembylas, M. (2019a). From the ethic of hospitality to affective hospitality: Ethical, political and pedagogical implications of theorizing hospitality through the lens of affect theory. Studies in Philosophy and Education, 39(2), 201–214. https://doi.org/10.1007/s11217-019-09666-z

Zembylas, M. (2019b). The affective dimension of far-right rhetoric in the classroom: The promise of agonistic emotions and affects in countering extremism. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 42(2), 267–281. https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1613959

Zembylas, M. (2019c). The affective grounding of post-truth: Pedagogical risks and transformative possibilities in countering post-truth claims. Pedagogy, Culture & Society, 28(5), 669–687. https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1598476

Zembylas, M. (2021a). Adorno on democratic pedagogy and the education of emotions: Pedagogical insights for resisting right-wing extremism. Policy Futures in Education, 19(7), 809–825. https://doi.org/10.1177/1478210320963678

Zembylas, M. (2021b). Affective governmentality, political sensitivity, and right-wing populism: Toward a political grammar of feelings in democratic education. Prospects, 53(1–2), 69–83. https://doi.org/10.1007/s11125-021-09569-3

Zembylas, M. (2021c). Encouraging moral outrage in education: A pedagogical goal for social justice or not? Ethics and Education, 16(3), 320–336. https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1970906

Zembylas, M. (2021d). *Emotional capital: Mapping the terrain*. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 42*(4), 530–544.