

**IMAGINACIÓN LITERARIA Y EMOCIONES
MORALES EN FORMACIÓN CIUDADANA:
Enfoque de capacidades en educación**

**IMAGINACIÓN LITERARIA Y EMOCIONES MORALES EN
FORMACIÓN CIUDADANA: Enfoque de capacidades en educación**

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación.

Autores:

María Lucía Pardo Orjuela

20132484013

Wilson Hendez Puentes

20132484007

Directora:

Marieta Quintero Mejía

Grupo de Investigación MORALIA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN
BOGOTÁ, ABRIL 2016

Agradecimientos: A todas las personas que nos colaboraron en el desarrollo de este trabajo. A la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, por financiar gran parte de los costos de la maestría y brindarnos la oportunidad de reflexionar para mejorar nuestra labor docente. A los Centros Educativos Distritales Rurales El Uval y Olarte y sus directivas que nos permitieron desarrollar la investigación. A los compañeros y compañeras docentes por su colaboración en el trabajo con los niños y niñas que participaron de este trabajo. A los y las estudiantes que participaron en la investigación y nos aportaron sus ideas y expresiones para comprender su mundo y su vivencia de la ciudadanía. A la nuestra directora de trabajo de grado Marieta Quintero Mejía, quien con paciencia, cariño y rigor académico nos condujo por las teorías y discusiones que se tradujeron en esta investigación

Dedicatoria

A María Fernanda Castañeda, quien me acompañó y animó en todo momento en este camino que aporta a mi formación y la construcción de otras formas de educar, aprender y compartir con los niños, niñas y docentes de nuestras escuelas.

A mi madre Rubiela Orjuela, quien ha sido mi apoyo y motivación durante mi camino profesional, a Pablo Andrés mi hijo quien me ha enamorado de la vida, ha sido mi motivación para estudiar y quien me impulsa a salir adelante y a pensar que aquello que parecía inalcanzable, se puede lograr.

ÍNDICE

	Página
ABSTRACT	5
JUSTIFICACIÓN	6
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
OBJETIVOS	
General	8
Específicos	8
MARCO TEÓRICO	9
1. Enfoque de capacidades y educación	9
1.1. La postura socrática en educación y el enfoque de capacidades	14
2. Imaginación literaria y emociones	16
2.1. Imaginación literaria	16
2.2. Emociones	21
2.2.1. La vergüenza	22
2.2.2. La empatía	28
ANTECEDENTES	39
1. Imaginación literaria y formación ciudadana	39
2. La literatura y la imaginación narrativa como estrategia de la ciudadanía	44
3. Emociones morales y ciudadanía	47
METODOLOGÍA	54
El enfoque de investigación	54
Narrativas y emociones morales	58
Población	64
Unidad didáctica (Vergüenza)	66
Unidad didáctica (Empatía)	69
Guía grupo focal (Vergüenza)	73
HALLAZGOS	75
La Vergüenza una emoción que lleva a la reflexión del buen proceder	75
La empatía. Una mirada a través del otro	88
La imaginación literaria	101
CONCLUSIONES	106
REFERENCIAS	114

ABSTRACT

La presente investigación se plantea la incidencia de la imaginación literaria en la formación ciudadana a partir del Enfoque de capacidades y la teoría de las emociones morales de Martha Nussbaum. El trabajo se centra en el uso de narrativas literarias y de experiencias de vida para evidenciar la manera en que se manifiestan la emoción de vergüenza y la empatía en tanto producto de la capacidad de imaginación, como factores que aportan a la formación ciudadana. Tomando como horizonte metodológico la investigación cualitativa, a través del análisis de narrativas, se analizan los productos de las actividades de dos unidades didácticas, desarrolladas por niños y niñas de grado quinto de los centros educativos distritales rurales El Uval y Olarte, de la localidad de Usme en Bogotá.

Como resultado se evidencia la potencia que tiene la literatura y por consiguiente la imaginación narrativa para la formación ciudadana, ya que esta permite acceder al mundo interior de los niños y niñas, así como facilita el abordaje de conceptos y situaciones que son de difícil manejo en situaciones concretas de la vida cotidiana de los y las estudiantes. Así mismo se aprecia como los niños y las niñas construyen formas alternativas, incluyentes y solidarias de la vida con los otros ya sean conocidos, lejanos o ficticios, proporcionando de esta forma un soporte empírico de la propuesta filosófica de Nussbaum acerca de las capacidades como eje que dignifica y permite vivir la vida de una manera más humana.

Palabras clave: Ciudadanía, Enfoque de Capacidades, Vergüenza, Empatía, Emociones morales, Educación, Imaginación Literaria.

JUSTIFICACIÓN

En los contextos educativos se trabaja la formación ciudadana con base en planteamientos psicológicos derivados principalmente de la psicología del desarrollo moral de Kohlberg, quién utiliza dilemas morales para abordar la forma en la que los niños argumentan sus respuestas frente a estos dilemas. Si bien la teoría de Kohlberg tiene una base filosófica para comprender las discusiones en torno a la concepción de lo moral y lo justo, tomando como punto de partida la filosofía política de Rawls; gran parte del sustrato teórico está en el desarrollo psicológico proveniente de la epistemología genética de Piaget. Sin embargo recientemente se empiezan a abrir otras perspectivas tales como el uso de la literatura en tanto forma de implicar a los sujetos en situaciones que requieren un juicio de tipo moral en el cual se encuentran de manera implícita, no solamente el razonamiento sino también la emoción moral.

En Colombia la formación ciudadana ha sido definida a través de los lineamientos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional. En esta línea de pensamiento y de acción, aparecen dimensiones de la ciudadanía como la participación, la solución alternativa de conflictos, el cuidado de los recursos y la dimensión emocional de los y las estudiantes.

El aspecto emocional se ha centrado en un par de dimensiones principalmente: la primera es la empatía; y la segunda es el manejo de las emociones como dos formas destacadas en la formación de los ciudadanos, enfatizando estas en el espacio escolar. Para el Ministerio “Las competencias emocionales son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, por ejemplo su dolor o su rabia” (M.E.N., 2004). Es así que dentro de la prueba que se realiza anualmente a los y las estudiantes de educación básica de los grados

quinto y noveno, se evalúa el manejo de emociones y la empatía en relación con las dimensiones de convivencia y paz, y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, delimitando de esta manera el campo de las emociones vinculadas con lo moral.

Sin embargo, la dimensión emocional dentro del engranaje de la formación ciudadana no es algo que haya sido indagado de manera amplia por las investigaciones en este tema, por lo cual nos encontramos frente a un campo que cobra importancia, más aún cuando se pretende vincularlo a una de las manifestaciones más humanizadas como lo es la literatura, y cómo esta puede ser un elemento dinamizador del quehacer dentro del espacio escolar.

La imaginación narrativa o literaria, es una categoría clave en el abordaje de las emociones morales, tal como lo propone Martha Nussbaum (1997), para quien la tragedia griega, y la novela realista, tiene la potencia de evocar cierto tipo de emociones, que logran ubicar al lector en situaciones que pueden o no ser contingentes a su realidad, sin la necesidad de ser totalmente vivenciada para ser comprendida, lo cual permite desarrollar la empatía, como una de las emociones que Nussbaum considera indispensables en la formación de ciudadanos del mundo y en la emisión de juicios morales que calen dentro de un discurso público.

Así, un primer acercamiento a la pregunta de investigación se hace desde una postura netamente teórica, con base en los postulados de Martha Nussbaum, quién presenta su teoría del enfoque de capacidades como una propuesta para para pensar y actuar acerca de lo justo y de lo que puede significar la buena vida, como elementos centrales en la discusión moral, y por esta vía llegar a plantear cómo la educación y de manera más particular, las emociones morales, son factores relevantes en el desarrollo del juicio moral y por lo tanto de la formación ciudadana.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

¿De qué manera la imaginación literaria permite el florecimiento de las emociones morales en la formación ciudadana desde el enfoque de las capacidades?

OBJETIVOS:

General: Comprender el lugar de la imaginación literaria para fortalecer la capacidad de empatía y la evocación de la emoción de vergüenza

Específicos:

Describir la naturaleza mediadora de la imaginación literaria en el fortalecimiento de las capacidades humanas para la formación ciudadana.

Comprender, a partir de la imaginación literaria, la incidencia de la empatía en el reconocimiento de sí mismo y de los otros, como proceso esencial en el ejercicio de la ciudadanía democrática e incluyente

Analizar, a partir de la imaginación literaria, el papel que tiene la vergüenza en la relación consigo mismo y con los otros.

Implementar la unidad didáctica como estrategia de abordaje y reflexión con niños y niñas, acorde con la emoción o capacidad trabajada (vergüenza o empatía)

MARCO TEÓRICO

1. ENFOQUE DE CAPACIDADES Y EDUCACIÓN

En el mundo actual los derechos -en especial los derechos humanos- se han convertido en el centro del deber de la acción de los Estados, los gobiernos y las instituciones que vienen desarrollando y planteando estrategias que viabilicen su efectivo cumplimiento a toda la población. Dichas instituciones también presentan enfoques de trabajo e indicadores que miden cuánto se ha avanzado en el objetivo de garantizar una vida mejor para los ciudadanos y las ciudadanas de los diferentes países.

En este sentido, uno de los indicadores de desarrollo se concentraba en la medición netamente económica a través del Producto Nacional Bruto (PNB), bajo el que se registraba el capital de una nación, pero no mostraba la inequidad en la distribución del ingreso entre la población (Nussbaum, 2006b). Otra forma de medición es la percepción de satisfacción de la ciudadanía, aunque al promediar los datos de las personas entrevistadas, no permite discriminar cuáles son los polos de la población, y deja por fuera la posibilidad de pensar en los individuos, ya que todos son agrupados en una cifra. Siendo así una propuesta más que deja ver la incidencia de los derechos y que Martha Nussbaum lo ha definido como una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica (Nussbaum, 2012b).

El “Enfoque del Desarrollo Humano”, que se encuentra asociado a la perspectiva de “Enfoque de Capacidades” ha sido una de las estrategias presentadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de su programa para el desarrollo (PNUD). Dicha organización ha utilizado el Enfoque de Desarrollo Humano de manera instrumental en la presentación de sus informes, dejando de lado la postura de Amartya Sen (Nussbaum, 2012b).

El enfoque de capacidades es una apuesta por el goce de los derechos. Cada capacidad enmarca dentro de sí y en su relación con las otras, engloba una serie de derechos que otorgan la posibilidad de hacer la vida de manera digna. Por ello es necesario propender por la creación de espacios donde los ciudadanos encuentren elementos que le permitan la formación y el buen ejercicio de sus capacidades. Este es el caso de la escuela y sus procesos educativos.

Amartya Sen hace una apuesta que va más allá de la medición comparativa del enfoque de desarrollo humano, en su propuesta de “Enfoque de Capacidad” y de “las capacidades” (Nussbaum, 2012b). Considera que este enfoque de las capacidades es un programa político y económico que permite una visión más adecuada sobre la calidad de vida. Por ello se convierte en un reto para los Estados, pues exige la formulación de políticas que mejoren la calidad de vida de la ciudadanía. Este enfoque parte de reconocer que somos diferentes, razón por la cual no es posible reducir y desconocer las diferencias que se ocultan bajo los parámetros de un esquema de medición.

Para Nussbaum es necesario hablar en plural de manera que sea posible enfatizar que la calidad de vida es plural, distinta y abarca múltiples aspectos (p. ej., salud, educación integridad, entre otros). Por ello, el Enfoque de Desarrollo Humano resulta insuficiente si se pretende movilizar una agenda política que tenga en cuenta otros aspectos de la vida humana y de otras especies no humanas. Por lo contrario el Enfoque de Capacidades sustenta la posibilidad de crear una teoría de la justicia, una perspectiva que atiende a los asuntos de la justicia básica más allá que las teorías del contrato social, aspecto que diferencia la postura defendida por Nussbaum con respecto a la de Amartya Sen (Nussbaum, 2012b; Nussbaum, 2006b).

El enfoque de capacidades tal como lo plantea Nussbaum desde la filosofía política, presenta una base de tipo liberal, que no rechaza el contractualismo, sino que a la par de éste, presenta una posibilidad argumentada de crear consenso entre diferentes posiciones acerca del bien, sin que se recurra a explicaciones de tipo metafísico. Esto significa que sea

comprendido sin hacer uso de nociones de tipo religioso o de otra índole para dar cuenta de lo bueno y lo justo (Nussbaum, 2006b).

Otra crítica más a las posturas de tipo utilitaristas o de medición de las utilidades de una sociedad y la satisfacción de sus ciudadanos, es que si bien es necesario que se conozca que tan satisfechos están los individuos, las metodologías utilitaristas no dejan ver que es lo que puede hacer cada ciudadano, qué pueden conseguir “*La satisfacción es muy importante, pero sin duda no es lo único que importa*” (Nussbaum, 2006b: p. 86).

Para superar este enfoque utilitarista centrado en la satisfacción personal, en el enfoque de capacidades se sostiene la pregunta ¿Qué es capaz de ser y hacer cada persona? Esta pregunta en tanto busca guiar la discusión acerca de una teoría de la justicia no estrictamente Rawlsiana, si muestra el corte liberal de la perspectiva de Nussbaum, pues toma a cada persona como un fin en sí mismo y da un alto grado de valoración a las libertades individuales. El enfoque nos lleva a pensar en cuáles son las oportunidades o libertades sustanciales que cada individuo tiene. Recordemos que estas libertades conllevan a que el sujeto desarrolle plena y libremente su capacidad de elección (Nussbaum, 2012b).

Además de las libertades otra noción fundamental en esta teoría es la de dignidad en la cual se sostiene que no basta con solamente existir, que es necesario propender por la dignidad humana y la vida digna humana, en tanto es la condición de vivir una vida que merece ser vivida, que promueve actividades auténticamente humanas, mientras que su ausencia hace que se exija las condiciones para que pueda ser real y no solo un cheque sin fondos (Nussbaum, 2012b).

Ahora bien, Nussbaum nos hace una distinción entre capacidades internas y capacidades combinadas. Las capacidades internas son inherentes al sujeto, pero que no se enmarcan dentro de lo innato, por lo cual son susceptibles de ser desarrolladas. Mientras que las capacidades combinadas hacen referencia a la combinación de las capacidades internas, sumadas a las condiciones sociales, económicas y políticas que permitan el ejercicio de

dichas capacidades internas, trayendo un ejemplo propuesto por Nussbaum está la capacidad interior de escoger libre y conscientemente una religión, pero no aparece la capacidad combinada cuando la sociedad en la que se vive castiga la libertad religiosa (Nussbaum, 2012b).

Igualmente aparecen las capacidades básicas que están ligadas a facultades innatas de los sujetos que hacen posible su posterior desarrollo y formación (Nussbaum, 2012b: 43). Este aspecto no implica que las necesidades de las personas deban atenderse de acuerdo con sus condiciones innatas, por lo contrario implicaría la posibilidad de fortalecer las políticas públicas con enfoque diferencial, por ejemplo las personas con limitaciones físicas o cognitivas que requieren mayor atención por parte de los gobiernos.

Las capacidades han de convertirse en acciones, en manifestaciones reales de esos derechos sustanciales, sin olvidar que el ejercicio pleno de tales derechos pueda ser una cuestión de elección de los individuos, a estas acciones Nussbaum las denomina “funcionamientos”, que resultan siendo una realización activa, una especie de finalidad de las capacidades (Nussbaum, 2012b).

En esta perspectiva no es posible plantearse que existan unas capacidades más importantes que otras, o que con el exceso de una se pueda suplir la carencia de otra. Las capacidades al estar sustentadas en la dignidad humana, no son objeto de suplantación o jerarquización, ya que sería ponerle una escala a la dignidad a la posibilidad de una vida que merece vivirse. Por lo tanto ¿cuáles serían esas capacidades necesarias para tener un buen vivir? ¿Qué se necesita para que una vida esté a la altura de la dignidad humana? (Nussbaum, 2012b). Para Nussbaum son un mínimo de diez capacidades básicas que deben ser promovidas por cualquier gobierno, sin las cuales no hay la base para la dignidad. Tales capacidades son:

“1. Vida. Poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.

2. Salud física. Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar apropiado para vivir.

3. *Integridad física. Poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos de los ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas.*

4. *Sentidos, imaginación y pensamiento. Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo “verdaderamente humano”, un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya (aunque ni mucho menos esté limitada a) la alfabetización y la formación matemática y científica básica. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida, según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de expresión política y artística, y por la libertad de práctica religiosa. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso.*

5. *Emociones. Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y nosotros mismos: poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, y sentir duelo por su ausencia general, poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada. Que no se malogre nuestro desarrollo emocional por culpa del miedo y la ansiedad. (Defender esta capacidad significa defender, a su vez, ciertas formas de asociación humana que pueden mostrarse cruciales en el desarrollo de aquella)*

6. *Razón práctica. Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida. (Esta capacidad entraña la protección de la libertad de conciencia y de observancia religiosa.)*

7. *Afiliación. a) Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro u otra (Proteger esta capacidad implica proteger instituciones que constituyen y nutren tales formas de afiliación, así como proteger la libertad de reunión y expresión política; b) Disponer de las bases sociales necesarias para que sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos; que se nos trate como seres dignos de igual valía que los demás. Esto supone introducir disposiciones que combatan la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional.*

8. *Otras especies. Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.*

9. *Juego. Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.*

10. *Control sobre el propio entorno. a) Político. Poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y asociación. b) Material. Poder poseer propiedades (tanto muebles como inmuebles) y ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones con las demás personas; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; estar protegidos legalmente frente a registros y detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial. En el entorno laboral, ser capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores y trabajadoras.” (Nussbaum, 2012b: pp. 54 – 55).*

1.1 La postura socrática en educación y el enfoque de capacidades

La escuela como institución social que propicia la integración de los ciudadanos, especialmente los niños y niñas, a los productos de la cultura, se convierte en un espacio de privilegio para fomentar el pensamiento argumentado en tanto forma de construcción de la democracia, siguiendo lo planteado por Sócrates (Nussbaum, 2010).

Para Sócrates “Una vida no examinada no merece ser vivida” (citado por Nussbaum, 2010: p. 75), y la posibilidad de examinarla se da en el proceso escolar, el cual está pasando por un momento de crisis, ya que su función está siendo trazada por los intereses económicos, los cuales dan prioridad a la evaluación estandarizada, dejando de lado cada vez más la formación humanista.

Si una vida que no se examina no vale la pena, es posible inferir que esta vida no se encuentra bajo el paraguas de la dignidad, de la vida humana digna, y por lo tanto se deja un vacío en la implementación del enfoque de capacidades.

Luego entonces, se hace indispensable retomar postulados por los que Sócrates fue capaz de llegar hasta su propia muerte en su defensa. La postura socrática en educación y el enfoque de capacidades, se han encontrado con un obstáculo común, un mundo centralizado en el discurso y las políticas sesgadas hacia el crecimiento económico exclusivamente.

La relación entre el enfoque de capacidades y la escuela se da en dos elementos principales: el primero de ellos –que tiene sus raíces en proceso educativo- es su ineludible papel en el desarrollo de las capacidades de sentidos, imaginación y pensamiento, y la razón práctica. Con base en esto se encuentra el segundo elemento de la relación: la necesidad de la reflexión y la argumentación como sustento de la igualdad entre individuos y capacidades. (Nussbaum, 2012b; Nussbaum 2010).

Las capacidades abogan por el uso de la imaginación y el pensamiento con base en una educación apropiada en la que se promueva la libertad de creación de los individuos, más allá de las áreas privilegiadas en un esquema economicista. De igual modo la capacidad de uso de la razón práctica en tanto el sujeto puede formarse una concepción del bien y reflexionar sobre su vida, es el punto de encuentro de la propuesta de educación socrática, la cual Nussbaum muestra como un terreno fértil para llevar a cabo la labor escolar en particular y el ejercicio educativo en general.

En esta perspectiva de una educación humanística de corte socrático, se hace necesaria la igualdad entre los sujetos, a pesar de sus diferencias, lo cual se logra en la formación para la argumentación. Cuando se promueve pensar de manera argumentada se tiene claridad sobre una serie de procesos cognitivos y actitudinales que dan otro sentido al sujeto en su relación con los demás. Cuando se aleja de la argumentación las situaciones de difícil solución se resuelven por la fuerza de la autoridad, por el camino de la sumisión ante una figura y la presión de los pares. Cuando se aplica el autoexamen crítico de Sócrates, nos reconocemos como iguales, ya que el peso no está en el orador, sino en la fuerza del argumento. Así mismo, al no dejarse llevar por la presión de sus pares, el sujeto podrá mantener el disenso con firmeza (Nussbaum, 2010), a pesar de sentirse como minoría. En

definitiva “un ser humano capacitado para seguir los argumentos en lugar de seguir al rebaño es un ser valioso para la democracia” (Nussbaum, 2010: p. 79)

En últimas y de acuerdo con algunos pedagogos y comprometidos con la transformación de las prácticas educativas (p. ej. Froebel, Pestalozzi, Dewey, Tagore), la perspectiva de Sócrates promueve la formación de un ciudadano en particular: un ser activo, crítico, curioso y capaz de oponer resistencia a la autoridad y a la presión de sus pares (Nussbaum, 2010), lo cual se puede consolidar como un factor de resistencia al desdén que algunas naciones tienen sobre las capacidades y aptitudes necesarias para mantener el respeto y la responsabilidad individual que requiere la democracia.

2. IMAGINACIÓN LITERARIA Y EMOCIONES

2.1. Imaginación literaria

Refiere Nussbaum que: “el ciudadano del mundo necesita conocer la historia y los hechos sociales... Sin embargo las personas que cuentan con mucha información sobre otras formas de vida, aparte de las propias, todavía no están del todo preparadas para la ciudadanía... Marco Aurelio insistía en que para llegar a ser ciudadanos del mundo, no bastaba con acumular conocimiento; también debíamos cultivar una capacidad de imaginación receptiva que nos permitiera comprender los motivos y opciones de personas diferentes a nosotros, sin verlas como extraños que nos amenazan, sino como seres que comparten con nosotros muchos problemas y oportunidades” (Nussbaum, 2012a: p 117.)

Es así que esta autora nos empieza a ubicar en la discusión de la necesidad de incluir la literatura dentro de los currículos de formación en cualquier área y en los diversos niveles de formación; en este sentido las artes “desempeñan un papel vital, puesto que cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de ciudadanía”, en tanto proveen de una imaginación que nos coloca en el lugar de otros, sus diferencias y

similitudes con nuestras propias historias, sin dejar de ser nosotros. Nos da sensibilidad y juicio para entender lo otro. (Nussbaum, 2012a)

Para mostrar estas posibilidades se basa principalmente en *Filoctetes* de Sófocles (409 A. C.), y *El Hombre Invisible* de Ralph Ellison (1952), resaltando dos elementos que considera necesarios para el ciudadano: el primero es la posibilidad de preguntarse por e identificarse en la vida del otro que es un extraño, pero que puede resultar cercano y lejano a la vez ¿Cómo será la vida de ese otro? es la pregunta que enmarca esta dimensión; el segundo es la postura de tomar toda existencia como un fin en sí mismo, y no como un medio particular de la fortuna o los fines de otros, lo cual es la base sobre la que se soporta el bien común. (Nussbaum, 2012a).

La literatura permite materializar en cierta forma, un otro que es inmaterial, pero que permite visualizarse a sí mismo a través de él. Así pues, según Ellison la literatura y el novelista permiten acercarse y alejarse de la posibilidad de la democracia, además de convertir a los lectores no solo en un lector de un texto plano, sino de la experiencia de un personaje desde su posición en el mundo. (Nussbaum, 2012).

Cómo Ellison dice, formar la imaginación cívica no es la única función de la literatura, pero es una función primordial. El arte de la narrativa tiene el poder de hacernos ver las vidas de quienes son diferentes a nosotros con un interés mayor al de un turista casual, con un compromiso y entendimiento receptivos y con ira ante la forma en que nuestra sociedad rehúsa a algunos la visibilidad. (Nussbaum, 2012: p 121).

Para Nussbaum la educación superior debe incluir dentro de su currículo obras que vayan desarrollando el pensamiento y la sensibilidad para formar al ciudadano del mundo, que de por sí ha de tener un espíritu crítico frente a las obras que lee, y frente a la sociedad en la que vive. Surge entonces la pregunta por cuáles son las obras que se deben incluir en estos currículos, como parte de la guerra cultural que ha demarcado al arte en occidente.

Las personas a lo largo de su formación se encuentran con diversos textos que van despertando su imaginación, que tienden a la empatía con la experiencia del otro y su relación con la experiencia propia. Por lo tanto es indispensable que el niño ejercite su imaginación por medio de estas narraciones, que van despertando el reconocimiento de los sentimientos y emociones de los otros, quienes lo hacen de manera similar a sí mismo. De esta manera, las narrativas se van volviendo más complejas en la medida en que el niño crece, dado que se van complejizando los valores o principios que van conformando la ciudadanía y el reconocimiento de la vida de los otros, ya que las historias permiten acceder al mundo interior de los personajes que dan vida a las mismas de un modo más fácil del que se accede al mundo de los otros ¿Cómo saber lo que eres? es una respuesta que hallamos en el espacio de la narrativa (Nussbaum, 2012b)

... La imaginación narrativa constituye una preparación esencial para la interacción moral. Si se han hecho hábito, la empatía y el hacer conjeturas conducen a un cierto tipo de ciudadanía y a una determinada forma de comunidad: la que cultiva una resonancia compasiva hacia las necesidades del otro. Esto se da gracias al modo en que la imaginación literaria inspira una intensa preocupación por el destino de los personajes... (Nussbaum, 2012b: p 123).

La empatía acá juega un rol central, ya que permite que el sujeto se vaya identificando con el otro, hasta llegar con el tiempo y la experiencia a desarrollar la capacidad de la compasión, entendida esta como un nivel complejo de la empatía al comprender que el otro sufre o ha sufrido por algo que no es de su entera responsabilidad o culpa. Para Nussbaum la compasión se logra en el acercamiento al sufrimiento del otro, pero al mismo tiempo en el alejamiento del juicio que realiza quien padece “Esto exige a su vez, un conjunto de capacidades morales altamente complejas, incluyendo la capacidad de imaginar cómo sería estar en el lugar de la otra persona (lo que suele llamarse empatía), y también la capacidad de dar un paso atrás y preguntarse si la persona ha sopesado con su propio juicio todas las consecuencias de lo ocurrido” (Nussbaum, 2012b: p 124). No obstante no basta con entender ese otro, si no se complementa con la visión que ese otro puedo ser yo, lo cual se dificulta o no se logra si se tiene la percepción de una baja o nula vulnerabilidad. En la

literatura Nussbaum lo muestra en la trama de *Filoctetes* cuando su protagonista recuerda a los soldados que ellos pueden pasar por la misma desgracia que él padece, y estos pueden imaginarse en tal situación. (Nussbaum, 2012b)

La compasión requiere de demarcaciones tales como a quién se reconoce como semejante, quiénes comparten las mismas posibilidades, en tanto humanidad, conmigo. Claro está que uno de los principios que Rousseau pone de manifiesto es que dentro de la posibilidad de reconocernos, hay que recordar que “bajo la piel no somos iguales”. La imaginación nos permite acercarnos a esas diferencias, es una manifestación de la diversidad, dado que bajo la piel lo que se manifiesta es la multiplicidad cultural de la que estamos hechos en nuestros mundos interiores (Nussbaum, 2012b).

La literatura debe incitar a reconocer el sufrimiento de otros seres, como uno de sus componentes que hacen viable su valor y discusión en la esfera moral y política, como por ejemplo los niños reconocen el sufrimiento a través de los relatos sobre otros seres vivos, o que son animados, o, en la antigua Grecia en la que durante las presentaciones de las tragedias se discutía la forma en la que estas formaban a los jóvenes ciudadanos a través de los acontecimientos negativos que podrían suceder en el transcurso de la vida, en la forma en que los héroes muestran los avatares para lograr la virtud. El denominador común debe ser la posibilidad de que ese sufrimiento es propio de los seres humanos y que soy susceptible de padecerlo, a pesar de las diferencias (Nussbaum, 2012b).

Claro está que la literatura no transforma por sí sola la sociedad, pero en su narrativa y en la oportunidad de imaginación de lo posible, da una pauta para realizar esa transformación, para visibilizar a esos otros invisibles e inaudibles, es un elemento para construir la justicia social. Nussbaum resalta que si bien en la tragedia griega se vislumbran varios aspectos acerca del sufrimiento y la desigualdad, quedan por fuera elementos de la constitución social como las relaciones de poder, de raza o de posición social. En la novela y más aún en la novela realista, se pueden encontrar esos elementos faltantes, recordando que la novela surge con la democracia moderna y fue una de las manifestaciones que apoyó su consolidación (Nussbaum, 2012b).

Bajo esta perspectiva, surge la pregunta por el escritor, para la cual Nussbaum nos plantea una respuesta que se divide en dos puntos básicos, el primero es hacer surgir lo humano como un sujeto activo un agente de sus intereses, no solo un recipiente de beneficios y satisfacciones. En segundo lugar es quien hace la voz de los excluidos, de aquellos a quienes la clase media y alta de la sociedad industrializada desconoce, ya sea respetando los cánones del lenguaje y formas usadas en la literatura, o rompiendo con ellos para acercar aún más al lector a la cotidianidad de quienes son silenciados e invisibles, perturbando al lector, sacándolo de su comodidad y de las costumbres hegemónicas, para ubicarlo en formas de vida que le son inapropiadas, desafiando la sabiduría y los valores convencionales. En últimas el escritor es como lo manifestaba Walt Whitman, un educador de ciudadanos democráticos (Nussbaum, 2012b: p 130).

No obstante Nussbaum propone que la lectura de dichas obras se debe hacer de manera crítica, no en una lectura plana como proponen algunos defensores del arte neutro, que la obra, ya sea literaria, plástica, musical, etc. debe hacerse sin carga política o valorativa; que este tipo de lectura se debe hacer desde los cánones estéticos, como si la estética no fuese una forma de manifestación de los acuerdos sociales, por lo cual tienen un acento moral particular. La lectura crítica se basa en poder realizar preguntas al relato más allá de lo que este muestra, o de lo que podemos relacionarnos de manera empática. Esta lectura incluye los límites del relato, que visibiliza y dentro de lo visibilizado que se omite o se oculta, sin que por esto pierda su valor en la educación del ciudadano (Nussbaum, 2012a).

Se hace necesaria la búsqueda de estudiantes que lean con espíritu crítico invitándolos no solo a identificarse y experimentar emociones sino también a formular preguntas críticas sobre esa experiencia, cultivando un acercamiento hacia los textos.

La propuesta que retoma Nussbaum de Wayne Booth de hacer una aproximación “a la lectura con un enfoque cívico y evaluativo es moral y política”, este tipo de lectura debe plantear interrogantes partiendo de la relación de amistad o comunidad entre el lector y el texto invitando a analizar los textos mediante evaluaciones morales y sociales de los tipos

de comunidades que allí crean. En el hombre Invisible de Ralph Ellison, la invisibilidad es “cosa de interpretación de sus propios ojos internos, ojos con los que ellos miran la realidad a través de sus ojos físicos”; el mundo surrealista y grotesco en El hombre invisible, es muy distinto al mundo clásico de Filoctetes. Sin embargo, sus preocupaciones están estrechamente vinculadas: La estratificación social y la injusticia. La manipulación y el uso. La invisibilidad y la condición ser transparente frente a y para los conciudadanos (Nussbaum, 2012^a; Nussbaum, 1997).

Así mismo, las artes desempeñan un papel vital, cultivan poderes de la imaginación esenciales para la construcción de la ciudadanía, las artes cultivan las capacidades de juicio y sensibilidad que pueden y deben expresarse en las opciones de los ciudadanos. La literatura, dirigida a la formación de una ciudadanía universal, por su capacidad de representar las circunstancias y problemas de las personas de distintas clases, su contribución es muy valiosa. El Arte de la narrativa tiene el poder de hacernos ver las vidas de quienes son diferentes a nosotros, con un compromiso y entendimiento receptivo, y con ira ante la forma en que nuestra sociedad rehúsa a algunos la visibilidad. (Nussbaum, 2012a)

Nussbaum citando a George Will se pregunta: ¿De qué manera la literatura moldea el carácter del joven ciudadano?, ¿Qué peso moral tiene sus formas y estructuras? ¿Qué significado podría tener la afirmación de que estas preguntas no son estéticas?. La actitud estética adecuada es la que se abstrae de todo interés práctico. ¿Da la perspectiva formalista una adecuada visión de lo estético?, la mayoría de los teóricos de la estética más importantes de la tradición occidental han rechazado en último término la visión formalista extrema. Una novela que reconoce las luchas de la clase trabajadora como hasta cierto punto, lo hacen las novelas de Dickens puede demostrar poca sensibilidad hacia las vidas y experiencias de diversos tipos de mujeres (Nussbaum, 2012a: p.137)

2.2 Emociones

En la formación de la compasión cívica, el rol de las emociones puede ser de facilitadores o de obstáculos y contradictores de la misma, lo cual implica que parte de las acciones a desarrollar consiste en contrarrestar las actitudes que atentan contra la simpatía por los otros, la compasión y el bien común, más aún si se requiere ciertas formas de sacrificio y transformar las concepciones de tomar al otro como un *no humano*. (Nussbaum, 2014).

Bajo esta premisa Martha Nussbaum plantea que es indispensable conocer cómo operan las emociones para sacar el mejor provecho de las actitudes que pueden frenar o minimizar, actitudes democráticas y compasivas que promuevan formas de inclusión plena a todo tipo de personas y comunidades. La autora expresa que cada emoción promueve y/o entorpece esta posibilidad de acción social, por lo cual hay que formular proyectos políticos que apunten a una regulación o buen uso de las emociones morales, así como el fortalecimiento de las leyes y las instituciones ya que “estas nos protegen frente al daño de las malas pasiones cívicas, y suelen proceder y guiar la creación de sentimientos válidos y aceptables” (Nussbaum, 2014).

Para esta investigación la atención se centrará en dos emociones particulares: La Empatía y la Vergüenza. En tanto la primera como producto de la imaginación y la segunda como emoción moral, poseen una gran fuerza en la formación del ciudadano, democrático e incluyente.

2.2.1. La Vergüenza.

La vergüenza es una emoción tan potente como omnipresente en la vida social. Todos tenemos debilidades que tratamos de ocultar a los demás. Cuando estas se descubren la emoción de dolor resultante es la vergüenza, el rostro ruborizado es su síntoma. La vergüenza es pues una emoción dolorosa que responde al hecho que la persona no haya sido capaz de mostrar a los demás alguna característica deseable (para ella al menos). Y como nadie posee todas las características que la sociedad valora como deseables, la vergüenza es nuestra compañera cotidiana de todos nosotros (Nussbaum, 2014: p. 434)

La vergüenza es la expresión del estigma con la que se signa a una persona por causa de lo que se ve socialmente o individualmente como inapropiado o anormal, que deja ver la fragilidad y mortalidad de la existencia.

Goffman describió el tipo de persona que en Estados Unidos se tomaría como el ideal que no resulta estigmatizado, un ser humano que para esta sociedad llegaría a ser un sujeto completo “...Padre joven, casado, blanco, urbano, nortño, heterosexual y protestante, que posee educación universitaria, pleno empleo, buena complexión, peso y estatura, y un record deportivo reciente” (Citado por Nussbaum, 2014) Tal ideal termina siendo un imposible para la mayoría de la población estadounidense y por extrapolación para casi la totalidad de la población mundial. Por lo tanto la vergüenza y el estigma es una condición normal para todos los individuos y que plantea el interrogante en qué formas y cuántas veces se ha sido estigmatizado, avergonzado.

Pero la vergüenza, tiene sus orígenes en etapas muy temprana de la vida humana y en la construcción primaria de las relaciones del niño con su entorno social inmediato, en esas formas de los recién nacidos de ubicarse y aprehender el mundo. Con base en la teoría del desarrollo desde la perspectiva del psicoanálisis, principalmente los postulados y el trabajo de análisis hecho por Winnicott y algunos de los postulados de Melanie Klein, Nussbaum hace una retrospectiva acerca de la vergüenza, como expresión de la incompletud e indefensión humanas.

La vergüenza, en cierta forma, es connatural a la condición humana, ya que somos sujetos que nacemos en un mundo que no fabricamos a nuestro antojo, y por lo tanto no controlamos. Además somos de las especies que nace en una situación de indefensión muy marcada y en consecuencia, dependientes de la figura de un cuidador que provee lo que el recién nacido requiere para sobrevivir. Nussbaum resalta la indefensión natural del niño, como el drama ante un mundo de objetos, que son tanto amenazantes, como prometedores de cosas buenas que el niño quiere y necesita. Dada la condición de indefensión, la figura del cuidador, o de esos agentes externos que atienden al niño, se tornan en agentes de gran importancia en su conciencia inicial. Así mismo la relación que el niño establece con sus

cuidadores se enmarca en el deseo de obtener eso que el mundo de forma natural no le da, comodidad, alimento y protección; (Nussbaum, 2006a).

Teniendo en cuenta que la relación entre el niño y el cuidador se da en la provisión de elementos necesarios para la vida del niño, es de esperar que se evite la aparición de situaciones y objetos que le generen dolor o invadan su comodidad, y se tienda a propiciar situaciones de dicha y poca perturbación, y como resultado de esto, todos los agentes que propician esa comodidad en el niño y le evitan el dolor, son para el pequeño una especie de objeto, que Bollas denominó como transformacional y que durante las primeras etapas de la vida del niño, este objeto hace del mundo del pequeño, algo azaroso e impredecible, algo no controlable. (Nussbaum, 2006a).

Así pues, Nussbaum de acuerdo con los planteamientos de Freud, compara al niño quien antes de nacer obtiene lo que necesita sin que requiera realizar mayor esfuerzo para conseguirlo, con el mito estoico de la edad de oro, en el que Hesíodo narra como la gente no necesitaba de trabajar, actuar, ni moverse para alimentarse, ya que la tierra les proveía el alimento y lo llevaba a dónde se encontrara cada uno; y su racionalidad no era prudente, presumiblemente porque no necesitaban pensar, vivían en una felicidad total. Lo que este mito describe es la omnipotencia del niño, su sensación de que el mundo gira en torno de sus necesidades y está ordenado plenamente para responder a ellas (Nussbaum, 2006a: p. 212).

En Freud el nacimiento es el punto de quiebre del estado de la edad de oro del sujeto, el cual es arrojado a un mundo de objetos (para Freud el individuo intenta movilizar el deseo que es el motor del desarrollo psíquico del individuo por medio de objetos – personas o cosas – pretendiendo llenar el vacío con el que significa al deseo), quedando atrapado en un mundo que en ocasiones le provee de todo y da seguridad, mientras que en otras ocasiones, prima el hambre, la angustia y la incomodidad. El mundo del niño pasa de la total protección a momentos de incertidumbre en las que los cambios son azarosos (Nussbaum, 2006a).

De esta incertidumbre van apareciendo otras emociones como el amor o el temor, en tanto que el objeto que brinda el cuidado, satisface las necesidades del niño, es así que un sentimiento de amor surge cuando el niño es satisfecho en sus necesidades principales como alimento y protección, por el contrario la relación cambia, cuando la situación se da bajo la inasistencia generando temor en el niño. Cuando el niño va distinguiendo la rutina de los actos de protección y asistencia, se va concibiendo, de manera rudimentaria, a sí mismo como el centro de tales rutinas y crea un conjunto de expectativas de que sus necesidades deben ser respondidas. En esta relación de satisfacción y falta, de amor y temor, surge lo que Melanie Klein denominó El pecho bueno – cuando se satisface la necesidad – y el pecho malo cuando no hay satisfacción, se siente abandono generando frustración en el niño (Nussbaum, 2006a).

De esta manera, el niño va configurando a su cuidador o cuidadores, como un objeto de amor e ira, tal como lo planteó Spinoza en su reflexión sobre las emociones, el amor y la ira se dan de manera conjunta en los niños, ya que el amor involucra un ser externo que beneficia al niño, mientras que la ira se refiere al ser externo que ocasiona daño. (Nussbaum, 2006a)

La manera en la que surgen estas emociones, dejan entrever la incompletud del niño, sobre la que se sustenta la vergüenza. La narración de Aristófanes en el Banquete de Platón, citada por Nussbaum, retoma parte del mito de la edad de oro, y recalca que al principio los seres humanos eran completos y redondos, ambiciosos y poderosos, pero cuando atacaron a los dioses, Zeus decidió convertirlos en humanos, más débiles, necesitados e inseguros, una condición de incompletud que marca la distancia entre los hombres y los dioses. Dejaron de ser perfectos, a tener que caminar en dos piernas, volteó los rostros para que viéramos siempre nuestra parte cortada. Hizo que recordaran su condición de incompletos, en la forma de los cuerpos, en la necesidad del uno por el otro en su genitalidad, como demostración de su impotencia frente al mundo. En últimas la narración muestra que las personas sienten vergüenza de cómo son ahora (Nussbaum, 2006a: p. 216).

Para Aristófanes la vergüenza es una emoción dolorosa que se basa en reconocer la falta de omnipotencia y de control, es la nostalgia de sentir que esa completitud en la condición humana no está. Esta vergüenza descrita por Aristófanes, se cataloga como vergüenza primitiva, es la vergüenza de ser humanos, y la base sobre la que subyace otros tipos de vergüenza más específicos como la que se siente en otras etapas de la vida y que se relaciona con limitaciones e inadecuaciones. La vergüenza al involucrar el hecho de reconocer la debilidad y lo inadecuado que se puede ser en algunos aspectos, tiene como reacción a este sentimiento, el querer ocultarse de la mirada de los otros que pueden ver estas deficiencias (Nussbaum, 2006a).

La teoría del afecto de Tomkins considera que la vergüenza es una de las emociones o afectos primarios del ser humano y que se siente desde etapas muy tempranas de la vida, cercanas al nacimiento del niño. Al igual que Aristófanes, para Tomkins la vergüenza es un afecto doloroso, que resulta de la interrupción de un evento placentero o en el no cumplimiento de algunas expectativas. Sus inicios se dan en tanto el niño es consciente de la separación de sí con respecto del mundo, lo cual se va decantando y complejizando con el paso del tiempo. Por lo tanto, la vergüenza es una manifestación inequívoca de un proceso de descentración del niño y de buenos niveles de autoestima, ya que se debe reconocer la carencia, y esto se da de manera más visible en sujetos con buenos niveles de autoestima.

Nussbaum define la vergüenza de la siguiente manera: “Para decirlo de modo muy general, la vergüenza, tal como la entenderé aquí, es una emoción dolorosa que responde a una sensación de no poder alcanzar cierto estado ideal... que implica todo el ser y no solo un acto del ser” (Nussbaum, 2006a: p. 218).

La vergüenza es la notoriedad de la imperfección, que suscita el rechazo por parte de sí mismo, y de los otros, y en casos patológicos, como el que referencia Nussbaum citando los trabajos clínicos de Winnicott, la persona llega a desarrollar un “falso self”, detrás del cual se esconde la imperfección, al ser real y vulnerable, negando la impotencia y la condición mortal del sujeto. (Nussbaum, 2006a).

Ahora bien, Winnicott ve ventajas en el falso self, siempre y cuando este no sea el que prime en el sujeto. Para Winnicott, todos tienen un falso self, que permite “la actitud social amable y de buenos modales, una forma de no llevar siempre el corazón siempre a la vista”, da protección cuando no se quiere dejar al descubierto de todo el público los temores, vulnerabilidades y necesidades. Es una defensa contra un tipo de vergüenza socialmente razonable. El falso Self es una manifestación de un buen estado psíquico, siempre y cuando el individuo reconozca a ese ser frágil y vulnerable que da su condición humana.

En este sentido, Otto Kernberg (1985, citado por Nussbaum, 2006a), presenta un caso de manifestación inadecuada o hipertrofia del falso self y cómo en su labor clínica, usando la literatura, en particular la poesía, logra que el sujeto reconozca su condición a través de la situación empática que realiza el paciente con el protagonista de la historia empleada “El ruiseñor” de Andersen. “Aparentemente, lo que era importante de la historia era tanto su forma – apelando al mundo interior de la imaginación y activando emociones poderosas – como su contenido específico, que aborda cuestiones de necesidad, muerte emocional y vitalidad interior de un modo que daba soporte a la propia búsqueda del paciente de su vida interior.” (pág. 231). Este ejemplo deja entrever la importancia que tiene una educación que incluya la poesía y cultive el placer en el mundo interior, en contravía de una educación en la que se privilegie los dotes intelectuales, la competencia y el éxito académico, que pueden llevar a una hipertrofia del falso Self. (Nussbaum, 2006a).

En esta misma línea varios autores, entre ellos John Stuart Mill quien a partir de su propia experiencia de vida, en la crianza recibida de parte de su padre, lo llevo a una hipertrofia del falso Self; y otros como Kindlon, Thompson, Morrison y Pipher, quienes han estudiado las prácticas de crianza en niños y niñas estadounidenses, y su influencia en la vida emocional y la manera que se va condicionando lo que culturalmente es considerado como vergonzoso, la relevancia de modelos educativos que propendan más por la atención en el mundo interior, las emociones, la imaginación, la empatía y la comprensión, también prestar atención a los aspectos vulnerables del ser. Para Mill, la educación se debe centrar en las necesidades y ansiedades del ser interior, desarrollando la capacidad de reconocer las

necesidades del otro. Para lo cual es indispensable la literatura y otras artes, en tanto logran enfocar emociones que hacen un ciudadano emocionalmente fuerte y con mejores actitudes hacia la democracia. La educación debe buscar fortalecer la cooperación y la empatía como formas de superar las dificultades de la vida social. Por lo tanto es necesario hacer una selección minuciosa de obras literarias, musicales, visuales, entre otras, que tengan una particular atención a las experiencias de los grupos más vulnerables y estigmatizados de la sociedad (Nussbaum, 2006).

2.2.2. La Empatía.

La empatía se ha vuelto uno de los temas centrales de las ciencias cognitivas. Pero ¿qué es exactamente la empatía? La inmensa mayoría de los investigadores parecen suponer que se trata de una observación particularmente precisa o lograda de un individuo por parte de otro... Ante todo hay que subrayar que la empatía no es en absoluto una cuestión exclusiva en la benevolencia y la aceptación positiva de los otros. La empatía ayuda también a entender mejor a los competidores y, con ello, a desactivarlos (Breithaupt, 2011. p. 11)

La empatía es una de las manifestaciones que tradicionalmente se ha asociado a la posibilidad de adoptar el punto de vista del otro, en lo cual también se encuentra otra emoción como la simpatía, aunque estas dos no son iguales, ya que requieren diferentes mecanismos. Esto se debe a la condición social de los seres humanos, que en su camino evolutivo han refinado las dinámicas bajo las cuales se pretende comprender a los demás. Es así que se puede afirmar que la vida en sociedad que se ha construido es un campo lleno de ruido empático, el cual es necesario para la comunicación (Breithaupt, 2011).

Uno de los escenarios que permiten la emergencia de la empatía es el lugar donde el sujeto puede perderse a sí mismo, y dado un mundo en el cual se está inmerso en situaciones que propician la empatía, el sujeto queda en riesgo de someterse a asumir la perspectiva de otro constantemente, dejar de ser sí mismo. Por lo cual la empatía requiere de mecanismos de bloqueo, que dejan al descubierto cuales son las condiciones en la que dicha emoción aflora. (Breithaupt, 2011)

En teoría hay dos vías en las que se puede presentar la empatía, una de ellas es la simulación de la condición del otro, lo que para la teoría de la mente se denomina modelo de perspectiva o caliente (teoría de la simulación), y la otra es equiparar la información propia con la del otro, que es el modelo lógico o frío (teoría de la teoría), en cuya distinción se encuentra la dicotomía de empatía afectiva (caliente), y la empatía racional (fría). Paralelo a estas posibilidades de empatía, se presentan los mecanismos de bloqueo, que contrario a lo que intuitivamente se piensa, no son los que propician la empatía, y otros que por ser antagónicos de la empatía son catalogados como indeseables. Aspecto como el Yo, la similitud o el tiempo, son mecanismos de bloqueo de la empatía, dejando así como una primera condición de la empatía es que esta se da en el observador o espectador, no en la condición del sujeto observado o sobre quien recae el infortunio (Breithaupt, 2011).

No obstante, así como hay mecanismos que propician el bloqueo de la empatía, o de asumir la perspectiva de otros, hay dos mecanismos básicos en los que la empatía es posible, el primero es la toma de partido, principalmente es situaciones de tres, en las que el sujeto se inclina generalmente por una de las dos posiciones en disputa o desacuerdo; la segunda es la empatía narrativa, en la que la narración de otro se asume como propia, o se asume al otro como un relato, y esto permite el despliegue de manera más adecuada y visible, “Por lo tanto es posible que la literatura narrativa brinde una clave que nos permita comprender la asombrosa capacidad humana para la empatía” (Breithaupt, 2011. p. 21)

Tradicionalmente se ha pensado la empatía como producto de la similitud entre los sujetos, tanto así que se llega a pensar que la empatía es una condición innata de los seres humanos. Esta postura llega a configurar la empatía como algo natural, sin embargo en tanto proceso de relaciones, la empatía se caracteriza por ser una construcción socio-cultural y en tanto temporal es agónica, es dinámica, y particularmente se alimenta de la disimilitud.

El principal problema de la empatía basada en la similitud de los sujetos radica en la posibilidad de vivir la experiencia del otro, si nunca se puede ser ese otro, más aún, cuando para tratar de comprender una experiencia ajena, se usa como punto de partida la propia. Este asunto se ha resuelto bajo las hipótesis de comprender a los otros a través de lo

emocional o lo cognitivo. Sin embargo, resulta problemática la cuestión de “en que podemos ser similares”, éste interrogante lleva a pensar que no hay un parámetro de similitud, por lo tanto la similitud puede ser de todo y a la vez nada, así que en este sentido es posible ser empático con seres humanos, y con seres no humanos, cuya experiencia no es cercana a la humana, sino que con base en la experiencia propia, se antropomorfiza a eso otro distante. Así pues, es lo que mejor puede explicar los límites de la empatía es precisamente el proceso opuesto a la similitud. Para Breithaupt, la disimilitud es un mecanismo que canaliza y agudiza la empatía, y es en la tensión entre similitudes y disimilitudes que la empatía cobra sentido, es la tensión entre lo cercano y lo distante que se siente un sujeto con relación a la experiencia del otro. (Breithaupt, 2011. p. 31)

Otro de los mecanismos de bloqueo de la empatía se halla en el desarrollo y la manifestación del YO, en tanto este implica la individualidad, la particularidad de cada sujeto y su lugar en el mundo. La discusión acerca del YO tiene su origen en el siglo XVII, en los escritos de los autores del movimiento artístico del *Sturm und Drang* (tormenta e ímpetu), en el cual, con base en las posturas de Rousseau y Hemsterhuis, manifiestan el YO como un imperativo del individuo, como espacio para la disimilitud “La individualización activa se le prescribe al individuo como programa de educación. El YO no está allí, sino que existe como exigencia como (compulsión del YO). En el centro de este programa se ubica de una u otra manera la producción de una disimilitud entre los hombres” (Breithaupt, 2011. p. 76).

Paralelamente la discusión acerca de la empatía se da en la misma época, con autores como Hume, Smith y Lessing, quienes se preguntan de manera diferente acerca de la afectación que tiene el destino de los otros sobre el sujeto, por lo tanto, es la pregunta por la similitud.

En la tensión entre el YO y la empatía se prefigura la cuestión de los mecanismos de bloqueo y promotores de la empatía. Así pues, si el YO no resulta ser un esquema innato de los seres humanos, sino que ha sido una construcción histórica, lo mismo ocurre con la empatía, ya que esta depende de los lugares en los que el YO se desvanece para entrar a

fundirse con la experiencia del otro, como una condición de posibilidad de la empatía, luego entonces su vínculo se encuentra en su antagonismo.

El antagonismo entre el YO y la empatía se halla en la construcción de la comunidad, mientras que la empatía proviene de la discusión acerca de la compasión, para la cual es necesaria la similitud entre los sujetos, de modo tal que pueda ponerme en el lugar del otro, ya sea de manera simulada, o de una forma adquirida con base en la experiencia estética (perceptible). Para Lessing, la obra dramática permite el tránsito de la primera forma de compasión a la segunda por medio de la situación teatral, la que debe generar no solo una simulación de ponerse en el lugar del otro, sino en hacer perceptible, que pase por la experiencia del sujeto, la experiencia del otro. (Breithaupt, 2011).

Por otro lado si la compasión sustenta la comunidad, es el YO el que atenta contra esta, al dar lugar al egocentrismo generando una barrera contra la similitud, contra lo común, acentuando lo individual. De igual manera, la literatura cobra vida en la posibilidad de encontrar lo común con los sujetos del relato, por lo cual el YO también se convierte en un riesgo para la literatura, ya que impide que el relato acceda al sujeto y que el sujeto se involucre en la trama. Así pues, se puede dar explicación a las dos estrategias que la literatura emplea para moverse en la nueva condición del YO como afirmación de un sujeto privado, y la empatía como un espacio de construcción de lo común, en la que el YO queda silenciado. En primer lugar creando espacios de similitud en la narración, y en segundo el uso del YO en el relato como mecanismo de bloqueo del exceso de empatía que resultaría contraproducente en tanto se pierde al individuo.

En el primer sentido o estrategia los espacios de similitud se generan principalmente de las situaciones extremas, ya sean estas de tipo trágico o amoroso, mientras que en la segunda estrategia el YO aparece como forma de canalizar la atención del lector, permitiéndole el des-conocimiento del otro y la sobre similitud, dejando esta solo para momentos específicos y especiales (Breithaupt, 2011).

La posibilidad de comprender la experiencia del otro, tendría explicación en la Teoría de la Mente, en tanto es posible hacerse una representación de lo que otro piensa, siente ve o percibe, esto es bajo dos formas explicativas, la primera a través de la toma de perspectiva del otro y la segunda con base en la información que se tiene de la situación o modelo lógico informativo. En el modelo de perspectiva se da la simulación del punto de vista del otro, algo semejante a una metacognición de lo que el otro piensa, siente o percibe. Mientras en el modelo lógico informativo se presenta una reducción del otro y su punto de vista, a la información que posee el sujeto acerca de lo que acontece en la situación que se encuentra el otro.

Así el modelo de perspectiva, en tanto simula el punto de vista del otro se le denomina teoría de la simulación e implica el uso de esquemas emocionales que atañen al otro y a sí mismo, por lo que se le conoce como una teoría emocionalmente caliente; mientras que el modelo lógico informacional, presta poca atención a lo emocional, ya que el centro del mismo es la información que el sujeto tiene sobre la situación, aduciendo que es la misma que posee el otro, por lo cual se reconoce como una teoría fría.

Lo que hay que tener en cuenta es que ambas tienen limitaciones, como suponer que todo el mundo es similar o igual al sujeto, es la postura de todos son “como yo”, a su vez en la teoría de la teoría, dejaría entrever que todo lo susceptible de ser empático posee la misma información del sujeto observador. De igual manera un equilibrio dinámico entre los dos permite hacer unas valoraciones más centradas y evita la adhesión a solo una de las posturas, ya que en ocasiones actuamos sintiendo similitud con el otro y su punto de vista, o tenemos un acercamiento algo distante, ya que al sujeto usa su información para hacer el ejercicio de metacognición acerca de los otros (Breithaupt, 2011).

Para Breithaupt, la capacidad de asumir la perspectiva del otro tiene como uno de los elementos básicos la preeminencia de la situación sobre los sujetos, esto implica que independiente de quien sea la persona sobre la cual recaiga la mirada empática, la acción de ponerse en el otro está más ligada a la situación en sí, que a la cercanía o similitud con el otro. De allí se desprende un modelo explicativo en el cual hubiera un espacio de

percepciones y reacciones comunes a todos los sujetos, incorporados y que permanecen a pesar de los procesos de diferenciación de los individuos. Es la posible existencia de un “estadio de conciencia “como yo” en los primeros años de vida, la configuración de un ser intersubjetivo, un “hipersujeto que podría ser yo tanto como cualquier otro , pero en la génesis o surgimiento de los mecanismos que soportan la empatía, es posible decir que:

“Esta capacidad de adentrarse en otras situaciones y más precisamente, de verse en situaciones, parece ser una capacidad de la más temprana infancia que se adquiere aun antes de la conciencia de los límites entre uno mismo y otros. Es este sentido todo sugiere que a este espacio de la atención intersubjetivamente dividida (cuya existencia al parecer ya puede comprobarse entre los 6 y los 9 meses de vida) hay que otorgarle un lugar de importancia muy significativa en la vivencia humana. Antes de que nos percibamos y reconozcamos como distintos de otros, somos uno con ellos, somos alcanzados por las emociones de los otros como en los fenómenos de contagio emocional, observamos lo que observan los otros y reaccionamos a las situaciones de los otros como si fueran nuestras... Cabe suponer que este... hipersujeto no desaparece así nomás en los estadios de conciencia superiores, sino que sobrevive tenaz e ileso a los primeros estadios del desarrollo de estados de conciencia superiores” (Breithaupt, 2011. p. 99).

Además de la plataforma subjetiva en la que aflora la empatía, aparecen una serie de condiciones que configuran la situación empática. En primer lugar es necesario que la situación influya sobre el individuo en cuanto posibilidades de acción, decisión o sensación, el observador debe apreciar que tiene un margen de acción, ya que de verse en situaciones de inmovilidad o de no cambio, la empatía queda bloqueada. En segundo lugar debe haber una condición de focalización, esto hace referencia a la claridad perceptual de la situación, el observador detecta con claridad la situación que genera la empatía, con lo cual se da orden al curso de posibles acciones o decisiones que el individuo puede tomar para solucionar dicha situación.

La tercera condición de la situación empática es que pueda experimentarse el prejuicio empático, el cual es la predicción imaginaria de acciones o decisiones que ha de tomar la

persona observada, además que el observador espera que el observado reaccione ante la situación ya sea esta dolorosa, orientada hacia un objetivo, emocionalmente fuerte, o situaciones más complejas como la toma de decisión o algunos actos de habla (Breithaupt, 2011).

Ahora bien, si se trata de los hechos internos del observado, la empatía se genera en cuanto estos eventos internos son susceptibles de articular en una suerte de narrativa en la que tanto los estados internos como la situación externa en la que se encuentra el observado se integran con facilidad y se hacen comprensibles con base en narrativas de experiencias o de información propia del observador y la coherencia del relato resultante, en su estética.

“Al concebir los hechos “internos” del otro como parte del escenario narrativo, el abismo entre el otro y yo desaparece... y, al mismo tiempo, su situación se vuelve asequible al conocimiento cotidiano” (Breithaupt, 2011. Pág. 106).

El párrafo anterior ya da paso a la importancia de la narrativa como un espacio para la comprensión, en tanto ordena los elementos de la realidad interna y externa de modo que adquieran sentido y coherencia para el individuo, así como permite la reorganización y modificación de los elementos y eventos del relato obteniendo una gama amplia de narraciones a partir de un evento en particular. No obstante lo que da sentido a todos los posibles relatos se halla en el contexto particular en el que se inscribe el relato, ya que este no puede desligarse del contexto en el cual surge, de lo contrario quedaría como algo incomprensible o improbable. Así mismo la narrativa, es el escenario de confluencia y anudamiento de lo pasado, lo presente y lo futuro, como elementos inteligibles de la experiencia humana, sin embargo, los eventos del pasado que hacen parte de la narrativa actual son elementos que se renuevan que se problematizan o se experimentan de manera diferente, dando a la narrativa su carácter dinámico, no acabado, en el cual pueden obtenerse relatos de ficción, misticismo, falsedad o manipulados, que de todas formas mantienen la estética y el contexto de la narración (Breithaupt, 2011).

La narración es, en cierta forma, la acción evolutiva o mecanismo humano por medio del cual se articulan los pensamientos y se hacen comprensibles las emociones. Tanto la emoción como los pensamientos, se hacen distintivos en los humanos, a través de la capacidad narrativa en la que se vivencian, dando lugar a procesos de identificación que, de acuerdo con Tomasello se diferencian de otras especies. “la diferencia entre los seres humanos y el resto de los monos consistiría en la capacidad humana de empatía.” Una empatía que Breithaupt denomina Empatía Narrativa (Breithaupt, 2011. p. 182).

Si bien lo narrativo tiene otras funciones como el carácter de legitimidad y justificación de las acciones del sujeto, en tanto sustento de la moral cotidiana entendida esta como evaluación de las pequeñas acciones de los otros y legitimación de las propias, es el mecanismo para disculparnos, acusar o atribuir responsabilidad. Así mismo es la manera en la que se construyen otros mundos posibles, es la posibilidad de pasar del universo a los multiversos, a la alteridad, es el espacio en el que las cosas pueden ser de otro modo, y al igual que la empatía está en el observador, la narración también está en el observador, en tanto es quien produce la cadena de relaciones causales y las alternativas a estas causalidades (Breithaupt, 2011).

¿Quién construye entonces la narración?: ¿el narrador, el texto (teatro, cine) o el lector (oyente, espectador)?... podemos decir: el lector. Hasta en la secuencia más banal de los acontecimientos, es el lector (en diferentes variantes) quien despliega la cadena. Sin él, los acontecimientos simplemente aparecen reunidos formando un bloque o una secuencia procesal fija que no involucra la narración. (p. 200).

La narración adquiere sentido al encarnarse en un cuerpo con el cual el lector u observador pueda sentir algo semejante, pueda generar expectativas e intenciones, movilizándolo a la construcción de otras opciones a la situación en la que se afecta el individuo que es observado o narrado. La situación de afectación es lo que permite el surgimiento de la empatía en el momento justo, por lo cual la posibilidad de generar empatía se aparta en principio del sujeto afectado y se liga con la situación que propicia la afectación, la cual debe tener un fin, un tiempo determinado.

La empatía debe ser bloqueada aun cuando se la admita. Por eso es que la forma de empatía que se admite es precisamente aquella que es su estructura ya contiene sí fin, su capacidad de ser bloqueada o suspendida. En ese punto, resulta útil recordar el riesgo que conlleva la empatía: la pérdida de sí mismo. Quien se acerca demasiado al otro, quien se adapta a él, se pierde a sí mismo. En consecuencia, el truco más bello de lo narrativo es poner a disposición aquellas narraciones que vuelven a llamar al espectador a sí mismo, purificándolo así del exceso de (co) conmoción (Breithaupt, 2011. p. 213).

En este sentido, de los géneros narrativos es la tragedia el que permite las formas más exacerbadas de empatía narrativa, en tanto da espacio para las situaciones de afectación, pero permite el regreso a sí mismo del lector, en tanto se proyecta un final para la situación empática, ya sea en la caída del héroe o en el desenlace positivo de la situación. Así mismo, el relato ficcional que ofrece la literatura en especial la tragedia, genera mayor empatía que la se logra con los “seres de carne y hueso”, dado que el riesgo de perderse a sí mismo es menor, dejando en claro que la finalidad de la empatía no es el sometimiento. (Breithaupt, 2011).

En síntesis la empatía narrativa tiene como punto clave la afectación del sujeto, el cambio de la perspectiva y en el cual se siente involucrado el espectador, para que luego este último vuelva a sí mismo, en cuanto desaparece la afectación, cuestiones que en los procesos narrativos están bien afinados.

La empatía narrativa surge en cuanto el observador siente que puede participar, y que tiene un margen de acción, así sea imaginario. También implica que el observador ha de tomar partido por alguno de los actores involucrados en la situación de afectación, siempre y cuando sea un proceso temporal. “La narración requiere una toma de partido... y la toma de partido favorece a la narración. Esta acción simbiótica conjunta de la narración y la toma de partido en escenas de tres resulta productiva en múltiples sentidos.” (Breithaupt, 2011. p 221).

El factor temporal es determinante en la empatía, especialmente en la empatía narrativa, dado que el observador permite la situación empática en cuanto anticipa o intuye el final de la misma, el cual en la vida cotidiana puede verse materializado en la consecución de los objetivos y metas planteadas, o se supera la situación adversa, o termina el sujeto en la condición de inmovilidad de acción. Además de la temporalidad, que puede entenderse como lo efímero de la empatía, está también el vínculo entre el pasado y el futuro. Así pues Breithaupt propone la siguiente definición de empatía

“La empatía consiste en la decisión de tomar partido por uno (y no por el otro), legitimada racional y emocionalmente por medio de estrategias narrativas” (p. 225)

Para Nussbaum la empatía, si bien tiende a relacionarse con la compasión y la simpatía, al ser un acto de asumir el punto de vista del otro o la experiencia del otro, esto no implica que se haga de la misma manera, ni que actúe bajo los mismos mecanismos. Tanto la compasión como la simpatía tienen en cuenta una evaluación del sufrimiento que atraviesa el otro, cuestión que no es necesaria en la empatía (Nussbaum, 2008).

La empatía es un producto de la imaginación, ya que es por medio del ejercicio de esta que el sujeto hace posible desde su rol de espectador o lector, ponerse en la situación del otro, ser cada una de las personas cuya situación él imagina, sin que esto implique que exista un juicio alrededor del valor de esa situación, sea esta de fortuna o de infortunio. El espectador o lector realiza un ejercicio de imaginación empática que sumado a la valoración externa que realiza sobre la situación del otro nos pone en el plano de la compasión o la simpatía. (Nussbaum, 1997: p 108; Nussbaum, 2008).

El término “empatía” se emplea a menudo como yo misma haré después para designar una reconstrucción imaginativa de la experiencia de otra persona sin que haga ninguna evaluación particular de tal experiencia; empleado de este modo, obviamente, es muy diferente de la compasión (que implica la valoración y

comprensión del infortunio del otro, tomando que la angustia del otro es algo malo) e insuficiente para que esta se dé; quizá tampoco sea necesaria... Emplearé el término “empatía” de un modo que se diferencia claramente de la “compasión”: la empatía no es más que una reconstrucción imaginativa de la experiencia de otra persona ya sea que la experiencia es triste o feliz, placentera, dolorosa o indiferente, y ya sea que el sujeto que imagina piense que la situación de la otra persona es buena, mala o ni una cosa ni la otra. (Nussbaum, 2008: p. 341. Paréntesis de los autores)

Finalmente la empatía nos plantea un par de paradojas, si bien es un elemento que propicia la unión la formación de la comunidad, en cuanto toma de partido por una perspectiva en detrimento de otra, deja como resultado la exclusión de un tercero, ya se tome como un marginado o como un enemigo. En la ficción narrativa el lector se involucra en el acto exclusor, en el momento en que se sumerge en el acción empática, convirtiéndose en un poderoso agente exclusor. La segunda paradoja es que la empatía no necesariamente hace que el sujeto sea moralmente mejor, en la situación de competencia permite además de cohesionar a un grupo, en lo individual permite que el sujeto comprenda de mejor manera a su competidor y use este conocimiento para bloquear, neutralizar y superar al otro.

“La empatía es, de hecho, un instrumento central para generar la moral. Pero la cuestión es de qué moral se trata y en qué convierte la empatía a la moral. La empatía desplaza la esencia de la moral. La pregunta por la ética por la orientación: ¿Qué debo hacer? Se convierte en una práctica de juicio. La moral surge cuando la toma de partido entre uno y otro se transforma en una elección entre el bien y el mal.

En consecuencia sería incorrecto apostar únicamente a la empatía para mejorar a las personas. La empatía alberga la tendencia a la parcialidad. En ese sentido, no puede ser la base principal de la política y del derecho.” (Breithaupt, 2011. Pág. 267)

ANTECEDENTES

Teniendo en cuenta que los fundamentos del proyecto están situados en el campo de la filosofía política, se han encontrado investigaciones tanto de corte teórico como empírico, primando en las de orden teórico la discusión filosófica alrededor del rol de las emociones en la discusión ética y moral, principalmente en contraste con las posturas de tipo más cognitivo fundamentadas en la razón. Mientras que en los de tipo empírico se aborda la función o la mediación de las emociones en cuanto al juicio moral y la postura del sujeto como ciudadano ante situaciones de vulnerabilidad, así como tienden a defender que se debe superar la dicotomía razón – emoción, ya que ambos elementos son parte del mismo proceso del juicio ético, moral y de ciudadanía.

En este sentido y teniendo en cuenta los objetivos de la investigación podemos agrupar los antecedentes en las siguientes categorías:

1. Imaginación Literaria y Formación Ciudadana

En los estudios revisados se muestra que la literatura ha venido siendo planteada como estrategia para despertar las emociones y el abordaje de la ciudadanía. Para Saavedra la creación literaria es un espacio de “de expresión individual y creación de realidad intersubjetiva, en el reconocimiento de los otros como pares” (2011, 414). El autor analiza como las formas en la que se ha catalogado la literatura y su uso, han devenido en agotamiento y contradicciones en su enseñanza y valor formativo, especialmente de la creación literaria. Así argumenta que es necesario visibilizar la enseñanza de la creatividad literaria, como estrategia para la apropiación de elementos comunicativos en los estudiantes.

Luego plantea la necesidad de pasar de la enseñanza normativa de la lengua y la literatura, bajo la cual solo se está pendiente de los detalles formales del uso de la lengua, y se deja de lado el proceso comunicativo que da sentido a la literatura, así con base en las propuestas teóricas de la filosofía, la psicología y la pedagogía crítica muestra que “en primer lugar La

escuela prefiere un estudiante que escriba bonito –aunque nada tenga que decir por escrito en ese momento– o que cuente historias estereotipadas en lugar de otro con menos dominio de grafías pero que sea inquieto y exprese continuamente sus ideas. Es decir, frente al lenguaje en la escuela predomina lo formal en detrimento del sentido. (Bustamante y Jurado, 1998, p. 156).

En consecuencia y como reformulación de la enseñanza tradicional de la literatura, en consonancia con las reformas educativas en Colombia de los años 80 y 90, se debe propender por la apropiación de la creatividad literaria como un escenario que libera a los sujetos “de mediatizaciones, convencionalismos, dogmatismos, etc., pues permiten llegar más allá de uno mismo y de la propia cultura” (Reyzábal, 1994, p. 17. citado por Saavedra 2011). Así pues “...se reconoce la creación literaria como texto distintivo por su carácter estético, articulado a esferas sociales, afectivas y culturales, que se convierte, desde la experimentación que permite realizar con el lenguaje, en el laboratorio creativo para la apropiación lingüística, pero ante todo para la formación humana que rescata la posibilidad de expresión de las subjetividades desde su razón y emoción” (Saavedra, 2011: p. 405).

Resalta que lo literario permite trascender el espacio escolar relacionando este y a sus agentes con el mundo cotidiano, que permite resignificar la experiencia humana e interpretar dicha condición para ser compartida con los otros en diferentes dimensiones como lo estético, lo afectivo y lo político. Sustentado en Bruner sostiene que el acto literario es un espacio para la construcción narrativa de la realidad, en la que se significa y da sentido a la experiencia, construye sus representaciones, negocia sus significados y da forma a la realidad que se construye de manera intersubjetivo y no objetiva o natural.

En últimas “Esta propuesta de construcción narrativa de la realidad abre posibilidades hacia el ideal de humanización emancipatorio de la pedagogía crítica, pues promueve el conocimiento de las estrategias del lenguaje tantas veces manipuladoras y, a su vez, ejercita en su dominio creativo, de expresión individual y creación de realidad intersubjetiva, en el reconocimiento de los otros como pares. (Saavedra 2011: p. 414)

La investigación de Machado y Silva (2010) a partir de las propuestas de Johansen y Nussbaum, plantean que los sentimientos en la literatura son un fenómeno que intervienen

de manera decisiva en la conducta moral, en el autoreconocimiento y la diferenciación con los demás. Indican que es en el texto mismo como podemos tener un espacio para entender nuestros propios sentimientos. En este sentido usan la categoría de escenarios paradigmáticos de De Sousa, como la forma explicativa de la relación entre emociones, imaginación y arte cuando este último permite la comprensión de estados psicológicos.

El texto denominado literatura y competencias ciudadanas: una propuesta didáctica, de los investigadores Armando Granda Gaviria, Pedro José Vargas Manrique y Linda Johanna Ruíz Gómez, quienes realizan un ejercicio investigativo con estudiantes de diferentes Instituciones educativas de la ciudad de Bogotá ubicadas en las localidades de Tunjuelito, Teusaquillo, Ciudad Bolívar y Fontibón; posteriormente muestran una propuesta didáctica para el abordaje de la ciudadanía.

Los investigadores se plantean como problema de investigación ¿De qué manera la literatura es una herramienta para desarrollar valores tales como: la convivencia, la acción ciudadana, el amor, el afecto, el respeto a la naturaleza, el derecho a la libertad y la educación para la paz?.

Esta investigación se desarrolla en tres momentos; el primero se denomina Educación, competencia literaria y desarrollo de competencias ciudadanas y está sustentado por los siguientes temas: educación y formación de ciudadanos y ciudadanas, la educación literaria en la escuela actual y la educación y el desarrollo de las competencias ciudadanas. El segundo es Descripción, interpretación y análisis de los resultados obtenidos. En este apartado se explicitan las concepciones que maestros y maestras tienen sobre la educación literaria y su relación con las competencias ciudadanas; y además, las opiniones de los estudiantes acerca del acto de leer y los procesos motivacionales que realizan sus docentes sobre la lectura literaria. El tercero lleva el nombre de Estrategias para desarrollar las competencias ciudadanas a partir de la educación literaria; éstas son: para motivar la lectura de textos literarios en los niveles de la educación obligatoria, para desarrollar la competencia literaria y estrategias para el desarrollo de las competencias ciudadanas con base en la literatura. Finalmente, en las conclusiones se explican las implicaciones del proyecto en las instituciones de educación obligatoria, se responden las preguntas de

investigación y se plantea el cumplimiento o no los objetivos propuestos. (Granda y otros, 2010)

En esta investigación los autores llegan a concluir de manera relevante que el objetivo fundamental de la educación debe ser la formación de individuos reflexivos, críticos y competentes... la constitución de un ser humano capaz de convivir pacíficamente con otros y de buscar el cuidado y bienestar de la comunidad y de sí mismo. Por tanto la educación literaria constituye uno de los ejes fundamentales para la formación de niños, niñas y jóvenes, la cual debe orientarse al desarrollo de la competencia literaria que comprende: ...la capacidad para disfrutar e interpretar los textos literarios y la capacidad para elaborar textos con intención literaria.

Por tanto la función del docente debe estar encaminada a la utilización de estrategias que posibiliten la formación ciudadana de los niños, niñas y jóvenes para que los estudiantes estén en la capacidad de realizar acciones ciudadanas que propendan por la búsqueda del bien común, al respeto por las diferencias y a la convivencia pacífica. También, que los docentes tengan una concepción interdisciplinaria del lenguaje, las teorías de la lectura, la escritura y la pedagogía; que tengan concepciones claras sobre la competencia literaria y las competencias ciudadanas, que estén en capacidad de utilizar la transversalidad temática y ante todo, que logren motivar a los escolares hacia el acto lector. (Granda y otros, 2010)

La investigación de Sundmark (2009), se basa en dos textos clásicos infantiles uno de Suecia y otro Inglés, Los textos son *The Wonderful Adventures of Nils* (1906–1907) de Selma Lagerlöf, y *Scouting for Boys: A Handbook for Instruction in Good Citizenship Through Woodcraft* de Robert Baden-Powell. En ellos analiza la relación de la literatura infantil y la educación usando dos tipos de texto el primero es un cuento de hadas geográfico y el segundo es el manual del scout. Ambos característicos del momento y contexto cultural particular la nación sueca y el imperio británico respectivamente. El análisis lo realiza partiendo teorías recientes de la ciudadanía y la nación basadas en el filósofo danés Peter Kemp, el investigador muestra que ambos textos son relevantes para la literatura infantil, pero también para la educación del siglo XXI. En donde los principales asuntos están relacionados con la nación, la identidad, la educación y la naturaleza, al igual que el reto actual de la negociación de la identidad y la nación a través de la educación y la

literatura. El principal problema a debatir son las maneras en las que se debe apostar por generar los escenarios de formación ciudadana para una inclusión significativa a lo cual le aportan los textos, en este caso ambos traídos de otra época.

El cuento de hadas relata el viaje a través de toda Suecia y la maduración de un niño en compañía de una banda de gansos, este cuento fue hecho a petición de una autoridad educativa del momento, lo que permitió su difusión en las escuelas. Lo más relevante del cuento además de describir el territorio de la nación sueca, es la manera en la que muestra los elementos que conforman el Estado Nación tales como la lengua. El segundo texto es el manual de instrucción de los Scouts, en el cual se indica las formas en las que debe actuar el buen ciudadano, dichas acciones son la base sobre las que se da inicio al movimiento scout. Aunque los textos parten de puntos de vista diferentes acerca de la ciudadanía y la juventud, ambos apuntan al ciudadano para la nación.

La discusión que se basa en la teoría de Peter Kemp, es cómo en la idea del ciudadano del mundo encaja una educación ubicada para una nación y cultura específica, tal cual la reflejan los textos estudiados. Para Kemp la comunidad de ciudadanos del mundo no es cerrada en sí misma se comparte en la riqueza de la vida, en este aspecto se encuentra la apertura para la cercanía, es una parte del mundo, de todo el mundo. En este sentido Kemp plantea que la educación no debe ser cerrada y formar a un sujeto individualizado, la educación tiene como reto formativo y ético promover seres sociales, la educación debe prepararnos para una vida individual que tenga en cuenta la vida con y para los otros, con instituciones justas.

En los textos leídos en la clave propuesta por Kemp que, en el primero se da una transformación a través del viaje de Nils, su transformación en un ser más social y menos narcisista, lo cual apunta al desarrollo del ser social que Kemp plantea como necesario para el ciudadano del mundo. Además el libro asume una postura de apertura al usar elementos de la construcción de la nación como lo económico, o la lengua, pero se acentúa en considerar que la nación sueca es superior a otras, y sus formas de vida. Si bien ambos textos presentan modelos de ciudadano para sus contextos particulares, a la luz de las preguntas hechas por Kemp acerca del ciudadano del mundo, ambos textos contienen

elementos relevantes para entrar en diálogo con las preocupaciones de la ciudadanía actual, tales como la preocupación por el ambiente y por los otros.

2. La literatura y la imaginación narrativa como abordaje de la ciudadanía.

En este aspecto es donde se encuentran más trabajos de corte práctico, como es el caso de Guzmán, (2011), quien trabajó con niños y niñas de primaria en un Colegio de Cali en el barrio polvorines, en el sector urbano rural marginal de la ciudad. Los niños con quienes realizó el estudio estaban en condición de desplazamiento por causa del conflicto armado. En este trabajo se aborda la producción literaria a través de la construcción de narrativas colectivas, en la que personajes ficticios se usaban como hilo de los recuerdos colectivos, “Los personajes de ficción son aptos para ensanchar los límites de la imaginación y dinamizar la reflexión moral” Indica Guzmán, (2011) que estas narrativas permiten el desarrollo de habilidades que los apoyen en el ejercicio de los derechos y en la reparación de las víctimas, en la medida en que fortalecen la reconstrucción de la memoria. Así mismo estas narrativas fomentan el cultivo de sus emociones y expectativas de los niños como sujetos activos y en los que se visualiza un agenciamiento a la solución del conflicto. Concluye el investigador que en el aula de clase, si bien no se resuelven las situaciones más críticas de la sociedad colombiana, si es un espacio para la reconstrucción de los sujetos que han pasado por momentos desarraigantes.

La metodología del estudio fue de tipo cualitativo de corte exploratorio - descriptivo, partiendo de la experiencia que se ha venido trabajando con la escuela Polvorines en la ciudad de Cali. Los niños son del mismo grado y estaban en el rango de los 9 a 10 años de edad. Las técnicas de recolección de las narrativas fueron las entrevistas no estructuradas individuales y grupales, cartografías y la elaboración de dibujos. Primero se llevó a cabo actividades de entrevista y conversación individual y grupal sobre aspectos biográficos acerca de situaciones que evocaran diversas emociones placenteras o no, así como los sueños, lo cotidiano entre otros; luego se hacía la elaboración de personajes por medio de dibujos y los textos de los mismos; en tercer lugar se hacían los ejercicios de cartografía en el barrio, reconociendo los lugares de amor y los de violencia; por último se reconocen opiniones y preguntas acerca de la actividad en el ejercicio de los círculos de la palabra.

La información se procesó en cuatro unidades de categorización a) nudos problemáticos; b) caracteres y acciones de las personas; c) tono y formas narrativas y d) espacio, atmósferas y vida del barrio. Con base en esta matriz se crearon los personajes finales de la narración creada por los niños, como estrategia para la construcción de la memoria colectiva.

Los resultados de la investigación se plantean de la siguiente manera: Primero, el relato final titulado Azul, se basa en historias reales reconstruidas por los niños y niñas, que de esta manera se apela a la imaginación moral como forma de afrontar los retos que pone su contexto para construir lo que aún no existe. Segundo los conflictos que expresan los niños acerca de lo que ocurre en su cotidianidad, especialmente en los eventos de violencia en los cuales se encuentran inmersos, ya sea en la casa o en la calle. En tercer lugar la narrativa permitía que identificaran las fuentes y situaciones de peligro que acechaban a los participantes, a través de los ejercicios de cartografía, mostrando al colegio y la casa como lugares de amor en su gran parte, y la calle como lugar de peligro.

La investigación concluye que los relatos deben retornar a los niños, ya que nacieron de estos y su lugar de enunciación y de escucha ha de ser en los que se encuentran los niños y niñas. Así mismo, la escuela debe asumir el reto de formar sin desconocer el contexto en el que se desenvuelven los niños y niñas, buscando las formas de promover soluciones y alternativas a las adversidades de los espacios vitales de los y las estudiantes.

La investigación realizada por Marieta Quintero y Juan Pablo Ramírez denominada Narraciones, memorias y ciudadanía, desplazamiento forzado; quienes a través de las narrativas de la historia colectiva de la población en condición de desplazamiento evidencian de la manifestación de sentimientos morales como la vergüenza, el cual para este caso se refiere al desprecio y al ridículo del que son objeto los desplazados por que sus estilos de vida no gozan de reconocimiento social (Quintero y Ramírez, 2009), así mismo, los investigadores muestran como a través de la vergüenza se desencadenan otros sentimientos como la humillación, la indignación y el resentimiento, así como el síndrome de la amenaza que se evidencia en las narraciones de los desplazados cuando arriban a la ciudad.

La humillación porque la orden está en manos de quien tiene el poder de la violencia; la indignación porque los lazos de amistad que señalan la estima de sí y el reconocimiento del otro se derrumban y, con ello se derrumba la esfera de la subjetividad ciudadana, y el resentimiento como rechazo ante la imposibilidad de vivir juntos en una comunidad histórica. (Quintero y Ramírez, 2009).

Edgar Mauricio Martínez realiza un trabajo de Investigación denominado: Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado de dos Instituciones Escolares de la Ciudad de Bogotá, realizado desde la perspectiva de la filosofía política en el marco de la autora norteamericana Martha Nussbaum, tomando como base principal de análisis las emociones de vergüenza, repugnancia, humillación, envidia, compasión y gratitud.

Dicho trabajo investigativo pretende evidenciar que el estudio de las emociones morales permitirá identificar las emociones que se viven en el contexto escolar, la dinámica que tienen en el aula de clase y sus consecuencias para la vida en comunidad. Igualmente, se podrá obtener información sobre las creencias que acompañan las emociones que con el tiempo, han sido construidas socialmente y que en el joven estudiante pueden ser objeto de reflexión. Es decir, que interpretar las emociones puede ayudar a que los estudiantes se “auto examinen” y logren identificar qué creencias son las que determinan una emoción. Si bien, estas creencias no se transforman fácilmente, son educables y los estudiantes de 9º grado están en pleno florecimiento (Martínez, 2014)

También, Martínez, propone interpretar los juicios de valor que son, en últimas, los que provocan las emociones indicando que la reacción emocional se produce porque el estudiante considera que hay algo importante en determinada acción o pensamiento y lo perturba. Por tanto podrá obtenerse información acerca de las preferencias de los estudiantes sobre formas de vida, y mostrar por qué no bastan las acciones normativas y, en muchos casos, sancionatorias que operan en la escuela respecto al comportamiento no controlado del estado emocional de un estudiante.

En esta investigación es empleado un enfoque metodológico basado en narraciones en las que los estudiantes pueden expresar las emociones que perduran en ellos y que pueden estar

determinando su interacción con los otros. La hermenéutica de las narrativas se construye en un proceso de retroalimentación con los estudiantes, pero esta acción no es sólo con la pretensión de dar validez científica a la interpretación de las mismas, sino para comprender y ampliar las posibilidades pedagógicas que genera la reflexión sobre las emociones.

Martínez concluye que es necesario insistir en una visión de ciudadanía que responda a la época y supere el análisis que ubica al ciudadano exclusivamente con relación con el Estado (Zapata-Barrero, 2001). El ciudadano es el sujeto moral que reflexiona sobre sus objetivos y la manera como éstos pueden vincularse o no, al desarrollo de los demás. Esto supone un reconocimiento del papel de la comunicación para crear lazos sociales en medio de las diferencias, pero especialmente, según se deduce de este trabajo, de las emociones, pues a pesar de sus límites, son determinantes en las interacciones que tienen los sujetos en la vida privada y pública, por lo que se convierten en esenciales a la hora de construir ciudadanía democrática, sensibles a la inclusión de los demás, humanos y no humanos. La comprensión de la cartografía emocional que se vive en el mundo de la vida permite describir las emociones proclives a fomentar el interés por los demás, lo mismo que a identificar las que se convierten en barreras. Algunas contribuyen a movilizar a los sujetos para la cooperación y la creación de los proyectos de vida de los sujetos, otras sólo a estigmatizarlos y a excluirlos. Vigorizar las emociones supone reconocer el carácter cognitivo y evaluador que tienen, pero al mismo tiempo confianza en que su poder de arrastrar consigo toda la existencia del yo, si se une al pensamiento, será fundamental para la creación de una vida más justa y democrática. De ahí la importancia de educar para la sensibilidad moral.

3. *Emociones morales y ciudadanía*

En esta categoría se han encontrado estudios que presentan el papel de las emociones morales en la elaboración de juicios y reflexiones morales, y su incidencia en la formación ciudadana.

El primero de ellos, de corte teórico, es el de Orsi (2006), quien a partir del análisis que hace de la tragedia griega de Edipo Rey y de la novela *American Psycho*, muestra emociones morales como el horror, la culpa y la vergüenza afectan la responsabilidad del

agente en términos morales, ya que se presentan en circunstancias en las cuales el sujeto no posee mayor control sobre las mismas.

Se señala por parte de la investigadora que la vergüenza es sentir la mirada de la comunidad moral sobre el agente. En primer lugar hace una distinción acerca de la distinción entre los sentimientos de culpa y vergüenza. Para los griegos la culpa y la vergüenza tienen diferencias claras, la culpa es la acción se refleja en la voz, la vergüenza es la no-conformidad y se da en la mirada. En Edipo Rey la vergüenza sitúa al agente en una situación ética-moral que va más allá de la responsabilidad directa y consciente, aunque aclara que el horror moral no se limita a la responsabilidad, en ese sentido la vergüenza tiene matices de responsabilidad o de no control por parte del agente. De igual modo la cuestión de la vergüenza y la culpa se debaten en la dualidad entre la transgresión y la desobediencia, se puede transgredir sin desobedecer, por lo cual la vergüenza opera independiente de los mecanismos públicos de atribución de responsabilidad.

El contraste lo muestra con la novela *American Psycho* de Bret Easton Ellis, en la cual a diferencia de Edipo Rey, el protagonista que es un asesino en serie, trasgrede y desobedece de manera deliberada, ya que no es capaz de compartir las gramáticas morales de la comunidad a la que pertenece, no está sintiendo las emociones que anudan a los agentes morales normales. Una consideración evidentemente desviada del consenso acerca de la emoción moral (vergüenza) excluye al agente de la comunidad moral. Por lo cual solo se hace parte de la comunidad moral si “somos capaces de mantener relaciones interpersonales normales, sentimos vergüenza por haber actuado de una forma que delata una falla en nuestro carácter, o nos sentimos culpables cuando tomamos conciencia de haber causado un daño. Sólo en la medida en que nos preocupa conservar una buena imagen de nosotros mismos, ante nosotros y/o ante los demás...” (Pág. 45) Si el agente no habla el mismo lenguaje moral, no puede en principio considerarse moralmente responsable, aunque si legalmente responsable en cuanto sabe y es consciente de su acción como una acción transgresora.

En tal sentido, las emociones, son elementos indispensables en la relación de la comunidad. Concluye que “Si nos preguntamos, como hace Wollheim, qué papel desempeñan las emociones morales de culpa y vergüenza en la moralidad, la respuesta más evidente será la

de contribuir a comprender mejor cómo de hecho funciona nuestra psicología moral: la presencia de estas emociones es indispensable para el funcionamiento normal del agente moral y, cabría añadir, tienen una influencia enorme sobre el comportamiento de los agentes, de manera que afectan drásticamente a la motivación moral de los individuos... Las emociones nos ayudan a orientarnos por el mundo, y también por el mundo moral, y si no poseerlas de forma normal nos convierte en seres marginales o extraños al mundo-en-común, las emociones por sí solas tampoco agotan la cuestión del juicio y de la discusión en torno a los principios en que dichas emociones se originan y que transforman a su vez” (Orsi, 2006).

En este campo se destacan los trabajos liderados por Marieta Quintero, en el cual aparecen dos trabajos relacionados con los sentimientos morales y la formación ciudadana, especialmente en el ámbito escolar y población que ha sido víctima del conflicto armado.

La primera investigación titulada Justificaciones y sentimientos morales de jóvenes universitarios y jóvenes desplazados acerca de las acciones justas e injustas, en compañía de Eloisa Vasco, publicada en el año 2007. Indaga por las justificaciones de acciones justas e injustas relacionadas con la vulneración de derechos que se dan en las acciones de desplazamiento y violencia a causa del conflicto armado colombiano.

La investigación inicia relacionando las tradiciones filosóficas que han predominado en las teorizaciones acerca del juicio moral, centradas principalmente en los aspectos cognitivos. No obstante, menciona en que tanto Habermas y Rawls sostienen que la justicia se basa en la norma como arbitraje de las acciones y que lo justo es racional (cognitivo) que soporta una decisión. Además que en Rawls la razón pública es la institucionalizada. En Habermas es la acción comunicativa y para ambos la justificación pública es cognitiva y emocional, así como plantean etapas de construcción de estos razonamientos, a los cuales se asocian sentimientos, grados de vulneración de las normas y que debe haber una justificación más allá de la emoción.

La metodología empleada es de caso múltiple o colectivo de dos casos, en los cuales se busca describir e interpretar un fenómeno, no se trata del simple cúmulo de casos. Sino un análisis extendido e intensivo de varios casos (Pág. 101). Además tuvo un diseño inductivo,

lo cual está enmarcado por el contexto de cada grupo, y el marco teórico. Participaron 30 jóvenes 15 víctimas del conflicto armado en su condición de desplazamiento y 15 jóvenes universitarios. Todos residentes en Bogotá y Cundinamarca. Los instrumentos de recolección de información fueron entrevistas no estructuradas y semi-estructuradas y biografía narrativa. Los instrumentos se construyeron bajo la perspectiva de construcción social de los mismos, ya que cada acercamiento al grupo, permitía construir y refinar los instrumentos de recolección de información.

El análisis de la información empleó como estrategia el análisis de contenido entendido como una estrategia cualitativa. Se seleccionó esta técnica porque las estrategias y procedimientos de análisis tienen como fundamento el lenguaje en sus dimensiones simbólica e intersubjetiva, y en su naturaleza social (Pág. 102). La información se tomó en tres momentos, cada uno de los cuales se centró en un aspecto particular. El primer momento se dio en torno a las relaciones de ciudadanía como reconocerse parte de un Estado y ser reconocido por este como sujeto de derechos, y las acciones de justicia e injusticia en la vivencia de situaciones en las que se pone en juego estas categorías y la condición de desplazamiento. El segundo momento indagó por la justicia y los sentimientos morales. El tercer momento fue de devolución de lo anterior y a partir de esto la creación de un meta texto con base en las biografías.

Cómo resultado se da que las acciones que ambas poblaciones consideraron como justas están en el plano de las llevadas a cabo en el sector educativo, en tanto se garantiza su acceso y su mantenga su condición de pública, y de injusto los eventos acontecidos por causa del conflicto, así como el menosprecio y el olvido. Las principales emociones que aparecen en la población asociadas a la injusticia son la indignación y el resentimiento, siendo este segundo una barrera para los procesos de perdón.

Como elementos concluyentes se hace referencia a que la justificación sobre lo justo y lo injusto está sustentada en el mundo de la vida, en lo cotidiano. También es necesario ahondar en la capacidad de descentramiento, que las acciones de la violencia afecta a todos los integrantes de la comunidad, constituyendo al conflicto armado como un campo de preocupación moral.

La segunda investigación se titula Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas, realizada por Marieta Quintero y Jennifer Mateus (2014), en la que se hace un acercamiento a la discusión de la dicotomía entre razón y emoción, mencionando que en la tradición moral los sentimientos tienen una larga, aunque no muy amplia, historia. Mientras que en la formación ciudadana ha estado prácticamente ausente, en este último campo se ha dado prevalencia a las posturas de tipo cognitivo centradas en la racionalidad. Para las investigadoras la fortaleza en la formación ciudadana reside en la interacción razón-emoción.

La investigación hace una disertación acerca de los atributos de los sentimientos morales y políticos, en la cual Hume propone que la vida moral se mueve más en las dimensiones de la emocionalidad, en tanto búsqueda de la felicidad. No obstante se razona sobre las emociones. También para Hume el interés por el bien común es señal de la búsqueda de una vida buena y digna. Mientras que para Hutcheson los sentimientos se centran en la benevolencia como acción al margen del interés personal. Así que las emociones tienen carácter intersubjetivo, que nos permiten afrontar situaciones de fragilidad. “Por ello, sentimientos como la vergüenza y la indignación están estrechamente relacionados con situaciones de vulnerabilidad en las cuales reconocemos los perjuicios vividos y en la que nos sentimos afligidos por la suerte acaecida (propia o ajena).” (Pág. 139)

Señalan los estigmas de las emociones tales como relacionar las emociones con lo inadecuado para tomar decisiones, con la debilidad y lo femenino o que no hacen parte de los círculos más cercanos o de la esfera social más amplia del agente.

La metodología fue de tipo cualitativo en la cual se analizan algunos textos directivos de la formación escolar del siglo XIX y las narrativas de niños, jóvenes, maestros y padres de colegios ubicados en contextos afectados por el conflicto armado. Basados en Ricoeur, en los que se visualiza las continuidades y discontinuidades de las tramas

La recolección de información se hizo de dos modos. El primero fueron los textos de 1800, no como conocimientos, sino como fuentes de enunciación. La segunda estrategia, fue interpretación de las narrativas de la comunidad educativa de colegios en contextos afectados por el conflicto, para ampliar la memoria acerca del lugar de los sentimientos en

la formación de ciudadanía. La población participante fue de 16 instituciones educativas ubicadas en los departamentos de Meta, Cundinamarca, Atlántico y Bolívar, para un total de 1200 estudiantes, 502 maestros y 502 padres de familia.

La sistematización fue en 4 momentos, el de codificación en cuanto a los atributos y estigmas de las emociones morales y políticas en procesos de formación ciudadana; el momento de nivel textual de las narrativas; luego el nivel contextual de la narración; finalmente el momento metatextual de la narrativa.

Como resultados se obtuvo lo siguiente las relaciones entre sentimientos morales y las esferas de la ciudadanía, la política y la ética, así como lo invisibilizado o cooptado por la formación ciudadana. Los estigmas y sentimientos implicados en los textos, tales como la indignación, el enojo, la culpa y la ira. El uso de la literatura para la formación de ciudadanos en el siglo XIX, a la vez que se estigmatiza con base en las pautas de higiene de los sujetos, apareciendo el amor y la repugnancia como sentimientos predominantes. El catecismo republicano mantiene la anatomía del asco, pero incluye la dignidad, honor y respeto al poder civil a mediados del siglo XIX. En los relatos de la comunidad educativa actual se resalta la indignación como sentimiento que promueve la búsqueda de justicia frente a lo acontecido. La baja conciencia del otro se vincula con el poco rechazo a la exclusión de la diversidad. Contrasta con el rechazo a la violencia del conflicto armado o el acoso escolar. Por lo cual la formación para el reconocimiento de la otredad es débil, el cuidado está promovido hacia la ambiental, debilitado hacia el otro. Se desliga la formación de lo que insiste la ley en que se debe promover valores y actitudes contra la exclusión y la discriminación.

Se denota la indiferencia frente a la fragilidad, las luchas por el reconocimiento, se ve una alta individualización y un desplazamiento de la ética del cuidado hacía lo ambiental, dejando de lado el cuidado del otro ser humano, se da prioridad a lo propio.

En resumen, la mayoría de los estudios discuten o plantean relaciones y potencialidades de las categorías, por lo que se empieza a entrever un campo de trabajo, al realizar ejercicios aplicados para aportar a la discusión en filosofía política en general y la propuesta de Martha Nussbaum en particular. Las investigaciones desarrolladas en el espacio escolar,

estas han estudiado por aparte el uso de la literatura y la narrativa en lo que se refiere a la formación ciudadana, centrándose una en la literatura y la formación ciudadana, y otra en el uso de las narrativas acerca de las emociones propias, y como la reflexión sobre ellas tiene el potencial de transformación en el sujeto respecto a su responsabilidad como ciudadano, Si bien el fuerte de la presente investigación es la imaginación literaria, el aporte está en el trabajo en torno a la emoción de vergüenza y la capacidad imaginativa de la empatía, como dos aspectos relevantes en la ciudadanía, apuntando a su emergencia a través del uso de la literatura y la reflexión en tanto ejes del proceso formativo.

También se nota que la mayoría de trabajos se han encontrado en los últimos 5 a 7 años, lo cual indica que el tema cobra relevancia debido a que se torna en un eje de trabajo reciente y que está en crecimiento, sin que esto quiera decir que la reflexión acerca de las emociones, la literatura y la ciudadanía sea un tema reciente, lo que si implica es que los ejercicios aplicados soportados en las discusiones sobre la relación entre estas tres dimensiones son en cierta forma novedosos y permiten descubrir no solo la potencia de la literatura y las emociones en el ejercicio ciudadano, sino que se abren nuevas discusiones y retos acerca de su relevancia en los espacios formativos de jóvenes como en el estudio hecho por Quintero, pero especialmente de los niños y las niñas, siendo en este último escenario en el que se desarrolla esta investigación,

Por último, trabajar la relación Formación ciudadana – Imaginación Narrativa- Emociones morales, resulta ser atractiva en dos aspectos principales: el primero la poca investigación que hay en este campo, más aun teniendo en cuenta el soporte teórico dado por la teoría de Nussbaum acerca de las capacidades y la postura socrática en educación como piso filosófico y a partir de allí pensar el rol de las emociones morales como factor incidente y la literatura como medio para el desarrollo o florecimiento de la ciudadanía democrática, lo cual es puesto en escena en esta investigación.

METODOLOGÍA

El enfoque de investigación.

El proceso de investigación es un escenario que confronta al investigador, no solamente con un objeto a investigar, sino en sus conocimientos y procederes, así como en su propia subjetividad, más aún cuando se trata de la investigación de tipo cualitativo (Creswell, 2013)

En comparación con la tradición cuantitativa, la investigación cualitativa ofrece una serie de condiciones que permiten indagar acerca de otras dimensiones de los fenómenos sociales y humanos. Si bien la investigación cuantitativa permite un acercamiento a las dinámicas sociales y culturales, esta ofrece una mirada fría acerca de los acontecimientos o vivencias estudiados. Mientras que las perspectivas cualitativas dan acceso al ejercicio de preguntar y comprender la experiencia humana, social y cultural, más allá de los factores cuantificadores y estadísticos, construyendo un panorama más cálido y cercano del fenómeno estudiado. Esto no quiere decir que un tipo de investigación esté por encima de otra, sino que operan de manera distinta, en tanto sus métodos, técnicas e interpretaciones. No obstante, ambos tipos de investigación deben seguir una pauta de rigurosidad que las hace fuertes, pertinentes y coherentes.

Creswell, define la investigación cualitativa de la siguiente manera:

“La investigación cualitativa es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural.” (Creswell, 2013: p. 13)

En ese sentido la pregunta de investigación ¿De qué manera la imaginación literaria permite el florecimiento de las emociones morales para la formación ciudadana desde el enfoque de las capacidades? Es una pregunta que se configura alrededor de la experiencia humana y social que requiere ser indagada y analizada en su contexto natural y que implica un ejercicio de interpretación complejo y holístico, dada la misma riqueza, variedad y complejidad de la vida humana en tanto narración. Categorías como emoción moral o capacidad, trascienden lo cuantificable y se inscriben dentro del marco de lo vivido, entiendo lo vivido en términos de Ricoeur, lo vivido es la vida narrada, el campo de la ficción y el relato que da sentido a la experiencia (Ricoeur, 2006)

La pregunta de investigación también denota que el estudio no pretende develar relaciones causales o de correlación entre las categorías presentadas, sino busca ver la interacción entre la imaginación literaria, la vergüenza como emoción y la empatía en tanto producto de la imaginación, como factores que pueden incidir en el proceso de formación ciudadana, poniendo a la investigación en el terreno de lo comprensivo, sobrepasando la simple descripción o visión anecdótica de lo acontecido, es un análisis que implica dedicación y una complejidad tal que, permita develar de manera profunda cuáles son las intersecciones que se dan entre los factores analizados y cómo estos interactúan

Esta investigación construye como objeto de investigación las emociones morales el cual se enmarca en dimensiones de la subjetividad humana y social, que sobrepasan a los objetos de investigación de la ciencia positivista y de corte cuantitativo. Las emociones morales en tanto aspecto de interés para la formación ciudadana han sido abordadas y entendidas de distintas formas, para este trabajo son sustentadas en los planteamientos de la filosofía política de Martha Nussbaum, quien ha abierto toda una línea de indagación acerca de la incidencia de las emociones morales en la constitución de la ciudadanía democrática, y cómo pueden ser cultivadas o trabajadas en los espacios educativos por medio de la literatura.

Para abordar las emociones es indispensable acceder a la experiencia personal, que para Ricoeur constituye uno de los puntos centrales de la fenomenología. Este ingreso a la

subjetividad se realiza a través de un ejercicio fenomenológico - hermenéutico que se basa en los relatos o narrativas que los sujetos elaboran acerca de tales acontecimientos, o de sí mismos independiente de la diversidad de situaciones, unas congruentes y otras contradictorias, que vivencia el sujeto, o que en cada ocasión el relato vaya cambiando.

La narrativa se asocia con la vida cotidiana o el mundo de la vida, no solo como la manera de vislumbrar lo vivido por el sujeto, sino por la facultad de dar sentido a la experiencia, aún si la vida del sujeto ha tenido grandes cambios. Esto se debe a la posibilidad creadora de la narración, que permite construir no solo un mundo, sino varios mundos posibles, o de integrar en una forma comprensible y coherente eventos opuestos o divergentes (Bruner, 2003. Ricoeur, 2006).

Bruner describe esta conexión entre la narración y la vida de la siguiente forma bien

“La ficción narrativa crea mundos posibles, pero extrapolados del mundo que conocemos... Debe tener en cuenta la vida tal como nosotros la conocemos y, sin embargo, alienarnos de ella lo suficiente como para tentarnos con posibles alternativas que la trascienden... tiene el poder de modificar nuestros hábitos al concebir qué es real, qué es canónico. Hasta poder socavar los dictámenes de la ley acerca de lo que constituye una realidad canónica. La novela *Furor* modificó la legitimidad de una descuidada región semidesértica de los Estados Unidos, tanto como *La Cabaña del Tío Tom* minó en sus bases la aceptabilidad de la esclavitud de la Norteamérica anterior a la guerra civil” (Bruner, 2003: p. 131)

Para Ricoeur es en el proceso ficcional que la vida toma sentido, adquiere un carácter de humanidad “...con el fin de repensar de manera diferente esta relación demasiado rudimentaria y demasiado directa entre historia y vida, repensándola de tal forma que la ficción contribuya a hacer de la vida, en el sentido biológico del término, una vida humana. A esta relación entre relato y vida, quisiera aplicar la máxima de Sócrates según la cual una vida no examinada no es digna de ser vivida.” (Ricoeur, 2006: p. 9)

La vida se relaciona con la narración, en tanto nos permite construir y reconstruir la realidad de manera inteligible, las narraciones no solo hacen referencia a escenarios de ficción, sino que dan orden a elementos del mundo real, en ocasiones de manera tal que terminan configurando la realidad, como es el caso de algunos delitos consagrados en los códigos de derecho, que solo a través del relato son comprensibles para los sujetos (Bruner, 2003).

Lo narrado “es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo intelegible” (Ricoeur, 2006: 11). Así mismo Bruner lo cataloga como una moneda “En este sentido, los relatos son la moneda corriente de una cultura. Porque la cultura es, en sentido figurado, la que crea e impone lo previsible. Pero, paradójicamente, también compila, e inclusive tesauriza, lo que contraviene a sus cánones. Sus mitos y cuentos populares, sus dramas y hasta sus desfiles no sólo conmemoran sus normas sino, por así decir, también las más notables violaciones en su contra. (Bruner, 2003: p. 32). En la narrativa se encuentran y hacen comprensibles los opuestos y las tensiones que entre ellos existen.

En este sentido la investigación al entrar en el escenario de la escuela, utiliza como herramienta de recolección de información, la adaptación de una unidad didáctica que ha sido diseñada para el Ministerio de Educación Nacional, en la caja de herramientas “Vivamos y Aprendamos a ser Ciudadanos” (2012b), que se enfoca en el trabajo en ciudadanía, la cual apunta al trabajo con los niños, niñas y jóvenes usando la literatura y las narrativas como estrategia para abordar tres temáticas principales: Convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y Pluralidad Identidad y Valoración de las Diferencias.

La adaptación consiste en centrar las actividades propuestas hacía la narración de la emoción de vergüenza y la empatía, buscando adentrarse en el mundo interior de los y las estudiantes, por medio de los relatos literario y las narrativas allí presentadas, así como otras incluidas para esta ocasión, con las que se pretende que los niños y niñas elaboren sus propios relatos en los que resuelven situaciones de tipo ficticio, otras de tipo real y expresan

sus propias experiencias de vida. Por lo cual la ventaja que ofrece la unidad didáctica es precisamente anudar las actividades y productos hacia el objetivo de la misma, que en este caso es la emoción de vergüenza en la primera parte y la empatía en la segunda, evitando caer en la elaboración y ejecución de actividades inconexas.

Narrativas y Emociones Morales

En primer lugar vale la pena aclarar el motivo de usar la narrativa como forma de abordaje de las emociones morales en particular y de la formación ciudadana en general. En este sentido la postura de Bruner muestra el poder de la narración en la percepción de las personas y comunidades alrededor de una situación en particular. Si bien, la narrativa puede ser un completo producto de la ficción humana, ésta no puede contar algo que no tenga un anclaje en las formas de concebir la vida y la sociedad que no esté ligada a un momento y experiencia particular de la historicidad humana.

En tanto las narraciones dan estructura y piso filosófico a las experiencias que se viven, estas van configurando las instituciones y pautas en las que se establecen las relaciones sociales. Bruner lo plantea de la siguiente manera:

“No existe conjunto de instituciones o prescripciones legales independientes de las narraciones o prescripciones que lo instauran y le confieren significado. Por cada constitución hay una epopeya, por cada decálogo una Escritura. Una vez que se adquiere una concepción suya en el contexto de las narraciones que le confieren significado, el derecho se vuelve no sólo un sistema de normas a cumplir, sino un mundo en el que vivir” (2003:28)

Si bien surge la duda acerca de qué tan cercana es la vida a la narrativa y viceversa, esta misma pregunta nos permite plantear que es en la relación entre el texto y el lector o espectador que se da respuesta a esta pregunta. La trama cobra sentido no en el texto en sí mismo, sino al hacer parte, o modificar la experiencia del lector. El acto de leer es el espacio de intersección entre el mundo del texto y el mundo del lector, la intersección entre la imaginación que da origen al relato y la realidad del sujeto que ingresa a la ficción de la

narrativa a través de la lectura, generando un lazo entre el mundo de posibilidades que en su esencia ofrece la narrativa y el mundo de la vida del sujeto.

Es precisamente esa apertura de posibilidades hace que la narración amplíe las opciones de acción del lector o espectador, vinculándolo simultáneamente a dos horizontes, el horizonte de la experiencia del texto a través de un ejercicio imaginativo, y el horizonte de acción del sujeto en su realidad. Con base en la interacción de estos dos horizontes es que se realiza el análisis o interpretación hermenéutico de la relación entre la narración y la vida cotidiana, entre la configuración de la obra o análisis de lo interno y la refiguración de la vida o aspecto externo que es la acción del sujeto. (Ricoeur, 2006)

Las capacidades de la narrativa de evocar objetos o situaciones no presentes; de la arbitrariedad en cuanto no hay una relación unívoca entre palabras y objetos; y de la gramática de casos que implica la distinción entre agente, acción, sobre quien recae la acción, el ámbito, la direccionalidad de la acción y el progreso de la misma, hacen que la narrativa nos permita tomar distancia de dichas acciones y darles otros significados, así como vivenciarlos de otras maneras, o permitirse comprender la perspectiva de uno de los agentes implicados, sin la necesidad de vivir tal situación.

Las características de las narrativas nos dan la opción de usarlas en la comprensión de otras realidades, así como la construcción de otras posibilidades de lo vivido por el sujeto, o su asimilación a la configuración del Yo, principalmente en el uso de metáforas, u otras formas literarias. En este sentido la narrativa se inscribe en una lógica del sentido y la referencia. La ficción literaria le asigna sentido a las cosas o acciones a las cosas o acciones, tornándose a veces en la forma que da explicación o continuidad a la vida real. El relato va performando la experiencia vital, de tal forma que cuando una historia se sospecha que es incorrecta, es cuando el sujeto se pregunta por la realidad relatada, por las intenciones de ese relato (Bruner, 2003).

Según Ricoeur, la imaginación o la inteligencia narrativa, presente en todo relato, opera como una especie de experimento mental a través del cual el narrador logra establecer

vínculos entre los aspectos éticos con las acciones humanas. Esto lleva a que en una narrativa se da cuenta de la felicidad o la infelicidad, la fortuna o el infortunio en la experiencia humana. Esta inteligencia narrativa o inteligencia phronética, en términos de Ricoeur es la fuente de la creación o de la composición de un relato y es la que hace posible el aprendizaje de nuestras costumbres. (Quintero, en imprenta)

Otro rasgo de la trama narrativa, está constituido por elementos heterogéneos de la experiencia, los cuales al hacer parte de la trama configuran una totalidad, los múltiples sucesos con sus discontinuidades e irrupciones se transforman en una historia, los sucesos están constituidos por circunstancias, interacciones y consecuencias.

Para Ricoeur la trama narrativa se define como “la integración de acontecimientos de la historia que compone factores tan heterogéneos como las circunstancias y los personajes con sus proyectos motivos e interacciones, los cuales implican cooperación, ayuda o impedimento y, por último, casualidades. Toda trama es esta forma de síntesis heterogéneo” (Ricoeur, 2000, Citado por Quintero, en imprenta).

Existe una relación entre la hermenéutica y la narrativa, según Ricoeur, están dadas en tres características:

La reflexión, que parte de la comprensión de uno mismo, que significa responsabilidad moral. La comprensión considerada, según el autor, no hay comprensión sin que no esté mediatizada por símbolos, signos y textos propios de cada cultura, los símbolos constituyen mediaciones que permiten construir significados. Reconstrucción, en la hermenéutica no predomina ni la subjetividad del autor ni la del lector, “la tarea de la hermenéutica es doble: reconstruir la dinámica interna del texto y restituir la capacidad de obra para proyectarse al exterior mediante la representación de un mundo habitable (Ricoeur, 2000, Citado por Quintero, en imprenta)

En la unidad didáctica empleada, se generan dos espacios del uso de la narración y la literatura: el primero consiste en el uso de relatos literarios como son los cuentos creados a

modo de dilemas morales que sitúan al niño en una situación ficcional, pero que narran eventos que pueden vivir los y las estudiantes en la cotidianidad de sus escuelas y una leyenda que hace que el niño o la niña ponga en juego intensamente su capacidad de imaginación para ubicarse de manera empática en el relato y poder desarrollar una serie de actividades tendientes a visualizar elementos de razonamiento moral. Así mismo se utilizan otros tipos de narración de tipo más realista como los videos y un relato acerca del desplazamiento que permiten contrastar la forma en que los niños y niñas asumen y se posicionan frente a situaciones ficcionales y situaciones reales.

El segundo espacio de uso de la narración es la generación de relatos propios como es el caso de la carta dirigida a una niña víctima del desplazamiento forzado, esta actividad apunta al abordaje de la empatía, al permitir al o la estudiante considerar al otro como alguien cercano por medio de la capacidad de imaginación empática. Además se lleva a cabo un grupo focal en el que se debe contar su propia experiencia relacionada con situaciones que él o ella consideran vergonzosas, con lo cual se hace accesible no solo el mundo interior, sino la forma en que ellos y ellas comprenden y vivencian cada una de los factores objeto de estudio.

Como estrategia de análisis se emplea algunos de los elementos diseñados por la investigadora Marieta Quintero, quien propone una nueva estrategia de Investigación narrativa hermenéutica (ESNAH), la cual se centra en la dinámica que plantea el mismo Ricoeur entre un texto como relato de una vida vivida y la proyección que dicho relato tiene; proyección que se traduce como la afectación de un lector (investigador). Esta propuesta metodológica de investigación pretende enfrentar algunos obstáculos propuestos en los análisis de investigación narrativa, como el reduccionismo al que pueda ser sometido el relato en el proceso de interpretación y el carácter subjetivo que puede residir en cualquier tipo de interpretación; dando lugar a lo que Ricoeur plantea como un “mundo de vida”, es decir que toda vida relatada es un texto cuando se proyecta fuera del autor; la estrategia de Investigación Narrativa esta propuesta en cuatro momentos, que si bien son enunciados para mostrar la potencia de la estrategia de análisis, en la investigación, por las características de los relatos recogidos, solo fue necesario llevar a cabo los momentos 1 y 4

con sus respectivas matrices. El análisis final se hace utilizando la matriz del momento cuatro que está determinada por las categorías teóricas que definen tanto a la empatía, como a la vergüenza, lo cual no implica que lo encontrado se lea en total concordancia con lo expuesto en la teoría, sino en la manera como se manifiesta por parte de los niños y niñas.

Momento 1: Registro de codificación	
<p>En este momento se tienen en cuenta los objetivos y el problema de investigación, los cuales orientan la estrategia de recolección de la narrativa, pueden ser: narrativa, relato, biografía narrativa, historia de vida.</p>	<p>Como estrategia de sistematización la autora plantea el uso de una matriz para su transcripción y asignación de códigos de identificación. Entre los datos que en esta se consolidan encontramos (número de narrativa, edad, género, rango socio-cultural).</p> <p>En la realización de esta matriz se debe tener en cuenta que no es una asignación aleatoria de números o códigos, sino como reconocimiento y valoración de las voces de los sujetos de la narración quienes hacen posible la reconfiguración de la narrativa.</p>

Momento 2: Nivel textual. Pre-concepción de la trama narrativa:	
Interpretación de temporalidades	<p>Se propone la realización de la segunda matriz en la que se consolidan los acontecimientos o experiencias y se realiza una clasificación de la temporalidad: Tiempo calendario o construcción episódica, tiempo humano o de la experiencia y tiempo histórico.</p> <p>En el tiempo calendario se encuentra el tiempo datable, el cual indica años, meses, días, horas.</p> <p>El tiempo humano o de la experiencia se refiere a la vivencia subjetiva o a las experiencias que nos indican las potencialidades del sujeto, la vida precaria y también el establecimiento de vínculos con los otros, Ricoeur lo denomina “Tiempo del cuidado”.</p> <p>El tiempo histórico en palabras de la autora, busca identificar el carácter polifónico del tiempo, es decir, el entrecruzamiento de las distintas voces de la historia. Entre estos tiempos se encuentran los referidos a los cambios de la historia, en el que se analizan las discontinuidades, permanencias, fluctuaciones o transformaciones.</p>
Interpretación de espacialidades	<p>En esta la autora plantea que la existencia de distintas formas de representar en el espacio y el tiempo nuestras experiencias hace que en la narración se adopten diversos modos discursivos.</p>
Atributos del Sujeto	<p>Se busca identificar los sujetos que hacen posible la acción, para este análisis se plantean tres tipos de predicados o atributos del sujeto:</p> <p>Primero, atributos del sujeto relacionados con juicios, aquí se encuentran los siguientes interrogantes ¿Qué dice el agente de sí mismo? ¿Qué dice el</p>

	<p>agente de los otros? ¿Por qué hace lo que hace? ¿Qué lo lleva a hacer esto o aquello? Entre otros.</p> <p>Segundo, atributos del sujeto relacionados con las imputaciones o responsabilidades, aquí se plantean interrogantes como: ¿Cuál es la responsabilidad acerca de lo que hizo? ¿Por qué lo hizo? ¿Cuáles son los grados de aprobación y desaprobación de sus acciones? ¿Cuáles son las iniciativas que lo motivaron a la acción?</p> <p>Tercero, atributos del sujeto relacionados con sus potencialidades, se refiere a la capacidad de decir algo nuevo ¿Qué puede hacer? ¿Qué cosas sabe hacer?</p>
--	---

<i>Momento 3: Nivel Contextual de la trama narrativa</i>	
Fuerzas enunciativas compromisorias	<p>En esta fuerza se identifican enunciados que tienen el propósito de comunicar compromisos, realizar promesas, juramentos, pactos, entre otros. Mostrando formas de relaciones del sujeto con el mundo; estos enunciados son morales dado que son emitidos por un sujeto moral, se refieren a comportamientos de los sujetos, indican una intención moral y señalan una actitud moral.</p> <p>Algunos interrogantes que permiten la identificación de actos promisorios son ¿cuáles son los juramentos, promesas, actos y compromisos? ¿Cuáles son las emisiones que expresa con sinceridad y la confianza? ¿Qué emisiones se refieren a la humillación y menosprecio?</p>
Fuerzas enunciativas metafóricas	<p>En las narrativas las metáforas son usadas como recursos empleados para mostrar una problemática, mostrar lo inefable o lo indecible.</p>
Fuerza narrativa simbólica	<p>Según Ricoeur la estructura simbólica se refiere a la forma mítica como procedemos a narrar en lo ocurrido en el origen de los tiempos. Estos mitos no se han de asumirse como falsos, sino como relatos que fundan la acción ritual de los pueblos y le permite al hombre comprenderse a sí mismo.</p>

<i>Momento 4: Nivel Meta-textual. Reconfiguración de la trama narrativa</i>	
<p>El metatexto consiste en la nueva lectura de la trama narrativa como resultado de:</p>	<p>Interpretación en cada una de los dos anteriores momentos (preconfiguración y configuración de la narración).</p> <p>El diálogo con otras voces que pueden provenir de otros actores, sujetos y textos de la enunciación, como de referencias teóricas.</p>

Población.

Los participantes son estudiantes de grado quinto de los colegios rurales El Uval y Olarte , ambos ubicadas en la zona rural de Localidad de Usme. El trabajar con estudiantes de este grado se sustenta en su capacidad de comprensión lectora, así como en la posibilidad de elaboración de textos de los niños de esta edad, ya que en este grado han adquirido más elementos que les permiten hacer cuentos, narraciones u otro tipo de historias que den cuenta de las emociones que evocan la literatura que se utilizará en las actividades.

Los colegios en los que estudian los niños se escogen porque son los lugares de trabajo de los investigadores, además que poseen como característica similar el encontrarse ubicados en la zona rural de la Localidad de Usme, por lo cual se pretende analizar los relatos de niños que vivan en las veredas cercanas a cada colegio, dado que la manera en que se asume y se lee el mundo desde la ruralidad, difiere en cierta manera del modo en que se vivencia en lo urbano, particularmente en lo que se refiere a la emoción de vergüenza . Así mismo se espera que las actividades que se realicen con los niños y las niñas, sean un momento para motivarlos a la lectura y escritura.

El desarrollo de las actividades se hace en el transcurso de la jornada escolar trabajando con todo el curso, a pesar que solo se analizan los productos de algunos niños, esto con el fin de mantener, en cierta manera, la cotidianidad de la vida del aula y que no se tome como un proceso aparte de sus clases normales. Cada sesión con los y las estudiantes toma alrededor de una hora y media a dos horas, en las cuales se desarrolla un punto de la unidad didáctica, por el desarrollo de las actividades completas de empatía o de vergüenza toma una semana de trabajo.

Para la actividad de observación moral que se trabaja para la emoción de vergüenza, se les pide a los y las estudiantes que observen durante tres días una de dos opciones, la primera es el descanso, en concordancia con la lectura introductoria de la actividad; la segunda es la actividad de su familia, especialmente las actividades que realizan en sus hogares y en las que ellos participan.

El desarrollo del grupo focal se hace únicamente con los niños y niñas cuyos trabajos son objeto de análisis, ya que el tamaño de los cursos (40 estudiantes en Uval y 20 estudiantes en Olarte) hacen difícil llevar a cabo esta actividad con todo el curso, por lo tanto el grupo focal es una actividad en cierta forma artificial y se realiza de manera más directiva hacia la reflexión sobre la vergüenza.

La siguiente es la unidad didáctica empleada en el trabajo con los niños y niñas en las cuales, por medio de las lecturas escogidas, se trabajan los diferentes talleres, en los que se ponen en juego elementos y situaciones que permitan evocar la emoción de vergüenza y la capacidad de empatía. De los productos de estas actividades, se escogen los de 6 niñas y niños (3 por cada escuela), que serán analizados usando el instrumento de análisis de narrativa explicado anteriormente.

UNIDAD DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LA EMOCIÓN DE VERGÜENZA

DIMENSIÓN	TEXTO	ACTIVIDAD	TIEMPO	PRODUCTO
Dilemas Morales	Un Mundo Diferente (Pág. 12)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar que es un dilema moral y su importancia en la formación ciudadana 2. Realizar la lectura del Dilema 3. En plenaria retomar los elementos principales del dilema (personajes, situaciones, ambientes (lugares)) 4. Resolver las siguientes preguntas: ¿Qué decisión debe tomar Sofía? ¿Cuáles son las emociones que presenta Sofía en esta situación y al tener que contarle a su mamá? Describiendo cada emoción ¿Qué pueden hacer los compañeros para ayudar a Sofía? 5. En grupos de 3 estudiantes, plantearán una situación de la vida cotidiana en la que se presenten este tipo de dilemas 6. Intercambio de dilemas y planteamiento de posibles soluciones a los dilemas. Cada grupo cambiará su dilema y buscará solución al dilema propuesto por otros compañeros, y las emociones implicadas en cada situación 7. Socialización de los dilemas y soluciones. Cada grupo presentará a sus compañeros el dilema que resolvió y las soluciones que propuso, contrastándolas con las que dieron los compañeros que elaboraron originalmente el dilema 	<p>Explicación: 10 minutos</p> <p>Lectura: 15 minutos</p> <p>Retoma de elementos: 10 minutos</p> <p>Preguntas: 20 minutos</p> <p>Dilemas: 15 minutos</p> <p>Intercambio 10 minutos.</p> <p>Socialización 15 a 20 minutos</p>	<p>Texto escrito respondiendo las tres preguntas planteadas.</p> <p>Textos de los dilemas y soluciones planteadas.</p>
Narrativas y Biografías	Mito de Bochica (Pág. 48)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción al tema de los mitos. Se explica que es un mito y cuáles sus características Tiempo, lugar, situaciones, personajes. (El mito griego de la creación Pág. 34) 2. En grupo se pide que recuerden cuáles mitos conocen o han escuchado de su región, o creencias. 3. Se hace lectura del texto “El Mito de Bochica” 4. Se pide que cada estudiante identifique las características y elementos que conforman este mito (lugar, tiempo, personajes, eventos, emociones) 	<p>Introducción 15 minutos</p> <p>Plenaria sobre mitos que conocen. 10 minutos</p>	<p>Textos sobre análisis de los mitos y la ciudadanía</p> <p>Dibujo del personaje que más le llamó la</p>

		<p>5. Una vez caracterizado la trama del mito, analizar las situaciones de construcción de ciudadanía (valores, relaciones, creencias, entre otros) y las emociones implicadas en los personajes y situaciones del mito. Y cuáles hemos vivenciado o creen que ocurren en su comunidad o colegio</p> <p>6. Reflexionar acerca de las acciones y decisiones tomadas por cada personaje en el mito de Bochica y cuán de acuerdo estamos con las mismas</p> <p>7. Dibujar al personaje o personajes que más le hayan llamado la atención o se halla sentido identificado y señalar por qué y que tipo de emociones le suscita.</p>	<p>Lectura: 15 minutos</p> <p>Análisis textual del mito: 20 minutos</p> <p>Análisis de situaciones ciudadanas: 15 minutos</p> <p>Reflexión: 10 minutos</p> <p>Dibujos: 20 minutos</p>	atención del mito
Observación Moral	Recreo (Pág. 58)	<p>1. Introducción al tema de observación, lectura del texto recreo y preguntas de reflexión. Se inicia haciendo explicación de lo que implica observar, particularmente observar lo que pasa cotidianamente, estar atento a lo que ocurre, pero ir enfocándose en cosas particulares. Posterior se hace la lectura y las preguntas de reflexión acerca de la observación que se describe en la lectura.</p> <p>¿Crees que la forma como se resolvieron los conflictos en el aula observados aporta en la convivencia escolar?</p> <p>¿Cómo se resuelven los problemas entre estudiante en tu aula de clase?</p> <p>2. Se define con los estudiantes los objetos (personas y situaciones) de observación y los objetivos de la observación, teniendo como tema central el siguiente. Convivencia. Los espacios en los que se observará la convivencia serán el colegio y la familia, de estos</p>	<p>Introducción: 30 minutos</p> <p>Definición de objetivos: 30 minutos</p> <p>Elaboración del diario de campo: 40 minutos</p>	<p>Texto de reflexión</p> <p>Diarios de campo</p> <p>Informe de observación grupal</p>

		<p>espacios se escogerá las situaciones y personas a observar.</p> <p>3. Elaboración del formato de diario de campo. La observación se hará de manera grupal de 2 a 4 estudiantes de acuerdo al tamaño del curso, durante 3 días a lo largo de la jornada escolar, y en los espacios familiares, enfocándose en las situaciones ya escogidas. Cada grupo se pondrá de acuerdo sobre la manera en la que harán la observación, pero se deben tener diarios de campo individuales. La intención es que los tres observen los mismos eventos en el colegio y cada uno observe situaciones similares a las de sus compañeros en cada familia. Se debe indicar que han de solicitar el permiso en sus familias para ser observadas y a otros estudiantes y maestros cuando no sean del curso</p> <p>El diario de campo tendrá la siguiente información: Número de día (1, 2 o 3) Fecha (Agosto...) Hora. Sitio de la observación (Colegio, Casa) Espacio de la observación (Salón, patio, cocina, etc.) Observador. Ambiente observado (Familia, Curso, Amigos, etc.) Descripción de lo sucedido (relato de lo acontecido y observado) Clasificación de los aspectos observados</p> <table border="1" data-bbox="940 837 1633 1042"> <tr> <td data-bbox="940 837 1066 1042">Personas</td> <td data-bbox="1066 837 1241 1042">Conflictos y/o problemas observados</td> <td data-bbox="1241 837 1388 1042">Actitudes y emociones evidenciadas</td> <td data-bbox="1388 837 1633 1042">Cómo me afecta lo observado (Pensamientos y emociones experimentadas)</td> </tr> </table> <p>Finalmente el grupo elaborará un breve informe con las observaciones hechas, sintetizando los principales eventos y aspectos encontrados</p>	Personas	Conflictos y/o problemas observados	Actitudes y emociones evidenciadas	Cómo me afecta lo observado (Pensamientos y emociones experimentadas)		
Personas	Conflictos y/o problemas observados	Actitudes y emociones evidenciadas	Cómo me afecta lo observado (Pensamientos y emociones experimentadas)					
Comunicación Socio-Moral	Videos https://www.youtube.com/watch?v=mnH7LxqEH84 (los niños incómodos)	1. Introducción. Se dialoga sobre la comunicación y en especial sobre publicidad. Luego se trabajará observando publicidad hecha sobre la buena acción ciudadana (Transmilenio, el uso de la cebra, los colados, el maltrato infantil, el consumo de alcohol, etc.) reflexionando acerca de los elementos morales (valores y acciones) y emocionales que perciben en la publicidad (imágenes)	Introducción 30 minutos Reflexión: 10	Textos de preguntas reflexivas Texto de				

	https://www.youtube.com/watch?v=GJJ3Il6VkeM (Nuestro México del futuro)	particulares, colores, slogans, entre otros.) 2. Reflexionar sobre el valor de las piezas comunicativas en relación con la construcción de ciudadanías. 3. Preguntar su opinión acerca de los modelos de ciudadano presentados en la publicidad y el porqué de su reflexión 4. Los estudiantes confrontarán si la publicidad si cambio su percepción sobre su pensamiento o comportamiento relacionado con el mensaje enviado. Abra la discusión en el curso sobre este tema. Haciendo énfasis en lo emocional 5. Presentar los dos videos y desarrollar la siguiente actividad: Responder las siguientes preguntas ¿Qué intencionalidad o propósito tiene los videos presentados? ¿Cuáles imágenes de los videos creen que refuerzan la intencionalidad del mensaje? ¿Qué mensaje les deja los videos? ¿Qué emociones les evoca cada video y cuáles serían las emociones implicadas en las escenas que más le impactaron? Por último en grupos de 3 a 5 estudiantes crear una pieza comunicativa que busque generar impacto en la convivencia escolar.	minutos. Pregunta: 10 minutos Debate: 10 minutos Presentación de los videos y actividades 50 minutos.	análisis de los videos Pieza comunicativa
--	---	---	--	--

UNIDAD DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LA EMOCIÓN DE EMPATÍA

DIMENSIÓN	TEXTO	ACTIVIDAD	TIEMPO	PRODUCTO
Situación Problema	Carlos y la zapatilla de Mariana	1. Realizar la lectura de forma individual del texto 2. En plenaria retomar los aspectos más relevantes de la situación problema (personajes, situación, lugares) 3. De forma individual los estudiantes resolverán las siguientes preguntas: ¿Qué debe hacer Carlos? ¿Qué harías tú en su lugar? ¿Cómo ayudarías a Mariana? ¿Qué harías para solucionar su situación?	Lectura: 15 minutos. Retoma de elementos: 10 minutos.	Texto escrito respondiendo las cinco preguntas planteadas.

		¿Crees que Manuel hizo lo correcto?	Preguntas: 20 minutos	Videograbación de las respuestas dadas por los estudiantes.
Desarrollo Temático	Conceptualización	Se realiza un juego en el que los estudiantes encontrarán diferentes definiciones de que es la empatía, colaboración, solidaridad, trabajo en equipo, Por grupos deberán identificar y relacionar el nombre con la definición del concepto.	Actividad: 25 Minutos	Relatos orales de los estudiantes.
Narrativas y Biografías	Relatos de niños y niñas desplazados: nostalgia de la tierra	En grupos de tres estudiantes dialogaran acerca de los sentimientos que les produce la historia que han leído. Posteriormente resolverán los siguientes interrogantes: ¿Crees que los niños y niñas de estos relatos necesitan ser cuidados? ¿Por qué? ¿Cómo puedes ayudarlos a superar las situaciones difíciles que vivieron? De forma individual escribirán una carta a la niña que relató su historia. En esta carta le contarán como se sintieron al escuchar su relato y las acciones que proponen realizar con los amigos para	Lectura: 20 minutos Solución de interrogantes: 10 minutos Plenaria: 15 minutos Elaboración de la carta: 25 minutos	Textos de la solución de los interrogantes Cartas Galería

		<p>ayudarle a superar lo vivido por la guerra.</p> <p>Se preparará con todos los niños y niñas del salón una galería de cartas y se invitarán a estudiantes de otros grados a participar.</p> <p>Posterior a la elaboración de la galería se organizará una mesa redonda en la que se resolverán algunos interrogantes como:</p> <p>¿Por qué es importante el cuidado?</p> <p>¿Cómo puedes ayudar a personas que necesitan atención?</p> <p>¿Cómo el cuidado a otros seres vivos contribuye a la convivencia y la paz?</p>	<p>Elaboración de la galería: 25 minutos</p> <p>Mesa redonda: 20 minutos</p> <p>Dibujos: 20 minutos</p>	<p>Grabación de la mesa redonda.</p>
<p>Conversaciones morales y políticas</p>	<p>Ahora es tu turno, reflexiona acerca de la solidaridad a partir de nuestros derechos</p>	<p>Reflexión sobre la importancia del cuidado y el autocuidado.</p> <p>Los estudiantes indagarán sobre :</p> <p>¿Qué son los derechos? Y diligenciarán el cuadro de los derechos en el que se solicita información sobre diferentes derechos y las acciones que definen su cumplimiento y su impedimento para su realización.</p> <p>Posteriormente se realizará una reflexión sobre los deberes y se indagará a los estudiantes sobre las razones por las cuales NO cumplir con los deberes puede generar violencia y conflicto.</p>	<p>Reflexión: 10 Minutos</p>	
<p>Observación Moral</p>	<p>Una aventura por el mundo</p>	<p>Se invitará a los niños y niñas a imaginar una aventura por el mundo, en la cual van a coleccionar fragmentos y piezas de la vida de sus familiares, amigos, profesores, vecinos e incluso, de aquellos que no conoces.</p>	<p>Introducción 10 minutos</p> <p>Desarrollo de la aventura y</p>	<p>Fichas de observación.</p>

		<p>Tomaran papel y lápiz y desarrollaran las siguientes actividades:</p> <p>La solidaridad puede estar en cualquier lugar</p> <p>Imagina que eres un famoso detective, que busca en todos los lugares un tesoro maravilloso, pero extraviado: la solidaridad.</p> <p>Escoge lugares a donde guste ir; estos pueden ser tu casa, el parque, el patio del recreo, la tienda del barrio, la casa de tus amigos, entre otros espacios.</p> <p>Obsérvalos cuidadosamente y registra lo que allí sucede. Por ejemplo, ¿cuáles son las personas que van?, ¿qué hacen?, ¿se encuentran con otras personas?, ¿se presentan conflictos?, ¿tienen animales?, etc.</p> <p>Diligenciaran la ficha de observación la cual contiene entre algunos datos (Fecha, hora, nombre del observador, descripción del lugar observado y pistas de solidaridad encontradas)</p> <p>Para finalizar cada estudiante redactará un comentario final en el que presenta las conclusiones de tu observación. Indicara en este escrito la importancia que tiene realizar acciones solidarias en los lugares que observo y cómo esto contribuye a la convivencia y a la paz.</p> <p>Se retomará la historia ¿Y la zapatilla de Mariana? Los estudiantes ayudaran a ambos niños a tomar la decisión correcta.</p>	<p>diligenciamiento de la ficha de observación: 45 minutos</p> <p>Plenaria: 20 minutos</p>	<p>Comentarios finales.</p>
--	--	---	--	-----------------------------

GUÍA GRUPO FOCAL SOBRE “LA VERGÜENZA”

Tiempo estimado: 1 hora.

Número de estudiantes: 15

Fecha:

Hora:

Estudiante:

Edad:

Género:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

INTRODUCCIÓN:

Para iniciar se debe explicar la intención del espacio y el vínculo con el trabajo desarrollado.

El grupo focal hace parte de las actividades que hemos venido realizando en estas semanas, en las que hemos leído cuentos, mitos y otros, así como han reflexionado acerca de lo leído y observado situaciones que apuntan a pensar sobre las emociones.

El espacio busca indagar acerca de situaciones más cercanas de cada uno de los estudiantes con relación al sentimiento de vergüenza y cómo este se manifiesta que consecuencia o reacción se presentó en el estudiante ante tal evento.

Para llevar a cabo el grupo focal, se espera la participación de todos los estudiantes, así como de su sinceridad. Vale la pena aclarar que lo expresado en el grupo tendrá un manejo ético y respetuoso de la información. Por lo tanto solicitamos el permiso para la grabación y toma de apuntes de la reunión.

La dinámica consta en una serie de preguntas acerca de las cuales los y las estudiantes contestaran de acuerdo a su conocimiento o experiencia personal. Y al final haremos una síntesis de lo que se trabajó en la sesión.

DESARROLLO:

Pregunta 1. ¿Qué entienden ustedes por emoción?

Pregunta 2. ¿Cómo manifiestan sus emociones?

Terminada esta pregunta se hace una síntesis y explicación acerca de las emociones morales

Pregunta 3. ¿Para usted qué es y cómo se manifiesta la vergüenza?

Finalizada la pregunta se aclara qué es la vergüenza.

Pregunta 4. ¿Conocen alguna historia que hable sobre la vergüenza o recuerdan la historia de alguien que haya vivido un momento vergonzoso?

Pregunta 5. ¿Pueden narrarnos una experiencia propia en la que se han sentido avergonzados? ¿Qué sintieron? ¿Qué ocurrió luego de esa situación? ¿Qué aprendieron?

Terminadas estas dos preguntas hacemos un resumen de lo narrado hasta el momento y lo que esto va dejando para la formación ciudadana.

Pregunta 6. ¿La vergüenza es algo positivo, o negativo? ¿Por qué?

Pregunta 7. ¿Cómo podríamos usar la vergüenza en la formación como ciudadanos?

Hacemos la última síntesis de lo trabajado, hablamos de la vergüenza como una emoción moral que aporta a la ciudadanía de manera constructiva y cerramos la sesión agradeciendo la participación de los y las estudiantes.

HALLAZGOS

Los resultados se presentan en tres segmentos que pondrán en diálogo los aspectos teóricos, con la información recolectada e interpretada como dato, para dar cuenta de los siguientes aspectos: En primer lugar el análisis acerca de la vergüenza; luego se abordará lo hallado respecto a la empatía; y finalmente se enunciarán los hallazgos acerca del carácter socrático de la educación, y como esta es una vía para humanizar el acto educativo, con base en la propuesta del enfoque de capacidades de Nussbaum.

La Vergüenza una emoción que lleva a la reflexión del buen proceder:

La vergüenza es una emoción que denota cierta complejidad, dados los elementos que la configuran, así mismo en la forma en que se comprende por parte de diferentes grupos humanos o comunidades, en las que se puede asociar con otro tipo de expresión emocional.

La fragilidad en tanto condición para la vergüenza, es también un factor que va formando ciertas formas de relación consigo mismo, pero fuertemente marcadas por la interacción real o posible con el otro. Si bien para Nussbaum la fragilidad se enmarca en la imposibilidad de la perfección, en el reconocimiento de los defectos y las debilidades. También afirma que la vergüenza en cuanto fragilidad es una emoción que se mueve entre acciones y concepciones negativas, cuyo efecto es el reconocimiento propio y en el otro de la condición de humanidad.

Situación contextual	Los niños y niñas reconocen que pasan situaciones, que para ellos son vergonzosas, en la medida en la que pueden o son rechazados por el grupo de compañeros o amigos, relacionada más con la apariencia física o con alguna característica particular que los demás puedan tomar como objeto
----------------------	---

	<p>de burla o crítica, que se asocian principalmente a defectos físicos. Evidenciándolo en la actividad en la cual los niños y niñas debían plantear una situación de la vida cotidiana en la cual se hayan presentado dilemas como el de la niña que llega por primera vez al colegio; en esta actividad manifestaron:</p>
<p>Pedagogía de la imaginación narrativa</p>	<p><i>“Maikel era un niño pequeño que estaba en preescolar, el primer día de clase a él los niños y las niñas lo ignoraban y se le burlaban por el pelo que tenía él se ponía triste porque le decían que era un trapero...”</i> (William, Vanesa, Maikol)</p> <p><i>“uno lo primero que hace cuando se le ríen a uno, es uno mirar, uno mirarse a ver cómo está, a presentarse) (Esperanza) porque todos se le ríen y uno piensa como (-Nataly-, como qué fue mal o qué hice) (Esperanza) como qué tengo mal?”</i></p> <p>(Actividad: Un mundo diferente. Construcción de un dilema moral propio)</p>
<p>Hallazgos</p>	<p>Así <i>“La vergüenza es la notoriedad de la imperfección, que suscita el rechazo por parte de sí mismo, y de los otros.”</i> aparece en el plano de lo concreto, de lo visible y palpable, no tanto del mundo interior del niño, es un aspecto notorio para sí mismo, o para los otros, en este caso no se da como un producto de condiciones internas del niño “creencias, gustos, razones u otros”. Si bien el primer relato mostrado es tomado de una situación hipotética planteada por los niños, esto mismo se vuelve a notar cuando ya hablan de sus propias experiencias.</p> <div data-bbox="717 1398 1122 1703" data-label="Image"> </div>

	<p style="text-align: center;">TRABAJO EN GRUPO</p> <p>En grupos de 3 estudiantes, plantearán una situación de la vida cotidiana en la que se presenten este tipo de dilemas.</p> <p>DILEMA Y SOLUCIÓN PLANTEADOS POR:</p> <p>Nombre: <u>Wilson Alejandro Priada</u> Edad: <u>10</u> años Género: <u>M</u> Nombre: <u>Vanessa Firdia P.</u> Edad: <u>10</u> años Género: <u>F</u> Nombre: <u>Mauricio Gamelo</u> Edad: <u>10</u> años Género: <u>M</u></p> <p><u>Mauricio era un niño pequeño que estaba en preescolar, el primer día de clase a él los niños y las niñas lo ignoraban y se le burlaban por el pelo que tenía él se ponía triste porque le decían que era un trapero.</u></p> <p>SOLUCIÓN:</p> <p><u>Él se sintió mal y dijo ya no más y se cortó el pelo para que no lo ignoraban más ni se le burlaban de él.</u></p> <p>SOLUCIÓN PLANTEADA POR:</p> <p>Nombre: <u>Angela Moyaiz B. H.</u> Edad: <u>11</u> años Género: <u>F</u> Nombre: <u>Juan Pablo Rojas</u> Edad: <u>10</u> años Género: <u>M</u> Nombre: <u>Diego Alejandro Torres</u> Edad: <u>10</u> años Género: <u>M</u></p> <p><u>Que le diga a la profesora que lo están molestando por el cabello para que la profesora le diga que es lo más lindo.</u></p> <p>En las experiencias de tipo personal, los niños retoman el punto de vergüenza similar a la pena, pero se vuelven a centrar en mostrar que el plano principal en el que la vergüenza se expresa, se circunscribe a lo físico, a la apariencia, la fragilidad puesta en escena que deja al descubierto lo inadecuado del sujeto, al presentarse frente a otros, que pueden considerar que la persona no es adecuada para quienes lo ven o lo oyen, pero principalmente es una vergüenza que se manifiesta ante la mirada del otro, no ante sí mismo como acto reflexivo, siendo este último una acción posterior a la burla del otro y a la incomodidad que el sujeto siente, luego de sentir dicha burla, o imaginar los malos comentarios.</p>
--	---

<p>Situación contextual</p>	<p>El afrontamiento que proponen los niños y niñas en la situación que consideran vergonzosa, está en dos vías, la primera es la reflexión que nos mostraba el ejemplo anterior, como una reflexión que se pregunta por lo inadecuado, posterior al acto de desaprobación por parte del otro, dejando un aprendizaje de tipo preventivo con lo que debe hacer en otra</p>
-----------------------------	---

	ocasión, o de tipo evitativo de esas circunstancias. La segunda forma de asumir la situación, se da en el plano de avasallarse ante el querer de los otros, ante sus burlas y optan por sucumbir a la presión social.
Pedagogía de la imaginación narrativa	<i>“Él se sintió muy mal y dijo y no más y se cortó el pelo para que no lo ignoraran más ni se le burlaran de él.” (William, Vanesa, Maikol)</i> (Actividad: Un mundo diferente. Construcción de un dilema moral propio)
Hallazgos	El lugar de la aparición del falso self, que si bien este último tiende a dar respuesta a lo deseado por los otros, se da más como una reacción iniciada en el sujeto de aparecer infalible, que originado a partir del rechazo de los otros.

La vergüenza en cuanto fragilidad tiene que ver con algo que ellos consideran que está mal, que no encaja en las expectativas sociales o del grupo de referencia, como que es un defecto, y que tiene que ver con cosas un poco negativas. Como por ejemplo la manera de vestirse, de hablar, entre otras.

Otro de los factores que conforman la emoción de vergüenza es la debilidad. Ya Nussbaum menciona que la debilidad es algo que nos lleva a ocultarnos, a evitar la mirada, pero que cuando quedan al descubierto, ese dolor y la cara sonrojada es la expresión de la vergüenza.

Los niños y niñas expresaron que esta sensación de debilidad, de rubor en el rostro, está asociada con la pena y el susto o miedo. Se da ante la imposibilidad de hacer las cosas o de exponerse ante los otros sin errores.

La debilidad nos presenta como el sujeto quebrado, indefenso ante la burla del otro, de un otro que con su acción propicia una reflexión negativa del sujeto. Los estudiantes proyectan diferentes reacciones emocionales y corporales, que asocian a las situaciones de vulnerabilidad del personaje relatado. Así emociones como la pena y el miedo (susto) son correlacionados, pero al mismo tiempo mencionan otras emociones que pueden ser más defensivas como la furia o la ira.

Situación contextual	En la reflexión de los estudiantes acerca del relato propuesto, el síntoma de la vergüenza que para Nussbaum es el rostro sonrojado, es desplazado por el temblor, ya que consideran que la situación genera más reacciones de miedo, que de vergüenza en sí misma, sin que se afirme que esta última emoción no esté presente.
Pedagogía de la imaginación narrativa	<p><i>“Mucha pena porque tiembla, se come las letras y piensa que se están riendo por su personalidad de ella solo por eso se burlaban y la trataban mal. (Esteban)</i></p> <p><i>Pena, alegría, furia, susto, nerviosa, culpable, asco, miedo a sus compañeros y también mucha pena y mucho miedo y también temblor (Fabián)”</i></p> <p>Estas percepciones de los niños se lograron evidenciar luego de leer la situación de Sofía quien debía asumir la llegada a un nuevo colegio siendo este “Un mundo diferente”.</p>
Hallazgos	No obstante el rostro característico de la vergüenza es enunciado cuando la situación que se expresa es la vida propia. Para los niños y niñas, las situaciones de un rostro ruborizado como señal de vergüenza están más implicadas en situaciones sociales, tales como hablar en público. Ya que consideran que no lo harán adecuadamente y serán blanco de las burlas. Los niños y niñas, no comentan que sonrojarse esté ligado a una acción reprochable moral o normativamente (p ej., romper una regla para beneficio personal, o causar daño a otros), ya que este tipo de eventos para ellos tienen otro tipo de manifestación.

Situación contextual	La debilidad aflora en la exposición ante los otros en lugares en los que el sujeto debe enfrentarse a un auditorio expectante a lo que él expresará, pero que el niño evalúa como intimidante. En últimas, la vergüenza es el rostro iluminado de color rojo, cuando soy observado por otros y se considera inadecuado o débil ante la mirada de los
----------------------	---

	aquellos que observan.
Pedagogía de la imaginación narrativa	<p><i>“Pues yo hay veces manifiesto mi vergüenza, porque hay veces paso a exponer y me pongo como roja (-Yazmín-. ¡mmm! Se pone como un tomate pues)</i></p> <p><i>(Johan) como se está poniendo (todos ríen)</i></p> <p><i>(Nataly). Quítese las manos. Mire profe así, así. Esa es la vergüenza profe, esa es la vergüenza.”</i></p> <p><i>“De eso estoy hablando, cuando tengo que hablar así para toodoss Yo demuestro mi vergüenza, por ahí cuando hay que pasar a exponer, o al frente y alguien al decir algo, uno se pone como rojo y trata de no darle vergüenza. Y empieza uno como a temblar... como a sentirsee...rooojo, como que le da mucha pena y como que empieza como a taparse la cara.” (Esperanza)</i></p> <p>(Actividad: Grupo focal.)</p>
Hallazgos	<p>La indefensión en tanto espacio de la vida en la que el sujeto cae en la cuenta que no puede controlar todo lo que le rodea, es una característica que denota la vergüenza “ya que somos sujetos que nacemos en un mundo que no fabricamos a nuestro antojo, y por lo tanto no lo controlamos” dejando de manifiesto la incompletud, sobre la cual se basa la aparición de la imperfección, en cuya reflexión damos cuenta de la vergüenza.</p>

Situación contextual	<p>Así, los y las estudiantes, notaron situaciones de indefensión más en el uso de la literatura, que en las narrativas propias. Muestran como en el cuento sobre Sofía y su situación en la escuela, ellos manifiestan que Sofía se culpabilizaba por lo que ocurría con sus compañeros</p>
Pedagogía de la imaginación narrativa	<p><i>“Sofía debe guardar silencio procuraba no participar en clase y al descubrir miradas sospechosas y también se sentía culpable (Fabián)</i></p> <p><i>Yo creo que Sofía conozca más a sus compañeros y no sentirse culpable de todo y debe confiar en ella misma (Yesid)</i></p> <p><i>“Ella siente susto y cuando Sofía salió del colegio ella misma se estaba</i></p>

culpando que por eso los niños no hablaban, Sofía se negó ella misma (Brandon)”

COMPETENCIAS CIUDADANAS QUINTO GRADO

ACTIVIDAD 1

Nombres y apellidos: M^{te} PAULA BARREIRA Edad: 10

Realiza la siguiente lectura:

UN MUNDO DIFERENTE..

Sofía cuenta con 9 años de edad. Tuvo que irse a vivir a la ciudad con sus padres e ingresó a un nuevo colegio. Llegar a este lugar significó para ella la entrada a un "mundo diferente". En la escuela a la que asistía antes, había compartido con sus compañeros desde los cinco años, de manera que los conocía de "toda una vida". No había encontrado dificultad en hacer amigos porque allí todos eran amigos de todos. Con ellos compartía, tanto en los horarios de clase como en sus tardes libres. Sonreía con ellos a montones. Pero la llegada al nuevo colegio la había hecho cambiar su forma de actuar: a pesar de su buena disposición, pronto empezó a sentirse incómoda.



No conversaba con ningún compañero, creía escuchar comentarios acerca de su personalidad, sentía que todos la observaban y la señalaban y esto la había llevado a volverse una niña insegura: al frente del salón de clases tartamudeaba, se comía las palabras y le temblaban las piernas. Desde luego, los demás se burlaban de su imprecisión al comunicarse y de su nerviosismo.

Estas burlas hicieron que Sofía decidiera guardar silencio; procuraba no participar en clase y al descubrir miradas sospechosas, reaccionaba violenta y desafiante, pero tan pronto salía del colegio reconocía que no había actuado de la mejor manera y se sentía culpable.

Dos semanas después de que estas situaciones se repitieran, Sofía no quería volver a clases. Estaba sorprendida porque siempre le había gustado ir a aprender cosas, pero le diría a su madre que dejaría de estudiar. Mientras tanto, venían a ella imágenes agradables en las que exploraba la biblioteca de su nuevo colegio, en las que sentía emoción al descubrir todo lo que estaba aprendiendo y en las que pensaba por un momento, lo agradable que sería empezar a conocer más de cerca a sus compañeros de clase.

Ahora reflexiona sobre los siguientes interrogantes:

¿Qué decisión debe tomar Sofía? Por Sofía tenía que hablar con alguien para poder todo lo que tiene en su corazón.

¿Cuáles son las emociones que presenta Sofía en esta situación y al tener que contarle a su mamá? Sentía vergüenza sentía que la humillaban y que nadie en su colegio no la quería.

COMPETENCIAS CIUDADANAS QUINTO GRADO

ACTIVIDAD 1

Nombres y apellidos: Paula Andrea Diaz Gonzalez Edad: 10

Realiza la siguiente lectura:

UN MUNDO DIFERENTE..

Sofía cuenta con 9 años de edad. Tuvo que irse a vivir a la ciudad con sus padres e ingresó a un nuevo colegio. Llegar a este lugar significó para ella la entrada a un "mundo diferente". En la escuela a la que asistía antes, había compartido con sus compañeros desde los cinco años, de manera que los conocía de "toda una vida". No había encontrado dificultad en hacer amigos porque allí todos eran amigos de todos. Con ellos compartía, tanto en los horarios de clase como en sus tardes libres. Sonreía con ellos a montones. Pero la llegada al nuevo colegio la había hecho cambiar su forma de actuar: a pesar de su buena disposición, pronto empezó a sentirse incómoda.



No conversaba con ningún compañero, creía escuchar comentarios acerca de su personalidad, sentía que todos la observaban y la señalaban y esto la había llevado a volverse una niña insegura: al frente del salón de clases tartamudeaba, se comía las palabras y le temblaban las piernas. Desde luego, los demás se burlaban de su imprecisión al comunicarse y de su nerviosismo.

Estas burlas hicieron que Sofía decidiera guardar silencio; procuraba no participar en clase y al descubrir miradas sospechosas, reaccionaba violenta y desafiante, pero tan pronto salía del colegio reconocía que no había actuado de la mejor manera y se sentía culpable.

Dos semanas después de que estas situaciones se repitieran, Sofía no quería volver a clases. Estaba sorprendida porque siempre le había gustado ir a aprender cosas, pero le diría a su madre que dejaría de estudiar. Mientras tanto, venían a ella imágenes agradables en las que exploraba la biblioteca de su nuevo colegio, en las que sentía emoción al descubrir todo lo que estaba aprendiendo y en las que pensaba por un momento, lo agradable que sería empezar a conocer más de cerca a sus compañeros de clase.

Ahora reflexiona sobre los siguientes interrogantes:

¿Qué decisión debe tomar Sofía? Buscarse por que hay cosas buenas en el colegio y pueden ser divertidas

¿Cuáles son las emociones que presenta Sofía en esta situación y al tener que contarle a su mamá? Nervios, miedo, pena, tristeza y temor

	<p style="text-align: center;">COMPETENCIAS CIUDADANAS QUINTO GRADO ACTIVIDAD 1</p> <p>Nombres y apellidos: <u>Daniel Arboles Anacle Cortés</u> Edad: <u>5^o</u></p> <p>Realiza la siguiente lectura:</p> <p style="text-align: center;">UN MUNDO DIFERENTE...</p> <p>Sofía cuenta con 9 años de edad. Tuvo que irse a vivir a la ciudad con sus padres e ingresó a un nuevo colegio. Llegar a este lugar significó para ella la entrada a un "mundo diferente". En la escuela a la que asistía antes, había compartido con sus compañeros desde los cinco años, de manera que los conocía de "todo una vida". No había encontrado dificultad en hacer amigos porque allí todos eran amigos de todos. Con ellos compartía, tanto en los horarios de clase como en sus tardes libres. Sonreía con ellos a montones. Pero la llegada al nuevo colegio la había hecho cambiar su forma de actuar; a pesar de su buena disposición, pronto empezó a sentirse incómoda.</p> <p>No conversaba con ningún compañero, creía escuchar comentarios acerca de su personalidad, sentía que todos la observaban y la señalaban y esto la había llevado a volverse una niña insegura; al frente del salón de clases tartamudeaba, se comía las palabras y le temblaban las piernas. Desde luego, los demás se burlaban de su impresión al comunicarse y de su nerviosismo.</p> <p>Estas burlas hicieron que Sofía decidiera guardar silencio; procuraba no participar en clase y al descubrir miradas sospechosas, reaccionaba violenta y desafiante, pero tan pronto salía del colegio reconocía que no había actuado de la mejor manera y se sentía culpable.</p> <p>Dos semanas después de que estas situaciones se repitieron, Sofía no quería volver a clases. Estaba sorprendida porque siempre le había gustado ir a aprender cosas, pero le diría a su madre que dejaría de estudiar. Mientras tanto, venían a ella imágenes agradables en las que exploraba la biblioteca de su nuevo colegio, en las que sentía emoción al descubrir todo lo que estaba aprendiendo y en las que pensaba por un momento, lo agradable que sería empezar a conocer más de cerca a sus compañeros de clase.</p> <p>Ahora reflexiona sobre los siguientes interrogantes:</p> <p>¿Qué decisión debe tomar Sofía? <u>hacer nuevos amigos en el colegio</u> <u>para que después sienta más tranquilidad en el nuevo colegio</u> <u>ya es eso sin decirle a la que da y sus padres se preocupan</u></p> <p>¿Cuáles son las emociones que presenta Sofía en esta situación y al tener que contarle a su mamá? <u>mucha pena porque temía que sus amigas se rieran</u> <u>por que se estaba dando que se personalidad de ella se por</u> <u>eso es lo burlaba y lo decaban muy</u></p> <p style="text-align: center;">(Actividad: Un mundo diferente. Respuestas a preguntas sobre la lectura)</p>
Hallazgos	Los niños y niñas, evidenciaron su vulnerabilidad en su relato. La culpa es el sentimiento que deja ver la indefensión y el rechazo que el personaje tiene hacia sí mismo, y que se refleja en el alejamiento de los demás y su introversión, propiciando que el sujeto se sienta en falta y se convierta en víctima y victimaria, acciones que van negando al sujeto ante los demás.

En este sentido la incompletud se da como expresión de sentirse culpable e inadecuado para compartir con los otros, de no poder controlar lo que sucede a su alrededor, ni de lo que la llevó a esa condición.

El ocultamiento como una de las manifestaciones más relevantes de la vergüenza, resulta ser para los niños y las niñas una de las situaciones que tienden a identificar más como momentos vergonzosos y de los cuales solo esperan escapar.

“La vergüenza al involucrar el hecho de reconocer la debilidad y lo inadecuado que se puede ser en algunos aspectos, tiene como reacción a este sentimiento, el querer ocultarse de la mirada de los otros que pueden ver estas deficiencias” (Nussbaum, 2006)

<p>Situación contextual</p>	<p>En concordancia con las formas en que los y las estudiantes asocian la expresión de la vergüenza, el ocultamiento como forma más explícita en la que se expresa dicha emoción, se verbaliza más en los relatos de la vida personal de los niños y las niñas, que en el uso de la literatura, no obstante, con el uso del texto adecuado esta particularidad de la vergüenza aparecería.</p> <p>Ocultarse es una respuesta altamente ligada a la vergüenza, querer taparse la cara, alejarse de la persona que usa un vocablo inadecuado o reprochable.</p>
<p>Pedagogía de la imaginación narrativa</p>	<p><i>“Pues una vez yo no... o.. o siempre... nunca, nunca traigo, nunca traigo el uniforme adecuado. Una vez, me vine con una sudadera negra, con un saco verde y unos zapatos, unas botas y me pasaron al frente y todos me miraban, y no me quitaban la mirada y yo me puse rojo, { -Yazmín-. De la vergüenza, es que eso es vergüenza}. Y uno se pone así y uno como que hace así (gesto de ocultarse) lo siguen mirando” (Johan)</i></p> <p><i>Yo demuestro mi vergüenza, por ahí cuando hay que pasar a exponer, o al frente y alguien al decir algo, uno se pone como rojo y trata de no darle vergüenza. Y empieza uno como a temblar... como a sentirsee...rooojo, como que le da mucha pena y como que empieza como a taparse la cara. (Yesid)</i></p> <p><i>“uno como que quiere safarse y salir a correr donde nadie lo moleste” (Johan)</i></p> <p><i>“(Yazmín)... si he visto que ahí hay alguien al frente y entonces no lo recoge una buseta y hay alguien ahí y empiezan “ay juem...” bueno empiezan a montar que no lo recogió y cómo que la pequeña, o sea la</i></p>

	<p><i>hija se queda cómo (gesto de incomodidad) ¡ay cállese!{todos comentan “ay si”</i></p> <p><i>(Johan). empiezan “este colectivo cara’e mmmm por qué no me recoge si voy tarde pa’l trabajo”</i></p> <p><i>(Yazmín). Y eche cantaleta, y eche cantaleta y uno ahí al lado.</i></p> <p><i>(Yesid). y uno como que ahí, y uno como que está ahí al lado y la mamá ahí (gesto de querer ocultarse)</i></p> <p><i>(Actividad grupo focal).</i></p>
Hallazgos	<p>Para los y las estudiantes, ocultarse es una respuesta connatural a la vergüenza, querer taparse la cara, alejarse de la situación que les incomoda, que los visibiliza como inapropiados y juzgados por esos errores o defectos que tienen, que en palabras de Johan es la expectativa de librarse de la situación y estar en un lugar o condición en la que pueda volver al equilibrio, que para él es la soledad.</p> <p>No obstante los niños y niñas, también comentaron situaciones en las que el hecho que evoca la vergüenza no es protagonizado por ellos, sino por otra persona principalmente por la forma de expresarse en público, ya que la persona usa un vocablo inadecuado o reprochable. En este sentido, la vergüenza que siente el niño o la niña, no procede de sí mismo o de su actuar, sino del otro. No es mi propia condición, sino que adopta el infortunio del otro o lo no aceptado del otro como propio y que les induce a ocultarse.</p> <p>Así pues para los y las estudiantes, ocultarse es una manera de superar la situación vergonzosa, huir es fácil cuando la falta es cometida por otro, pero se torna más complejo cuando la situación la propicia el propio sujeto.</p> <p>Sonrojarse y ocultarse son dos caras de la vergüenza, dos expresiones que los y las estudiantes identifican y definen como expresión verdadera de vergüenza.</p>

Ahora bien, la vergüenza como emoción moral, puede ser un elemento que facilite o dificulte la formación ciudadana y el juicio moral frente a las acciones que realiza un sujeto o un grupo frente a la sociedad, esto es la particularidad de la emoción, en tanto viabiliza el buen proceder o por el contrario puede servir como factor que inmoviliza o tergiversa la acción del sujeto, luego entonces “es indispensable conocer cómo operan las emociones para sacar el mejor provecho de las actitudes que pueden frenar o minimizar, actitudes democráticas y compasivas que promuevan formas de inclusión plena a todo tipo de personas y comunidades. Nussbaum expresa que cada emoción promueve y/o entorpece esta posibilidad de acción social, por lo cual hay que formular proyectos políticos que apunten a una regulación o buen uso de las emociones morales.”

Situación contextual	Los y las estudiantes ven en el ejercicio de trabajar la emoción de la vergüenza una posibilidad de reflexionar sobre el buen proceder, corregir, reconocer y tener en cuenta la fragilidad de ser humanos. Los niños y niñas vieron la oportunidad para solidarizarse con otros hipotéticos o reales, y descubrir que sus escuelas son lugares para aprender a ser mejores ciudadanos, lo cual deja ver el papel que desempeña esta institución social en la reflexión acerca de la ciudadanía y la formación ético – política de los y las estudiantes. Por ejemplo en la actividad sobre dilemas morales surge el siguiente
Pedagogía de la imaginación narrativa	<p><i>“Érase una vez una niña llamada Jana que provenía de una familia de otro color de piel que no era blanco. Jana entró a un colegio donde todos eran color blanco y Jana empezó a ser discriminada por sus compañeros de clase y ella se sentía muy mal y no encontraba ayuda alguna.</i></p> <p><i>La solución sería que sus compañeros no la discriminaran más, pero para eso se necesita ayuda profesional, así que llamaron al orientador y el dio una charla en la que aconsejó y ordenó no discriminar a nadie” (Diana, Vanessa, Diana)</i></p> <p><i>“Mi solución es que Jana le diga a la mamá y no la discriminen más” (Diana, Yeimy, Johan)</i></p>

	 <p>(Actividad: Un mundo diferente. Construcción de un dilema moral propio)</p>
Hallazgos	<p>Es notable la heteronomía en las formas de abordaje en la solución de dichas dificultades. Para los niños y niñas, los otros como compañeros o maestros, o padres son parte indiscutible de la solución a las situaciones de vulnerabilidad. Si bien, en el relato no aparece explícita la vergüenza, ya que se trata más de un relato construido por ellos mismos, sobre la discriminación, si muestran a la protagonista en condición de vulnerabilidad por su color de piel.</p>

Así, la literatura o los relatos ponen al niño en la situación de otro, y abren la posibilidad de pensar en las soluciones a dicha situación, lo cual es un elemento constructor de ciudadanías, de ejercicios del reconocimiento de las diferencias que promueven la ciudadanía incluyente, que para el caso de los niños y niñas, se hace en conjunto con los demás, especialmente adultos.

Situación contextual	<p>Cuando reflexionan a través de su propia experiencia sobre la importancia de la vergüenza, lo hacen de manera positiva y proyectiva hacia el aprendizaje del sujeto, como un mecanismo que permite evitar eventos negativos y pone al individuo en una actitud más proclive a la acción adecuada hacia la familia y la sociedad.</p>
Pedagogía de la imaginación narrativa	<p><i>“...uno aprende... uno aprende de sus errores y si uno es piloto y sabe de sus errores puede corregirlos y ya no pasaría tantas vergüenzas” (Johan).</i></p>

	<p><i>“Puees, si positivo y negativo (La vergüenza). Pues, pues positivo porque a uno, o sea <u>no poder</u> como que, o sea, poner otras opciones a ver si es, yyyy, pues negativo porque además si a uno le gusta esa materia pues, pues uno debe estar así porqueee, somos diferentes y cada quien debe aceptar como somos, o sea yo no voy a regañar a Yazmín, ¡ay, es que a usted le gusta el español! O sea, ella es diferente entonces dejémosla en paz. (Nataly).</i></p> <p>Tomado de las manifestaciones de los niños y niñas durante el grupo focal realizado.</p>
Hallazgos	<p>Como elemento particular que asociaron a la vergüenza, es la manera en la que aprendieron a no repetir situaciones en las que sintieron que le fallaron a su familia, especialmente en lo relacionado con la confianza que sus padres depositan en ellos. El castigo físico como aparece como coaccionador de la actitud propicia, una acción que forma parte de la heteronomía con la que se construye o afianza un criterio de comportamiento social o familiar.</p>

Situación contextual	<p>Cuando reflexionan a través de su propia experiencia sobre la importancia de la vergüenza, lo hacen de manera positiva y proyectiva hacía el aprendizaje del sujeto, como un mecanismo que permite evitar eventos negativos y pone al individuo en una actitud más proclive a la acción adecuada hacia la familia y la sociedad.</p>
Pedagogía de la imaginación narrativa	<p><i>“(Nataly)... eran como las siete de la noche, enton mi mamá, nos llegó a buscar. Llegamos tarde, ton mi mamá “niños” y tenía la correa y dijo “pa’ dentro... que pa’ dentro” y mi hermano pequeño el da la vuelta, “AY ES QUE USTEDES NO ESCUCHARON QUE PA’ DENTRO, ES QUE VOY LOS ENCIERRO Y LES DOY UNA JUETERA” Y yo “no, no mami” (risas) y entonces se quedaba como pensando como “no lo vuelvo a hacer” (c. y uno empieza “no no, o sea rogando) si rogándole que no le pegue. (Yeimy)... Como decía</i></p>

	<p><i>Johan, Son mamás y papás que soooon especiales porque nos ayudan a corregir nuestros problemas. (Nataly)</i></p> <p><i>“Pues ella me dijo, “ya me hizo los oficios?” y yo “si señora, si señora” y yo, entonces me dijo “ah bueno... entonces menos mal que ya me lavó la loza y me dobló la ropa” y yo “si señora, si señora”, y yo me fui rapidito a lavar la loza. Cuando es que ella llega y yo lavando la loza... ¡ahhh!... Le dijo a mi hermana “Yuly, tráigame la correa” y yo, no mamita yo le lavo la loza... y mi mamá, y mi mamá, y mi mamá... cerró la puerta con pasador y todo. Entonces yo intentaba correr ahí alrededor de la pieza, cuando me encierra y ahí sí... “usted porqué me dijo mentiras” y tome pa’ que lleve mi juetazo. Entonces, entonces, pues ahí yo aprendí pues que no debo decir mentiras.” (Esperanza).</i></p> <p>Situaciones contadas por los niños durante la realización del grupo focal.</p>
Hallazgos	<p>Ahora bien, lo contradictorio del uso del castigo físico es que a pesar del dolor generado en el niño o la niña y la generación de actitudes de resistencia por parte del niño o la niña hacía la persona que lo ocasiona, termina siendo evaluado como un mecanismo válido y eficaz en el aprendizaje de los y las estudiantes acerca de lo que se considera bueno o malo.</p> <p>Este tipo de aprendizajes y de manejo de la vida familiar, es reconocido por los niños como ejemplarizante, ya que el evitar de nuevo el castigo físico, se convierte en el aliciente para comportarse de manera adecuada en su familia, lo cual implica la adquisición de actitudes moralmente o por lo menos familiar y socialmente deseables, (p ej. No mentir, no maltratar, entre otros)</p>

La empatía. Una mirada a través del otro.

La capacidad de imaginación, como la propone Nussbaum, es posibilitar al individuo usar su potencial intelectual para construir otros mundos posibles, sino que este sea parte del

espacio educativo y por ende, sea parte de la escuela *“Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo “verdaderamente humano”, un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya (aunque ni mucho menos esté limitada a) la alfabetización y la formación matemática y científica básica.”* (Nussbaum, 2012: Págs- 54 – 55).

La empatía como producto de la imaginación es un elemento de la formación y la vida ciudadana que humaniza y que se espera se haga de una manera cada vez más humanizada y humanizadora.

Así los niños y niñas de manera general muestran gran disposición hacia la empatía, en tanto se encuentran en ellos distintas manifestaciones de elementos que conforman el acto empático, entre estos están los siguientes:

Situación contextual	La perspectiva del otro o empatía afectiva, es la posibilidad de simular el punto de vista del otro, siendo este el aspecto más relacionado con la empatía, y que sugiere un tipo de metacognición acerca de lo que el otro piensa, siente o percibe.
Pedagogía de la imaginación narrativa	<p><i>“Sentimos tristeza por ella porque dejaba a sus amigos, familia, escuela y sus costumbres. Ella se sentía muy triste porque se sentía sola y no conocía a nadie”</i> (Esperanza, Yesid, Johan)</p> <p>Así mismo presentan las razones o eventos por los cuales se da la emoción o empatizan de esa manera con la protagonista del relato, yendo más allá de una respuesta sin un sustento diferente a la emoción misma, esto da a entender que los niños de esta edad (10 a 12 años), ya dan cuenta de los motivos más específicos de un juicio moral y de sus actitudes como ciudadanos.</p> <p><i>“El sentimiento que me da es que porque los papás fueron amenazados y chévere que ellos vivieron en un pueblo”.</i> (Yazmín)</p> <p>El relato es más propicio para manifestar la empatía en relación con la perspectiva del otro, se manifiestan sentimientos hacia la situación adversa que relata el otro, no solo se dan comentarios fríos o de</p>

	<p>condolencia, sino de solidaridad.</p>  <p>Estas percepciones se dieron en el marco de la actividad en la que los niños y niñas leían: relatos de niños y niñas desplazados: nostalgia de la tierra. De forma individual escribirán una carta a la niña que relató su historia. En esta carta le contarán como se sintieron al escuchar su relato y las acciones que proponen realizar con los amigos para ayudarle a superar lo vivido por la guerra.</p>
Hallazgos	<p>En este aspecto los niños y niñas, a través de la lectura de un relato de vida acerca del desplazamiento, muestran su capacidad de tomar una perspectiva diferente a la suya y a su forma de vivir la vida. Demuestran la capacidad de comprender al otro, no solamente desde la postura de ese otro, sino en su propia vivencia afectiva, ya que manifestaron en sus respuestas que sienten tristeza, que el relato les conmueve y los lleva a vivenciar en su propio ser, el sentimiento expresado por el otro en el relato.</p>

Otro de los factores o explicaciones de la empatía es la empatía racional (modelo lógico) en el que la posibilidad de compartir o entender la experiencia del otro, se da por medio de la “reducción del otro y su punto de vista, a la información que posee el sujeto acerca de lo que acontece en la situación que se encuentra el otro”, esto implica un poco más de alejamiento de la experiencia propia a la del otro, sin que quiera decir que no se pueda ser válida, ni mucho menos empática.

<p>Situación contextual</p>	<p>Los y las estudiantes presentan respuestas de ambos tipos de explicación de la empatía, las respuestas que se analizan mejor desde el modelo lógico, tienen que ver con dos formas de expresar la empatía, pero ambas siguen la forma de usar la información de una manera impersonal, en la que no se denota algún involucramiento más directo o profundo por parte de los y las estudiantes en la situación.</p> <p>La primera forma se da en la cuestión del deber, los niños y las niñas al responder un dilema moral, presentado usando un cuento, ellos y ellas logran reflexionar sobre la condición del otro, pero lo hacen pensando el deber ser de la situación y no la forma en la que ellos actuarían si fuesen los directos implicados. Se ve la capacidad de pensar en el deber, como una obligación que da como resultado el buen proceder por parte de los sujetos.</p>
<p>Pedagogía de la imaginación narrativa</p>	<p><i>“Carlos debe decirle a Manuel que le devuelva la zapatilla a Mariana” (Esperanza)</i></p> <p><i>“Carlos debe avisar a Mariana que Manuel tiene su zapatilla para que ella la recupere y pueda bailar.” (Yesid)</i></p> <p><i>“Carlos debe avisar a Mariana que Manuel tiene su zapatilla para que pueda bailar con sus zapatillas” (Yazmín)</i></p> <div data-bbox="703 1394 1105 1698" data-label="Image"> </div>

	<p style="text-align: center;">TRABAJO EN GRUPO</p> <p>En grupos de 3 estudiantes, plantearán una situación de la vida cotidiana en la que se presenten este tipo de dilemas.</p> <p>DILEMA Y SOLUCIÓN PLANTEADOS POR:</p> <p>Nombre: <u>Juan Pablo González Cortés</u> Edad: <u>11</u> años Género: <u>M</u> Nombre: <u>Miguel Alejandro Aguado</u> Edad: <u>10</u> años Género: <u>F</u> Nombre: <u>Cristian Pineda Duarte</u> Edad: <u>12</u> años Género: <u>M</u></p> <p><u>Cuando me pasaron al colegio Rural El Uval yo me sentí discriminada y pensaba lo mismo que decía mi mamá me traba al colegio, yo me quedaba en un rincón llorando y llegaban mis hermanas y me daban los bollos más y fui dejando esto atrás.</u></p> <p>SOLUCIÓN:</p> <p><u>Cuando fui dejando todo esto atrás, todo cambió y esto no volvió a pasar nunca más porque ahora tengo lo mejor amigo y se llama Paula Katherine Tovar Villalba mi vida me da mejor.</u></p> <p>SOLUCIÓN PLANTEADA POR:</p> <p>Nombre: <u>M^o Paula Briceña</u> Edad: <u>10</u> años Género: <u>F</u> Nombre: <u>Yohan David Gómez Jirón</u> Edad: <u>10</u> años Género: <u>M</u> Nombre: <u>Diego Felipe U. Valdés</u> Edad: <u>12</u> años Género: <u>M</u></p> <p><u>Algunos pensamos que ella debe dejar sus malos hábitos atrás y que siempre algo productivo en ella con su si lo</u></p>
Hallazgos	Usando el modo literario, se ve emerger el modo lógico de la empatía, en tanto los niños y niñas, evalúan y racionalizan la información, dando respuestas en las que usan la mediación para solucionar un conflicto, en el que se ve involucrada una persona que se asemeja a su condición de estudiante.

Situación contextual	Cuando se trata del relato de vida de otra persona, hubo también respuestas de tipo lógico, o como le denomina Breithaupt empatía racional o fría, en la que se toma distancia con la persona del relato, contrario a las suscitadas en la empatía afectiva en la que los y las estudiantes se involucran con la perspectiva del otro.
Pedagogía de la imaginación narrativa	<p><i>“También tú esperaras que llegues a un barrio donde puedas conocer y no tienes que dejar de sufrir, tienes que esperar a tu familia que siempre llegará a tus manos, aunque ellos no estén, el corazón de ellos va a estar ahí. Sal adelante y no te rindas” (Yesid)</i></p> <p>(Actividad: Carta dirigida a una niña víctima del conflicto armado)</p>

Hallazgos	La respuesta empática se enmarca en el reconocimiento de la adversidad que padece el otro, y la forma en que puede ser superada, pero se hace con base en la forma de vida que tiene el estudiante, además de hacer involucrando el deseo de cambio, pero sin involucrarse bajo una forma más cercana.
-----------	--

Ahora bien, para Breithaupt, la primera condición para el acto empático no está en el hecho ocurrido al otro, sino en la mirada del observador, es este último quien hace posible la empatía, al ser él quien moviliza el reconocimiento del otro y de su condición como empática o no, esto se da, porque si bien el mundo ofrece situaciones infinitas y constantes para ser empático, solo el observador es quien actúa de esta manera, al poder, en cierta forma, seleccionar que acciones y sujetos evocan su capacidad de empatía, esto puede explicar el por qué no toda situación o causa conmueve a toda persona que la conoce.

En el caso de los y las estudiantes, esta primera condición del acto empático se da utilizando los dos tipos de narraciones empleadas en la unidad didáctica trabajada con ellos y ellas. Tanto con el uso de literatura como con el uso de relatos de vida, el observador, en este caso el lector, se convierte en agente que moviliza el acto empático, ya que se denota la comprensión de la situación y la condición de adversidad por la que atraviesa cada protagonista, y pueden reconocer que tal situación puede ocurrirle a ellos.

Proponen cuando se les pide, una posible solución en la que además se muestran elementos moralizadores de las situaciones en tanto emiten unos juicios de valor y del deber ser de las personas y condiciones.

*“Él debería entregar la zapatilla y pedir perdón o disculparse con Mariana”
(Johan)*

“Yo creo que debía quitarle las zapatillas para que Mariana pudiera bailar tranquilamente”. (Jhon). (Actividad: La zapatilla de mariana)

“La guerra es muy mala pero tú no puedes recaer, tú tienes que seguir adelante. Yo por mi parte te voy a brindar todo mi apoyo”. (Yazmín) (Actividad: carta dirigida a una niña víctima del conflicto armado)

Situación contextual	Otra de las formas en las que se manifiesta la empatía consiste en la toma de partido, que implica que el sujeto se inclina por una de las posiciones que están en disputa, esta forma se da principalmente lo que se denomina situaciones de tres. En la unidad didáctica trabajada con los y las estudiantes, este tipo particular de situación empática, se vislumbró con el uso de la literatura, ya que en el taller relacionado con el cuento “La zapatilla de Mariana”, ellos debían tomar partido a través de la pregunta “Qué harías si tu fueras Carlos”, que es el personaje que debe tomar partido en la situación conflictiva que muestra el cuento.
Pedagogía de la imaginación narrativa	<p><i>“Yo, si fuera Carlos, hablaría con Manuel y con Mariana” (Esperanza)</i></p> <p><i>“Si yo fuera Carlos le quitaría la Zapatilla a Manuel y se la daría a Mariana para que pueda bailar” (Yesid)</i></p> <p><i>“Si yo fuera Carlos le quitaría la zapatilla a Manuel y se la daría a Mariana para que pudiera bailar” (Yazmín)</i></p> <p><i>“Yo lo que haría es quitarle la zapatilla a Manuel y dársela a Mariana para que pueda hacer su baile”. (Daniel)</i></p> <p><i>“Quitarle las zapatillas y entregárselas a Mariana” (Jhon)</i></p>

Santiago Gonzalez Mendoza 5º

COMPETENCIAS CIUDADANAS - QUINTO GRADO

ACTIVIDAD 5

Realiza la siguiente lectura

CARLOS Y LA ZAPATILLA DE MARIANA

Mariana es una niña a quien le gusta mucho bailar. En casa, todos le animaban para que en las reuniones familiares presentara sus pasos y coreografías. Mariana inventaba pasos con las melodías y los ritmos, pensando, una y otra vez, que con el baile se expresaba mejor. Debido a este gusto y talento, coordinaba con su profesora el grupo de danzas de cuarto grado.

Después de dos meses de ensayos con sus compañeros y amigos, llegó el gran día de la presentación del grupo. Para Mariana, este era un día muy especial: sus padres, familiares y amigos se sentirían muy orgullosos de ella por su esfuerzo y dedicación.

Manuel, un compañero del salón, al que le gustaba hacer bromas, pensó que sería divertido esconder una de las zapatillas de Mariana:

- Cuando salga descalza a bailar- pensó Manuel- todos se van a reír mucho. Vería sin zapatos va a ser muy chistoso.

Tan pronto Mariana se dio cuenta que faltaba una de sus zapatillas, se sintió muy preocupada y triste. Ello sabía que no tenía forma de conseguir otra y, sin zapatos, no podría bailar: el piso de la tarima era muy resbaloso y se caería. Mariana empezó a llorar inconsolablemente.

Carlos, un compañero del salón, vio a Manuel jugando con la zapatilla y se preocupó por lo que sentiría Mariana si su compañero perdía o dañaba la zapatilla. Quería ayudar a Mariana, pero no sabía qué hacer: faltaban solo diez minutos para la presentación y los padres de familia de la institución ya estaban sentados en sus lugares.

Responde las siguientes preguntas:

¿Qué debe hacer Carlos? Debe avisarle a los padres de Mariana.

¿Qué harías tú en su lugar? Yo le diría a Manuel que le devolviera la zapatilla a Mariana.

¿Cómo ayudarías a Mariana? Yo le ayudaría quitándole el zapato a Carlos y devolviéndoselo a Mariana.

¿Qué harías para solucionar su situación? Que Manuel se

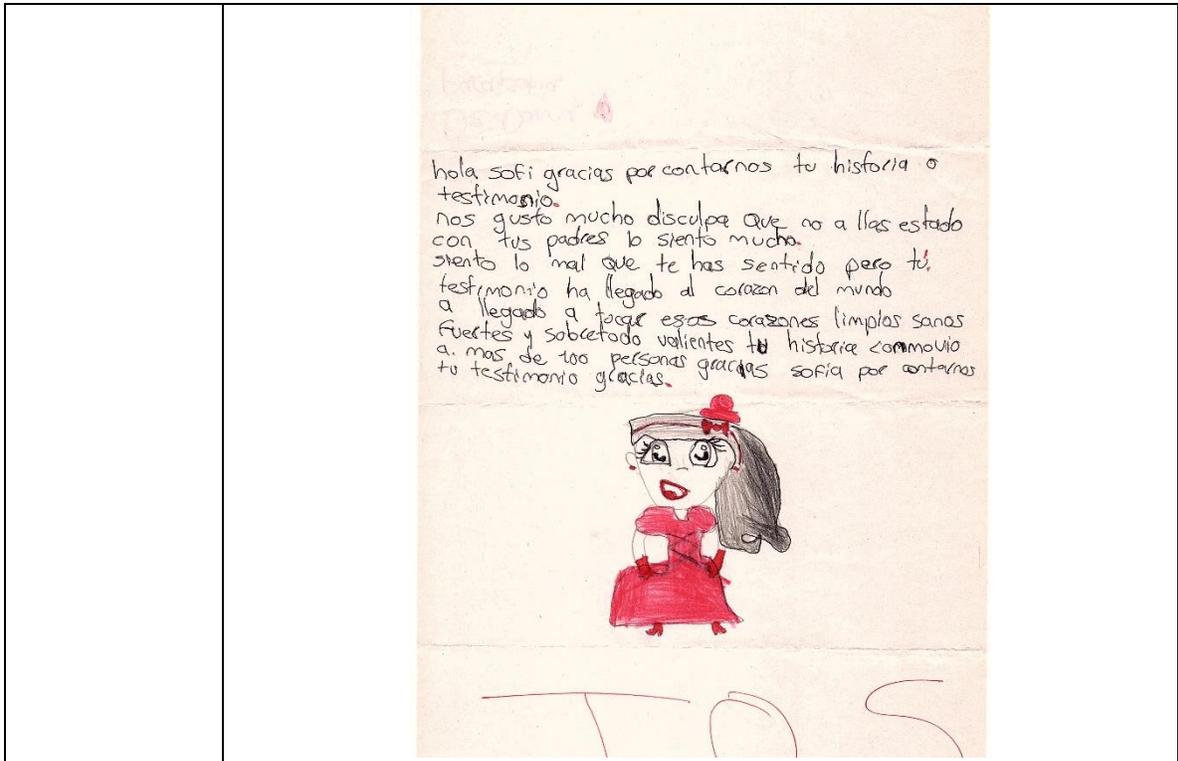
(Actividad: La zapatilla de Mariana)

Hallazgos

Los y las estudiantes toman partido por la persona en desgracia que para este caso es Mariana, ya que al tomar el rol de ser Carlos, todos se inclinan por devolver la zapatilla, pero lo harían de maneras diferentes. En este punto se da una forma distinta de solución del conflicto, ya que cuando se les pregunta de manera impersonal, ellos responden en su mayoría con soluciones mediadas y relacionadas con el deber ser. Mientras que cuando se hace la pregunta ya sugiriendo que ellos sean la persona involucrada para resolver la situación, se ven respuestas en las que su acción ya no es mediada sino directa de quitar la zapatilla y no buscar a un tercero para que medie en la situación, o por medio del ejercicio reflexivo en el que Manuel (quien es el niño que esconde la zapatilla) se dé cuenta de su mala actuación. En este sentido se ve una brecha entre el deber ser que mencionaban en otra pregunta y la acción propia que al tomar partido por Mariana, los lleva a pensar en una acción más directa, sin mediación.

La empatía narrativa en tanto que la narración de otro se asume como propia, o se asume al otro como un relato, y esto permite el despliegue de una respuesta empática manera más adecuada y visible, “Por lo tanto es posible que la literatura narrativa brinde una clave que nos permita comprender la asombrosa capacidad humana para la empatía”, da la posibilidad de ver y vivir como propio el punto de vista y la vivencia de otro que es relatado o que se relata a sí mismo.

Situación contextual	En este aspecto, en el cual se usó el relato de una niña que ha padecido el desplazamiento forzado, producto de la guerra, permitió a los niños y niñas, generar unas respuestas en las que la situación de la protagonista pasa a ser la propia, llegando a crear un vínculo afectivo y de solidaridad muy fuerte entre la niña del relato y cada estudiante. En las cartas elaborada por los y las estudiantes, se da cuenta de la forma en que los niños y las niñas se involucran con el relato y lo hacen suyo.
Pedagogía de la imaginación narrativa	<p><i>“Hola cómo estás. He leído tu carta, me conmovió es muy triste, lamento todo lo que te pasó. Tienes que saber que hay muchas personas que ya han leído también los conmovió”. (Yazmín)</i></p> <p><i>“Cómo te ha ido, espero que bien. Me siento triste por la carta que leí de ti. Te invito a estudiar en mi colegio Olarte”. (Esperanza)</i></p> <p><i>“Hola, cómo estás.</i></p> <p><i>Espero que te vengas para Olarte a vivir, pues es una vereda muy bonita, hay muchos animales y un colegio muy hermoso, con conejitos”. (Johan)</i></p> <p><i>“Hola, cómo estás.</i></p> <p><i>Espero que sigas adelante. Estoy muy triste por la carta que me enviastes. Espero que dejes de estar triste, pásate a lo feliz. Le pido a Dios que te ayude en todo lo que hagas, te salga bien te cuento que vivo en Usme, en un lugar muy bonito y divertido”. (Yesid)</i></p>



(Actividad: Carta dirigida a una niña víctima del conflicto armado)

Hallazgos	<p>La narración evoca en los niños la capacidad de invitar al otro a hacer parte de su vida, así como a simpatizar con sus emociones y situaciones. Para los estudiantes la empatía implica que el otro es parte del nosotros, se evidencia en la invitación que hacen a la niña de la carta a vivir donde ellos viven, que hagan parte de sus espacios sociales como la escuela. De igual modo relatan que sienten tristeza, no que suponen la tristeza, significando que vivencian la emoción, que miran o viven a través del otro una emoción o una situación que puede ser lejana o en cierta forma cercana a sus realidades. De allí la fuerza y la relevancia del uso de la narrativa en la evocación de las emociones y en la formación ciudadana.</p>
-----------	---

Situación contextual	<p>La disimilitud es otra de las características de la empatía, este factor es un mecanismo que canaliza y agudiza la empatía, ya que permite el distanciamiento, necesario para el juicio y la toma de decisión, por</p>
----------------------	---

	parte del sujeto de las diferentes situaciones que incitan a la empatía.
Pedagogía de la imaginación narrativa	<p><i>“Diciéndole que se tranquilice, y que le hablara a Manuel y le pida el favor y le devuelva su zapatilla” (Esperanza)</i></p> <p><i>“Yo le ayudaría a Mariana a buscar la zapatilla y decirle a Carlos que la entregue” (Johan) (Actividad: La zapatilla de mariana)</i></p>
Hallazgos	En ambos tipos de narrativa utilizados con los y las estudiantes se da un distanciamiento, entre los protagonistas del relato y los niños y niñas. Se denotan en este caso unas respuestas más protocolarias, en las que se nota un alejamiento del sujeto y en donde el diálogo es el principal elemento de solución.

Por otra parte el uso del relato evidencia que cercana a la empatía fría, las respuestas que demuestran el distanciamiento tienen un tono mucho más racional y no tan emocional, sin que se esto implique una dualidad opuesta entre razón y emoción. Así mismo, se da también una familiaridad en la comprensión de la situación adversa de la protagonista del relato, de tal forma que la invitan a vivir en sus lugares de residencia, pero también a participar del colegio como lugar en el que puede ser apoyada, mostrando al colegio como un garante de los derechos, un lugar de protección.

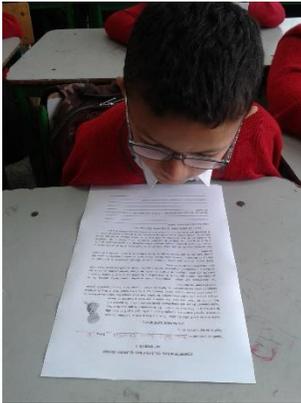
“Tienes que saber que esto no es una burla, esto es una voz de aliento porque tú tienes que salir adelante, nosotros te vamos a ayudar para que vuelvas a ver a tus amigos, familiares, ex-vecinos y todas las personas que dejaste en tu pueblo.”
(Yazmín)

“En mi colegio te pueden brindar mucho apoyo y ayuda”. (Esperanza)

“Te esperamos aquí en Olarte para disfrutar de todos nuestros amigos y para ser solidarios contigo... Ven a reír y a disfrutar de nuestros profesores, todos esperan tu llegada pa’ que te podamos querer”. (Johan)

“Y tengo un amigo que es muy divertido y chévere conmigo. Te hago una invitación a mi colegio para que juegues conmigo y mi amigo”. (Yesid) (Actividad: Carta dirigida a una niña víctima del conflicto armado)

Complementario a la disimilitud está la similitud entendida como: la afectación que tiene el destino de los otros sobre el sujeto, la empatía proviene de la discusión acerca de la compasión, para la cual es necesaria la similitud entre los sujetos, de modo tal que pueda ponerse en el lugar del otro, ya sea de manera simulada, o de una forma adquirida con base en la experiencia estética (perceptible).

<p>Situación contextual</p>	<p>Los niños y las niñas, presentaron en distintas actividades respuestas en las que se involucraban de manera muy fuerte, ya personalizando la situación del otro, es de nuevo mirar y vivir al otro, al igual que la disimilitud es cercana a la empatía racional o fría, las respuestas de los niños y las niñas permiten ver la cercanía que tiene la similitud a la empatía afectiva o caliente, siendo éstas las que comúnmente se asocian con lo que es la empatía.</p>
<p>Pedagogía de la imaginación narrativa</p>	<p><i>“Le prestaría mis zapatillas para que pueda ser feliz y haga la presentación y no se sienta mal”.</i> (Daniel) (Actividad: La zapatilla de Mariana)</p> 
<p>Hallazgos</p>	<p>En ambas narraciones es visible la postura en la situación del otro, tanto así que en el caso del relato literario, los niños harían lo que ellos consideran correcto de manera directa, es decir que lo hacen sin la mediación del otro.</p>

Existen otras condiciones que dan cuenta de la situación empática y en las que los niños y niñas se encuentran respuestas en las que están implicadas estas condiciones.

Situación contextual	La primera condición es que la situación influya sobre el individuo en cuanto a las posibilidades de acción, decisión o sensación, y que no dan lugar a la inmovilidad de la situación, en últimas que haya la posibilidad de tener otro final para el suceso adverso.
Pedagogía de la imaginación narrativa	<i>“Si no se la puedo quitar (la zapatilla que ha escondido Manuel) acudo a los docentes para que me ayuden” (Yesid)</i> (Actividad: La zapatilla de Mariana)
Hallazgos	Los niños sugieren acciones heterónomas, en tanto involucran a otros agentes del entorno educativo, como maestros y directivos, en los que se vuelve a proponer un deber ser de la solución de los conflictos, pero todas denotan las alternativas de solución y el involucramiento de los niños y niñas en la solución de la situación.

Situación contextual	La segunda condición es la focalización que se refiere a la claridad perceptual de la situación, el observador detecta con claridad la situación que genera la empatía, con lo cual se da orden al curso de posibles acciones o decisiones y junto a la tercera que es el prejuicio empático entendido este como la predicción imaginaria de acciones o decisiones que ha de tomar la persona observada, además que el observador espera que el observado reaccione ante la situación (Breithaupt, 2011).
Pedagogía de la imaginación narrativa	Son tres elementos que configuran el acto empático, así los niños y niñas respondieron proponiendo alternativas de solución ante el infortunio de Mariana de la siguiente forma <i>“Avisar a mi maestra para que me ayude a buscar la zapatilla” (Johan)</i> <i>“Hablar con el rector para que castigue a Manuel o lo sancionen”</i>

	<p><i>(Daniel)</i></p> <p><i>“Decirle a la maestra que por favor hiciera algo para que Manuel le entregue las zapatillas”. (Jhon)</i></p> <p><i>“Te pido por favor que nos hagas llegar más cartas de desplazados y desplazadas como tú, para ayudarles a todos ellos.” (Yazmín)</i></p> <p><i>“Quiero conocerte y abrazarte, quisiera ayudarte a ti y a todos los niños y mayores desplazados. Quiero que sepas que siempre serás mi amiga en las buenas y en las malas.” (Esperanza)</i></p> <p>Estas percepciones se dieron en el marco de la actividad de relatos de niños y niñas desplazados: nostalgia de la tierra. De forma individual escribirán una carta a la niña que relató su historia.</p>
Hallazgos	<p>Breithaup también menciona el factor paradójico de la empatía, ya que si bien permite la unión de la comunidad o de los grupos humanos, puede o genera un factor excluyente cuando la toma de partido implica la exclusión de un tercero, así mismo la empatía es usada como elemento para que el sujeto no sea moralmente mejor ya que hace de este un agente que de manera demagógica controle y pase por encima de otros, al comprender de manera adecuada la vivencia del otro, pero que no busque la transformación positiva de dicha condición, sino que usa esta comprensión para excluir.</p> <p>En este aspecto los y las estudiantes dan muestras de hacer de la empatía una herramienta, un factor constructor de sociedad, de transformación de la adversidad, de manera que el sujeto que la padece pueda superarla, además de hacerlo de manera cerca a las vivencias de los niños y niñas ya que enuncian que los acogerían en el seno de las actividades, espacios e instituciones en las que viven los y las estudiantes, especialmente cuando se trabajó con el relato de vida.</p>

Uso de la literatura y la perspectiva socrática (enfoque de capacidades)

Si bien en los dos apartados anteriores se ha mencionado la relevancia de la literatura y la imaginación literaria en el florecimiento de las emociones morales y por consiguiente en la

formación ciudadana, es pertinente resaltar otros hallazgos del uso de la literatura, que denotan el potencial en el abordaje de la ciudadanía.

La literatura permite materializar en cierta forma, un otro que es inmaterial, pero que permite visualizarse a sí mismo a través de él. Así pues según Ellison la literatura y el novelista permiten acercarse y alejarse de la posibilidad de la democracia, además de convertir a los lectores no solo en un lector de un texto plano, sino de la experiencia de un personaje desde su posición en el mundo. (Nussbaum, 2012).

Situación contextual	En los relatos elaborados a partir del uso de literatura, el observador, que en este caso es el o la estudiante que lee el cuento o la historia de vida, se convierte en agente que moviliza el acto empático, además de ser un elemento moralizador de las situaciones en tanto emite unos juicios de valor y del deber ser de las personas y condiciones para resolver situaciones de tipo dilemático.
Pedagogía de la imaginación narrativa	<p><i>¿Crees que Manuel hizo lo correcto?</i></p> <p><i>“Manuel no hizo lo correcto porque va hacer quedar mal a Mariana”</i> (Diana)</p> <p><i>“Manuel no hizo lo correcto al quitarle la zapatilla a Mariana”</i> (Yesid)</p> <p><i>“Manuel no hizo lo correcto quitándole la zapatilla a Mariana”</i> (Yazmín)</p> <p><i>“No porque no dejó que Mariana haga su presentación.”</i> (Daniel)</p> <p><i>“No porque se está tirando lo que hizo Mariana.”</i> (Jhon)</p> <p>(Actividad: La zapatilla de Mariana.)</p>

Situación contextual	<p>La narrativa lleva a que los y las estudiantes emitan un juicio con relación a la acción de Manuel como, incorrecta y que afecta al otro, dejando entrever la potencia de la narración en el juicio moral.</p> <p>En el relato de vida también se emiten juicios, especialmente en</p>
----------------------	---

	torno a la protección de los derechos.
Pedagogía de la imaginación narrativa	<p><i>Los niños y niñas del relato se deben ser cuidados porque pueden sufrir accidentes (Esperanza)</i></p> <p><i>Los niños y niñas del relato si deben ser cuidados porque pueden sufrir un grave accidente y necesidades (Yesid)</i></p> <p><i>Los niños y niñas del relato deben ser cuidados porque sus familias no tiene recursos para estos niños (Johan)</i></p> <p>(Actividad: Reflexión sobre el video “Los niños incómodos”)</p>
Hallazgos	En ambos relatos es visible la postura en la situación del otro, tanto así que en el caso del relato literario, siempre aparece que la persona que sufre por la acción incorrecta de su compañera, es con quien los niños y niñas toman partido y esperan que se resuelvan las cosas a su favor.

Ahora bien, lo narrativo tiene otras funciones como el carácter de legitimidad y justificación de las acciones del sujeto, en tanto sustento de la moral cotidiana entendida esta como evaluación de las pequeñas acciones de los otros y legitimación de las propias, es el mecanismo para disculparnos, acusar o atribuir responsabilidad. Así mismo es la manera en la que se construyen otros mundos posibles, es la posibilidad de pasar del universo a los multiversos, a la alteridad, es el espacio en el que las cosas pueden ser de otro modo, y al igual que la empatía está en el observador, la narración también está en el observador, en tanto es quien produce la cadena de relaciones causales y las alternativas a estas causalidades (Breithaupt, 2011).

Situación contextual	La literatura permite salirse al niño de la experiencia inmediata que se denota muy marcada en los relatos personales, para comprender y sentir con una narración que no hace parte de la vida cotidiana del niño o de la niña, en tanto principio de empatía “La educación debe buscar fortalecer la cooperación y la empatía como formas de superar”
----------------------	--

	<p>La literatura permite la reflexión de elementos más abstractos de la emoción, ya que desliga un poco más a los niños y niñas de las situaciones concretas en las que se desenvuelven, sin que esto implique que las expresiones relacionadas con tales dimensiones, no se den en términos concretos conexos a las realidades que ellos viven.</p>
<p>Pedagogía de la imaginación narrativa</p>	<p>La literatura permitió que pudieran identificarse con personajes y situaciones, lejanas, ficticias, pero que hicieron cercanas al verse en la experiencia del otros, como lo muestra el relato sobre las emociones que le evocó el personaje de Chié o Bochica.</p> <p><i>Chie... Porque luego se volvió lechuza... Triste y pena por no ser una mujer y volverse una lechuza. (Paula)</i></p> <p><i>“Bochica... Porque cometió un error al inundar el pueblo por venganza... Por la inundación del pueblo y por la falta de Chimizagagua para que los salve me sentí muy triste. (Johnny).</i></p> <p>(Actividad: Un mundo diferente. Respuestas a preguntas sobre la lectura)</p>
<p>Hallazgos</p>	<p>Los niños y niñas, vislumbraron la indefensión en el relato, pero no en las situaciones personales, lo cual nuevamente resalta la importancia de la literatura o de los relatos en la formación de los y las estudiantes, ya que esta es una vía para apropiarse de elementos de la formación ciudadana que pueden pasarse por alto al solo hacer hincapié en las vivencias personales.</p>

Así mismo los textos y relatos adecuados movilizan a los niños y niñas a formas de comprensión más complejas y a tomar una postura, frente a situaciones de vulneración o de protección de la vida y los derechos. Así como de la expresión y reconocimiento de distintas emociones que permiten o truncan la vida comunitaria.

Otto Kernberg (1985, citado por Nussbaum, 2006a), en su labor clínica, usando la literatura, en particular la poesía, logra que el sujeto reconozca su condición a través de la situación empática... la importancia que tiene una educación que incluya la poesía y cultive el placer en el mundo interior, en contravía de una educación en la que se privilegie los dotes intelectuales, la competencia y el éxito académico. (Nussbaum, 200a).

Por lo tanto es necesario hacer una selección minuciosa de obras literarias, musicales, visuales, entre otras, que tengan una particular atención a las experiencias de los grupos más vulnerables y estigmatizados de la sociedad (Nussbaum, 2006a).

CONCLUSIONES

La formación ciudadana es uno de los retos más sentidos en el espacio escolar y a su vez se ha venido configurando como uno de los aprendizajes que mayor visibilidad e importancia debe tener en las instituciones educativas, tanto así que en Colombia se ha incorporado a los pruebas realizadas por el Estado, que se aplican a los y las estudiantes, el componente de ciudadanía, el cual entra a hacer parte de los indicadores con los que se pretende medir la calidad de las escuelas.

En este sentido, el trabajo permite acercarnos a esta discusión y preocupación por la formación ciudadana con base en una aproximación diferente al discurso de las competencias ciudadanas, al no centrarse exclusivamente en la forma cognitiva y sintética de la ciudadanía y la educación, sino por la vía del enfoque de capacidades, la emocionalidad, la reflexión y el sentido humanizador del ser ciudadano y de hacer del acto educativo, un espacio para encontrarse con sí mismo y con el otro por medio del reconocimiento y la reflexividad.

Ver la formación ciudadana a través de la capacidad de emoción e imaginación, es algo que rompe con la concepción de pensar la ciudadanía cuya finalidad es la de hacer del niño un votante y obediente de la ley. Al abordarla como materialización del enfoque de capacidades, la ciudadanía se concibe como un acto que estructura de manera dinámica la comunidad y la democracia, y en este sentido la escuela tiene un rol muy importante y decisivo, por ser el lugar en el que niños, niñas y adolescentes pueden trazar y compartir su forma de ser y estar con otros, y tienen la posibilidad de concebir y agenciar relaciones y sueños basados en su ideal de mundo. Es el ejercicio de una ciudadanía activa de los y las estudiantes, distinto al libreto institucionalizado, obligatorio e instrumental de las elecciones estudiantiles.

También el ejercicio de lo ciudadano sobrepasa el ideal de sujeto cumplidor de la norma, para que en situaciones cotidianas y dilemáticas actúe de manera racional y apegado a la regla y la convención social, en la cual solo se espera el control emocional y haga uso de la ley, como elementos suficientes para el discernimiento moral, y actúe en consecuencia con un ideal esperado.

La investigación muestra como los niños y niñas redimensionan la ciudadanía. Por medio de las dimensiones trabajadas: la emoción de vergüenza y la empatía, ellos y ellas imaginan, reflexionan y evalúan las situaciones o condiciones de sí mismo y de los otros, de modo tal que reconocen la vulnerabilidad, el infortunio y el sufrimiento humano como propio y susceptible de cambio. Luego entonces, no es tanto el control emocional y la ley, sino el reconocimiento de la emoción, la posibilidad de mirar a través del otro, la búsqueda de lo justo y la felicidad, los elementos que configuran las acciones que plantearon a las situaciones hipotéticas o reales usadas en la investigación.

El desarrollo de la unidad didáctica como estrategia de abordaje de la vergüenza y la empatía, a través del uso de la imaginación narrativa, tiene una potencia considerable, en tanto permite que las acciones encaminen a los y las estudiantes a imaginar e imaginarse en la situación del otro, tal como lo muestran especialmente las actividades propuestas para la empatía, así como a reflexionar sobre el propio actuar y el de otros al presentárseles relatos y preguntas que apuntan a pensar acerca de la vergüenza. Además de generar un ambiente dentro de la cotidianidad escolar que sin resultar tedioso para los y las estudiantes, los mueve a descubrir su propia capacidad para afrontar situaciones dilemáticas o analizar las conflictivas, muestra de ello fueron las actividades de creación de una situación dilemática y la observación moral a través del uso del diario de campo.

De igual manera permitir el intercambio de percepciones, de ideas y sentires, hace que los y las estudiantes puedan elaborar o compartir relatos y experiencias propias acerca de las situaciones problemáticas planteadas en las actividades de la unidad didáctica, es así que el ejercicio de opinar acerca de la solución que le darían al dilema moral creado por los compañeros, y en el encuentro de sus vidas en el grupo focal, llevaron a pensar el curso de

acción ante una situación problemática y reconocerse como seres frágiles y vulnerables, sin que esto último fuera un impedimento para mostrarse a los demás, ya que dimensionan la condición de semejantes o iguales. También este tipo de ejercicio deja entrever la capacidad y el tipo de razonamiento moral que tienen los niños y niñas, sin la coacción y presión de la evaluación que hace el Estado por medio de las pruebas que aplica a los niños de estas edades.

Ahora bien, las dificultades presentadas en el trabajo con la unidad didáctica, revisten la posibilidad de ver las falencias y proponer las alternativas para fortalecer esta estrategia de apropiación de la formación ciudadana. Una de las más notorias es cuando en las actividades se evitó ser muy directivo ya que los niños las asociaran con el objetivo de la unidad (empatía o vergüenza), porque no se quería sesgar las respuestas de los niños y niñas, motivo por el cual en algunas actividades y momentos se perdía el eje del trabajo. Esta situación se solventa explicando el objetivo del trabajo y dirigiéndolos por medio de preguntas que aclaren o profundicen el sentido de la actividad y el objeto trabajado, sin pretender sesgar, sino generar otros interrogantes que llevan por otras vías a la respuesta.

Otra dificultad está en la escogencia de algunos relatos que resultaron algo complejos para los niños y niñas, dado que resultan muy desligados a sus saberes y experiencias, esto ocurrió con la leyenda de Bochica, dado que no les fue fácil ubicar a que pueblo hacía referencia, y al ser un tiempo indefinido o para ellos distante, les costó ubicarse o generar unos procesos de imaginación empática con la lectura. Dicha dificultad puede minimizarse, si para la adecuación de la unidad didáctica se tiene más en cuenta el contexto y los saberes previos de los y las estudiantes.

En síntesis el aporte de la unidad didáctica y del proceso llevado a cabo en esta investigación es la apuesta que se hace para hacer la traducción pedagógica y didáctica de discusiones y posturas filosóficas que pasan de la reflexión eminentemente en el campo de las ideas, a escenarios de las acciones y reflexiones de la práctica, pero desde la cotidianidad de los sujetos, es en cierta forma hacer aprehensible la discusión intangible e ideal de la filosofía, más aun en un escenario diseñado para la masificación de los valores y

costumbres de las comunidades y con las nuevas generaciones de las que se espera tengan una mejor vida que las anteriores.

La vergüenza es la emoción que permite al sujeto percibir su indefensión, su debilidad y su imperfección como elementos que configuran la relación con los otros y consigo mismo, que si bien lleva al sujeto a desear ocultarse, a sonrojarse, como manifestaciones principales, tiene la potencia de hacer que la persona reevalúe su condición y genere un curso de acción ya sea acorde a la norma, o a la presión social, siempre y cuando no se atente contra la dignidad o la vida. En los niños y niñas se nota más la tendencia a actuar acorde con la presión social, ya que en sus respuestas aparece la intención de agradar al grupo como estrategia para superar la situación vergonzosa. No obstante también se dieron respuestas de proceder de acuerdo con la norma y los debidos procesos de una institución como lo es la escuela, así como se acogían a la heteronomía al reconocer que se necesitaba a los maestros o directivos docentes, para superar las situaciones que ellos consideran vergonzosas.

Relacionado con lo anterior y a modo de conclusión dada por uno de los niños se resalta la siguiente *“alguien que conoce sus vergüenzas actuará de una forma diferente.”* Los niños reconocen que la fragilidad viabiliza otras maneras de ser con los otros. Por lo tanto, la vergüenza como emoción que incide de manera notable en la formación del ciudadano, ha de guiar la discusión, en conjunto con otra serie de factores, acerca de las condiciones que han de ser consideradas mínimas e insustituibles para conseguir una vida digna, una vida que merece ser vivida y compartida con otros, así como la construcción y el ejercicio tendiente a la ciudadanía activa.

Este tipo de manifestaciones que dan los niños y niñas es posible a la mediación evocadora que realiza la literatura y las narrativas, que tienen la potencia de ubicar al niño en sus propias experiencias, evocadas por la reflexión que se realiza al responder las preguntas y realizar las actividades propuestas, que permiten que el o la estudiante se descentre para comprender la situación del otro, pero que pueda volver a relacionarlo con su propia realidad al pensar y escribir o contar sobre la misma, de allí el valor y relevancia, no

solamente que la imaginación literaria actúe en el momento lector, sino cuando el lector se vuelve narrador.

Otra conclusión es la facilidad con la que se da la expresión empática, y su sencillez al trabajar con los niños y niñas, en contraste con lo desarrollado para evocar la vergüenza. Esto implica el reto de refinar las narrativas y espacios que permitan ahondar más en las posibilidades y potencialidades de ambas emociones, especialmente de la vergüenza que es un poco más difícil de abordar, dado que ambas desempeñan un rol importante en la vida ciudadana y democrática de la humanidad.

Por su parte la empatía, apoyada en la imaginación literaria, dejó entrever la capacidad de los niños y niñas, en reconocer al otro como y su condición como algo que puede ocurrirles a sí mismos, y por esta vía las soluciones presentadas o las formas de afrontar tales situaciones de adversidad, se dan relacionadas con situaciones o espacios que les son familiares y cotidianos a los niños y niñas. La escuela, el barrio y la vereda se enuncian como espacios de protección y de garantía de una vida adecuada en la que pueden ser felices. Con base en esto se resalta la importancia de hacer de la escuela un escenario para la vida, para que el sujeto y su humanidad puedan desplegarse y florecer, en convivencia con otros, sin dejar de lado la posibilidad de reconocerse a sí mismos en el otro.

De igual manera los niños luego del ejercicio de imaginación empática, evaluaban la situación y se solidarizaban ante el infortunio del otro, tanto en situaciones ficticias como en relatos de vida, ya que sentían ese infortunio como propia, a pesar, que en algunos niños sus respuestas fueron más impersonales. La literatura y el relato tienen la potencialidad de hacer que niños y niñas experimenten la situación del otro como si fuese la propia, por lo cual el resultado es la identificación con el sujeto en desgracia, para con quien hay que ponerse de su lado y acogerlo en el tejido social que garantice y proteja la vida, que los ayude a superar esa dificultad. En este sentido se pone de presente la capacidad de afiliación propuesta por Nussbaum (2012) “...*Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro u otra*”. (Nussbaum, 2012b)

La empatía trabajada de la manera adecuada con el uso de la imaginación literaria, apunta a la inclusión, a hacer que el otro sea parte de mi mundo, de mi vida, un semejante que merece reconocimiento y trato digno y justo; a evitar las formas de acción que atentan contra la vida y la dignidad; a dar un valor al otro y su esfuerzo; y construir comunidades democráticas que no busquen la exclusión de otros. En las situaciones de toma de partido en las que Breithaupt enuncia como resultado la exclusión, los niños ofrecían alternativas para que no hubiese excluidos, sino actos reflexivos que permitieran a todos hacer parte del tejido social allí implicado.

La tercera conclusión es acerca de la perspectiva humanista de la educación, en la que las artes y la literatura interpelan al sujeto y a la institución educativa, permitiendo que los y las estudiantes puedan reflexionar acerca de su vida y de la vida de otros, al igual que se devela la forma en la que ellos se conmueven y solidarizan con el dolor, la tragedia y el infortunio del otro, así como con la alegría y la felicidad de un humano ficticio o narrado, dando lugar a actos de esperanza y fraternidad, es una ciudadanía de la esperanza.

En este aspecto la imaginación literaria tiene un rol fundamental, al permitir el ingreso al mundo interior de los niños y las niñas. La narrativa apropiada, ya sea esta un cuento, una historia de vida, un poema, una novela, un filme, entre otras posibilidades de formatos y estilos narrativos, ponen al sujeto en reflexión acerca de la situación de ese otro que aparece allí narrado. Más aún, como parte del proceso, especialmente en la empatía, ese otro es reconocido al hacerlo parte de la propia narración del niño, “la narración de otro se asume como propia, o se asume al otro como un relato. Por lo tanto es posible que la literatura narrativa brinde una clave que nos permita comprender la asombrosa capacidad humana para la empatía” (Breithaupt, 2011).

Las historias hacen que los sujetos vivan y se identifiquen en la condición del otro, sin que de manera estricta se pase por dicha situación. Es el acto reflexivo sobre la vida misma y la manera en que se entiende que merece ser vivida, lo que moviliza la emocionalidad en el lector de la historia, haciendo que se involucre de diversas maneras, con distintos grados de interacción, pero debe propender siempre, por hacer la vida más humana, incluyente y

democrática, es tomar partido por la dignidad y la igualdad, como factores irrenunciables, esto lo mostraron los y las estudiantes en varias de sus respuestas, en las que invitaban a eso otro desconocido a formar parte de la vida que ellos viven y por lo tanto merece ser vivida.

Si bien en algunas de las situaciones hipotéticas, los niños y las niñas daban respuestas en las que se encontraba que ganaba la presión del grupo, especialmente en lo que ellos concebían como eventos vergonzosos, también en varias de las acciones que ellos presentaban como posibilidades de solución en las situaciones dilemáticas y de adversidad, presentaban muy buena argumentación, lo cual indica que en el espacio escolar es posible conseguir espacios de igualdad, por medio de la discusión argumentada, pero que falta un poco más para superar a la presión de grupo, que en ocasiones determina y marca la acción de los estudiantes, siendo esto último uno de los retos de la educación basada en la postura socrática y el enfoque de capacidades.

El uso de la imaginación, de la emoción, de la reflexión a través de la literatura y otras formas narrativas, demuestra que la ciudadanía es un acto de reconocimiento de la condición humana, de esa posibilidad de ser con otros y la capacidad de hacer con otros, es la forma de despertar la solidaridad y de construir desde la escuela una vida que merezca ser vivida por cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, pero especialmente los niños, niñas y adolescentes.

Por último es importante resaltar que es necesario llevar a cabo nuevos trabajos que afinen mucho más la relación teoría filosófica o filosofía política y la práctica escolar o la cotidianidad de las comunidades y personas. También llevar a cabo investigaciones e intervenciones acerca de la vergüenza ahondando en otros aspectos, acompañado de la compasión en tanto emoción moral, que es necesaria para la comprensión del otro y su angustia como algo inadecuado.

Algunas preguntas que surgen luego de esta experiencia que se vive con los niños y niñas, una experiencia que cuestiona y deja más interrogantes para trabajar y discutir acerca de la ciudadanía:

Los cambios que con la edad se dan en la concepción y vivencia de las emociones morales, en particular de la vergüenza. ¿Cómo la experiencia de vida va configurando la emoción y la reflexión del sujeto?

La escuela como escenario educativo, en contraste o en asocio, con la formación ciudadana en contextos diversos y la potencia de la imaginación literaria en el proceso.

¿Puede la condición de género hacer una diferencia, en cierta forma, significativa en la vivencia de la emoción y la respuesta ante el sufrimiento?

Finalmente hay que trabajar en las formas culturales de manifestación y entendimiento de las emociones morales, ya que algunas no significan lo mismo en diferentes marcos culturales, o no se viven de la misma manera, por lo cual su interpretación e incidencia en la ciudadanía se daría de modo distinto y se deben abordar de manera diferente, más cercana al contexto.

REFERENCIAS

- Breithaupt, F. (2011). *Culturas de la Empatía*. Katz Editores. Buenos Aires.
- Bruner, J. (2003) *La Fábrica de Historias. Derecho, literatura y vida*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Creswell, J. (2013). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. Selección entre cinco tradiciones*. Sage Editores
- Granda, A. (2010) *Literatura y competencias ciudadanas: una propuesta didáctica*. Bogotá.
- Guzmán, A. (2012). Entre la realidad y la imaginación poética infantil. En *Signo y Pensamiento*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Martínez, E. (2014) *Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado de dos Instituciones Escolares de la Ciudad de Bogotá*. Universidad de Manizales Fundación Centro de Educación y Desarrollo Humano-CINDE Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Tesis Doctoral.
- M.E.N. (2012a) *Caja de Herramientas Didácticas Virtuales para Docentes*. Orientada a promover la formación de competencias ciudadanas de niños y niñas de educación básica y media. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia.
- M.E.N. (2012b) *Vivamos y Aprendamos a Ser Ciudadanos*. Cartilla para estudiantes de grado cuarto y quinto. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia.

- M.E.N. (2004). *Formar para la Ciudadanía ¡Si es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Guías N° 6 Estándares básicos de competencias ciudadanas. IPSA, Bogotá, Colombia.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones Políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós, España
- Nussbaum, M. (2012a). *El Cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la educación liberal*. Paidós, España.
- Nussbaum, M. (2012b). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores, Buenos Aires.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del Pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Paidós. Barcelona
- Nussbaum, M. (2006a). *El ocultamiento de lo humano: Repugnancia, vergüenza y ley*. Katz Editores. Buenos Aires.
- Nussbaum, M. (2006b). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós, España.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia Poética: La imaginación literaria y la vida pública*. Editorial Andrés Bello, Barcelona.
- Orsi, R. (2006). Emociones morales y moralidad. En *Ideas y Valores*. Vol 55, núm. 13, agosto 2006 pp 33 – 49. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá

Quintero, M. (En imprenta). Usos de la narrativa Fragilidad y contingencia en la vida ciudadana.

Quintero, M. & Mateus, J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. En *Folios*. Segunda época. Núm. 39 Primer semestre de 2014, pp. 137-147. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Quintero, M y Ramírez J. (2009). Narraciones Memorias y Ciudadanía. Desplazamiento Forzado. Universidad Distrital. Bogotá..

Quintero, M. & Vasco, E. (2007). Justificaciones y Sentimientos Morales de Jóvenes Universitarios y Jóvenes Desplazados Acerca de las Acciones Justas e Injustas. En *Acta Colombiana de Psicología* 10, pp 99 – 110. Universidad Católica de Colombia. Bogotá.

Ricoeur, P. (2006). La Vida un Relato en Busca de Narrador. En *Agora Papeles de Filosofía*. Vol. 25 No 2. Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: <https://minerva.usc.es/bitstream/10347/1316/1/Ricoeur.pdf>

Saavedra, S. (2011). La Creación Literaria en el Ámbito Educativo: de la Estructura Superficial a la Construcción Narrativa de la Realidad. En *Revista Lenguaje*. Vol. 39 núm. 2. Universidad del Valle. Cali.

Sundmark, B. (2009). Citizenship and Children's Identity in The Wonderful Adventures of Nils and Scouting for Boys. En *Children's Literature in Education*. Publicado online Springer Science+Business Media, LLC.