

**JUNTOS
APRENDEMOS**

**SER+
MAESTRO[®]**

**EMOCIONES
Y ESCUELA**

SER+ MAESTRO®



אנו מודים לך על שיתוף הפעולה
הנעים והפורה שלנו. אנחנו
מאמינים שיש לנו עתיד משותף
בהצלחה. אנחנו מודים לך על
התמיכה והסיוע שנתת לנו
במהלך כל הזמן. אנחנו
מאמינים שיש לנו עתיד משותף
בהצלחה. אנחנו מודים לך על
התמיכה והסיוע שנתת לנו
במהלך כל הזמן. אנחנו מאמינים
שיש לנו עתיד משותף בהצלחה.

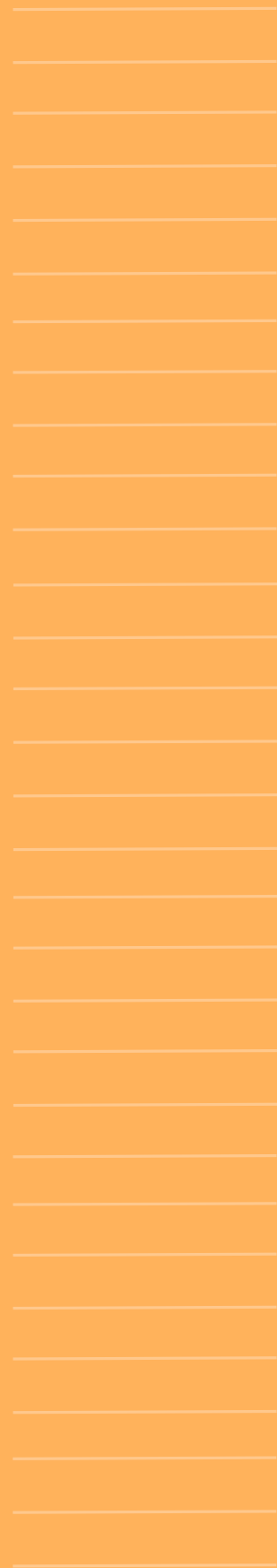


AMBIENTES Y MATERIALES
PARA EL APRENDIZAJE

COMUNICACIÓN Y MEDIACIÓN
PARA EL APRENDIZAJE

EMOCIONES Y ESCUELA

GÉNERO Y ESCUELA



SER+
MAESTRO®

A large, irregular, orange-colored shape that resembles a splash or a stylized star, positioned in the lower half of the page. It has several rounded, protruding edges and a soft, organic feel.

**EMOCIONES
Y ESCUELA**

EMOCIONES Y ESCUELA

Presidenta Ejecutiva Proantioquia
María Bibiana Botero Carrera

Vicepresidenta Ejecutiva Proantioquia
Laura Gallego Moscoso

Directora de Educación Proantioquia
Alexandra Peláez Botero

Coordinadora de Contenidos de Educación Proantioquia
Luz Mery Rojas Cárdenas

Profesionales de Educación Proantioquia
Sara Castañeda Suárez
Juan Carlos Ramírez Monsalve
Andrés Restrepo Gil
Julieth Taborda Oquendo

Textos y diseño pedagógico
Andrés Restrepo Gil

Diseño Editorial
Corporación Ilab 628

ISBN: 978-958-53493-6-0

Primera edición
Medellín, abril 2023
Impreso en Colombia

Tipo de Licencia
Atribución - No Comercial - Compartir Igual



Crédito imágenes.

Las fotos e imágenes empleadas en este material son recursos obtenidos en *Freepik* o *Canva* y las que corresponden a procesos específicos tienen el crédito al lado de cada una.

Ser+Maestro

Registro de marca
Certificado #448648
Este material es para uso educativo

La impresión de este material ha sido posible gracias al generoso apoyo del pueblo de los Estados Unidos, a través de su Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID). Los contenidos son responsabilidad de Proantioquia y no necesariamente reflejan las opiniones de USAID o del Gobierno de los Estados Unidos.

Este material se imprime en el marco del Programa Juntos Aprendemos y es de **uso educativo**.



ÍNDICE



EMOCIONES Y ESCUELA

Presentación

PÁGINA 7

1.

**¿Emociones? ¿Apetitos?
¿Estados de ánimo?**

PÁGINA 10

2.

**Las emociones que nos interesan:
las emociones políticas**

PÁGINA 19

3.

**Empatía: la reconstrucción
imaginativa de la experiencia ajena**

PÁGINA 25

4.

**La indignación o aquello que no
debemos dejar pasar por alto**

PÁGINA 52

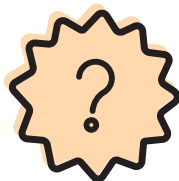


Maestras y maestros, en el texto empleamos diversos elementos gráficos para señalar aspectos importantes:



CONCEPTOS CLAVE

De cada temática específica.



PREGUNTAS

Sobre las temáticas que se trabajan permitiendo vincular los asuntos propuestos con experiencias situadas en el contexto escolar.



REFLEXIONES

Se refieren a pausas en la lectura para intencionar otras construcciones narrativas y/o resaltar aspectos importantes relacionados con la práctica docente.



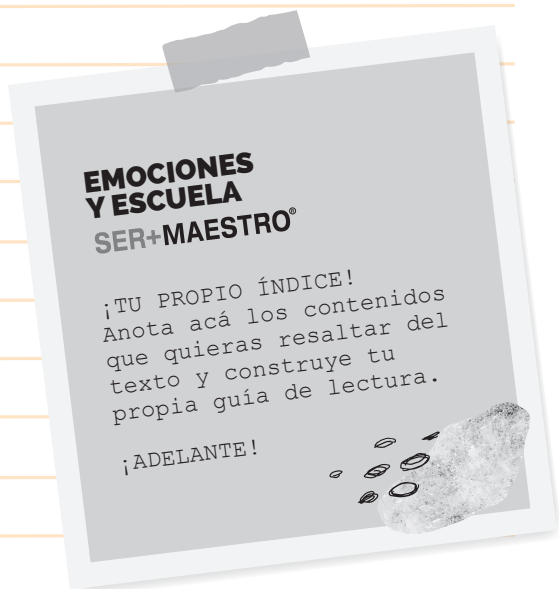
RECURSOS

Recomendaciones de materiales diversos, que complementan los contenidos propuestos en el texto. Cada uno tiene un código QR que lleva al enlace respectivo.



DEL DICHO AL HECHO

Actividades diversas para pasar de la teoría a la práctica.





SER+ **MAESTRO®**

Es un programa de formación docente de Proantioquia, que busca fortalecer el desarrollo de capacidades de mediación pedagógica para incidir positivamente en el clima escolar de las instituciones educativas públicas. En la actualidad se desarrolla en el marco del Programa Juntos Aprendemos, financiado por USAID y liderado por Partners of the Americas, Proantioquia, Parque Explora y Fundación Carvajal.

Materiales Ser+Maestro

Considerando la experiencia y las reflexiones obtenidas en el año 2022 durante la implementación de Ser+Maestro en el marco del programa Juntos Aprendemos, presentamos una nueva colección de textos sobre los cuatro temas claves que orientan el proceso de formación docente: 1. Ambientes y materiales para el aprendizaje, 2. Comunicación y mediación para el aprendizaje, 3. Emociones y escuela, y 4. Género y escuela.


Esperamos que estos textos sirvan a los maestros y maestras como instrumentos de consulta sobre los temas de formación de Ser+Maestro y como expansión narrativa de las discusiones generadas en los talleres para la mediación pedagógica. Además, proponemos e invitamos a maestros y maestras para que, con ellos, desarrollen actividades que permitan fortalecer el clima escolar en sus entornos educativos.

JUNTOS APRENDEMOS

El programa Juntos Aprendemos es un proyecto financiado por la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) que fortalece el sistema educativo colombiano para incrementar el acceso y permanencia a una educación de calidad con foco en las comunidades con alto flujo migratorio. Juntos Aprendemos ayuda a niñas, niños y adolescentes a desarrollar las habilidades necesarias para el aprendizaje y el éxito futuro al mejorar su participación, retención y desempeño escolar.

El programa trabaja con actores locales y nacionales, incluyendo el Ministerio de Educación Nacional y organizaciones de la sociedad civil, para mejorar la calidad de la educación, incrementar el acceso y fortalecer la participación de la comunidad en la toma de decisiones y la prestación de servicios educativos.

Juntos Aprendemos se implementa en nueve ciudades de Colombia en las que hay un mayor número de migrantes venezolanos y retornados colombianos.



En Ser+Maestro reconocemos a los maestros y las maestras como líderes de los procesos de aula y de la renovación educativa.

Por esto, proponemos unos ejes temáticos basados en procesos experienciales que ponen el acento en el intercambio y la construcción colectiva de saberes.

PRESENTACIÓN

Materiales que conversan entre sí

El presente libro hace parte de una colección compuesta por cuatro textos: *Ambientes y materiales para el aprendizaje*, *Comunicación y mediación para el aprendizaje*, *Emociones y escuela*, y *Género y escuela*.

Cada uno de estos materiales fue pensado para ustedes, maestros y maestras, teniendo como referencia una serie de cuestiones, preguntas y temas que nos interesan y que consideramos importantes: ambientes, emociones, comunicación, mediación, género, diversidad e interseccionalidad,



MATERIALES
SER+MAESTRO®

Ambientes y materiales para el aprendizaje

1. Habitar la escuela
2. Espacios escolares
3. Incidir en el currículo
4. Los objetos de la escuela

Comunicación y mediación para el aprendizaje

1. ¿Qué es comunicación?
Intereses y posiciones
2. Tipos de lenguajes y mediaciones en la escuela: pedagógica y normativa
3. Funciones de la comunicación:
humor y poder
4. La escuela expandida

Emociones y escuela

1. ¿Emociones? ¿Apetitos?
¿Estados de ánimo?
2. Las emociones que nos interesan:
las emociones políticas
3. Empatía: la reconstrucción
imaginativa de la experiencia ajena
4. La indignación o aquello que no
debemos dejar pasar por alto

Género y escuela

1. Roles y estereotipos
2. Identidad, sexualidad y
orientaciones de sexo y género
3. Interseccionalidad y género
4. Leyes y sentencias de
la Corte Constitucional
5. Violencias basadas en género (VBG)

Sobre el libro, su temática y enfoque

El presente libro propone una serie de reflexiones e ideas en torno a las *emociones políticas*. No es un libro terminado, si por terminado entendemos un texto que resuelve las discusiones y zanja las preguntas. Lejos de ello, este libro es más una provocación para los maestros y las maestras en Colombia, que sea la excusa para continuar la formulación de preguntas relacionadas con las emociones y su relación con la educación en general y la escuela en particular.

El enfoque por el que nos hemos decantado reconoce en las emociones, no impulsos ciegos, sino procesos cognitivos. De forma específica, abogamos por las emociones políticas, como experiencias que ocurren en las escuelas y que, por ello, deben generarnos cierta preocupación.

Dado los límites que implica cualquier libro, hemos decidido trabajar en este texto dos emociones: la empatía y la indignación. La elección de ambas tiene que ver con el papel fundamental que cumplen en la escuela y, para los propósitos que nos interesan, en el clima escolar. Así, se intenta precisar conceptualmente en qué consisten y cuáles podrían ser los caminos para pensarlas y trabajarlas en las aulas y las escuelas.



Desde **Ser + Maestro** creemos que cuando las escuelas apuestan por nuevos caminos para transformarse desde los fundamentos teórico-prácticos hasta en las formas de narrarse en lo cultural y lo social, es posible adaptar sistemas educativos más inclusivos, que ayuden a reducir las brechas de desigualdad, a implementar acciones afirmativas que garanticen el derecho a la educación en igualdad de condiciones, y a promover la diversidad como una oportunidad para fortalecer la educación.



Crédito:
Programa Juntos Aprendemos.

1. ¿Emociones? ¿Apetitos?
¿Estados de ánimo?

2. Las emociones que nos interesan | 19

3. Empatía | 25

4. Indignación | 52

Capítulo 1

**¿EMOCIONES?
¿APETITOS?
¿ESTADOS DE ÁNIMO?**

¡Tac! ¡Tac! ¡Tac!

...alguien más, que no esperaban, tocó a la puerta tres veces.

Reunidos en la casa de Tía Lechuza, los animales discutían la mejor estrategia para encarar la situación con el tigre y detener, de una vez y para siempre, los crímenes que este cometía contra el resto de los animales. Los tres golpes en la puerta interrumpieron la reunión.

Los animales se miraron entre sí sorprendidos y se preguntaron atemorizados quién podría ser. Lechuza se acercó a la puerta con sus ojos grandes y preguntó desconfiada:

—¿Quién es?

—Yo, ¡Tigre!

Así reaccionaron los animales:

Vaca se escondió detrás de la puerta de la cocina; Lechuza y Paloma volaron a lo más alto del techo; Danta se armó con la tranca; Venado comenzó a dar saltos sin poder escapar por la ventana; Perro, con el rabo entre las piernas, se metió bajo la mesa, y Conejo, que había sido el promotor de la reunión, a toda prisa se ocultó en la olla de cocinar, cubriéndose con la tapa.

Si bien los animales reaccionaron como se narra en el párrafo anterior, ¿qué podría haber ocurrido con la zorra? ¿Dónde se escondería? ¿Se escondió?

La única que se quedó tranquila en su puesto fue Zorra, que preguntó a Tigre:

—¿Qué quiere?

Tigre puso la voz lo más delgada que pudo y respondió:

—Estoy interesado también en la paz.



El extracto de esta fábula, la única que escribió Manuel Zapata Olivella (1990) en su vida y que lleva por título *Fábulas de Tamalameque*, es un recurso ideal para entender qué es una emoción, cuáles son sus tres características y cuáles son sus límites.

Iniciamos con la primera característica, **toda emoción tiene un objeto**. No hay emoción sin objeto. **Toda emoción está referida a algo que la provoca, la causa, la hace surgir**. En palabras de Nussbaum (2019), las emociones "son acerca de algo: tienen un objeto". En las *Fábulas de Tamalameque* y en la escena descrita, el objeto del miedo que sintieron los animales adentro de la casa fue la respuesta del animal que se encontraba tras la puerta:

—Yo, ¡Tigre! —.

El *objeto* de la emoción puede ser una idea o un hecho; la sospecha de que nos robarán, como idea, o ver un alacrán en uno de nuestros zapatos, como hecho, nos provoca algo. En este caso, miedo.

El objeto de la emoción es un objeto no intencional (Nussbaum, 2006). Esto quiere decir que **la emoción depende de la forma como vemos la situación**. Siguiendo a la autora, "no es como recibir una instantánea del objeto, sino que requiere observar el mismo, por así decirlo, a través de nuestra propia ventana" (2019, p. 50); así "su rol en la emoción depende de la manera en que lo ve y lo interpreta la persona que experimenta la emoción" (Nussbaum, 2006, p. 39).



Características DE LA EMOCIÓN

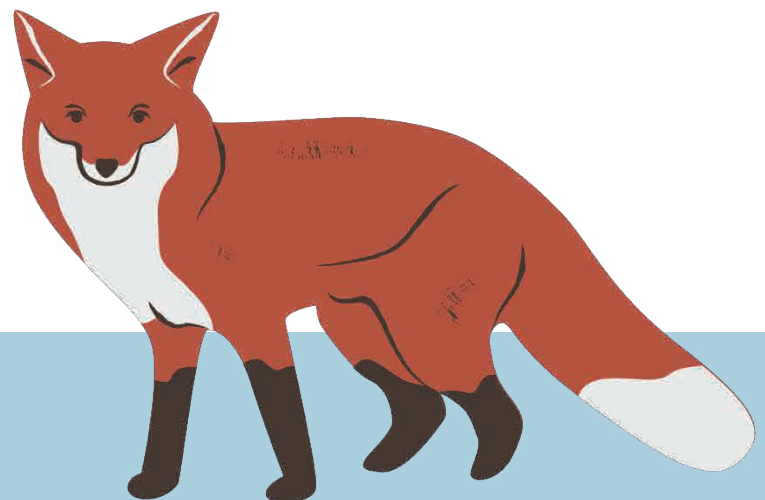
Sigamos con la escena de los animales de la fábula de Zapata Olivella para explicar esta segunda característica: la reacción de los animales depende, esencialmente, de la forma como **cada uno ve e interpreta** el toque de la puerta, seguida por la convicción de que, tras la misma, se encuentra el tigre. Y como pudimos ver, no todos reaccionaron de la misma forma. En parte, porque **la emoción depende del valor que le ofrezcamos nosotros al objeto que la produce** (Nussbaum, 2019). Recordemos que la zorra, con calma y tranquilidad, sin temor ni desesperación, se acerca a la puerta y encara la situación preguntando por las intenciones que tenía el tigre para ir hasta allí y tocar la puerta. Como puede verse, la reacción fue diferente. Sin duda alguna, la zorra tenía una perspectiva distinta a la del resto de los animales, por lo que su actitud no fue similar a la de ellos.

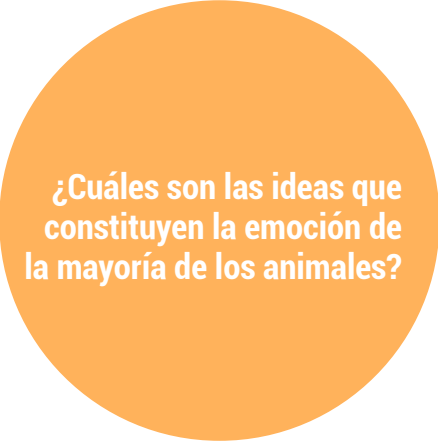
Finalmente, este segundo rasgo deja en evidencia la tercera característica de toda emoción. **No solo podemos decir que la emoción depende de la mirada de quien la experimenta, sino que da cuenta de que la emoción está cargada de ideas y creencias.**

1.
 Toda emoción tiene un OBJETO
 está referida a algo que la provoca,
 la causa, la hace surgir.

2.
 El objeto de la emoción es un
 OBJETO NO INTENCIONAL, es
 decir que la emoción depende de
 la forma como vemos la situación.

3.
 La emoción, además de la mirada
 de quien la experimenta, está
 cargada de IDEAS Y CREENCIAS.





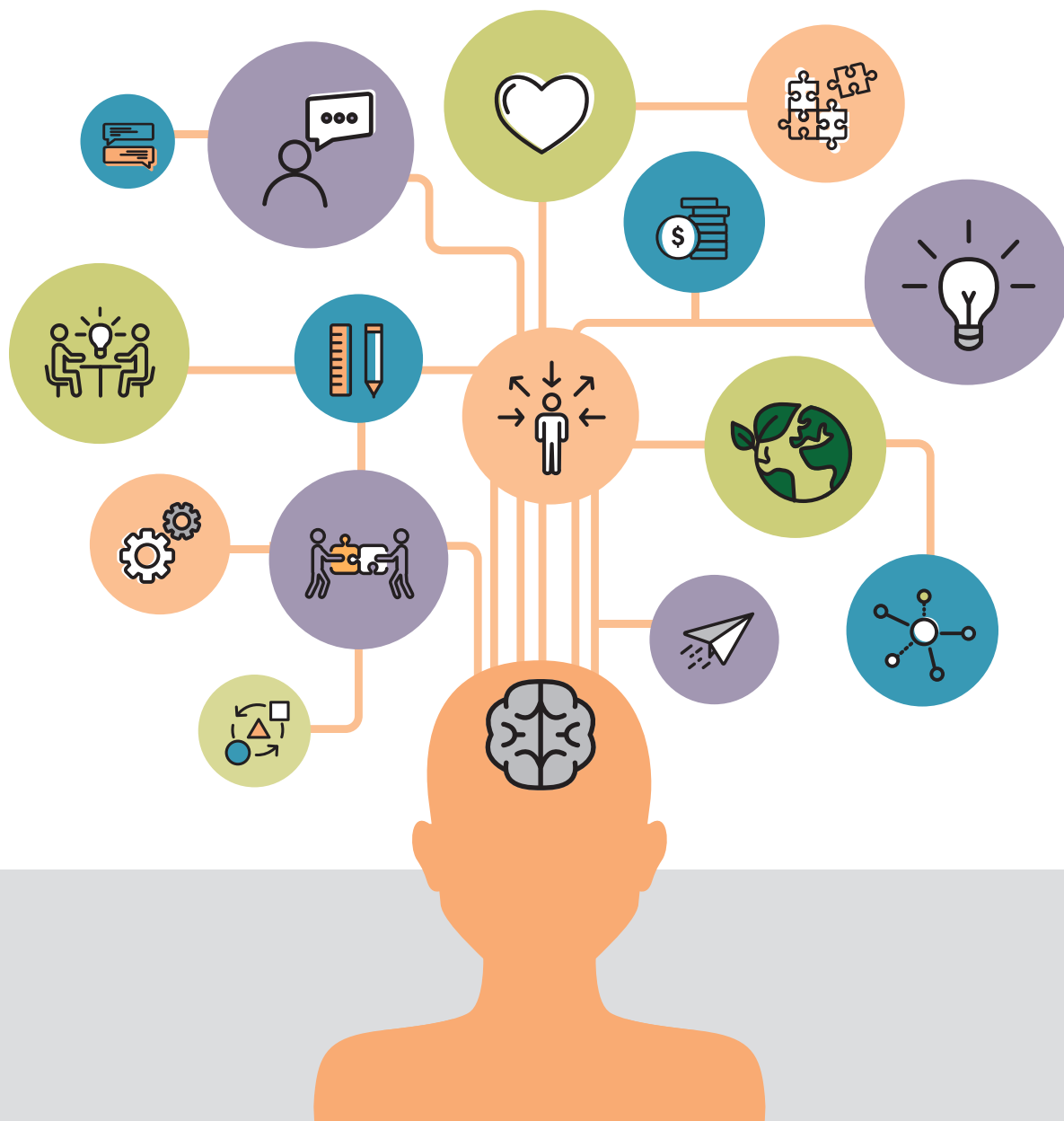
¿Cuáles son las ideas que constituyen la emoción de la mayoría de los animales?

Se puede concluir de la escena que los animales interpretaron la situación y reaccionaron conforme a la manera como la veían, pensando que se encontraban en aprietos dado que Tigre es un animal con fama de peligroso, a la vez que sabían que este ha cometido ciertos crímenes y que tiene grandes colmillos y enormes garras. De ahí que la respuesta, luego del cálculo, sea huir, esconderse, refugiarse.

Ahora bien y quizá porque calculó que el tigre no los atacaría, quizá porque no veía que fuera una verdadera amenaza o simplemente porque sabía que no representaba ningún peligro, la zorra lo encaró, fue hasta la puerta, para finalmente formular la pregunta: —¿Qué quieres?—.

Este cálculo de información es lo que hace de la emoción un proceso cognitivo.

Y ¿Qué es un proceso cognitivo? Desde Nussbaum (2019), la respuesta es relativamente clara: el proceso cognitivo hace referencia a la “recepción y al procesamiento de la información” (p. 45). A partir del mismo objeto (un tigre en la puerta) y el procesamiento de toda la información que les llega (el tigre es un animal peligroso, con colmillos y garras que pone en peligro la vida), unos animales sienten una emoción (miedo) y se esconden; mientras otro encara la misma situación de manera sosegada ya que procesa la información de forma diferente (el tigre es un animal que se debe encarar, con quien se puede conversar y de quien no se debe huir).



Proceso cognitivo

Hace referencia a

la “recepción y al procesamiento de la información”

(Nussbaum. 2019. p. 45).



–Es pecado quitarnos el pan de la boca para echárselo a un gallo.

Dice la esposa del Coronel. La preocupación que siente la mujer ante la terquedad de su esposo es apenas natural, pues, como muchos de los personajes de Gabriel García Márquez, la testarudez de las ideas puede más que el sentido común o que, incluso, el dolor que produce el hambre. Así continúa el diálogo:

–Es pecado quitarnos el pan de la boca para echárselo a un gallo.

–Nadie se muere en tres meses.

–Y mientras tanto qué comemos –preguntó la mujer.

–No sé –dijo el coronel –Pero si nos fuéramos a morir de hambre ya nos hubiéramos muerto.

Dada la compleja y desesperada situación en la que se encuentra, es claro que la mujer tiene hambre. Y, por más ideas que el Coronel esgrima, el hambre de su mujer no desaparecerá. En el fondo, todo lector de *El coronel no tiene quien le escriba*, sabe que por más **argumentos** que el Coronel proponga, el hambre de su mujer, y la de él mismo, seguirá intacta. Esta es, precisamente, la diferencia entre los apetitos y las emociones.

Habiendo dejado claro qué es una emoción, valdría la pena decir **qué no es una emoción**. La emoción, podemos decir a partir del relato de García Márquez, **no es un apetito y tampoco un estado de ánimo**. El hambre y la sed son apetitos y la razón por la cual no son emociones es porque **la cognición** tiene un impacto mínimo en el hambre o en la sed (Nussbaum, 2006). La respuesta que ofrece el Coronel y la idea con la que la quiere convencer a su esposa, “si nos fuéramos a morir de hambre ya nos hubiéramos muerto”, tiene un impacto mínimo o nulo sobre el hambre de esta. El hambre sigue igual. Independiente de las creencias o de las ideas que tengamos, por una vía o por otra, nos dará hambre o sed. Y si ya las tenemos, seguirán igual, hasta que las podamos satisfacer.

Siguiendo esta misma línea, encontramos otra diferencia entre ambas, así como una distancia abismal entre las emociones y los apetitos, que nos permiten diferenciarlas y no confundirlas. Los apetitos permanecen intactos ante la desaparición de los objetos a los que están referidos. Aun cuando no tenga frente a mí un plato de *Friche*¹, un arroz de camarón o un mote de queso, mi hambre sigue igual. Ahora, **¿Qué hubiese ocurrido si, en la escena de la Fabula, el tigre decide darse la vuelta y emprender su camino hasta su casa, lejos del hogar de la lechuza? ¿Seguirían, en ese caso, los animales escondidos, dominados por el miedo?** La respuesta es no.

Si el tigre hubiese abandonado la casa, se hubiese alejado, el miedo de los animales se habría disipado. A los animales, mediante ciertas ideas, erradas o acertadas, verdaderas o falsas, los podríamos despojar de su miedo haciéndoles creer que el tigre no es un ser peligroso. Sin embargo, y como bien lo afirma Adam Smith, "No se puede producir por argumento en el hombre hambriento la convicción de que no está hambriento" (Smith, como se citó en Nussbaum, 2006).

Las emociones suelen desaparecer en cuanto el objeto que las produce desaparece. Los apetitos se basan en unas condiciones corporales: necesitamos comer y beber y ninguna idea puede modificar tales condiciones. En el hambre como en la sed, las ideas y las creencias, es decir, el procesamiento de información, el proceso cognitivo, tienen poco o nulo impacto (Nussbaum, 2006).

¹ Plato de tradición wayuu en La Guajira.



Emoción

Una emoción es una experiencia compuesta por tres elementos: un objeto, un objeto no intencional y un proceso cognitivo.



Apetito

Condición corporal que se satisface mediante los alimentos.



En relación con **los estados de ánimo**, como la tristeza, la irritación o la depresión endógena, Nussbaum (2006) salda la distinción afirmando, sencillamente, que estos **no siempre tienen un objeto claro**. En muchas ocasiones, la depresión no tiene un objeto fuera de sí que la provoque y, por ello, no es una emoción. Si la depresión es provocada por un objeto, como la preocupación por el futuro, la muerte de un familiar, entonces sí sería una emoción.

La literatura existente sobre las emociones no nos propone una diferencia única sobre la emoción y el sentimiento. Sabino (2022) diría que la diferencia entre una y otra es la cantidad de tiempo que perduran. Un sentimiento perdura más que una emoción. Lejos de saldar la discusión en relación a estos dos conceptos, estas líneas solo han querido bordear un asunto que académicamente no está resuelto. Prueba de que el asunto no está saldado es el tratamiento que se le ofrece a un mismo fenómeno tanto como una emoción como un sentimiento.

Podemos afirmar, dice Buitrago (2020), por ejemplo, que la vergüenza es un sentimiento. A lo largo de su obra, Nussbaum (2006) siempre le ofrece a la vergüenza el tratamiento de una emoción. Lejos de adentrarnos en un asunto que desborda estas páginas, hemos querido dar pinceladas de la discusión y abogar por unos detalles que nos podrían aclarar cuál es la diferencia entre una emoción y un sentimiento, a saber, su prolongación en el tiempo.

1. ¿Emociones? ¿Apetitos?
¿Estados de ánimo? | 10

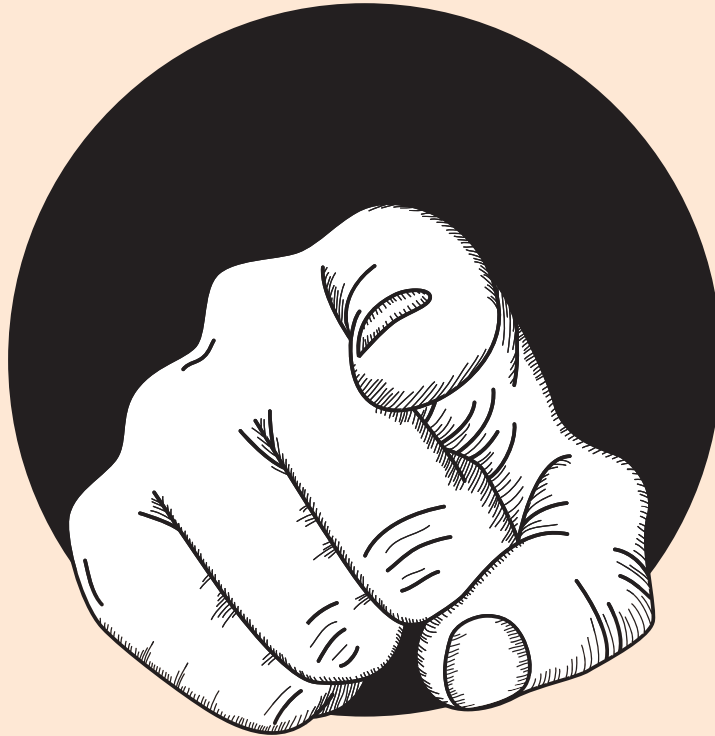
2. Las emociones que nos interesan

3. Empatía | 25

4. Indignación | 52

Capítulo 2

LAS EMOCIONES QUE NOS INTERESAN: EMOCIONES POLÍTICAS



–“Uy, profe, es que esos negros sí son muy cochinos, vea lo que hacen”–
manifestó un niño en una escuela cuando se le presentó, mediante un vídeo,
imágenes de comunidades afrodescendientes.

La escena continúa: las investigadoras, ante tal comentario preguntan
si ellas o ellos, las y los estudiantes de aquella aula tenían amigas o amigos
afrodescendientes. En tono de burla, uno de ellos se toma la palabra y,
señalando a uno de sus compañeros, dice:

–Sí, la Negra Tomasa.

¿Consideras que, en tus clases, puedes hacer algo ante estas situaciones?
¿Cuál sería tu postura?

Y ante la pregunta de si eran amigos de él, la respuesta fue
contundente: **no**. ¿La razón? **Era negro**.

(Duarte, 2019).



Emoción política o pública

- Para que una emoción tenga un carácter político o público su objeto debe ser uno de estos:
- La nación.
 - Los objetivos de la nación.
 - Las instituciones y los dirigentes de estas.
 - La geografía.
 - Los conciudadanos.

Siguiendo las reflexiones de Duarte (2019), hay en los comentarios y las respuestas de los niños y las niñas rastros de una emoción, tan problemática como común, la **repugnancia**. Esto se hace evidente en la misma escuela con una escena diferente:

“Ante un video alusivo a costumbres de diversas culturas, los y las niñas identificaron algunos aspectos y características que les produjeron repugnancia. Entre sus expresiones se encontraron: “Uy no, profe, ¿por qué hacen eso? ¡Qué asco!”.
(Duarte, 2019, p. 50).

Ahora bien, esta emoción, en esta escuela, ¿tiene la misma naturaleza que la emoción que generan las sustancias corporales, como los mocos y la orina, o la carne en mal estado y la comida descompuesta? La respuesta es no. Por lo pronto diremos que los comentarios de estos niños y niñas no denotan una emoción ordinaria, sino una **emoción política o pública**.

Pensemos las emociones y las emociones políticas con un ejemplo:

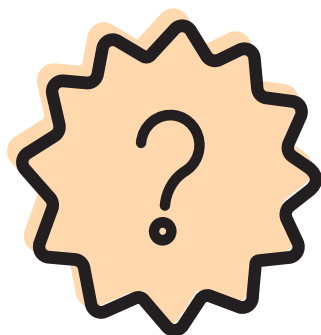
El asco que nos puede provocar la orina, los cadáveres o las heces puede proyectarse, ya no sobre sustancias, sino sobre personas y conciudadanos: mujeres, homosexuales o comunidades afrodescendientes (Nussbaum, 2010; 2014) y justo cuando se proyecta de esta forma, la repugnancia **deja de ser una simple y útil emoción, para convertirse en una muy compleja y problemática emoción política**. "Después de aprender el asco por los objetos primarios" dice Nussbaum (2014) refiriéndose a sustancias como la orina o las heces, "los niños comienzan a segmentar el mundo con arreglo al fenómeno social del asco proyectivo. El asco proyectivo es el asco que se sienten por un grupo de seres humanos" (p. 223).

Recordemos el comentario del niño con el que iniciamos este capítulo: **"Uy, profe, es que esos negros sí son muy cochinos, vea lo que hacen"** o este otro **"Uy no, profe, ¿por qué hacen eso? ¡Qué asco!"**, refiriéndose, este último, a una comunidad africana. Podríamos pensar que esta afirmación denota una **emoción política en tanto su objeto es una comunidad y, en el primer comentario, un grupo de personas con el que compartimos un espacio común**.

En otras palabras, el asco puede ser tanto una emoción, como una emoción política, dependiendo del objeto que la genere. En este caso, al ser una emoción política, el objeto que la genera es una comunidad de personas o nuestros propios conciudadanos que bien podrían ser personas extranjeras, indígenas o personas en situación de pobreza.



PREGUNTA



Teniendo como referencia tu experiencia en las escuelas y en las aulas, ¿has logrado identificar la existencia de emociones políticas en tus estudiantes o, incluso, en tus compañeras y/o compañeros? ¿Cuáles?

Lined writing area consisting of 21 horizontal orange lines for taking notes.



Según los ejemplos con los que hemos abordado la cuestión referida a las emociones políticas, es decir, los casos de algunos niños de Medellín, podemos afirmar que las emociones que les provoca el video denotan que el objeto de la emoción se relaciona con esta última categoría, es decir, con **la percepción de los conciudadanos como habitantes con los que se comparte un espacio público común.**



1. ¿Emociones? ¿Apetitos?
¿Estados de ánimo? | 10

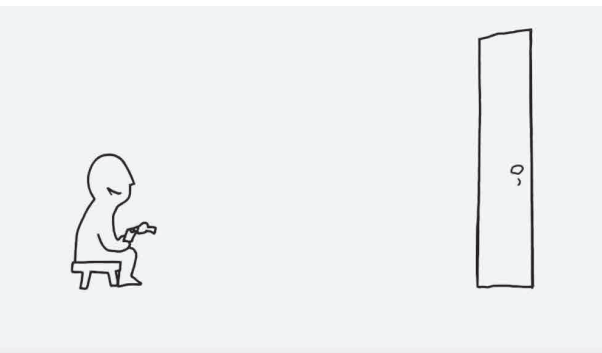
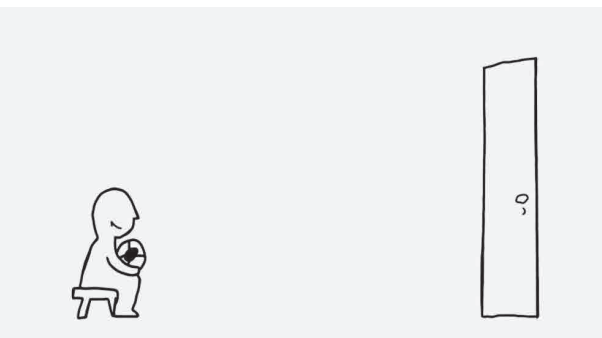
2. Las emociones que nos interesan | 19

3. Empatía

4. Indignación | 52

Capítulo 3

EMPATÍA: LA RECONSTRUCCIÓN IMAGINATIVA DE LA EXPERIENCIA AJENA



—Papá y mamá me dijeron que mañana viene mi tío a quedarse unos días —cuenta un niño al que nunca le conocemos el nombre y que aguarda con paciencia y sosiego a que su tío llegue. En este relato que lleva por nombre, precisamente, *Mañana viene mi tío* del ilustrador Sebastián Santana (2018), se nos ubica desde la primera página en la vida de un niño que, con una paciencia devota, se sienta frente a la puerta a esperar que su tío toque la puerta y entre. Este niño lo espera por múltiples razones.

Las razones cambian conforme pasan los años. En un principio, espera a su tío porque este le podría enseñar a atajar los penaltis, luego para que le enseñe la ruta hasta la escuela. También, cuando crece un poco, el sobrino espera a su tío para contarle sus secretos amorosos: hay una niña que le gusta. Más grande ya, el sobrino espera que su tío llegue para que le ayude con la mudanza, para mostrarle a su primer hijo y, luego, para presentarle a su nieta. Ya anciano, el sobrino quiere mostrarle a su tío que aún puede caminar. El sobrino muere. El tío nunca llega.

Con una precisión contundente a la que no le sobra, ni le falta nada, Santana (2018) nos ubica, por un lapso de unos minutos, en la vida de un niño, luego un adulto y, finalmente, un anciano que está condenado a esperar a causa de la desaparición forzada de un familiar.

RECURSO

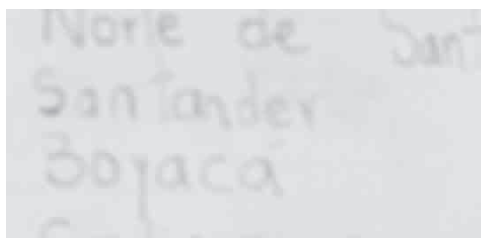


Mañana viene mi tío

Corto animado del ilustrador Sebastián Santana (2018).



Imágenes:
Fotogramas de *Mañana viene mi tío*.



En los escasos segundos que dura, este relato nos permite sentarnos frente a la puerta y, con el niño, esperar al tío durante toda la vida. Siguiendo las reflexiones de Nussbaum (2010) esto sería una experiencia empática y por lo que permite este material literario es, como veremos, un recurso invaluable. En la misma medida en la que el niño puede aprender del mundo de los adultos a sentir repugnancia por este o aquel sujeto, también puede aprender, mediante la educación, a comprender al otro, a desarrollar la empatía y ponerse en un lugar fuera de su egoísmo (Nussbaum, 2010).

El presente capítulo estará dedicado a una emoción que nos parece particularmente importante y que, según Chaux (2012) y Nussbaum (2010), no solo se puede orientar en la escuela, sino que resulta fundamental hacerlo. Incluso, es responsabilidad de la escuela encargarse de ella: la empatía (Nussbaum, 2010):. Así, propondremos una serie de ideas y de actividades para trabajar con tus estudiantes dicha emoción.



Foto: Programa Aula Global.
Crédito: Programa Juntos Aprendemos.





La empatía o la posibilidad de acercarnos a las experiencias ajenas

Ya hemos leído, de la mano de las investigaciones de Duarte (2019), las expresiones de miedo y repugnancia que provocaban en algunos estudiantes de Medellín las imágenes de comunidades afrodescendientes. En la misma investigación también aparecen comentarios acerca de personas con discapacidad:

“No podría jugar con ella, me dan terror sus ojos”.

Otro niño declaró que

“No sería amigo de esos niños porque no tienen manos”.

Aquí los comentarios acerca de los habitantes de calle:

“Los gamines me generan asco” ¿La razón? “Porque huelen mal, porque siempre cogen basuras, porque siempre andan por la calle con la basura, la recogen y la llevan, y también preguntan por los cartones para que ellos se los lleven”.

(Duarte, 2019, p. 52).

Ante este panorama, ante estos comentarios e ideas, ¿qué se puede hacer? Es más, ¿es posible hacer algo? E incluso, ¿es necesario hacer algo?

REFLEXIONES

Colombia Diversa y Sentiido (2016), en su informe *Encuesta de clima escolar LGBT en Colombia 2016*, publicaron una serie de comentarios que algunos estudiantes de esta comunidad escucharon o recibieron al interior de las instituciones educativas donde estudiaban al momento de realizar la encuesta. Insultos como “**la mariposa**” o comentarios como “**tiene sida en el culo**” (Colombia Diversa y Sentiido, 2016, p. 27) fueron algunas de las palabras que recibieron o manifestaron recibir dichos estudiantes.



Empatía

Es "la reconstrucción imaginativa de la experiencia de otra persona" (Nussbaum, 2019, p. 340), independiente de si su experiencia es dolorosa o alegre, feliz o no tan feliz.

Compasión

Es una reacción ante el dolor de otra persona, "una emoción dolorosa ocasionada por la conciencia del infortunio inmerecido de otra persona". (Nussbaum, 2019, p. 339).

Los niños que desarrollan la capacidad de la comprensión mediante la experiencia empática saben comprender el efecto que tienen sus agresiones sobre las otras personas, por quienes sienten cada vez más afecto. Así surge el sentimiento de culpa ante la agresión y el interés genuino por el bienestar del otro (Nussbaum, 2010, p. 64)

Si las experiencias empáticas permiten comprender los efectos de lo que hacemos, de lo que decimos y de nuestras agresiones, **¿qué podemos entender por experiencia empática? ¿Qué es la empatía? ¿Cuál sería entonces su diferencia con la compasión?**

La empatía se da independiente de que "la experiencia [de la persona por la que la siento] sea triste o feliz, placentera, dolorosa o indiferente" (Nussbaum, 2019, p. 340). Esta experiencia es amplia y marca una de las diferencias con la compasión.

Mientras que la compasión se vincula con las experiencias dolorosas de otras personas, la empatía, por su parte, abarca situaciones en las que otras personas la estén pasando bien o no, es decir, que no solo se refiere a situaciones dolorosas.

Al comprobar que sus compañeros consumían pegante de zapatos en clase, una estudiante solicita cambiar de puesto al interior del aula. Al día siguiente, la niña recibe una golpiza por parte de un adolescente y dos niñas. El caso ocurrió en una de las instituciones educativas de Ibagué. (El Tiempo, 2022)

¿Merecía la niña la golpiza que le propinaron algunos de sus compañeros? O, por el contrario, ¿el mal provocado era inmerecido? Este caso nos permite comprender a qué se refiere Nussbaum (2019) con la noción de compasión.

Sin duda, la noticia anterior genera compasión por la niña golpeada -o debería generarla-. Y nos debería generar compasión por dos razones: en primer lugar, porque una estudiante sufre un infortunio. Pero, sobre todo, porque todos los lectores de la noticia, tal como lo relata el diario, sabemos que dicho infortunio no lo merecía la niña o, para ser más precisos, ninguna niña merece, bajo ninguna circunstancia, ser maltratada. Y, al considerar que su sufrimiento es inmerecido, entonces sentimos compasión.





La empatía, como todas las emociones, no es una fuerza ciega que aparece o desaparece según el capricho de las situaciones. Esta no es una reacción instintiva o un impulso desenfrenado. Como ya sabemos, las reacciones emocionales están cargadas de recursos cognitivos y ninguna de ellas es una respuesta automática. **Todas las emociones, incluyendo la empatía, se alimentan de nuestras ideas y de nuestras creencias.**

REFLEXIONES

Pensemos en la *resaca* o el *guayabo*. El común de las personas sabe que, si se excede en el consumo de alcohol, la probabilidad de sufrir resaca es muy alto. La resaca produce cierto malestar. Sin embargo, es poco probable que sintamos compasión por este tipo de malestar porque, en parte, suponemos que la persona tenía plena consciencia de lo que estaba haciendo y, en parte, merece el malestar que siente por el exceso de alcohol que bebió la noche anterior. Podemos imaginar y suponer que la está pasando mal. Nos podría dar lástima e incluso pesar. Pero, diría Nussbaum, no podríamos sentir compasión.

Pensemos todo esto con un ejemplo más, para explicar en detalle a qué nos referimos cuando decimos que la compasión y la empatía no son dos emociones iguales. Nadie siente compasión cuando un estudiante, por ejemplo, a quien se le dificultan las operaciones básicas logra pasar el examen final en la clase de matemáticas. Muchas personas podríamos sentir empatía al imaginar la experiencia alegre del estudiante que, luego de varios intentos, logra superar sus dificultades y ganar el examen. Pero no compasión. Esa es precisamente la diferencia entre una y otra: **la compasión solo se experimenta cuando la experiencia ajena es dolorosa, como por ejemplo recibir golpes por parte de unos compañeros. La empatía se puede sentir independiente de si la experiencia ajena es alegre o triste, agradable o desagradable.**

En parte, es tarea de la escuela ofrecer las ideas y las creencias que están involucradas en las experiencias empáticas (Nussbaum, 2010).

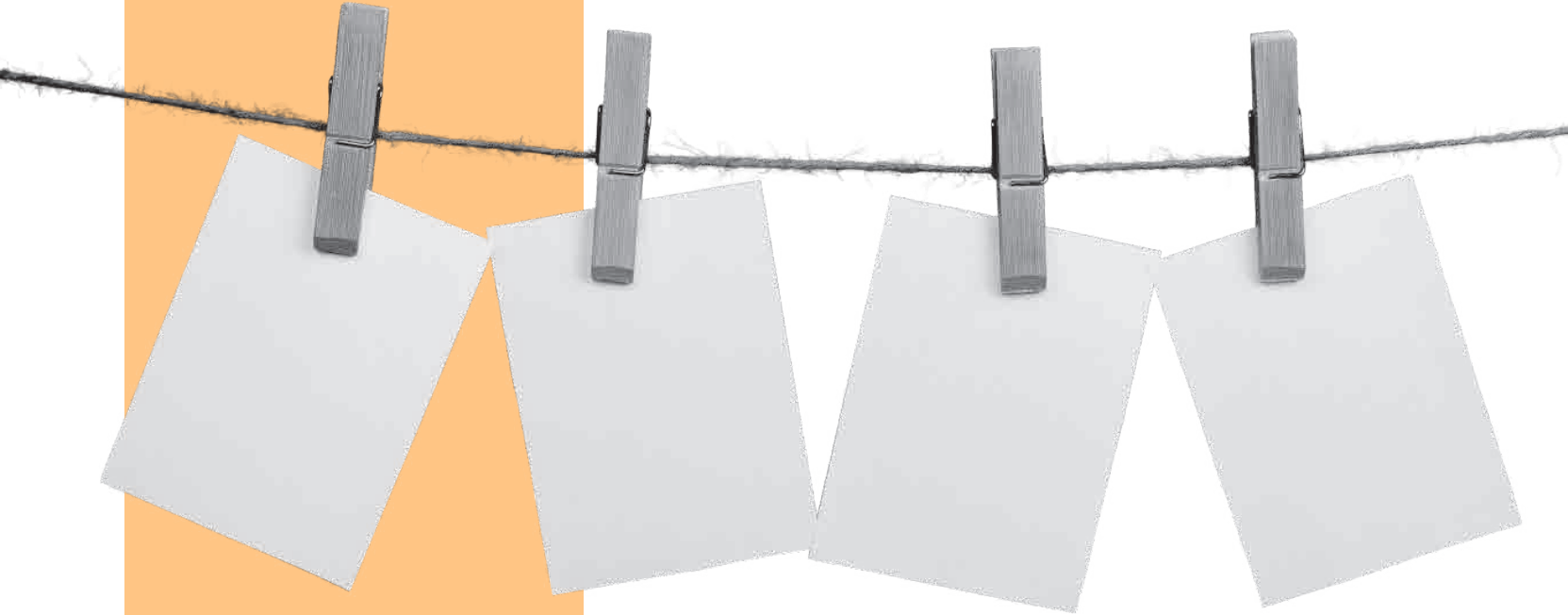
Es difícil que un estudiante sienta empatía por su compañero migrante si, tanto en la casa como en la escuela, escucha una y otra vez que las personas migrantes son ladronas y que sus intenciones no son buenas. Lejos de promover experiencias empáticas, creencias e ideas según las cuales los venezolanos, para poner un ejemplo, no son personas de fiar y, muy al contrario, son seres peligrosos promueven en los niños actitudes como la siguiente:

José Prado es un niño de 13 años que migró con su familia, su hermano menor, su madre y su padre, desde Venezuela para instalarse en la capital del país. Un día, su madre decide sacarlos a jugar al parque en el intento de que sus hijos se relacionaran con otros niños. Aquí lo que ocurrió, según relata la madre:

"Cuando preguntaron si podían jugar, los otros niños les escucharon el dialecto venezolano y empezaron a decirles que no jugaban con venecos, que porque eran ladrones" (Sierra, 2021).

Como se puede constatar en este ejemplo, los niños colombianos habían alimentado su concepción de la comunidad migrante venezolana con ideas que relacionaban a estos últimos con personas malas, que tienen intenciones de robar. De ahí que su respuesta a la petición del juego sea contundente y poco empática en tanto no consideran ni imaginan cómo se sentirían estos niños ante tal respuesta.

Este es un caso indiscutible de ausencia de empatía y, muy al contrario, un ejemplo perfecto de lo que puede provocar en los niños aquello que nosotros como adultos decimos acerca de los migrantes, de las comunidades étnicas, de las personas en situación de pobreza o disidentes sexuales y de género.



Preguntas para tener contacto con pinturas y promover la empatía

1.
¿Cómo se siente usted al ver esta imagen?
2.
¿Recuerda alguna situación en la cual haya sentido algo parecido a aquello que siente ahora frente a la imagen?
3.
¿Qué está sintiendo cada uno de los personajes representados en la imagen?
4.
¿Recuerda algún momento o situación en la cual algún ser querido suyo haya sentido lo que siente alguno de estos personajes?
5.
¿Qué estaba sintiendo el autor en el momento de hacer la obra?
(Saldarriaga, 2006. p. 145)

También podemos apelar para promover la empatía, según Chau (2012), a hechos reales en la vida de los niños, al acercarnos a lo que les ocurre a otras personas lejos de aquí. Incluso, el acercamiento puede ser temporal, al analizar lo que le sucede a una persona que marcó la historia de nuestro país. Podemos pensar y servirnos, por ejemplo, de referentes que han sido víctimas del machismo, como Betsabé Espinal, y acercarnos a las muchas mujeres que han jugado un papel importante en la historia y que han sido víctimas de algún tipo de discriminación por ser mujeres: Sor Juana Inés de la Cruz o Margaret Keane.

Lo mismo, podría hacerse con las personas migrantes y/o aquellas personas que tienen una orientación sexual no hegemónica, de idéntica forma con las personas afrodescendientes y negras. Incluso y si la intención es promover las experiencias empáticas, podemos acercarnos a hechos que, en términos temporales y espaciales, están cerca: podemos analizar la situación de un compañero o de un vecino migrante (Chaux, 2012).

Una propuesta similar, ya no con historias, sino con pinturas nos permitiría la promoción de la empatía en la escuela. Saldarriaga (2006), por ejemplo, propuso un formulario con preguntas a unos de sus estudiantes, luego de tener contacto con cuatro pinturas: *La danza* de Henri Matisse, *Masacre de mejor esquina* de Botero, *El Grito* de Edvard Munch y *La entrada en escena* de René Magritte.



Del dicho al hecho

>> DBA

Los derechos básicos de aprendizaje (DBA) relacionados a la actividad los puedes encontrar en la página 70.

La pintura y las experiencias empáticas


¿Y si lo intentamos con nuestros estudiantes? ¿Y si probamos el potencial de las pinturas para el desarrollo de la empatía? A continuación, te proponemos una actividad mediante la cual podrás promover en tus estudiantes experiencias empáticas a partir del uso de pinturas. Para ello, te proponemos entonces los siguientes pasos.

Pasos

1. Selecciona las pinturas a emplear. En este texto te proponemos cuatro que puedes recortar y presentarlas a tus estudiantes (ver páginas 73, 75, 77 y 79) o elije otras. Lo importante es que las imágenes que utilices den cuenta de una emoción: tristeza, alegría, vergüenza, culpa.
2. Luego, te proponemos que las pegues en el tablero o las ubiques en cualquier otro lugar del aula y, posteriormente, les formules las preguntas que propone Saldarriaga (2006) y dos preguntas más que se te ocurran a ti:

Cuestionario

1. ¿Cómo se siente usted al ver esta imagen?
2. ¿Recuerda alguna situación en la cual haya sentido algo parecido a aquello que siente ahora frente a la imagen?
3. ¿Qué está sintiendo cada uno de los personajes representados en la imagen?
4. ¿Recuerda algún momento o situación en la cual algún ser querido suyo haya sentido lo que siente alguno de estos personajes?
5. ¿Qué estaba sintiendo el autor en el momento de hacer la obra? (Saldarriaga, 2006, p. 145)



Nota:

Te proponemos una variable para esta actividad. ¿Qué tal si le solicitas a tus estudiantes que traigan algunas fotografías, imágenes o recortes en los que se pueda evidenciar, por lo menos, la existencia de una emoción?

La idea es que tus estudiantes tengan la oportunidad, mediante el uso de imágenes y de preguntas, considerar e imaginar la experiencia ajena y que puedan por un momento detallar y acercarse a aquello que no nos ocurre a nosotros, sino lo que le ocurre a los demás.



Arriba - izquierda.

Lágrimas de sangre de Guayasamin

<https://co.pinterest.com/pin/715157615805385260/>

Arriba - derecha.

Masacre de mejor esquina de Fernando Botero

<https://www.banrepcultural.org/coleccion-de-arte/obra/masacre-de-mejor-esquina-ap3388>

Centro.

Paternidad de Débora Arango

<https://twitter.com/MAMMedellin/status/1552662671631196162>

Abajo.

Los migrantes llegaron en gran número de Jacob Lawrence

<https://www.moma.org/calendar/exhibitions/444>

Ver imágenes para recortar en las páginas 73, 75, 77 y 79.

La empatía y la posibilidad de acercarnos al otro con palabras y con letras

Como bien lo afirma Kaplan (2022), "La institución educativa puede promover las condiciones socioafectivas para alojar con hospitalidad al otro desde su singularidad" (p. 10). Estas condiciones están determinadas parcialmente por las experiencias empáticas que se puedan dar en un aula y en una institución en general. Y, para ello, hay que encarar, mediante ciertos recursos las experiencias ajenas.

Pensemos con un relato: **Juul**.

Es un texto escrito por Gregie de Maeyer y Koen Vanmechelen (2016). En este relato se nos cuenta la historia de Juul, un niño que, conforme recibe comentarios de amigos y allegados, se desprende una a una de las partes que componen su cuerpo. Es una historia desgarradora de lo que le provoca a un niño o a una niña recibir comentarios crueles sobre su ser y su cuerpo.



RECURSOS

Juul

Accede al relato Juul de Maeyer, Gregie y Koen Vanmechelen. (Micolederiogordo's Blog, 2010)

Imagen de Juul.
https://www.loguezediciones.es/libro/ver_libro_portada





El uso de textos literarios es importante no solo porque nos ubica en otro lado, sino que nos permite también una comprensión más global del otro y, dice Nussbaum (2010), podría favorecer el apaciguamiento del egoísmo y, a su vez, la reducción de la humillación y, con ello, la desaparición de la vergüenza. La clave para lograrlo, es decir, para despertar empatía y comprensión en nuestros estudiantes, tiene que ver, según la filósofa, con los experimentos realizados por Daniel Batson, en los que se pudo concluir que el acercamiento a ciertos relatos y a ciertas historias de personas que no la están pasando bien, pueden despertar sentimientos de **comprensión** por el otro y generar experiencias empáticas (Nussbaum, 2010).

Esta postura se corresponde con la tesis de la literata Irene Vallejo, según la cual, la lectura, al permitirnos adentrarnos en la vida de otros, despliega o permite el desarrollo de capacidades empáticas. Los ejemplos que ofrece la filósofa son, en términos literarios, Maurice Sendak con su libro *Donde viven los monstruos* y, en términos cinematográficos, Hayao Miyazaki.

A continuación, encontraremos un recurso literario que nos saca de nosotros, nos pone en otro escenario y nos ofrece la posibilidad de ubicarnos al otro lado, el relato ***Donde viven los monstruos***.

Es una historia, escrita por Maurice Sendak (1996), en la que el protagonista es un niño rebelde que descubre que si en algún lugar habitan los monstruos es dentro de sí. El texto nos resulta interesante en tanto pone el lugar de lo monstruoso y lo malvado no afuera de nosotros mismos y nos permite reflexionar sobre aquello que podemos llevar adentro.

RECURSO



Donde viven los monstruos

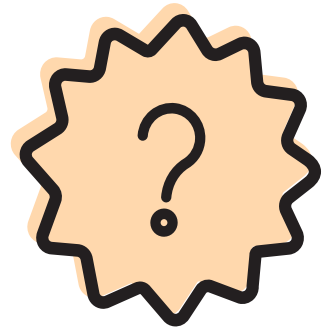
Accede al relato Donde viven los monstruos de Sendak. (Notigandhiblog, 2018)



Imagen del cuento Donde viven los monstruos.
<https://biblioabrazo.wordpress.com/2012/05/10/maurice-sendak/>



PREGUNTAS



¿Consideras que el relato *Donde viven los monstruos* podría generar en tus estudiantes experiencias empáticas que, posteriormente, podrían sentir o experimentar, ya no con un personaje de un cuento, sino con personas de su contexto cotidiano?



Este relato resulta interesante en tanto, según Nussbaum (2010), nos da una perspectiva amplia del mundo y de la vida en sociedad: no hay villanos, como no hay héroes, así como no hay en el mundo personas esencialmente *buenas* o esencialmente *malas*. Recordemos que el tigre, de la fábula de Zapata Olivella, también quiere hablar de paz.

Según una tradición cinematográfica e, incluso, literaria, el mundo está habitado por dos tipos de personas: las **personas buenas** de este lado y las **personas malas** del otro, del opuesto. En parte, dice Nussbaum (2010), esta perspectiva dicotómica del mundo del cine y los relatos se traslada a nuestras vidas como adultos y, a partir de ellas, dividimos el mundo en dos:

las personas se muestran demasiado predispuestas a concebir a un grupo de *otros* como oscuros y contaminados, mientras que ellas se ubican en el bando de los ángeles. Hoy advertimos que esta tendencia tan arraigada en el ser humano se nutre de numerosas historias ancestrales relatadas a las niñas y a los niños, las cuales dan a entender que el mundo se salvará cuando las brujas y los monstruos feos y repugnantes sean asesinados por alguien o, incluso, cocinados en sus propios hornos (Nussbaum, 2010, p. 61-62).



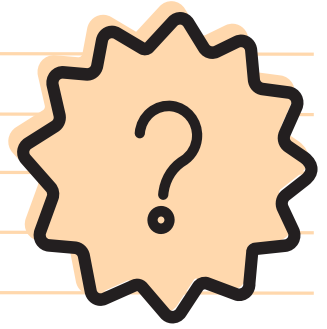
Pensemos con ejemplos:
Caperucita roja



Blanca Nieves



¿Consideras que los relatos tradicionales que dividen al mundo entre *buenos* y *malos* son perjudiciales para la perspectiva que tienen o tendrán tus estudiantes del mundo y de la vida en comunidad? ¿Cuáles de tus recursos literarios se amparan en este tipo de perspectivas, según el cual el mundo se constituye de *buenos* y *malos*?



Lined writing area for student responses.

PREGUNTAS



Volvamos sobre el cuento anterior, *Donde están los monstruos*. Su trama nos ubica como lectores en un mundo que supera la dicotomía entre buenos y malos. Y si acaso hay monstruos en este cuento es porque viven adentro del personaje principal. En parte, uno podría concluir que el niño y la niña también son sus monstruos, los que lleva adentro.

¿Y si exploramos otros caminos, más allá de esta tosca literatura que nos invita a creer que yo soy bueno y ellos, los otros, son malos? ¿Y si le proponemos a nuestros estudiantes literatura que nos ponga del lado de una niña afrodescendiente, una niña que hace parte de una comunidad que históricamente ha quedado excluida?



LA MUÑECA NEGRA

Le pedí a Dios una muñeca
pero no me la mandó;
se la pedí tanto, tanto,
pero de mí no se acordó.
Se la pedí a mi mamá
y me dijo: "pedísela duro a Dios",
y me jiqué de rodillas
pero a mí no me escuchó.
Se la pedía de mañanita
antes de rayar el sol
para que así tempranito
me oyera primero a yo.
Quería una muñeca
que fuera como yo:
con ojos de chocolate
y la piel como un carbón.

Y cuando le dije a mi taita
lo que estaba pidiendo yo
me dijo que muñeca negra
del cielo no manda Dios;
"buscáte un pedazo'e trapo
y hacé tu muñeca vo".
Yo muy tristecita
me fui a llorá a un rincón
porque quería una muñeca
que fuera de mi color.
Mi mamá muy angustiada,
de mí se apiadó
y me hizo una muñeca
oscurita como yo.
Mary Grueso (2021).

¿O si nos adentramos en la vida de una migrante?

Leamos este relato de Alicia, una niña mexicana, quien nos cuenta su historia, por demás real, sobre su vida en México y las razones por las cuales decide salir de su país e ir al norte.

ALICIA

La escuela puede ser una fábrica de sueños, un lugar donde el juego y la alegría se mezclan con las expectativas de una vida mejor. Así era para Alicia, quien dentro de la escuela construía sueños junto a sus amistades, aprendiendo y divirtiéndose. Para ella, estudiar implicaba tener más oportunidades en el futuro y ayudar a quienes más amaba.

Como toda fábrica, Alicia sabía que su escuela también necesitaba arreglos, pero nunca se imaginó que el hombre encargado de las reparaciones sería el mismo que rompería en mil pedazos los sueños que, con tanto anhelo y esperanza, ella había fabricado.

“Era un vecino que hacía todos los arreglos en la escuela donde yo estudiaba. Un día, me esperó a la salida y me arrastró hasta un lugar feo y oscuro donde abusó de mí, amenazándome de que no podía decir nada de lo que había pasado. Pero yo le conté todo a mi papá, y él buscó al tipo y le reclamó por lo que me había hecho. Sin importarle nada, el hombre atacó a mi papá A con un cuchillo y hasta amenazó con matarlo”.

Para salvar su vida, el padre de Alicia tuvo que huir a los Estados Unidos, acogiéndose a la esperanza de encontrar un mejor futuro para él y su familia. Mientras tanto, Alicia vivía angustiada por las amenazas que recibía.

“Ese hombre que me agredió y apuñaló a mi papá siguió haciéndole daño a mi familia. A una de mis primas la secuestró por 13 días y su mamá y su papá tuvieron que pagarle los 15.000 (moneda local) que pidió para devolverla. Después, hizo lo mismo con otra prima, advirtiéndome que él no estaba jugando conmigo y que yo nunca podría escapar de él. Toda la familia estaba en peligro. Hubo un momento en que me sentí valiente y puse la denuncia contra ese hombre en el Ministerio Público, pero me fue peor, porque amenazó con matar a mi familia, yo ya no sé qué hacer, no tengo salida”.

Fue entonces cuando Alicia, impulsada por el miedo y la necesidad de encontrarse a salvo, decidió migrar.

“Yo quiero estar con mi papá, porque tal vez estando muy lejos esa persona ya no pueda lastimarme. He estado cerca de llegar al lado de papá, pero no lo he logrado, y tengo miedo de que él continúe endeudándose para ayudarme, porque cada viaje cuesta como \$ 6.000”.

En medio del camino que la llevaba hasta su padre, Alicia fue detenida y deportada hasta su país de origen. Mientras regresaba en el avión, ella sintió como el temor y la angustia volvieron a agitarla. “Me siento acorralada, perseguida todo el tiempo, con mucho miedo de las amenazas y de lo que me pueda pasar. No sé qué hacer para escapar de este agujero oscuro en que me encuentro. Yo salí huyendo de mi pueblo, porque el hombre que me lastimó vive cerca y me sigue amenazando”. Pero Alicia no se resigna. Con solo 16 años ha logrado construir un collage con pedazos de sueños rotos, que la impulsan a intentar llegar, una vez más, hasta donde vive su padre: “Ahora sí espero cruzar todas las fronteras que hay en el camino, llegar donde mi papá y volver a estudiar, ayudarle un poquito a él y a mi familia. Yo sé que voy a lograr estar allá, donde no puedan lastimarnos más”. Alicia tiene la certeza de que en el norte también hallará una fábrica de sueños, donde las piezas viejas y rotas encontrarán reparación y podrá construir sueños nuevos, llenos de color (OIM, 2015).

En resumen, **la empatía, como una experiencia y un proceso cognitivo, puede ser proyectada o cultivada; dirigida y educada.** Sin lugar a duda, aquello que ocurre en la casa determina también hacia qué sentimos empatía o por quiénes la sentimos. Los relatos juegan un papel importante: cultivan en nosotros la capacidad de ubicarnos al otro lado y, además, nos permite demostrar que el mundo es más complejo y que la dicotomía, según la cual el mundo se constituye de buenos y malos, es una tosca y reducida visión del mundo.



Del dicho al hecho

>> DBA

Los derechos básicos de aprendizaje (DBA) relacionados a la actividad los puedes encontrar en la página 70.

Experiencias empáticas con la música

Quizá una buena estrategia que nos permita acercarnos a otros y estimular la imaginación acerca de las experiencias ajenas sea con música. Tú, como maestro o maestra, puedes invitar a tus estudiantes a pensar e imaginar la experiencia de migrar, de sufrir una agresión, de ser discriminado. El objetivo es recrear, mediante nuestra imaginación, situaciones que nos sean problemáticas, como la xenofobia, el machismo, el racismo; o que, por el contrario, promuevan la diversidad y la identidad de las comunidades.

Pasos

1. Presenta, por lo menos, una de las siguientes canciones a tus estudiantes o elije alguna otra que trate temas relacionados.
2. Luego, puedes proponerle a tus estudiantes que comenten cómo les parecen las letras y/o videos de las canciones: ¿Qué reflexiones te genera la letra de la canción? ¿Estás o no de acuerdo con lo que allí se sugiere?
3. Ahora pasen a reescribir las letras de las canciones. Pueden hacerlo de manera individual o grupal.
4. Compartan las nuevas letras y comenten cómo fue la experiencia de reescribirlas.

Nota:

Es interesante encontrar en las canciones y en los contenidos a los que nos acercamos a diario, material que nos permita reflexionar. Sin duda alguna, la música es un recurso invaluable para pensar, reflexionar y tomar distancia. La invitación, entonces, es a no dejar pasar por alto sus letras, enfatizar en su sentido y, con todo lo que allí encontramos, promover la capacidad de análisis.



Bajo la misma luna | Calle 13

Que lejos estoy del suelo donde he nacido
Inmensa nostalgia invade mi pensamiento,
Y al verme tan sola y triste cual hoja al viento
Quisiera llorar...quisiera morir de sentimiento

...
Nomás con lo puesto me vine de mojado,
de pollo de ilegal me crucé pa' este lado,
burlé la migra me aventé el volado,
sin dinero ni comida pero bien ilusionado..

Y es que en mi país nada ha cambiado.,
el rico se hizo más rico
y el pobre sigue fregado,
por eso nos venimos de ilegales,
aguantando insultos y tratos de animales.

Usted cree que yo quería dejar a mi gente
¿Usted cree que yo quería ser un hijo ausente?
mire residente:
Mi pueblo también reza,
para que ya el país deje de andar de cabeza.

MIGRACIÓN

Canción para pensarnos la migración.
Accede al video.



Rap contra el racismo | El Chojin

¿Te has parado alguna vez a hablar
contigo mismo? la vida puede ser de otro
color si se habla del racismo no vengo a
dar un discurso de derechos humanos ni
vengo a contaros una de romanos es la
lucidez frente a la estupidez que existe yo
me pregunto donde empieza y acaba el
chiste buen desplandente al vendedor
ambulante que es otro currante con
familia y futuro por delante.

...
Ponte en la piel del otro a ver cuanto dura
tu sonrisa

Mostrar respeto al desigual por sexo,
ideología o cultura
Para que afecto y sensibilidad rodeen
la estructura
Porque con intelorancia muestras deficit
en cerebro y corazon
Hoy comparto mi voz y mi amor contra la
sinrazón y el dolor
Y la falta de inteligencia y comunicacion.

RACISMO

Canción para reflexionar sobre el racismo.
Accede al video.



Te compro tu novia | Ramón Orlando

Te compro tu novia
Pues tú me has dicho como es ella
Y me gustó la información

...
Pues tú me has dicho que
Es linda y apasionada
Y es buena y adinerada
No cela nunca por nada
Y sabe hacerlo todo en la casa

No sale, ni a la esquina
No habla, con la vecina
No gasta y economiza
Y todo lo resuelve tranquila

MACHISMO

Canción sobre machismo y desigualdad.
Accede al video.

Los Peinados | Kombilesa Mi

Los Peinados
Son una forma de expresión
Que ayudaron
Durante la esclavización
Dibujaron
El camino perfecto
Que ha llevado a los negros a la liberación

...
Con mi pelo rucho
La vacilo mucho
Conozco su historia y por eso lucho
Mi pelo cucú, no se cae como el tuyo
La envidia de la gente por tu pelo
Es porque le da celo
De no tenerlo
Asina gué ke kelelo
Y muéstralo con anhelo
En el mundo entero
Donde quiera que tú vayas
Pisando suelo
Hazlo por tus abuelos
Y por tus hijos



IDENTIDAD

Canción para pensarnos la identidad afrodescendiente.
Accede al video.

La puerta violeta | Rozalén

Una niña triste en el espejo me mira prudente
y no quiere hablar
Hay un monstruo gris en la cocina
Que lo rompe todo
Que no para de gritar
Tengo una mano en el cuello
Que con sutileza me impide respirar
Una venda me tapa los ojos
Puedo oler el miedo y se acerca

...
Así que dibujé una puerta violeta en la pared
Y al entrar me liberé
Como se despliega la vela de un barco
Desperté en un prado verde muy lejos de aquí
Corrí, grité, reí
Sé lo que no quiero
Ahora estoy a salvo



VIOLENCIA DE GÉNERO

Canción para evidenciar la violencia contra la mujer.
Accede al video.

1. ¿Emociones? ¿Apetitos?
¿Estados de ánimo? | 10

2. Las emociones que nos interesan | 19

3. Empatía | 25

4. Indignación

Capítulo 4

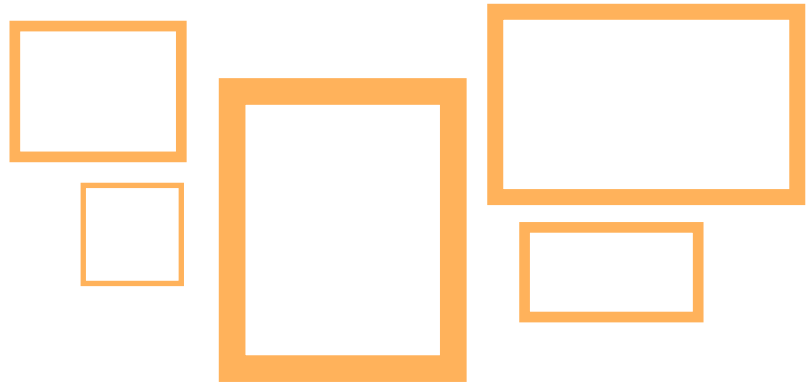
**LA INDIGNACIÓN
O AQUELLO QUE NO
DEBEMOS DEJAR
PASAR POR ALTO**

Este capítulo inicia con unos marcos:



Pero no todos los marcos son iguales.
Los marcos que existen no solo son los de un televisor.
Tenemos, también, los marcos de un celular.
Incluso, los libros tienen sus marcos.

Los marcos, digamos, definen lo que aparece.
En los televisores, por ejemplo, podemos ver escenas
ficticias de novelas o escenas reales de noticias.
Los marcos son un espacio que permite mostrar y ver.
Los celulares, por ejemplo, nos acercan a las fotografías de
nuestros amigos y vecinos y, como en los televisores,
a los eventos que ocurren al otro lado del mundo o
a los sucesos que ocurren en las calles de nuestra ciudad.



Los marcos permiten dirigir la mirada aquí o allá y, al hacerlo, acercarnos a ciertas realidades. Sin embargo, al mostrar se deja de mostrar. Todo marco, al mostrar, deja algo por fuera. Al enmarcar algo, no solo se elige lo que aparece, sino también lo que no aparece en el cuadro.

Pensemos esto con un ejemplo hipotético, no del todo alejado de la realidad. Todos los programas de noticias tienen un comité que se reúne de manera previa para elegir qué va en cada emisión del noticiero. Durante el comité, los periodistas allí reunidos deciden qué va, y cómo sale y se publica, mientras descartan qué no va. Es un juego en doble vía: al tomar decisiones sobre lo que se publica, se están tomando decisiones sobre lo que no.

Lo anterior implica que ningún marco permite mostrarlo todo. Según la filósofa norteamericana Judith Butler (2010a), la importancia de los marcos está vinculada directamente a **las vidas que importan**. En su libro *Marcos de guerra: las vidas lloradas*, la filósofa sostiene que las vidas que importan son las que aparecen en los marcos. Pero, **¿cómo sabemos cuáles son las vidas que importan?** Las vidas que importan, dice ella, son las que merecen ser lloradas:

hay normas, explícitas o tácitas, que dictaminan qué vidas humanas cuentan como humanas y como vivientes, y qué otras no. Estas normas están determinadas en cierto grado por la pregunta de cuándo y dónde la pérdida de una vida merece llorarse y, correlativamente, cuándo y dónde la pérdida de una vida no merece ser llorada (pp. 109 – 110).

REFLEXIONES



Estas normas, dice ella, operan de muchas formas. Una de ellas es a partir de los marcos. **¿Por qué dice la filósofa que le ofrecemos mayor importancia a lo que aparece al interior de los marcos? ¿Qué sujetos aparecen allí como vidas que deberían importarnos? ¿Cuál es el peligro de no incluir a ciertas personas en los marcos?**

Si ciertas vidas no se califican como vidas o, desde el principio, no son concebibles como vidas dentro de ciertos marcos epistemológicos, tales vidas nunca se considerarán vividas ni perdidas en el sentido pleno de ambas palabras. (Butler, 2010a, p. 13).

O, en otras palabras,

Todos tenemos que comprender que sólo reconocemos ciertas vidas como humanas y como reales, y esto ocurre porque existen esquemas conceptuales que controlan lo que somos capaces de reconocer. Por tanto, debemos aprehender que ciertos esquemas conceptuales delimitan lo que nosotros entendemos como humano. (Butler, 2010b, p. 13).

Llorar es la condición indispensable, dice ella, para indicarnos cuándo hay un duelo público por una vida que importa. No hacerlo, no llorar, no transitar por el duelo es un buen indicador para asegurarnos cuando una vida nos es indiferente.



La indignación "se basa en razones que tienen que ver con el daño (a uno mismo o a los demás)" (Nussbaum, 2019). Y, como todas las emociones, también tiene una carga cognitiva enorme.

Pensemos, ya no en términos de llanto y duelo, sino de importancia e indignación. Aclaremos: Butler (2010a) está pensando en el duelo a un nivel nacional en Estados Unidos, por las víctimas del 11 de septiembre, o internacional, por los prisioneros de Guantánamo. Y lo que nos interesa de esta filósofa es la relación que establece entre **los marcos y la indignación**. ¿Cuál es entonces la relación entre los marcos de los que hemos hablado, el duelo y la indignación? "El duelo abierto está estrechamente relacionado con la indignación, y la indignación frente a una injusticia, o a una pérdida insoportable, tiene un potencial político enorme" (Butler, 2010a, p. 65).

Pero... ¿Cuál es el potencial político de la indignación?

La indignación, como todas las emociones, también tiene una carga cognitiva enorme. No nos indignamos por cualquier evento, en la misma medida en que cualquier situación no nos indigna. Hay situaciones intrascendentes: tener que tomarnos el café frío al desayuno puede que nos provoque varias emociones. Pero, muy seguramente, no indignación.

Nussbaum (2019) dice que la indignación "se basa en razones que tienen que ver con el daño (a uno mismo o a los demás)" (p. 470). En una situación normal, nadie se indignaría porque el día está nublado, dado que no hay allí un daño a mí o a otra persona.

REFLEXIONES

Solo como ejemplo, utilicemos las mismas ideas propuestas por Judith Butler. Pensemos en el asesinato. No todas las muertes nos provocan las mismas emociones. El asesinato de una persona que hace parte de un grupo *ilegítimo*, perpetrado por un agente *legítimo*, como el Estado, nos puede, entre otras emociones, provocar indiferencia o, en algunos casos, dice la filósofa, tristeza. Pero si el evento ocurre al contrario y es un agente del Estado el que es asesinado por un grupo *ilegítimo*, esto no solo suele provocar tristeza y duelo, sino indignación, bajo el precepto de que el evento es esencialmente injusto. A esto, y no a otra cosa, es a lo que se refiere la filósofa cuando afirma que hay vidas que merecen ser lloradas y otras no. Pensemos todo esto con un ejemplo más específico:

Acumulando décadas sobre sí, el conflicto armado colombiano es el más largo de Latinoamérica. Tras más de una década envueltos en esta espiral sangrienta, la guerra ha dejado un saldo de muertos que aterra: 450.664 asesinatos (Comisión de la Verdad, 2022). **Ahora bien, de esta cifra, si pensamos nuestro contexto con las ideas de Butler, no a todas las personas se les ofreció un duelo idéntico. Quizá a muchos, la muerte de civiles les parezca indignante.** Y, sin duda, lo es. "Nuestra capacidad para responder con indignación depende de un tácito reconocimiento de que existe una vida meritoria que se ha dañado y perdido en el contexto de la guerra" (Butler, 2010, p. 84).

Por lo anterior, quizá la muerte de un guerrillero o de cualquier persona que haga parte de un grupo *ilegítimo* no provoque la misma reacción. **Frente al mismo fenómeno (el asesinato de un ser humano) sentimos indignación. Sin embargo, es muy posible que, frente al mismo evento, pero con una persona diferente, no.**



Pero cuando hablamos de indignación, ¿a qué nos estamos refiriendo? Expliquemos la noción de indignación, de la mano de una experiencia narrada por Duarte (2019) en una de las escuelas de Medellín:

“Al abordar con los niños del estrato bajo-medio el concepto del respeto a la libertad como un derecho humano, uno de ellos expresó con tono de indignación: “a mí me gustan las muñecas y me dicen que no lo puedo hacer, a mí nunca me respetan por eso y deben hacerlo” (p. 64).

Antes de proseguir y proponer una definición para la noción de indignación, nos gustaría resaltar varios asuntos que son fundamentales en la propuesta filosófica de Butler:

1.

Los marcos y la indignación están estrechamente relacionados.

Los primeros, en parte, determina la existencia de la segunda.

2.

La indignación no es una reacción natural, sino que está determinada por ciertas creencias y lecturas que hacemos del mundo a partir de los marcos.

Este es el análisis que hacen las autoras de la investigación:

Esta expresión, surgida en el momento de presentar derechos humanos como la libertad, puso en evidencia cómo el niño, **en un momento de reflexión frente a su propia experiencia, se da cuenta de que es un sujeto como los demás, que se encuentra en las mismas condiciones y que, por ende, merece el respeto de su grupo de pares sin importar sus características individuales** (Duarte 2019, p. 64).

REFLEXIONES



Del dicho al hecho

>> DBA

Los derechos básicos de aprendizaje (DBA) relacionados a la actividad los puedes encontrar en la página 70.

El tablero como un marco

¿Y si nos pensamos el tablero de nuestras aulas como un marco? ¿Y si imaginamos por un momento que los tableros de nuestras aulas son los marcos de celular? ¿Qué muestra y qué no? Para abordar la indignación en tus clases, te proponemos la siguiente actividad.

Pasos

1. Solicita a tus estudiantes que imaginen que el tablero de tu aula es un chat de WhatsApp en un celular.
2. Instala imágenes en las que se muestre una escena que, como sociedad, nos debería provocar indignación. Piensa en fenómenos como la xenofobia (rechazo a personas extranjeras), machismo (actitudes de rechazo hacia las mujeres), racismo (creencia de que un grupo étnico es superior a otro) o, incluso, la aporofobia (rechazo a personas en situación de pobreza). En las páginas 74, 76, 78 y 80 encontrarás algunos ejemplos que puedes recortar y utilizar. Además, puedes agregar en el tablero las etiquetas propias de tu región: "venecos" o "chamos".

Imágenes usadas únicamente para ilustrar



3.
Reflexiona con tus estudiantes sobre estos memes, sobre las fotografías y sobre el chat.

¿Han recibido, elaborado y/o compartido imágenes similares? ¿Qué hay de problemático en estos memes e imágenes? ¿Cuál debería ser nuestra reacción hacia ellos? ¿Qué tal si pensamos en los chistes que solemos hacer sobre una persona o sobre una comunidad de personas? ¿Cuál debería ser nuestra reacción frente a chistes de este tipo?

Variación:

Puedes, además, invitar a tus estudiantes a reformular los memes y hacer versiones que promuevan la empatía, para luego comentar y compartir las imágenes creadas.

RECURSO



Texto Comunicación y mediación para el aprendizaje

Explora el capítulo Funciones de la comunicación: humor y poder de este texto, de los materiales de Ser+Maestro, en el que encontrarás recursos para hacer memes.



palabras mas usadas de cada país



Bó



Che



Weá



Tío



Positivo para
cocaína



COLOMBIANOS
RATICANTES
FUERA
CHILE



¡¡ALERTA!!

Los venezolanos y vándalos que viven en los barrios Patio Bonito, Tintal, Tierra Buena y Primavera van a citarse en lugares estratégicos de los barrios para robar lo que puedan, este comunicado nos llegó de una persona venezolana que muy amablemente nos compartió la información. Cierren sus puertas con llave, cierren muy bien sus negocios, protejan sus ventanas y puertas y estén alertas, todo piensan hacerlo a la misma hora ya que no hay suficiente policía para detenerlos a todos

9:28 a. m. ✓



Imágenes usadas únicamente para ilustrar.

Imágenes tomada de:

Página anterior

Africa |

<https://www.memegenerator.es/meme/33095849>

Pereza |

<https://www.memegenerator.es/meme/33095875>

Explicación |

<https://www.memegenerator.es/meme/30902091>

Neuronas |

<https://www.memegenerator.es/meme/33095867>

Arriendo |

<https://www.utadeo.edu.co/es/noticia/emisora/emisora-oyeme-ujtl/7451/en-colombia-esta-vivo-el-racismo>

Página actual

Chile |

<https://www.semana.com/nacion/articulo/el-fenomeno-del-anticolombianismo/409785-3/>

Aceptan |

<https://pasaportecolombiano.files.wordpress.com/2011/01/no-se-aceptan-colombianos.jpg>

Niños |

<https://puntodecorte.net/policia-colombiana-rescato-a-186-ninos-venezolanos-de-las-calles/>

Ver imágenes para recortar en las páginas 74, 76, 78 y 80.

Nota:

La idea de esta actividad es sacar a la luz aquello que no está bien, dejar de reproducir lo que resulta ofensivo para ciertas comunidades. Resulta fundamental llamar la atención sobre lo que no debería causar gracia alguna, sino señalar lo que, para muchos, es un chiste de mal gusto que reproduce estereotipos, fundamenta prejuicios y promueve la discriminación.

Vale aclarar que es necesario realizar la actividad con el respeto que merecen las personas que están siendo estigmatizadas o discriminadas en las imágenes y memes anteriores. Eso implica que nosotros, como maestros y maestras, nos cuestionemos acerca de lo que allí aparece, para despojar de toda gracia aquello que bien debería provocarnos indignación.

Del manejo de la ira al cultivo de la indignación

Chaux (2012) define el **manejo de la ira como la capacidad para “identificar y regular la propia ira”** (p. 69). Como emoción, la ira no puede ser eliminada. Y quizá, dice él, no sea muy inteligente reprimir cualquier manifestación de ira. **El punto es aprender a manejarla y, en el mejor de los casos, gestionarla en otra emoción: la indignación.**

A diferencia de otras emociones profundamente problemáticas, como la envidia o la repugnancia, la ira puede ser potencialmente útil, cuando se maneja correctamente, para vivir en comunidad en tanto, dice Nussbaum (2006), es una reacción al daño o el perjuicio: “Una sociedad liberal, centrada en la dignidad, el autodesarrollo y la libertad de acción del individuo, necesita inhibir el daño; en la medida en que la ira sigue al daño, será una guía confiable para legislar” (p. 391).





La indignación resulta ser una emoción fundamental para la evaluación de ciertas situaciones, para enfrentar ciertos problemas, para hacer valer los derechos propios y, también, para hacer valer los derechos de los demás.

El caso del niño es un ejemplo más que claro: como bien lo afirma la cita, el niño manifiesta con indignación que uno de sus derechos, el derecho a la libertad, se está viendo vulnerado por el irrespeto de sus compañeros para quienes un niño que juega con muñecas resulta gracioso y digno de burla. El punto es que el niño en cuestión tiene plena certeza de sus derechos y, además, sabe que merece ser respetado al afirmar, con indignación, que ellos, sus compañeros, "deben hacerlo", es decir, deben respetarlo. No solo ello. La indignación resulta ser una emoción importante, no solo en tanto nos permite evaluar situaciones y reconocer cuándo se nos está violando un derecho a nosotros, sino también cuando se está violando un derecho a alguien más:

Del mismo modo, puede surgir otro sentimiento moral que guía los juicios de valor, las posturas y las acciones que, en determinados momentos y frente a situaciones específicas, asume el individuo; en este caso la indignación, la cual aparece al considerar que un hecho o una conducta atenta o afecta la dignidad humana y el bienestar de otro sujeto (Acosta, Carmona & Ortiz, 2019, p. 124)

Resulta muy dicente que la definición propuesta por Spinoza (2000) para esta emoción se centra, no tanto en el daño que nos hacen a nosotros, sino en el daño que le han provocado a alguien más: **La indignación es el "odio hacia aquel que ha hecho mal a otro"** (p. 114). Por esta misma línea, Victoria Camps (2011), siguiendo en esto a Aristóteles, afirma que la indignación **"viene provocada por la percepción de una injusticia: indigna que alguien de una suerte que alguien no merece, como indigna igualmente no obtener lo que uno cree que merece"** (p. 154).

REFLEXIONES

En los casos mencionados con anterioridad, la indignación nace como una reacción a la creencia de que en efecto hay derechos que merezco que se me respeten o que se deben respetar a otros; en el caso del estudiante de Medellín, jugar con muñecas. Este último punto es quizá lo que nos permite hacer una distinción entre indignación y resentimiento. A diferencia del resentimiento, afirma Camps (2011), **la indignación puede tener un carácter impersonal y, en ese sentido, su reproche va en contra de la injusticia en sí misma.** Por lo anterior, dice la filósofa española,

Sentir indignación ante la vulneración, no ya de una simple ordenanza, sino de los derechos humanos y de los principios universales más universales y compartidos debería ser una buena forma de reaccionar ante la ignominia, una buena muestra de salud moral y social que no debiera ser despreciada en absoluto (p. 162).

Como bien lo afirma la nota anterior, sentir indignación puede ser una forma de reaccionar.

Esto resulta fundamental porque la indignación no es una emoción pasiva. No es, tampoco, un reproche o una queja. Según la postura de Nussbaum (2006), **la indignación “da incentivos para enmendar el mal”** (p. 127). De ahí que la filósofa defina **esta emoción como “un deseo de corregir lo que está mal”** (p. 127) **o como la “respuesta a un daño o perjuicio que ha sido infligido injustamente”** (p. 97).

Con la intención de provocar cierta distancia, de alejarse y de no tocar, la repugnancia aleja nuestra mirada del mundo. **Ante la repugnancia, preferimos no ver. Ante la indignación, queremos reparar una injusticia.** La indignación nos moviliza a hacerle frente a aquello que evaluamos que no está bien y que merece algún tipo de intervención.





La indignación no solo puede ser una herramienta política para decirnos lo que, socialmente, no está bien. Sino también, puede ser una herramienta para, al interior de la escuela, poder identificar qué no está correcto, pero, sobre todo, cuándo se puede estar vulnerando un derecho.

Ya nos hemos referido a las palabras de un niño cuando se le violó su derecho a la libertad, al recibir burlas de sus compañeros por jugar con muñecas, un caso vivido en las escuelas de Medellín.



La pregunta queda entonces abierta: ¿qué ha ocurrido u ocurre en nuestras escuelas y en nuestras aulas que sea digno de indignación? ¿Cómo promover esta emoción ante estos fenómenos?

REFLEXIONES



DEL DICHO AL HECHO

Los marcos de nuestra escuela

Como ya lo hemos dicho, muchos son los marcos. Los marcos pueden ser las pantallas de nuestros televisores, la de nuestros celulares o, incluso, las páginas de un libro. Sin embargo, los marcos también pueden ser las carteleras o los cuadros de nuestra institución. El objetivo de esta actividad es que pensemos en los detalles y podamos enfocarnos en lo pequeño.

Pasos

1. Le solicitarás a tus estudiantes de forma previa que durante los descansos, al inicio de la jornada o al final de esta, observen con detalle las carteleras de la institución educativa. Para ello, les puedes proponer que tengan en consideración los siguientes puntos:
 - a. ¿Qué personas aparecen allí? ¿Cuál es el color de piel de las personas que aparecen en las carteleras y en los cuadros?
 - b. ¿Hay algún tipo de contenido que incluya a las comunidades étnicas de nuestro país?
 - c. ¿Hay contenido que considere o incluya a estudiantes migrantes?
 - d. ¿Existe una proporción justa entre los géneros en las carteleras?
 - e. ¿Aparecen en las carteleras personas con discapacidad?

2.
Luego de que tus estudiantes lleguen a clase con tales apreciaciones, puedes solicitarles, en primer lugar, que expongan lo que aparece en las carteleras.

3.
Ahora, te proponemos que dirijas la discusión hacia lo que, en los marcos de la escuela, no aparece. teniendo como referencia las siguientes preguntas: ¿Qué o quiénes no aparecen en los marcos? ¿Por qué? ¿Deberían aparecer?

Nota:

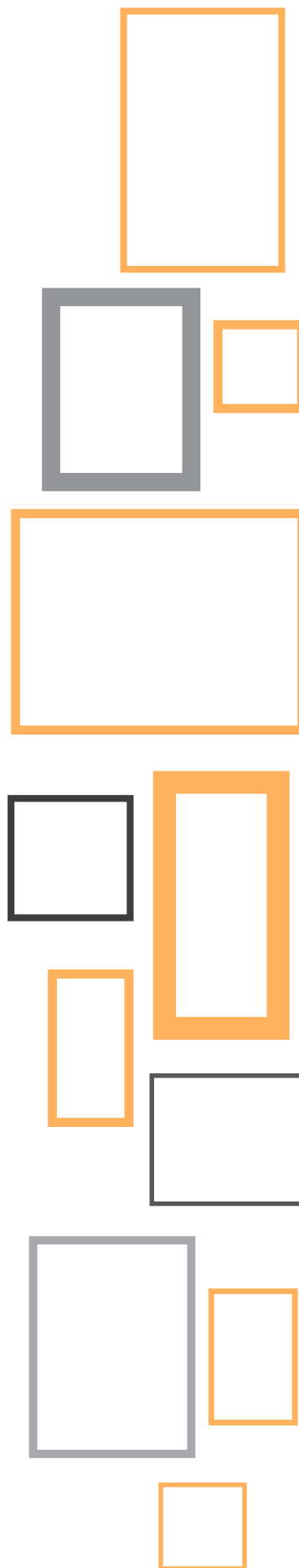
Con esta actividad proponemos hacernos conscientes de las imágenes, mensajes que tienen un lugar en los muros, en las carteleras de nuestra institución, y de lo importante de reparar los detalles.

RECURSO



Texto Ambientes y materiales para el aprendizaje

Explora este material de la serie de Ser+Maestro, en el que encontrarás información complementaria sobre espacios en la escuela, el currículo y objetos de la escuela.



>> DBA

DBA CIENCIAS SOCIALES

Grado escolar 1 (primero de primaria):

DBA 5. Reconoce su individualidad y su pertenencia a los diferentes grupos sociales.

Grado escolar 2 (segundo de primaria):

DBA 8. Reconoce y rechaza situaciones de exclusión o discriminación en su familia, entre sus amigos y en los compañeros del salón de clase.

Grado escolar 3 (tercero de primaria):

DBA 6. Analiza las contribuciones de los grupos humanos que habitan en su departamento, municipio o lugar donde vive, a partir de sus características culturales: lengua, organización social, tipo de vivienda, cosmovisión y uso del suelo.

Grado escolar 4 (cuarto de primaria):

DBA 5. Evalúa la diversidad étnica y cultural del pueblo colombiano desde el reconocimiento de los grupos humanos existentes en el país: afrodescendientes, raizales, mestizos, indígenas y blancos.

Grado escolar 5 (quinto de primaria):

DBA 7. Comprende que en la sociedad colombiana existen derechos, deberes, principios y acciones para orientar y regular la convivencia de las personas.

Grado escolar 6 (sexto de secundaria):

DBA 8. Comprende que en una sociedad democrática no es aceptable ninguna forma de discriminación por origen étnico, creencias religiosas, género, discapacidad y/o apariencia física.

Grado escolar 7 (séptimo de secundaria):

DBA 7. Comprende la responsabilidad que tiene una sociedad democrática para evitar la violación de los derechos fundamentales de sus ciudadanos.

Grado escolar 8 (octavo de secundaria):

DBA 7. Evalúa hechos trascendentales para la dignidad humana (abolición de la esclavitud, reconocimiento de los derechos de las mujeres, derechos de las minorías) y describe las discriminaciones que aún se presentan.

Grado escolar 9 (noveno de secundaria):

DBA 6. Comprende el papel de las mujeres en los cambios sociales, políticos, económicos y culturales en el mundo y la igualdad de derechos que han adquirido en los últimos años.

Grado escolar 10 (décimo de secundaria):

DBA 3. Comprende que existen multitud de culturas y una sola humanidad en el mundo y que entre ellas se presenta la discriminación y exclusión de algunos grupos, lo cual dificulta el bienestar de todos.

Grado escolar 11 (undécimo de secundaria):

DBA 2. Evalúa la importancia de la solución negociada de los conflictos armados para la búsqueda de la paz.

Referencias

- Acosta, P., Carmona, M., & Ortiz, V. (2019). El cuidado en las relaciones familiares: experiencias y sentidos de justicia y reconocimiento. En J. Duarte (Ed.), *Emociones políticas en niños y niñas*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Buitrago, D. (2020). *La emoción y el sentimiento: más allá de una diferencia de contenido*. Digithum, 2020(26).
<https://www.raco.cat/index.php/Digithum/article/view/n26-buitrago>
- Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra: Las vidas lloradas*. Paidós.
- Butler, J. (2010a, 8 junio). *Judith Butler: "Solo reconocemos ciertas vidas como humanas y reales"*.
<https://www.elmundo.es/yodona/2010/06/08/actualidad/1276002169.html>
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Ediciones Uniandes.
- Comisión de la Verdad Colombia. (2022). *Cifras de la Comisión de la Verdad presentadas junto con el Informe Final*.
<https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/principales-cifras-comision-de-la-verdad-informe-final>
- Colombia Diversa, & Sentiido. (2016). *Encuesta de clima escolar LGBT en Colombia 2016*. <https://colombiadiversa.org/>
- De Maeyer, G. & Vanmechelen, K. (2016). *Juul*. Lóguez.
- Duarte, J. (2019). Emociones políticas en niños y niñas. En *Emociones políticas en niños y niñas*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Grueso, M. (2021, 28 octubre). La muñeca negra. Mary Grueso Romero. Blogs El Espectador.
<https://blogs.elespectador.com/cultura/pazifico-cultura-y-mas/la-muneca-negra-mary-grueso-romero>



- El Tiempo. (2022, 20 mayo). Brutal agresión de tres menores contra una estudiante en colegio de Ibagué. El Tiempo.
<https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/ibague-brutal-agresion-de-3-menores-contra-una-estudiante-en-colegio-673686>
- Kaplan, C. (2022). La escuela como escenario de emociones públicas. *Aulas y Andamios*, 8–11.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano*. Katz.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Katz.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones Políticas*. Paidós
- Nussbaum, M. (2019). *Paisajes del Pensamiento*. Paidós.
- Santana, S. (2018). *Mañana viene mi tío*. Fondo de Cultura Económica.
- Saldarriaga, A. (2006) *Reconocimiento de emociones y empatía en niños y jóvenes ante cuatro pinturas*. Trabajo de grado sin publicar. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Departamento de Psicología.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2015). *Caminos de luces y sombras*. Organización Internacional para las Migraciones.
- Sabino, C. (2022). Emociones y sentimientos implícitos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una revisión interdisciplinaria del constructo. En *Problemas educativos para políticas públicas: una mirada desde la complejidad*. Universidad Pedagógica Veracruzana.
<https://www.researchgate.net/publication/364162861>
- Sendak. (1996). *Donde viven los monstruos*. Harpercollins Español
- Sierra, L (2021). *La cara de la xenofobia infantil en Colombia*. Proyecto Migración Venezuela.
<https://migravenezuela.com/web/articulo/la-cara-de-la-xenofobia-infantil-en-colombia-/2867>
- Spinoza, B. (2000). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Trotta.
- Zapata, M. (2021). *Fábulas de Tamalameque*. Idartes.



DEL DICHO AL HECHO | La pintura como experiencia empática (p. 38)

Obra: *Masacre de mejor esquina* de Fernando Botero





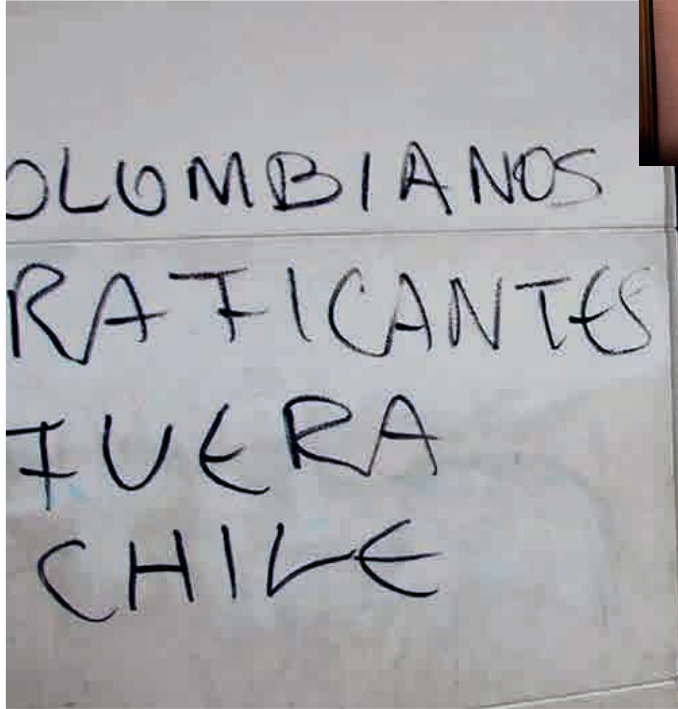
Débora Arango, *Paternidad*, 1948. Acuarela, 103 x 68 cm. Colección MAMM.





DEL DICHO AL HECHO | La pintura como experiencia empática (p. 38)

Obra: Los migrantes llegaron en gran número de Jacob Lawrence



palabras mas usadas de cada país



Bó



Che



Weá



Tío



Positivo para
cocaína





Obra: *Lágrimas de sangre* de Guayasamín



¡¡ALERTA¡¡

Los venezolanos y vándalos que viven en los barrios Patio Bonito, Tintal, Tierra Buena y Primavera van a citarse en lugares estratégicos de los barrios para robar lo que puedan, este comunicado nos llegó de una persona venezolana que muy amablemente nos compartió la información. Cierren sus puertas con llave, cierren muy bien sus negocios, protejan sus ventanas y puertas y estén alertas, todo piensan hacerlo a la misma hora ya que no hay suficiente policía para detenerlos a todos

9:28 a. m. ✓✓

SER+ MAESTRO®

+ Información:

proantioquia.org.co



MATERIALES



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA



PARTNERS of the AMERICAS
Connect • Serve • Change Lives

PROANTIOQUIA

parque
explora

Fundación Carvajal
Abriéndole caminos a la equidad

ISBN: 978-958-53493-6-0



9 789585 349360



En Ser+Maestro reconocemos a los maestros y las maestras como líderes de los procesos de aula y de la renovación educativa.

Por esto, proponemos cuatro ejes temáticos: ambientes de aprendizaje, comunicación y mediación, emociones y escuela, y género y escuela, basados en procesos experienciales que ponen el acento en el intercambio y la construcción colectiva de saberes.