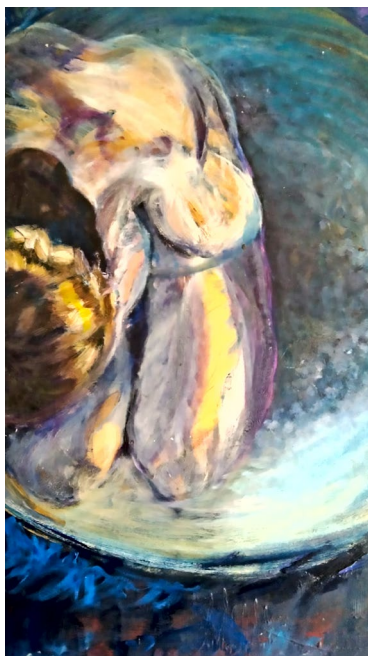


TRABAJO SOCIAL

**El giro teórico de las emociones como fuente
del análisis y la comprensión del sujeto social**



El Nido - Maestra Angélica Alonso



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Revista del Departamento de Trabajo Social

Facultad de Ciencias Humanas

© Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

www.revtrabajosocial.unal.edu.co

Vol. 25 n° 1, enero- junio 2023 | ISSN (impreso): 0123-4986 ISSN (en línea): 2256-5493

La revista *Trabajo Social*, publicación del departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia, forma parte de los siguientes indexadores:



Latindex



Fuente Académica Premier Historical
Abstracts América: History and Life



Dialnet



Scientific Electronic Library Online
—SCIELO— (Colombia)



Director of Open Access
—DOAJ—



Red Iberoamericana de Innovación
y Conocimiento Científico



Redalyc



Web of Science: Emerging Sources
Citation Index



e-revistas

Correspondencia e información

Departamento de Trabajo Social
Universidad Nacional de Colombia,
Unidad Camilo Torres, Bloque A1 oficina 502
Ciudad Universitaria, Calle 44 n.º 45-67,
Bogotá, Colombia.
Teléfonos y fax: 316 5000, ext. 10256
Correo electrónico: revtrasoc_bog@unal.edu.co
Página web: www.revtrabajosocial.unal.edu.co

Distribución

UN La Librería
Plazoleta de Las Nieves:
Calle 20 n.º 7-15, Bogotá, D. C., Colombia
Tel.: 316 5000, ext. 29490
Ciudad Universitaria:
Auditorio León de Greiff, piso 1
Tel.: 316 5000, ext. 17639
www.unlalibreria.unal.edu.co
libreriaun_bog@unal.edu.co
Librería de la U
www.lalibreriadelaun.com



Las opiniones expresadas en los artículos son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la opinión, el pensamiento ni la política científica de la revista, de sus editores o de la universidad Nacional de Colombia.

Excepto que se establezca de otra forma, el contenido de esta revista cuenta con una licencia Creative Commons “reconocimiento, no comercial y sin obras derivadas” Internacional 4.0, que puede consultarse en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en>

Editora

Luz Alexandra Garzón Ospina
(Universidad Nacional de Colombia)

Editora invitada

Olivia López Sánchez
(Universidad Nacional Autónoma de México)

Comité editorial

Cecilia Aguayo Cuevas
(Pontificia Universidad Católica de Chile)

María Rocío Cifuentes Patiño
(Universidad de Caldas, Colombia)

Luz Alexandra Garzón Ospina
(Universidad Nacional de Colombia)

Hernando Muñoz Sánchez
(Universidad de Antioquia, Colombia)

Esperanza Cifuentes Arcila
(Universidad Nacional de Colombia)

Olivia López Sánchez
(Red Nacional de Investigadores en los Estudios Socio-
culturales de las Emociones y Universidad Nacional
Autónoma de México)

Martha Nubia Bello Albarracín
(Universidad Nacional de Colombia)

María Cristina Palacio Valencia
(Universidad de Caldas, Colombia)

Juan Carlos Quintero Velásquez
(Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Patricia Sierra Pardo
(Universidad Nacional de Colombia)

Diego Reyes Barría
(Instituto Chileno de Trabajo Social Clínico, Chile)

Comité científico

Lena Dominelli
(Universidad de Durham, Reino Unido)

Vicente de Paula Faleiros
(Universidad de Brasília, Brasil)

Valentín González Calvo
(Universidad Pablo de Olavide, España)

Belén Lorente Molina
(Universidad de Málaga, España)

Maria Lúcia Rodrigues
(Pontificia Universidade Católica
de São Paulo, Brasil)

Bibiana Travi
(Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Hélia Bracons
(Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias, Portugal)

Asistente editorial

Lorena Méndez Rivera
(Universidad Nacional de Colombia)

**Rectora de la Universidad Nacional
de Colombia**

Dolly Montoya

Vicerrector de Sede Bogotá

José Ismael Peña Reyes

Decano de la Facultad de Ciencias Humanas

Carlos Guillermo Páramo Bonilla

**Vicedecano académico de la Facultad
de Ciencias Humanas**

Víctor Viviescas

**Vicedecana de Investigación y Extensión
de la Facultad de Ciencias Humanas**

Alejandra Jaramillo Morales

**Directora del Departamento
de Trabajo Social**

Patricia Sierra Pardo

**Coordinadora del Programa Curricular
de Trabajo Social**

Nubia Patricia Bolívar Sánchez

**CENTRO EDITORIAL**

Facultad de Ciencias Humanas
Ciudad Universitaria, ed. 225, sótano
Tel: 316 5000 ext. 16139, 16141, 16231
www.humanas.unal.edu.co
Bogotá, D. C.

Director del Centro Editorial: Rubén Darío Flórez Arcila
Coordinación editorial: Daniel Trujillo
Corrección de estilo en español: Ana Virginia Caviedes
Corrección de estilo de metadatos en inglés: Daniel Trujillo
Corrección de estilo de metadatos en portugués: Catalina Arias
Coordinación gráfica: Michael Cárdenas Ramírez
Diseño gráfico y armada digital: María Camila Torrado

TRABAJO SOCIAL

Vol. 25 n° 1, enero-junio 2023

ISSN (impreso) 0123-4986 ISSN (en línea) 2256-5493

Revista del Departamento de Trabajo Social

Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

www.revtrabajosocial.unal.edu.co

Contenido

El giro teórico de las emociones como fuente
del análisis y comprensión del sujeto social

- 17-24 **Editorial**
El giro teórico de las emociones como fuente
del análisis y comprensión del sujeto social
OLIVA LÓPEZ SÁNCHEZ
Editora invitada
Universidad Nacional Autónoma de México,
Ciudad de México, México
LUZ ALEXANDRA GARZÓN OSPINA
Editora
Universidad Nacional de Colombia,
Bogotá, Colombia

Artículos / Dossier

Para comprender el giro afectivo

- 29-51 Más allá de la cultura y la biología, hacia una
sociología relacional de estudio de las emociones
EDUARDO MARTELL HERNÁNDEZ
NELLY CARO LUJÁN
Colegio Mexiquense A.C., Zinacantepec, México

Cuerpo, afectos y emociones

- 55-82 Coordinando los afectos: experiencias
empáticas cuerpo a cuerpo
XIMENA GONZÁLEZ-GRANDÓN
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México

- 83-108 La crisis sobre otra crisis: maternidades, cuerpos/emociones y pandemia en la región de Atacama, Chile
VIVIANA RODRÍGUEZ VENEGAS
CORY DUARTE HIDALGO
Universidad de Atacama, Copiapó, Chile

Tejido social y afectividad

- 111-142 Prácticas de reciprocidad en comedores comunitarios: entre el amor, la confianza y la esperanza
MARÍA VICTORIA SORDINI
Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina
- 143-165 Emociones y prácticas de justicia: reflexiones para el abordaje de la(s) violencia(s) escolar(es)
ELIANA REA RUBIANO
JAIME SALDARRIAGA VÉLEZ
Universidad de Manizales, Manizales, Colombia

Otras miradas en diálogo con el giro afectivo

- 169-197 Apuntando al trabajo con las emociones desde la formación en Trabajo Social con sujetos y familias
LINA MARÍA MARTÍNEZ GONZÁLEZ
NATALIA ANDREA CASTRILLÓN AGUDELO
Universidad del Quindío, Armenia, Colombia
- 199-225 Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social
EDGAR OSWALDO PINEDA MARTÍNEZ
Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia
PAULA ANDREA OROZCO PINEDA
Ciudad Educadora Espíritu Santo, Villavicencio, Colombia

Entrevista

229-246 Entrevista con la Dra. Mariela Solana

REALIZADA POR:

OLIVA LÓPEZ SÁNCHEZ

Universidad Nacional Autónoma de México,

Ciudad de México, México

LUZ ALEXANDRA GARZÓN O.

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Reseñas

249-253 Los procesos corpoemocionales en los estudios de género y sexualidades

DIANA CAROLINA PELÁEZ RODRÍGUEZ

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

255-258 Amor, desamor y modernidad. Régimen de una educación sentimental en México y América Latina (1900-1950)

LEONARDO BASTIDA AGUILAR

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

261-262 **Homenaje póstumo a la profesora
María Eugenia Martínez G.**

263-265 **Homenaje póstumo a la profesora
Diana Carolina Peláez**

269-275 **Documento**

279-285 **Eventos**

289-293 **Colaboraron en este número**

295-325 Normas para la presentación de manuscritos
y procedimiento para su publicación

327-327 Pares evaluadores

TRABAJO SOCIAL

Vol 25 n.º 1, January–June 2023

ISSN (impreso) 0123-4986 ISSN (en línea) 2256-5493

Revista del Departamento de Trabajo Social

Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

www.revtrabajosocial.unal.edu.co

Content

The theoretical turn of emotions as a source of analysis and understanding of the social subject.

- 17-24 Editorial
The theoretical turn of emotions as a source of analysis and understanding of the social subject
OLIVA LÓPEZ SÁNCHEZ
Guest Editor
Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México
LUZ ALEXANDRA GARZÓN OSPINA
Editora
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Articles / Dossier

To understand the affective turn

- 29-51 Beyond Culture and Biology, Towards a Relational Sociology of the Study of Emotions
EDUARDO MARTELL HERNÁNDEZ
NELLY CARO LUJÁN
Colegio Mexiquense A.C., Zinacantepec, México

Body, Affect and Emotions

- 55-82 Coordinating Affect: Body-to-body Empathic Experiences
XIMENA GONZÁLEZ-GRANDÓN
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México

- 83-108 A Crisis on Another Crisis: Maternities, Bodies/Emotions and the Pandemic in the Atacama Region, Chile

VIVIANA RODRÍGUEZ VENEGAS

CORY DUARTE HIDALGO

Universidad de Atacama, Copiapó, Chile

Social Network and Affectivity

- 111-142 Reciprocity Practices in Soup Kitchens: Between Love, Trust, and Hope

MARÍA VICTORIA SORDINI

Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina

- 143-165 Emotions and Justice Practices: Reflections for Addressing School Violence(s)

ELIANA REA RUBIANO

JAIME SALDARRIAGA VÉLEZ

Universidad de Manizales, Manizales, Colombia

Other Views in Dialogue with the Affective Turn

- 169-197 Aiming to Work with Emotions from the Social Work Training with Subjects and Families

LINA MARÍA MARTÍNEZ GONZÁLEZ

NATALIA ANDREA CASTRILLÓN AGUDELO

Universidad del Quindío, Armenia, Colombia

- 199-225 Pedagogy of Emotions as a Contribution to Emancipatory Education with Social Justice

EDGAR OSWALDO PINEDA MARTÍNEZ

Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

PAULA ANDREA OROZCO PINEDA

Ciudad Educadora Espíritu Santo, Villavicencio, Colombia

Interview

- 229-246 Interview with Mariela Solana
Realizada por:
OLIVA LÓPEZ SÁNCHEZ
*Universidad Nacional Autónoma de México,
Ciudad de México, México*
LUZ ALEXANDRA GARZÓN O.
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Reviews

- 249-253 Corpoemotional processes in
gender and sexuality studies
DIANA CAROLINA PELÁEZ RODRÍGUEZ
Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
- 255-258 Love, disaffection and modernity. The
Regime of Sentimental Education in Mexico
and Latin America (1900-1950)
LEONARDO BASTIDA AGUILAR
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá
- 261-262 **Tribute to professor María
Eugenia Martínez G.**
- 263-265 **Tribute to professor Diana
Carolina Peláez**
- 269-275 **Historical Document**
- 279-285 **Academic Events**
- 289-293 **Contribution to this issue**
- 295-325 Guidelines for the presentation of
articles and publication procedure
- 327-327 Peer reviewers

TRABAJO SOCIAL

Vol 25 n.º 1, janeiro–junho 2023

ISSN (impreso) 0123-4986 ISSN (en línea) 2256-5493

Revista del Departamento de Trabajo Social

Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

www.revtrabajosocial.unal.edu.co

Conteúdo

A volta teórica das emoções como fonte de análise e compreensão do sujeito social

- 17-24 Editorial
A volta teórica das emoções como fonte de análise e compreensão do sujeito social
OLIVA LÓPEZ SÁNCHEZ
Editora convidada
Universidad Nacional Autónoma de México,
Ciudad de México, México
LUZ ALEXANDRA GARZÓN OSPINA
Editora
Universidad Nacional de Colombia,
Bogotá, Colombia

Artigos / Dossier

Para entender o giro afetivo

- 29-51 Além da cultura e da biologia, rumo a uma sociologia relacional do estudo das emoções
EDUARDO MARTELL HERNÁNDEZ
NELLY CARO LUJÁN
Colegio Mexiquense A.C., Zinacantepec, México

Corpo, afetos e emoções

- 55-82 Coordenação de afetos: experiências empáticas corpo-a-corpo
XIMENA GONZÁLEZ-GRANDÓN
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México

- 83-108 **A crise em outra crise: Maternidades, corpos/emoções e pandemia na região do Atacama, Chile**
VIVIANA RODRÍGUEZ VENEGAS
CORY DUARTE HIDALGO
Universidad de Atacama, Copiapó, Chile

Tecido social e afetividade

- 111-142 **Práticas de reciprocidade nos refeitórios comunitários: entre amor, confiança e esperança**
MARÍA VICTORIA SORDINI
Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina

- 143-165 **Emoções e práticas de justiça: reflexões para enfrentar a(s) violência(s) escolar(es)**
ELIANA REA RUBIANO
JAIME SALDARRIAGA VÉLEZ
Universidad de Manizales, Manizales, Colombia

Outros pontos de vista em diálogo com a virada afetiva

- 169-197 **Com o objetivo de trabalhar com as emoções do treinamento em Serviço Social com sujeitos e famílias**
LINA MARÍA MARTÍNEZ GONZÁLEZ
NATALIA ANDREA CASTRILLÓN AGUDELO O
Universidad del Quindío, Armenia, Colombia
- 199-225 **Pedagogia das emoções como contribuição para uma educação emancipatória e justiça social**
EDGAR OSWALDO PINEDA MARTÍNEZ
Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia
PAULA ANDREA OROZCO PINEDA
Ciudad Educadora Espíritu Santo, Villavicencio, Colombia

Entrevista

- 229-246 Entrevista com Dra. Mariela Solana
Realizada por:

OLIVA LÓPEZ SÁNCHEZ

Universidad Nacional Autónoma de México,

Ciudad de México, México

LUZ ALEXANDRA GARZÓN O.

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

Reseñas

- 249-253 Processos corporais-emocionais nos
estudos de gênero e sexualidade

DIANA CAROLINA PELÁEZ RODRÍGUEZ

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

- 255-258 Amor, desafeição e modernidade. Regime
de uma educação sentimental no México
e América Latina (1900-1950)

LEONARDO BASTIDA AGUILAR

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

- 261-262 **Homenagem póstuma à Professora
María Eugenia Martínez G.**

- 263-265 **Homenagem póstuma à Professora
Diana Carolina Peláez**

- 269-275 **Documento**

- 279-285 **Eventos**

- 289-293 **Colaboraram neste número**

- 295-325 Normas para a publicação e submissão de artigos

- 327-327 Pareceristas

Editorial: El giro teórico de las emociones como fuente del análisis y comprensión del sujeto social

The theoretical turn of emotions as a source of analysis and understanding of the social subject.

[17]

A volta teórica das emoções como fonte de análise e compreensão do sujeito social

En el último tercio del siglo xx los afectos, las emociones, las sensibilidades, las pasiones y los sentimientos han cobrado una relevancia central para teorizar lo social. Las aproximaciones sociológicas, antropológicas e historiográficas que vertebran de manera central en sus análisis las dimensiones afectivas y emocionales para densificar sus reflexiones teóricas y propuestas metodológicas se han denominado *giro afectivo* (Clough 2010; García y Sabido 2014). Sus orígenes tienen un pasado reciente en la década de 1970 en el marco de un cuestionamiento respecto de los paradigmas positivistas dominantes que soslayaron la vida sensible en la construcción del conocimiento.

La emergencia de paradigmas ideográficos que rescatan la importancia del punto de vista del actor, los acercamientos *emic* y las aportaciones de la teoría feminista reclamaron como legítimas otras formas de generación de conocimiento que dieron paso al reposicionamiento de dimensiones sensibles de la vida social antes excluidas por la hegemonía de los modelos *PSI* sobre los afectos, las emociones, los sentimientos; estos eran entendidos desde lógicas binarias y respuestas psicofisiológicas que parecían amenazantes y contrarias frente al paradigma de la razón. La crítica decolonial y el feminismo —particularmente— discutieron la posibilidad de construir conocimiento a partir de la experiencia individual sensible situada —principio epistemológico de la teoría feminista—, en oposición a las posturas positivistas preocupadas por la seguridad —ficticia— del distanciamiento cognitivo y la objetividad racional en la gesta del saber científico.

Desde el giro afectivo se han desarrollado contribuciones teóricas y metodológicas que permiten revisitar fenómenos sociales y culturales ampliamente examinados desde lógicas más estructurales como el fenómeno migratorio (Ariza 2016), los movimientos sociales (López y Enríquez 2020) y los procesos salud-enfermedad-atención (López 2019), que destacan —al incluir la dimensión emocional de los fenómenos socioantropológicos— la preponderancia de los sujetos desdibujados de la escena histórica, cultural y social.

Se han abierto vetas de indagación científica que exploran fenómenos como las relaciones de poder entre hombres y mujeres, las violencias, las *experiencias hiperestésicas* (Jimeno 2004; Pedraza 2009; Bosch *et al.* 2013; Ahmed 2015) y la vida amorosa, bajo la tesis que sostiene a las emociones como un recurso heurístico para acceder al análisis de las relaciones sociales porque constituyen elementos culturales y sociales fusionados que expresan tipos de vínculos entre el yo y el mundo (Illouz 2007; Le Breton 1999; Ariza 2016; Sirimarco y Spivak 2019).

El *nuevo affaire* entre emociones y ciencias sociales, como también han llamado al *giro afectivo* (Enciso y Lara 2014), tiene que entenderse en el declive de la hegemonía del racionalismo científico, paradigma de la posguerra (Albornoz 2007). El creciente interés por los aspectos subjetivos y culturales de la acción social, la crítica posmoderna a la producción del conocimiento y a la modernidad tardía, la crítica feminista y el desarrollo de nuevos paradigmas científicos fortalecen y legitiman su presencia.

Así, el giro afectivo incluye los *estudios socioculturales de las emociones* que ponen el énfasis en lo simbólico de las emociones¹, en el lenguaje como recurso fundamental de análisis, y lo observan como proceso. Por otro lado, también se suman a este giro epistémico los *estudios del affect* que recuperan los principios de potencia y afectación de Baruch Spinoza recuperados por Gilles Deleuze. Esta línea de estudios de los afectos es una crítica epistemológica a los estudios de las emociones por la manera de entender esa vida emocional y su tratamiento racionalista que deja por fuera la materialidad del cuerpo y lo contingente.

1 De acuerdo con Turner (2009), las emociones tienen distintos niveles de realidad (biológico-neurológico, conductual, simbólico, social, estructural, situacional) que cada disciplina destaca y, con ello, emerge una definición de ese fenómeno de la vida tan complejo como elusivo.

En el seno del giro afectivo surge la pregunta por las diferencias entre los afectos y las emociones. Al respecto, existen algunos exponentes que las utilizan como sinónimos y cuestionan las maneras como se establecen esas diferencias (Hemmings 2005; Leys 2017; Ahmed 2015, 2014; Solana 2020) y otros que las diferencian (Massumi 1995; Gould 2010; Gregg y Seigworth, 2010). Para estos últimos, los afectos se gestan en el preconscious, son sensaciones o reacciones vinculadas al cuerpo que emergen fuera de los procesos cognitivos y reflexivos, se encuentran dotados de una cierta inasibilidad y, sostienen, cuando estos afectos son codificados, nombrados y articulados socialmente se transforman en emociones.

Las y los primeros sitúan las emociones en contexto y a los cuerpos desde su capacidad de afectar y ser afectados, desde su naturaleza relacional, móvil y conectiva. Existen maneras de vincular afectos y emociones, revisando sus conceptualizaciones, lo que subyace a lo emotivo, el lenguaje, las relaciones, el cuerpo y sus determinismos. La noción de “práctica afectiva” propuesta por Margaret Wetherell, (2012 citado en Solana, 2020) representa una estrategia epistemológica para no separar afecto y emoción: “[...] pensar en unísono lo biológico y lo cultural y argumentar que hay afectos que se ordenan, codifican y siguen ciertos patrones al mismo tiempo que pueden generar caos, desorden y sorpresa (Solana 2020, 38). Tejer estos vínculos, plantea Solana, nos invita “no solamente a recuperar el cuerpo, las sensaciones y los afectos sino crear imágenes, modelos y conceptos que logren capturar, de modo no dicotómico, el complejo entretejido entre cuerpo y mente, naturaleza y cultura y afectos y emociones (Solana 2020, 39). Es una invitación a la interdisciplina, pero sobre todo a la transdisciplinariedad (Martín-Barbero, 2005).

El potencial inter y transdisciplinar de la *dimensión afectiva* enriquece la producción de conocimiento a partir del descentramiento de las disciplinas de las ciencias humanas y sociales y su apertura a investigaciones llamadas a correr fronteras y tejer encuentros entre lógicas epistémicas, teóricas y metodológicas. Este vínculo creativo, analítico y relacional posibilita correspondencias entre los lenguajes y las arquitecturas cognoscentes de las artes, las ciencias y las humanidades.

El gran reto que enfrenta el *giro afectivo* no es distinguir afecto y emoción sino ahondar en sus vínculos y posibilidades metodológicas que nos sirven en la construcción del conocimiento social y es allí donde se gesta el presente número monográfico.

Los cuatro pliegues que configuran este número: 1) *Para comprender el giro afectivo*, 2) *Cuerpo, afectos y emociones*, 3) *Tejido social y afectividad* y 4) *Otras miradas* acompañarán a las lectoras y los lectores por el camino de la comprensión de lo que hacen las emociones en contexto.

[20]

Eduardo Martell Hernández y Nelly Caro Lujan abren el *dossier* con el artículo “Más allá de la cultura y la biología, hacia una sociología relacional del estudio de las emociones”. Esta propuesta relacional entre lo cultural y biológico inicia con el estudio de las teorías del yo sensible y de los estilos emocionales, contenidas en la sociología y la historia de las emociones, para situarlas en el giro afectivo.

En la configuración del pliegue *Cuerpo, afecto y emociones*, Ximena González Grandón, en su artículo “Coordinando los afectos: experiencias empáticas cuerpo a cuerpo”, transversaliza la empatía como una experiencia relacional donde el análisis de la resonancia corporal, la coordinación y la retroalimentación de los afectos, gestos y expresiones aportan evidencias en el terreno educativo. En este mismo eje, el estudio cualitativo “La crisis sobre otra crisis: maternidades, cuerpos/emociones y pandemia en la región de Atacama, Chile” de Viviana Rodríguez y Cory Duarte, indaga en la vida cotidiana de mujeres y madres durante la pandemia de COVID-19 y exhibe cómo las medidas para controlar la pandemia invisibilizan el impacto diferenciado sobre los cuerpos/emociones de las mujeres, la sobrecarga y el estrés, entremezclados con su propia subjetividad.

El *Tejido social y la afectividad* transita por las “Prácticas de reciprocidad en comedores comunitarios: entre el amor, la confianza y la esperanza”; a lo largo del artículo, María Victoria Sordini identifica las emociones vinculadas con las prácticas de reciprocidad desplegadas por las mujeres que participan en los comedores comunitarios. Ellas, sus cuerpos y emociones resisten las desigualdades y a la necesidad alimentaria desde el amor, la confianza y la esperanza como posibilidad de encuentro. Eliana Rea Rubiano y Jaime Saldarriaga realizan un recorrido analítico sobre la relación compleja entre emociones y prácticas de justicia en la escuela, a propósito del abordaje de las violencias escolares, en su artículo “Emociones y prácticas de justicia: reflexiones para el abordaje de la(s) violencia(s) escolar(es)”. Ellos descubren la necesidad de trascender las miradas funcionales hacia análisis complejos de las emociones, la justicia y la violencia en el ámbito escolar.

Cerrando el *dossier*, nuestras y nuestros lectores encontrarán dos artículos relacionados con el pliegue *Otras miradas en diálogo con el giro afectivo*. Aquí las emociones son leídas desde prácticas formativas, pedagógicas y emancipadoras. El primero, “Apuntando al trabajo con las emociones desde la formación en Trabajo Social con sujetos y familias” de Lina María Martínez y Natalia Andrea Castrillón, expone el lugar central de las emociones en la propuesta educativa de Trabajo Social de la Universidad del Quindío (Colombia). Se presentan los fundamentos de las pioneras que dan soporte a esta propuesta formativa y las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas para concretarla en el abordaje de las dimensiones de la disciplina-profesión, desde un compromiso con la reflexividad de las(os) estudiantes como sujetos, con emociones construidas y transformadas en interacciones significativas. El segundo artículo, “Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social”, centra la reflexión en las presencias y ausencias de las emociones en los proyectos educativos de países de Latinoamérica y el Caribe. Edgar Pineda y Paula Orozco asumen que las emociones son políticas, intersubjetivas y cognitivas, desde el distanciamiento de los paradigmas dualistas de emoción-razón y hacen un llamado a la presencia de una pedagogía de las emociones que rescate preceptos filosóficos de pueblos originarios.

Los artículos que acompañan cada uno de los pliegues del presente *dossier* permiten a las y los lectores desentrañar cómo los afectos y las emociones se encarnan en los cuerpos y contextos diversos, exhibiendo su carácter relacional, político y transformador.

Finalmente, nuestras secciones habituales: entrevista, reseñas, documento y eventos.

En la entrevista realizada a Mariela Solana, filósofa y especialista en género, feminismos, afectos y emociones, las y los lectores descubrirán una apuesta de vida reflexiva en torno al giro afectivo, sus orígenes, relaciones con los afectos, abordajes metodológicos y fortalezas inter y transdisciplinarias.

La primera reseña que acompaña este número es sobre el libro *Amor, desamor y modernidad. Régimen de una educación sentimental en México y América Latina (1900-1950)*, coordinado por Oliva López Sánchez y editado por la Universidad Nacional Autónoma de México y la Facultad de Estudios Superiores Iztacala en el año 2021, escrita por Leonardo Bastida

Aguilar. En ella se expone cómo a comienzos del siglo xx se constituyó un régimen sentimental en América Latina en el cruce de la modernidad y la educación, asunto que aborda cada autora a lo largo del libro.

La segunda reseña del libro: *Los procesos corpoemocionales en los estudios de género y sexualidades*, volumen siete de la colección Emociones e interdisciplina de la Red Nacional de Investigación en Estudios Socio-culturales de las Emociones (RENISCE) y editado por el ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara y la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México en el año 2022, se convierte en uno de los últimos escritos realizados por nuestra colega y amiga Diana Carolina Peláez Rodríguez, quien falleció inesperadamente mientras se editaba este número. Diana plasma con detalle y rigurosidad la convergencia de varias autoras en torno a la relación cuerpo, emociones y género de una manera relacional.

Las obras que acompañan este *dossier* fueron donadas por la artista Angélica Alonso, quien, desde su conexión con el giro afectivo, crea posibilidades y teje puentes de fraternidad, amor y esperanza. Estamos seguras de que cada una de las obras las y los conectarán con las posibilidades relacionales de las emociones y los afectos.

El documento que acompaña este número se relaciona con algunas imágenes del libro de Charles Darwin *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*, que constituye un referente obligado de lectura para quienes se inician en el estudio de las emociones, sea desde las neurociencias, la psicología o el giro afectivo, porque aporta claves de la vida emocional en sociedad. Invitamos a nuestras y nuestros lectores a deleitarse y analizar la importancia de este libro y sus imágenes en los estudios de las emociones.

En esta ocasión la revista *Trabajo Social* realiza dos homenajes póstumos a colegas y amigas que fallecieron mientras se editó el presente número del giro afectivo: María Eugenia Martínez y Diana Carolina Peláez (Dianka). María Eugenia, trabajadora social y maestra, dejó un legado en la comprensión de la historia y el quehacer del Trabajo Social. Diana Carolina, desde sus reflexiones y abordajes investigativos, dejó anclados los análisis de las comunidades emocionales, el cambio social y la educación. Dianka, dejás un bello legado en quienes compartimos este tramo de vida contigo.

Dejamos en manos de nuestras y nuestros lectores un *dossier* temático clave para comprender el giro afectivo en las ciencias sociales y sus ancla-

jes relacionales que trascienden la mera conceptualización de la emoción, los afectos y los sentimientos, con el fin de dimensionar el potencial contextual, histórico, sociológico, antropológico y el carácter inter y transdisciplinar de las emociones y afectos para correr fronteras de conocimiento. Las y los invitamos a deleitarse con su lectura.

[23]

Luz Alexandra Garzón Ospina y Oliva López Sánchez

Editoras

Referencias bibliográficas

- Ahmed, Sara. 2015. *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: Programa Universitario de Estudios de Género UNAM.
- Albornoz, Mario. 2007. “Los problemas de la ciencia y el poder”. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS* 3, no. 8: 47-65.
- Ariza, Marina. 2016. *Emociones, afectos y sociología: Diálogos desde la investigación social y la Interdisciplina*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Sociales UNAM.
- Bosch, Esperanza, Victoria Ferrer, Virginia Ferreiro y Capilla Navarro. 2013. *La violencia contra las mujeres. El amor como coartada*. Barcelona: Anthropos.
- Clough, Patricia. 2010. “Afterword: The Future of Affect Studies”. *Body & Society* 16, no. 1: 222-230. <https://doi.org/10.1177/1357034X09355302>
- Enciso, Giazú y Alí Lara. 2014. “Emociones y ciencias sociales en el s. xx: La precuela del giro afectivo”. *Athenea Digital* 14, no. 1: 263-288.
- García, Adriana y Olga Sabido. 2014. (coords.). *Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea: Algunas rutas del amor y la experiencia sensible en las ciencias sociales*. Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- Gregg, Melissa y Gregory Seigworth. 2010. “An Inventory of Shimmers”. En *The Affect Theory Reader*, editado por Melissa Gregg y Gregory Seigworth, 1-25. Durham: Duke University Press.
- Gould, Deborah. 2010. “On Affect and Protest”. En *Political Emotions*, editado por Jannet Staiger, Ann Cvetkovich y Ann Reynolds, 18-44. Nueva York: Routledge.
- Hemmings, Clare. 2005. “Invoking Affect. Cultural Theory and the Ontological Turn”. *Cultural Studies* 19, no. 5: 548-567.
- Illouz, Eva. 2007. *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.

- Jimeno, Myriam. 2004. *Crimen pasional. Contribución a una Antropología de las Emociones*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Le Breton, David. 1999. *Las pasiones ordinarias: Antropología de las emociones*. Argentina: Nueva Visión.
- Leys, Ruth. 2017. "The Turn to Affect: A Critique". En *The Ascent of Affect. Genealogy and Critique*, 307-349. Chicago: University Chicago Press.
- López, Oliva. 2019. *Extravíos del alma mexicana. Patologización de las emociones en los diagnósticos psiquiátricos (1900-1940)*. Ciudad de México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- López, Oliva. 2021. (coord.). *Amor, desamor y modernidad. Régimen de una educación sentimental en México y América Latina (1900-1950)*. Ciudad de México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- López, Oliva y Rocío Enríquez. 2020. coords. *Gestión emocional en procesos migratorios, políticos y de organización colectiva en Latinoamérica y México*. Ciudad de México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, Instituto de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Martín-Barbero, Jesús. 2005. Transdisciplinariedad: notas para un mapa de sus encrucijadas cognitivas y sus conflictos culturales [Ponencia]. Congreso Internacional "Nuevos paradigmas Transdisciplinarios en las Ciencias Humanas" Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. <http://www.debatecultural.net.ve/Observatorio/JesusMartinBarbero2.htm#:~:text=Se%20trata%20en%20verdad%20de,y%20aun%20de%20este%20planeta>.
- Massumi, Brian. 1995. "The Autonomy of Affect". *Cultural Critique, Minneapolis*, no. 31: 83-109.
- Pedraza, Zandra. 2009. "Derivas estéticas del cuerpo". *Desacatos* 30: 75-88.
- Sirimarco, Mariana y Ana Spivak. 2019. "Antropología y emoción: reflexiones sobre campos empíricos, perspectivas de análisis y obstáculos epistemológicos". *Horizontes Antropológicos*, no. 54: 299-322.
- Solana, Mariela. 2020. "Afectos y emociones. ¿una distinción útil?". *Revista Diferencia(s)*, no. 10: 29-40.
- Turner, Johathan. 2009. "The Sociology of Emotions: Basic Theoretical Arguments". *Emotion Review* 1, no. 4: 340-354. <https://doi.org/10.1177/1754073909338305>

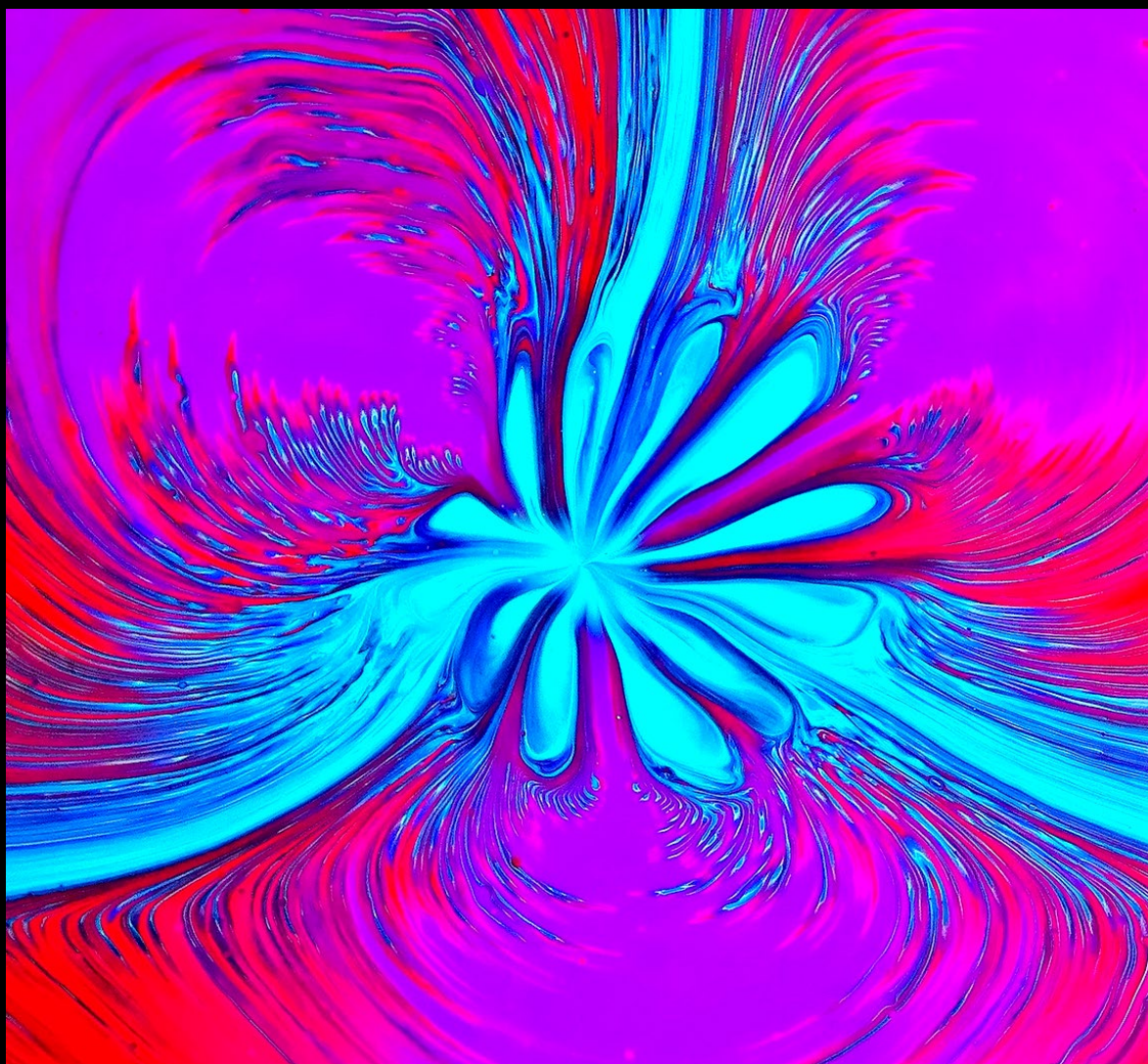


ARTÍCULOS / DOSSIER

Para comprender el giro afectivo

To understand the affective turn

Para entender o giro afetivo



Más allá de la cultura y la biología, hacia una sociología relacional de estudio de las emociones

Beyond Culture and Biology, Towards a Relational
Sociology of the Study of Emotions.

[29]

Além da cultura e da biologia, rumo a uma
sociologia relacional do estudo das emoções

Eduardo Osiel Martell Hernández*

El Colegio Mexiquense A.C., Zinacantepec, México

Nelly Rosa Caro Luján**

El Colegio Mexiquense A.C., Zinacantepec, México



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Martell Hernández, Eduardo Osiel; Caro Luján, Nelly Rosa. 2023. "Más allá de la cultura y la biología, hacia una sociología relacional de estudio de las emociones". *Trabajo Social* 25 (1): 29-51. DOI: 10.15446/ts.v25n1.101903

Recibido: 30 de marzo del 2022. **Aceptado:** 22 de agosto del 2022.
Artículo de reflexión

* martellquotidia@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-9746-030X>

** nellycaro05@yahoo.com.mx / <http://orcid.org/0000-0001-7626-051X>

[30]

Más allá de la cultura y la biología, hacia una sociología relacional del estudio de las emociones

Se revisan los antecedentes de las discusiones epistemológicas contenidas en la primera propuesta de la sociología de las emociones, y los aportes de la historia de las sensibilidades; se reconocen los límites de la tradición cultural del conocimiento de lo sensible, en la que están inmersas, y se presenta una propuesta que sustenta su estudio desde la sociología incluyendo la tradición explicativa. Se relacionan las categorías de “experiencia” y “expresión” para la primera, así como de “percepción” para la segunda, enmarcadas en un contexto de investigación.

Palabras clave: sociología de las emociones, percepción, experiencia, expresión, contexto, relacionalidad.

Beyond Culture and Biology, Towards a Relational Sociology of the Study of Emotions

This article reviews the background of the epistemological discussions contained in the first proposal of the sociology of emotions and the contributions of the history of sensibilities. It recognizes the limits of the cultural tradition of knowledge of the sensible in which they are immersed and presents a proposal that supports their study from sociology, including the explanatory tradition. Framed in a research context, the categories of “experience” and “expression” are linked to the first, and “perception” to the latter.

Keywords: Sociology of emotions, perception, experience, expression, context, relationality.

Além da cultura e da biologia, rumo a uma sociologia relacional do estudo das emoções

Neste artigo se revistam os antecedentes das discussões epistemológicas contidas na primeira proposta da sociologia das emoções e as contribuições da história das sensibilidades; reconhecem-se os limites da tradição cultural de conhecimento do sensível, na qual estão imersas, e apresenta-se uma proposta que sustenta seu estudo a partir da sociologia, incluindo a tradição explicativa. As categorias “experiência” e “expressão” estão relacionadas para a primeira, assim como “percepção” para a segunda, enquadradas num contexto de pesquisa.

Palavras-chave: Sociologia das emoções, percepção, experiência, expressão, contexto, relacionalidade.

Introducción

[32]

El presente trabajo surge del interés por implementar una propuesta relacional del estudio de lo sensible que nutra la propuesta de los estudios culturales de las emociones con la tradición afectiva de conocimiento de los sentimientos (Reddy 2014), a fin de complementar una visión relacional de la dimensión emocional (López 2019) de cualquier fenómeno sociológico.

Para realizar la propuesta de un estudio relacional entre lo cultural y lo biológico sobre lo sensible desde lo social, objetivo de este trabajo, es necesario un esfuerzo metateórico (Ritzer 2001), que parte de estudiar las teorías del “yo sensible” y los “estilos emocionales”, contenidas en la sociología y la historia de las emociones, para situarlas en el giro afectivo, contexto académico más general a partir del cual las emociones se volvieron objetos de estudio centrales en estas y otras disciplinas.

El giro afectivo es un intento por dotar de centralidad al estudio de las sensibilidades en diversas disciplinas, en este caso la sociología; aquí “lo que nos interesa es la vinculación humana a través de las emociones como un problema sociológico central” (García y Sabido 2014, 21). Este término fue acuñado en el 2007 por las sociólogas Patricia Clough y Jean Helley (Enciso y Lara 2013).

De acuerdo con ellas: “los giros afectivos invitan a un enfoque transdisciplinario de la teoría y el método que necesariamente invita a la experimentación para capturar el co-funcionamiento cambiante de lo político, lo económico y lo cultural, replanteando lo emocional como un cambio en el despliegue de la capacidad afectiva” (Clough y Halley 2007, 3)¹.

El estudio de las emociones para la sociología surgió en la década de 1970 (Flam 2014). Durante esos años, los primeros aportes abrevaron de una mirada construccionista, en la cual los sentimientos eran estudiados en la medida en que era posible hacerlos conscientes; sin embargo, ya desde el primer momento, definir cómo estudiar los afectos implicó una reflexión permanente, pues estos son posibles de observar de diferentes maneras, todas ellas válidas y certeras.

Puede parecer bastante extraño que un subcampo dedicado al estudio de las emociones tenga dificultades para definir su tema. Generalmente

¹ Esta y todas las traducciones de textos en inglés son propias.

las emociones son definidas en términos de otros conceptos como “sentimientos” y “afecto” que estos mismos definen en términos de cada uno. Este problema definitorio está relacionado con los temas no resueltos que examino abajo, pero mucho del problema está relacionado con el hecho de que las emociones operan en diferentes niveles de realidad —biológico y neurológico, conductual, cultural, estructural y situacional— y, dependiendo de qué aspecto de la emoción es relevante para el investigador, una definición emergerá. Por ejemplo, si los aspectos neurológicos de la emoción son enfatizados, entonces las emociones son la excitación de los sistemas corporales; si la cultura es la precisada, entonces las reglas y vocabularios de las emociones son vistas como centrales. (Turner 2009, 341)

En ese sentido, cabe reconocer que la definición de lo emocional o afectivo como un objeto de estudio para la sociología, en particular, y el giro afectivo, en general, hace evidente que la observación del fenómeno implica una relacionalidad de distintas maneras posibles de examinarlo, ya sean en esferas como lo político, lo cultural o lo económico, etc., o a partir de niveles como lo neurológico, conductual, cultural, estructural o situacional.

Reconociendo esta relacionalidad ontológica en la existencia del fenómeno, y epistemológica para observar el objeto de estudio denominado como emoción, sensibilidad, afecto, sentimiento, etc.², se hizo necesario plantear el problema de una manera sociológica donde estén contenidas las distintas dimensiones de observación de este.

En 1975, con su artículo “The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities”, Arlie Hochschild funda la sociología de las emociones³.

2 Estas nociones se entienden como sinónimos, pues se asume que “términos afectivos, como pasión, sentimiento, ánimo, emoción sensación, [...] no son tan específicos, pues son en realidad intercambiables, a veces como sinónimos y otras no, tal y como se usa normalmente en el lenguaje cotidiano, donde a veces decimos ‘sensación’ y otras ‘emoción’, y nunca nos equivocamos, quienes se equivocan son los científicos que las clasifican” (Fernández 2000, 14).

3 “Los pioneros de la sociología de las emociones encontraron en la ausencia en el estudio de estas, en el poder y el conflicto una insatisfacción. La memorable y vibrante vida dentro del campus estimuló eso, con sus programas de investigación, que contribuyeron al pluralismo sociológico de la época. Mientras que el marxismo estructural y racional sacaba a las emociones del ámbito de la sociología, los pioneros de lo que se convirtió en la sociología de las emociones hicieron de estas algo (más o menos) central. La sociología de las emociones emergió cuando Arlie Hochschild publicó el artículo mencionado y Thomas Scheff organizó la primera sesión en el congreso anual de la American Sociological Association” (Flam 2014, 322-323).

[34]

Aquí ya se apuntaba la necesidad de reconocer una epistemología cultural de estas para poder estudiarlas, a partir del reconocimiento de un “yo sensible”⁴ que es consciente de que las experimenta como condición para conocerlas. A partir de esto, la autora propone categorías como *emotion work* o *emotional labor*, así como un contenido contextual en el cual estas se expresan⁵.

Se observa, entonces, en este argumento inicial, la distinción entre una experiencia emocional y una expresión sensible como punto de partida para estudiar afectividades desde la sociología. Esto acerca su propuesta con los trabajos que por esos años se desarrollaron en otras disciplinas como la historia de la cultura, lugar donde se terminaron proponiendo coordenadas de análisis muy similares.

En la historia, el giro afectivo aparece de lleno con la publicación en 1985 del artículo “Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards” por parte de Carol Stearns y Peter Stearns. En él, de acuerdo con Bjerg (2019), estos autores, así como quienes escriben tomando como referencia su propuesta (Reddy 2001, 2014; Rosenwein 2006, 2016), están inmersos no solo dentro de la historia cultural, en particular, sino dentro del giro afectivo, en general.

Ellos dialogan con sociólogos de las emociones, en especial con Arlie Hochschild (1975, 1979, 1983, 2008), para construir sus categorías, partiendo de una distinción epistemológica común, la distinción entre estilo o promedio emocional y emoción particular⁶, diferencia que abreva de las experiencias y expresiones culturales de lo sensible como guía.

4 “Necesitamos una tercera imagen que es la del “actor sensible”, que al mismo tiempo conoce y siente. Los actores no deben ser vistos más como controladores de sangre fría o como ciegos que expresan sus emociones de manera incontrolada, sino como seres humanos que son actores sensibles, somos conscientes de nuestras experiencias y respondemos conscientemente a nuestros sentimientos y a las expectativas culturales que les conciernen” (Hochschild 1975, 283).

5 “Los sentimientos adquieren su significado y su carácter total solo en relación con un tiempo y un lugar del mundo específicos. Y cada contexto tiene una dimensión normativa, una dimensión expresiva y una dimensión política” (Hochschild 2008, posición 2237).

6 Los Stearns parten de una distinción epistemológica básica en su estudio de lo sensible que será compartida por el resto de los autores que los siguieron en la historia de las emociones. La experiencia de la emoción es entendida como “un complejo sistema de interacciones entre factores objetivos y subjetivos, mediados a través sistemas neuronales u hormonales, los cuales permiten que surjan los sentimientos (experiencias afectivas tanto de placer como de displacer), y también procesos cognitivos generales que permiten evaluar dicha experiencia, emociones en

López (2019) reconoce estas ideas para la historia de las emociones, al mencionar que esta se desarrolla sobre las “experiencias que las han originado y las expresiones que las han generado (Delgado, Fernández y Labanyi 2018, 2)” (López 2019, 11). Igualmente, para Scribano, en el caso de la sociología de las emociones,

[...] ya se evidenciaba tanto la primigenia orientación “hacia una sociología de la experiencia” (1988, 107), en tanto uno de los supuestos epistémicos que rigen el análisis, como la orientación metodológica que vincula creatividad y acción colectiva en las prácticas de expresión que concretan los sujetos sociales. (Scribano 2013, 14)

[35]

Experiencia y expresión sensible aparecen, entonces, como condiciones epistemológicas comunes al conocimiento de lo sensible para la sociología y la historia.

En la introducción de este documento se presentan y analizan las propuestas de la sociología del “yo sensible” y la historia cultural de las emociones; posteriormente, se las describe en los antecedentes como inmersas en la tradición cultural de estudio de las emociones, y se hace hincapié en la necesidad de incluir los aportes de la tradición explicativa del estudio de lo sensible, de los que carecen las teorías revisadas. En el apartado de la discusión, se presenta la propuesta teórico-metodológica que conjuga ambas tradiciones de investigación, aporte que queda detallado en los hallazgos y las conclusiones del presente escrito.

Antecedentes

A pesar de que en su inicio la historia y la sociología de las emociones compartieran esos elementos epistemológicos cimentados en la experiencia y expresión sensible, cabe decir que esta manera de situar las posibilidades cognitivas sobre lo sensible desde lo cultural dejaba de lado las invitaciones a la relacionalidad del giro afectivo con respecto a la inclusión de

este sentido dirigidas hacia los ajustamientos psicológicos, las condiciones de la respuesta surgida y cotidianamente hacia la expresión y adaptación de la conducta” (Stearns y Stearns 1985, 813). También es entendida como el promedio de la expresión sensible a la que denominan “estilo emocional”, “un concepto útil con el cual se pretende distinguir el estilo colectivo de la experiencia socioemocional de individuos y grupos” (Stearns y Stearns 1985, 813).

[36]

otros elementos en el conocimiento de los afectos, elementos contenidos más allá de la consciencia del sentimiento, de los que también abreva este.

El término *affective turn* fue utilizado por primera vez por las sociólogas estadounidenses Patricia Clough y Jean Halley que lo tomaron como título de su libro publicado en 2007. El uso del término refiere al cuerpo de un trabajo que comúnmente se establece en contra de la orientación discursiva del construccionismo social. El argumento de Patricia Clough a favor de un giro afectivo es estructurado conscienzudamente a través de un gesto que contrasta el “buen” afecto corporal con el “mal” discurso consciente del significado. (Enciso y Lara 2013, 104)

Si bien las teorías revisadas centran su atención en la dimensión interpretativa de lo sensible, ambas reconocen, aunque no desarrollan, que la sensibilidad no se agota en su cultura, sino que existe más allá de la consciencia de esta. Por poner un ejemplo, Rosenwein menciona que

[...] algunos neurocientíficos piensan que las emociones son tanto un proceso de “arriba-abajo” (en cuyo caso dependen del trabajo cognitivo) como de “abajo-arriba” (en cuyo caso están conectadas con la precognición y las respuestas biológicas automáticas). Esta opinión sugiere que la socialización afecta la emoción gracias a que ayuda a determinar lo que ella es —y lo que no es—. (Rosenwein 2016, 15)

También Hochschild menciona la existencia de esta dimensión de lo sensible, aunque no la desarrolla en su propuesta teórica. Ella reconoce que la noción de lo emocional no se agota en la verbalidad o corporalidad consciente, pues muchas veces la consciencia operatoria de lo sensible implica una lógica corporal solo potencial, por lo que existe una dimensión de lo emocional que puede ser leída como biológica, que está fuera de la consciencia del *emotion work*, o a un costado de este.

La emoción, por lo tanto, es nuestra experiencia del cuerpo leída como una acción potencial. Dado que el cuerpo se prepara para la acción de manera fisiológica, la emoción implica un proceso biológico. Por lo tanto, cuando nosotros gestionamos una emoción, estamos parcialmente manejando una disposición corporal para una acción anticipada, sea consciente o inconsciente; es esto por lo que el *emotion work* es “trabajo” y por lo

cual la enajenación de una emoción es enajenación de algo de importancia o peso. (Hochschild 1983, 229-230)

Por ello, en la medida en que a estas posiciones les hacía falta desarrollar la relacionalidad a la que se apelaba desde el giro afectivo, considerando al fenómeno emoción como un objeto de estudio donde también aparecía su biología, surgió el cuestionamiento: ¿qué tanto se podía decir y conocer sobre dicha dimensión de lo sensible desde la sociología? Esta es la pregunta que motiva la investigación metateórica.

[37]

Las teorías sociológicas e históricas de las emociones presentadas hasta aquí reconocen en las emociones la posibilidad de ser un puente entre la biología y la cultura, aunque se centren en alguna de estas visiones para desarrollar sus postulados teóricos, es decir, su estudio implica el reconocimiento de estas dos dimensiones ontológicas que siempre están presentes en dicho fenómeno, una biológica y otra cultural, aunque no siempre de manera explícita.

Si, por un lado, se toman como punto de partida las propuestas del “yo sensible” de Arlie Hochschild, construidas desde la década de 1970 para la sociología de las emociones, así como los aportes de la historia cultural de las emociones de los Stearns (1985) y quienes les sucedieron (Reddy 2001, 2014; Rosenwein 2006, 2016), emerge inmediatamente su pertenencia a la tradición de investigación (Laudan 1977)⁷ cultural, interpretativa o humanista, que Reddy (2014) define de la siguiente manera:

Por humanista me refiero a una academia cuyos compromisos epistemológicos dictan la confianza en el método interpretativo. Por método interpretativo me refiero a cualquier método que intente explorar el significado, la intención o las dimensiones significativas del lenguaje, el texto o la acción. Los humanistas no persiguen la explicación de los fenómenos personales como mecanismos, cadenas de causa-efecto o algoritmos; el

7 “Por tradición de investigación se entiende: en resumen, una tradición de investigación proporciona un conjunto de directrices para el desarrollo de teorías específicas. Parte de esas directrices para el desarrollo constituye una ontología que especifica, de manera general, los tipos de entidades fundamentales que existen en el dominio o dominios dentro de los cuales se insertan las tradiciones de investigación. La función de las teorías específicas dentro de la tradición de investigación es explicar todos los problemas empíricos en el dominio ‘reduciéndolos’ a la ontología de la tradición investigadora” (Laudan 1977, 79).

supuesto es que las personas son flexibles, en un grado muy significativo, y que su flexibilidad se logra mediante la reflexión y se manifiesta en un comportamiento intencional llamado acción. (Reddy 2014, 41)

[38]

Dicha tradición de investigación supone a las emociones como objetos cognoscibles a partir de la consciencia que los seres humanos tienen de su experiencia. Es decir, para esta, las sensibilidades son productos socio-culturales e históricos; elementos colectivos e individuales que posibilitan conocer las emociones mediante su experiencia y expresión.

Por otro lado, si a estos estudios interpretativos o culturales se les incorpora una lectura donde se les agreguen los añadidos al giro afectivo ocurridos con la entrada a este de abordajes de la dimensión fisiológica o explicativa, los cuales pueden tener como referente de inicio la obra *El error de Descartes. La razón, la emoción y el cerebro humano* publicada por Antonio Damasio en 1995, surge la tradición afectiva de estudio de lo sensible.

Me refiero a las líneas de investigación derivadas de la psicología experimental, por un lado, y de la neurofisiología, por otro, cuya unión ha sido posible gracias a las tecnologías de imagen cerebral y otros avances metodológicos. En estos campos relacionados, ahora es posible estudiar fenómenos clásicos de la psicología experimental como los efectos de preparación, el efecto Stroop, la carga cognitiva, la percepción subliminal y la automaticidad, mientras se mapean las activaciones cerebrales de los participantes. (Reddy 2014, 41-42)

Para esta postura, las emociones son capacidades biológicas innatas que irrumpen en la vida social y son conocidas y comunicadas sin que el actor sea consciente de hacerlo; otra manera de nombrar a estas dos posiciones descritas desde la historia es “maximalistas o minimalistas, es decir, si creen en la esencial historicidad o ahistoricidad de las emociones” (Burke 2006, 135-136).

Estas distinciones ontológicas son muy similares a las reconocidas por otros autores también inmersos en el giro afectivo, pero desde la sociología, como Scribano (2012), quien establece una distinción entre cinco tipos de abordajes en el estudio de las emociones, que igualmente pueden ser leídos a través de las dos grandes tradiciones descritas por Reddy (2014).

Para él, “los tipos de argumentos que hemos tipificado hacen referencia a lo que consideramos ejes básicos de las ya tradicionales divisiones entre enfoques teóricos de los campos de indagación a los que hacemos referencia en este artículo: 1) biofisiológicos, 2) biográficos, 3) geo-culturales, 4) socioambientales y e) informacional-comunicacional” (Scribano 2012, 99). Los dos primeros serían parte de lo explicativo, y los tres restantes parte de lo interpretativo.

[39]

También Turner y Stets (2005), en su síntesis de la sociología de las emociones después de 40 años del primer texto de Hochschild (1975), reconocen estas dos grandes tradiciones de estudio de lo sensible como centrales para abordar el campo. Tienen la perspectiva de que estas son fenómenos de estudio contruidos socioculturalmente, conocidas mediante su experiencia y expresión.

Para muchos sociólogos, las emociones son socialmente contruidas, en el sentido de que lo que la gente siente es condicionado por su socialización dentro de una cultura y por su participación en estructuras sociales, las ideologías culturales, las creencias y las normas inciden sobre las estructuras sociales, las cuales definen que emociones son experimentadas y cómo esas emociones que son definidas culturalmente tienen que ser expresadas. Las emociones son, por lo tanto, construcciones sociales. (Turner y Stets 2005, 2)

Estos mismos autores también reconocen que dentro de la sociología existen autores que dan más importancia al componente biológico en el conocimiento sobre lo sensible, para quienes estas siempre presentan una ruptura orgánica, que permanentemente acompaña la consciencia que se tiene de estas o, incluso, sin que este conocimiento aparezca, pues muchas veces lo sensible no es verbalizado u operativizado corporalmente hacia lo externo.

Las emociones también tienen un componente biológico. William James (1884), el temprano psicólogo de Harvard, argumentó hace tiempo que las emociones son el resultado de los cambios fisiológicos en el cuerpo; cuando una persona percibe algo en el entorno, existe un inmediato cambio visceral, así como la activación del sistema nervioso simpático, se

registran los efectos particulares en los órganos y las partes del cuerpo.
(Turner y Stets 2005, 4)

[40]

Esta segunda dimensión de la emoción o tradición explicativa (Reddy 2014) se define aquí, retomando a García (2019) y Massumi (1995), como el nivel de conocimiento de la intensidad o percepción sensible. En esta se trata lo afectivo cuando irrumpe y es no consciente, como una “intensidad que es calificable como un estado emocional, y este estado es estático-temporal y ruidosamente narrativo” (Massumi 1995, 86), un estímulo que no es simbolizado, pero ello no significa que sea no conocido por nuestra sensibilidad sobre el mundo; sería una dimensión conocida de la emoción más allá de la consciencia de hacerlo.

La aparición del estímulo supone una detección/delimitación de este, una percepción. Esta percepción inicial, aunque no es consciente, no quiere decir que no sea cognitiva. Supone atención, reconocimiento, valoración y, finalmente, selección del entorno. Aunque ambos autores asumen que existen estímulos a los que, de forma innata prestamos atención, reconocemos, valoramos y seleccionamos (los que denotan emociones, según Damasio, y circuitos de sobrevivencia, según LeDoux), también admiten, que una gran cantidad (y se podría decir que casi la totalidad) de los estímulos “emocionales” son aprendidos. (García 2019, 62)

De esta manera, si se reconoce el supuesto de que las emociones son fenómenos relacionales en ambas direcciones, biología-cultura y cultura-biología, aquí se presenta una aportación que intenta construir una casa común de estudio para las dos tradiciones de investigación de lo sensible mencionadas, que incluyen a las dos teorías de las que se partió inicialmente. Se pretende plantear una epistemología del conocimiento producido que se asume como construida moderada y relacional en ambos sentidos.

A la vez que lo sensible se conoce biológica y físicamente más allá de la consciencia, la gestión individual del sentimiento, así como la posición social que ocupa una persona situada en su afecto, le permite experimentar su fisiología de maneras distintas y no solo representarla simbólicamente como diferente (Garcés-Viera y Suárez-Ecudero 2014; LaPierre 2004, 2005 y 2006; Summers-Effler, Van Ness y Haussman 2002).

Discusión

Se presenta una propuesta metateórica que da cuenta de estas dos tradiciones de investigación, mediante la articulación de una triada epistemológica exploratoria: “percepción-experiencia-expresión de lo sensible”; esto se realiza, si se asumen las condiciones de posibilidad de observarlas en un mismo lugar y momento.

[41]

Esta posibilidad de observación se realizará si se presupone la centralidad del contexto empírico como escenario de estudio de lo emocional, pues es en estos lugares y momentos comunes (Hochschild 2008, García 2019) donde es posible observar a un mismo tiempo la biología y cultura de lo sensible, las percepciones, experiencias y expresiones de los actores sociales.

Los contextos o las situaciones de conocimiento de lo sensible se entienden como un “caso intermedio entre la institución y la interacción, la situación social que supondría una serie de elementos históricos y naturales compartidos, que colocan a los individuos en igualdad de circunstancias” (García Andrade 2019, 43).

Dicha propuesta recae también en el interés transdisciplinario del giro afectivo en la idea de superar las dicotomías supuestas de antemano para un estudio sobre emociones. Así, para Solana (2020), al entrar al contexto “en lugar de armar mapas ontológicos binarios a partir de los cuales poder situar la fijeza y el cambio, es preferible que estas valoraciones surjan de la investigación de fenómenos sociales específicos” (Solana 2020, 37), es decir, es un llamado a que de la observación de los fenómenos sensibles surjan las distintas epistemes contenidas en el fenómeno sensible y no al revés.

En ese sentido, queda pendiente incorporar la reflexión metodológica sobre cómo sería posible operativizar un estudio sociológico partiendo del reconocimiento de estas tres dimensiones epistemológicas en la mirada de la dimensión sensible (López 2019) de un fenómeno sociológico: percepción, experiencia y expresión sensible en un contexto empírico de estudio. ¿Qué se puede o no mirar y cómo observar cada una de estas epistemes en un estudio sociológico?

Esta cuestión es complementada cuando se reconoce la propuesta de Flam (2015) sobre la metodología de estudio de lo sensible. Para ella, “en principio, las emociones tienen una dimensión física, cognitiva y expresiva (Kuzmics). Sin embargo, de estas tres, no todas son accesibles o visibles

[42]

para un externo —dejando espacio para una interpretación—; es posible y necesario centrarse en estas dimensiones, interpretando y contextualizado las emociones para desarrollar o refinar las tesis específicas” (Flam 2015, 4).

¿Cómo es posible observar el estudio sociológico de estas tres dimensiones de la vida sensible en un contexto? ¿De qué maneras es posible hacerlo desde la sociología? Ya se dijo que las tres dimensiones propuestas se observan conjuntamente en situaciones sociales empíricas; ahora cabe precisar ¿de qué manera se observan?, y ¿mediante qué instrumentos es posible hacerlo? Por su condición de ser productos de la consciencia, tanto la experiencia como la expresión afectiva implican una doble hermenéutica (Giddens 2012); a diferencia de la percepción emocional, esta solo puede ser vista por un externo, mediante una observación alienada.

En los casos de la experiencia y la expresión, estas suelen ser observadas mediante expresiones que los propios actores producen sobre sus emociones. Lo que cabe recordar es que dichas narrativas o visualidades siempre tienen una relación con la sensibilidad fisiológica propia de los agentes en un contexto situado, no surgen de la nada; se trata, como dice Reddy, de “proponer el concepto de traducción como un reemplazo del concepto posestructuralista de signo” (Reddy 2001, 78).

Esto puede implicar llevar a cabo clasificaciones de vocabulario asociado a emociones como propone Rosenwein: “debido a que veo palabras como cruciales en la vida emocional (y mi opinión aquí es secundada por algunos neuropsicólogos), yo gasto mucho tiempo en este libro descubriendo vocabularios emocionales, los cuales usualmente presento organizados en tablas” (Rosenwein 2016, 15).

Además de intentar capturar elementos paraverbales (Hitzer 2015; Esteban 2004), como metáforas, hipérboles, etc., figuras retóricas que junto con las oraciones descriptivas contienen referencias sobre la valoración y la intensidad de la vida sensible, elementos propios del tono emocional que son vistos en la narrativa o la visualidad, como menciona Reddy (2001), “si existe un objetivo relevante de intensidad emocional, aparecerá un objetivo relevante de valencia emocional” (Reddy 2001, 23).

Por otro lado, en el caso de la observación de la percepción sensible en la situación de estudio, al ser esta posible de realizar solo por un externo (sin que la persona vista sepa que se atienden sus emociones, aunque tenga

o no consciencia de que se la mira en general), se debe evitar caer en los errores metodológicos de Ekman. Este, al mostrar fotografías de personas a quienes se les indicó que actuaran un sentimiento cultural específico y así pretender encontrar una universalidad biológica a partir de sensibilidades gestuales⁸, confunde percepción con experiencia, ya que, al hacer conscientes sus emociones, los agentes a quienes se estudia ya no evidenciarían la primera sino la segunda.

[43]

Se ha de reconocer que probablemente de la percepción sensible solo se puede decir si los cuerpos se mueven o no y cómo lo hacen de manera descriptiva. En ese sentido, es recomendable, aunque no indispensable, grabarlos en video para poder observarlos en sus secuencias motrices, pues la percepción sensible

[...] no habiendo alcanzado la consciencia, no puede ser reprimida, es preconsciente. La intensidad es, en este sentido, “materia en movimiento”, en la medida en que mueve el cuerpo —bastante literalmente—, nos hace alejarnos corriendo de un oso que nos ha asustado, en ese medio segundo anterior a que llegue a ser consciente la sensación física del miedo, que al mismo tiempo hace posible la reflexión “estoy asustado”. (Labanyi 2010, 225)

Esta apelación al contexto o situación social como central en el estudio de la dimensión sensible desde una perspectiva sociológica relacional ayuda también a darle una salida más amplia al problema de la dimensión sensible en los estudios de la sociología de las emociones, pues estas, al estar presentes en todo momento de la vida social, son más bien definidas por su contexto de estudio y no al revés (Solana 2020), no desde una dimensión social específica. Las emociones no son macro, meso o micro; están en todos los niveles de lo social (Turner 2007).

Asociada a la centralidad de la situación como espacio para conocer y comunicar emociones, en su existencia empírica energética, su presencia y persistencia, tal como propone Illouz,

⁸ Sobre los estudios de Ekman, Turner señala lo siguiente: “al estudiar las emociones, no deberíamos mostrar a los sujetos fotografías o rostros fijos (Ekman 1973a, 1973b), sino que habríamos de utilizar tecnologías de video que muestren la emisión de gestos a lo largo del tiempo, ya que los fenómenos emocionales están unidos por la sintaxis emocional de una cultura. Así es como leemos las emociones en los demás, y podemos hacerlo porque hemos aprendido el lenguaje emocional de nuestra cultura” (Turner 2007, 40).

[...] la emoción no es acción per se, sino que es la energía interna que nos impulsa a un acto, lo que da cierto “carácter” o “colorido” a un acto. La emoción, entonces, puede definirse como el aspecto cargado de energía de la acción, en el que se entiende que implica al mismo tiempo cognición, afecto, evaluación, motivación y el cuerpo. (Illouz 2007, 15)

[44]

Ello permite definirla y diferenciarla energéticamente en situaciones de vida cotidiana o en contextos extraordinarios.

En ese sentido, desde un punto de vista del contexto potencial, sí se puede establecer una distinción entre emociones duraderas o temporales, energéticas o aplanadas, dramáticas o energía emocional (Collins 2009), colectivas o sociales (Bericat 2002), que, si bien es una diferencia teórica, siempre parte de la condición energética de la situación de estudio. Esto no niega la existencia de las sensibilidades en todas las dimensiones y lugares de lo social, vistas desde tres grandes epistemes, pero sí reconoce que estas ocurren de manera diversa dependiendo del fenómeno de estudio a considerar, como reconoce Collins:

No pretendo entrar en controversias metodológicas. No serviría de nada que definiésemos las emociones de tal modo que solo pudiéramos hablar de las más dramáticas y turbulentas. Como quiera que lo llamemos, hemos de poder hablar también de los tonos emocionales duraderos, incluso de los que son tan leves y serenos que nos pasan desapercibidos. En términos teóricos, las emociones perdurables (que analizo bajo la noción general de energía emocional) son las más importantes, pero intentaré demostrar también que las emociones breves y dramáticas se explican mejor en contraste con las emociones duraderas. (Collins 2009, 147)

Una distinción similar sobre la naturaleza de lo sensible en las situaciones o los contextos es lo que propone Bericat (2002), para quien

[...] mientras que en las emociones sociales, o de interacción, las personas implicadas en un mismo contexto suelen tener diferentes sentimientos, o el mismo sentimiento orientado a, o dirigido hacia, un diferente objeto, en el caso de las emociones colectivas cada individuo es afectado de

la misma forma por un mismo contexto, de ahí que exista en todos ellos una clara profesión a sentir de la misma manera y con respecto al mismo objeto, hecho o situación. (Bericat 2002, 131)

Cuando se mencionan los elementos naturales en el contexto que permiten observar emociones, no se puede dejar de hacer referencia a la centralidad de su observación en los cuerpos, la cual está presente desde una observación externa en percepciones, como en autonarrativas sobre estos en experiencias y expresiones. Para Scribano (2012, 2013), este es el lugar predilecto de estudio de lo sensible.

[45]

En este último se observan “las superposiciones helicoidales entre cuerpo, imagen, piel y movimiento; son el vehículo que permite pasar de las vivencias de los sentidos a los sentidos de las vivencias, como sensibilidades elaboradas y aceptadas socialmente” (Scribano 2013, 29). El cuerpo-movimiento como la percepción sensible, la piel como la experiencia emocional y la imagen como la expresión afectiva.

Como mencionan Cedillo, García y Sabido (2014), el estudio de la dimensión sensible (López 2019) de la sociedad implica reconocer que

[...] un principio en el que convergen estas teorías del conocimiento (sociales y naturales), así como sus intentos de intersección, está en el hecho de asumir que las emociones se experimentan en el cuerpo y son resultado de una compleja interacción entre el organismo, el cerebro y la sociedad. (Cedillo, García y Sabido 2014, 19)

Hallazgos y conclusiones

La tabla 1 es un resumen y síntesis de la propuesta relacional de estudio sociológico de las emociones que aquí se sostiene. En esta se trata de incorporar a un mismo nivel de aprehensión las dimensiones biológica y cultural del fenómeno de estudio, haciendo uso de la observación externa e interna de tres epistemes de conocimiento de lo sensible: percepción, experiencia y expresión, además de reconocer la energía empírica transversal a toda la sociedad situada en cada contexto de estudio.

Tabla 1. Relacionalidad en el estudio de las emociones

Niveles de análisis	Categorías		
Ontología	Biología	Cultura (individuo)	Cultura (colectivo)
Epistemología	Percepción	Experiencia	Expresión
Teoría	Intensidad	<i>Emotion Work</i>	Estilo emocional
Metodología	Contextual	Contextual	Contextual
Dato sensible	Percepción (cuerpo movimiento)	Experiencia (cuerpo piel)	Expresión (cuerpo imagen)
Tipo de observación	Externa	Interna	Interna
Tipo de reflexividad	Hermenéutica alienada	Doble hermenéutica	Doble hermenéutica
Energía empírica	Sociales/Colectivas		
Relacionalidad biología-cultura mediante estudio sociológico de las emociones			

Fuente: elaboración propia.

[46]

Recapitulando, las tres dimensiones epistemológicas del fenómeno emoción son posibles de observar a un mismo tiempo si ello ocurre en un contexto empírico compartido y mediante una combinación de observaciones internas y externas, siempre reconociendo la energía de estas, lo cual es necesario para poder estudiarlas de una manera sociológica relacional de las distintas dimensiones del fenómeno sensible.

Aquí se asume, entonces, que la sociedad no se acaba en los símbolos que sobre ella se hacen, así como que las sensibilidades se conocen más allá de la consciencia sobre estas, al mismo tiempo que la consciencia operativa de las mismas puede modificar su fisiología y física, no solo su performatividad simbólica.

Las emociones son, de esta manera, desde su epistemología, percepción, experiencia y expresión; desde su metodología de observación, externas o internas; y, desde su contextualidad empírica, dramáticas o energía emocional (Collins 2009), sociales o colectivas (Bericat 2002), siempre naturales y culturales a la vez, es decir, ontológicamente sociales en sentido amplio.

Las emociones son un fenómeno relacional de distintos niveles de aprehensión de la realidad: la percepción o intensidad sensible; la experiencia, gestión o *emotion work*; así como la expresión o estilo afectivo; estas últimas categorías no son fenómenos ontológicamente distintos, sino epistemes diferentes para observar un mismo hecho, aunque en las distintas tradiciones y teorías generalmente se enfatiza alguno de estos.

Para poder construir un modelo relacional de estos distintos niveles, fue necesario establecer un lenguaje común que permitiese su asociación, pues “las teorías son sublenguajes que pueden ser comparados porque en el lenguaje en el que se comparan no es el lenguaje de las teorías. Es decir, no se traduce de una teoría a la otra para hacer un paralelismo. Se tiene más bien un *metalenguaje* que comprende a las teorías y es desde ese metalenguaje desde el que se hace la comparación” (García 2013, 50).

[47]

Es así como se idearon las nociones de percepción, experiencia y expresión sensibles como herramientas analíticas de observación del fenómeno emocional desde sus distintas epistemes, pero en un mismo tiempo y espacio; este es el debate que se ha intentado sintetizar de manera exploratoria, el de la necesaria propuesta sociológica relacional de un mismo fenómeno que es observable en distintos niveles, la sensibilidad.

Ambas perspectivas son correctas en este sentido; las emociones emergen a causa de la activación de los sistemas corporales que surgen alrededor de los sistemas endocrino, muscoesquelético, nervioso autónomo y neurotransmisores (Turner 2000). Pero esta excitación es bastante constreñida por la estructura cultural y social. Además, la experiencia y expresión de las emociones biológicas es producto del aprendizaje. Como individuos adquirimos la cultura emocional de una sociedad; en esta se desarrollan aprendizajes para saber qué emociones son apropiadas en qué tipos de situaciones y cómo estas emociones deben ser sentidas y expresadas. (Turner y Stets 2005, 285)

Se trató de dar una mayor centralidad a la situación o contexto empírico como momento y tiempo común donde es posible observar emociones a nivel genérico en sus tres epistemes propuestas: la fisiología o física de las emociones entendida como percepción; la agencia de lo sensible comprendida como experiencia; y la estructura colectiva de la afectividad definida como expresión, tratando de superar los determinismos culturales y biológicos (Martínez 2008) que siempre reaparecen al discutir las emociones desde la sociología.

Sin embargo, se debe reconocer que las maneras epistemológicas de conocer las emociones, en calidad de distintas, también implican una observación diferenciada en el contexto; a la percepción solo se le puede conocer

[48]

de manera externa, con cierta preponderancia en el movimiento corporal no consciente, pues, cuando una percepción sensible ya se vuelve consciente, deja de serlo y se convierte en experiencia emocional.

A esta última, junto con la expresividad emocional, en cuanto cruzadas por la lógica del lenguaje simbólico, ya sea verbal o corporal, sí se les puede conocer mediante narrativas o visualidades sobre lo sensible elaboradas por los propios agentes. En ese sentido, metodológicamente hablando, se pueden observar datos sensibles de estas ligadas a lo consciente, ya sean expresados en categorías valorativas o intensidades de lo colectivo o experiencia individual, es decir, como visión interna o doble hermenéutica.

Queda claro, entonces, cómo el conocimiento sociológico producido sobre las emociones, al ser estas un fenómeno relacional de distintos niveles de existencia en la realidad, es necesariamente construido, moderado desde la biología hacia la cultura y desde la cultura hacia la biología, social en un sentido amplio, reconociendo que estas existen en diferentes dimensiones de análisis a un mismo tiempo y espacio sin ser fenómenos distintos. Considerando la diversidad de contextos en las que se presentan, las emociones son necesariamente relacionales y situadas en su estudio sociológico.

Referencias bibliográficas

- Bericat Alastuey, Eduardo. 2002. “¿Sienten las sociedades? Emociones individuales, sociales y colectivas”. En *Corazones inteligentes*, coordinado por Pablo Fernández y Natalia Ramos, 121-144. Barcelona: Kairós.
- Bjerg, María. 2019. “Una genealogía de la historia de las emociones”. *Revista Quinto Sol* 23, no. 1: 1-16. Santa Rosa, La Pampa: Universidad Nacional de la Pampa.
- Burke, Peter. 2006. ¿Qué es la historia cultural?. Barcelona: Paidós.
- Cedillo Hernández, Priscila, Adriana García Andrade y Olga Sabido Ramos. 2016. “Afectividad y emociones”. En *Conceptos clave en los estudios de género*, coordinado por Eva Alcántara, Eva y Hortensia Moreno, 15-34. Volumen I. Ciudad de México: Proyecto Universitario de Estudios de Género-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Clough, Patricia y Jean Halley. 2007. *The Affective Turn, Theorizing the Social*. Durham: Duke University Press.
- Collins, Randall. 2009. *Cadenas de Rituales de Interacción*. Barcelona: Anthropos.
- Damasio, Antonio. 2010. *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.

- Damasio, Antonio. 2011. *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Destino.
- Enciso Domínguez Giazú y Alí Lara. 2013. “El giro afectivo”. *Revista Athenea Digital* 13, no. 3: 101-119. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Esteban, Mari Luz. 2004. *Antropología del cuerpo, Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Fernández Christlieb, Pablo. 2000. *La Afectividad Colectiva*. Ciudad de México: Taurus.
- Flam, Helena. 2014. “The transatlantic element in the sociology of emotions”. En *Science and Emotions after 1945. A Transatlantic Perspective*, coordinado por Frank Biessy Daniel M. Gross, 318-341 Chicago: The University of Chicago Press.
- Flam, Helena. 2015. “Introduction. Methods of exploring emotions”. En *Methods of Exploring Emotions*, coordinado por Helena Flam y Jochen Kleres, 1-22. New York: Routledge.
- Freund, Peter. 1990. “The expressive body: a common ground for the sociology of emotions and health and illness”. *Revista Sociology of Health and Illness* 12, no. 4: 452-477. Hoboken, New Jersey: Routledge.
- Garcés-Vieira, María Virginia y Juan Camilo Suárez-Escudero. 2014. “Neuroplasticidad: aspectos bioquímicos y neurofisiológicos”. *Revista CES Medicina* 8, no. 1: 119-131. Medellín, Colombia: Universidad CES.
- García Andrade, Adriana. 2019. “Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia”. *Revista Sociológica* 34, no. 96: 39-71. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- García Andrade, Adriana y Olga Sabido, coords. 2014. *Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Giddens, Anthony. 2012. *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hitzer, Bettina. 2015. “How to detect emotions? The cancer taboo and its challenge to a history of emotions”. En *Methods of Exploring Emotions*, coordinado por Helena Flam y Jochen Kleres, 259-267. New York: Routledge.
- Hochschild, Arlie. 1975. “The Sociology of Feelings and Emotions: Selected Possibilities”. *Revista Sociological Inquiry*, no. 45: 280-307. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hochschild, Arlie. 1979. “Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure”. *Revista American Journal of Sociology* 85, no. 4: 551-575. Chicago: University of Chicago Press.
- Hochschild, Arlie. 1983. *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press.

- Hochschild, Arlie. 2008. *La mercantilización de la vida íntima, apuntes de la casa y el trabajo*. Madrid: Katz.
- Illouz, Eva. 2007. *Intimididades congeladas, las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz.
- Labanyi, Jo. 2010. "Doing things, emotions, affect and materiality". *Revista Journal of Spanish Cultural Studies* 11, no. 3-4: 223-233. London: Routledge.
- LaPierre, Aline. 2004. "A Neuroscience Book Review (with a primer of terms and concepts)". *The Usa Body Psychotherapy Journal* 3, no. 2: 5-18. New York: The United States Association for Body Psychotherapy.
- LaPierre, Aline. 2005. "A Neuroscience Book Review Part II: Affective and Developmental Neuroscience". *The Usa Body Psychotherapy Journal* 4, no. 1: 17-28. New York: The United States Association for Body Psychotherapy.
- LaPierre, Aline. 2006. "A Neuroscience Book Review Part III: Neuroscience in Somatic Psychotherapy". *The Usa Body Psychotherapy Journal* 5, no. 2: 26-35. New York: The United States Association for Body Psychotherapy.
- Laudan, Larry. 1977. *Progress and its Problems. Towards a Theory of Scientific Growth*. London: University of California Press.
- López Sánchez, Oliva. 2019. *Extravíos del alma mexicana. Patologización de las emociones en los diagnósticos psiquiátricos*. Tlalnepantla de Baz: Facultad de Estudios Superiores Iztacala-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Martínez Hernández, Ángel. 2008. *Antropología médica. Teorías sobre la cultura, el poder y la enfermedad*. Barcelona: Anthropolos.
- Massumi, Brian. 1995. "The Autonomy of Affect". *Revista Cultural Critique*, no. 31: 83-109. Minneapolis: University of Minnesota.
- Reddy, William. 2001. *The Navigation of Feeling. A Framework for the History of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reddy, William. 2014. "Humanists and the Experimental Study of Emotion". En *Science and emotions after 1945. A Transatlantic perspective*, coordinado por Frank Biess y Daniel Gross, 41-66. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ritzer, George. 2001. *Explorations in Social Theory. From Metatheorizing to Rationalization*. California: SAGE.
- Rosenwein, Barbara. 2006. *Emotional Communities in the Early Middle Ages*. New York: Cornell University Press.
- Rosenwein, Barbara. 2016. *Generations of Feeling: A History of Emotions, 600-1700*. Cambridge, edición para Kindle: Cambridge University Press.

- Scribano, Adrián. 2012. "Sociología de los cuerpos/emociones". *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* 4, no. 10: 93-113. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani-Universidad de Buenos Aires.
- Scribano, Adrián. 2013. *Encuentros creativos expresivos: una metodología para estudiar sensibilidades*. Buenos Aires, Primera edición: Estudios Sociológicos.
- Solana, Mariela. 2020. "Afectos y emociones. ¿una distinción útil?". *Revista Diferencia(s)*, no. 10: 29-40. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani-Universidad de Buenos Aires.
- Stearns Peter y Carol Stearns. 1985. "Emotionology: Clarifyng the History of Emotions and Emotional Standards". *Revista The Americal Historical Review* 90, no. 4: 813-836. Oxford: Oxford University Press, American Historical Association.
- Summers-Effler Erica, Justin Van Ness y Cristopher Haussman. 2002. "The Micro Potential for Social Change: Emotion, Consciouness and Social Movement". *Revista Sociological Theory* 20, no. 1: 41-60. Washington D.C.: American Sociological Association.
- Turner Jonathan y Jan Stets. 2005. *The Sociology of Emotions*. New York, Cambridge University Press.
- Turner, Jonathan. 2007. *Human Emotions. A Sociological Theory*. New York: Routledge.
- Turner, Jonathan. 2009. "The sociology of emotions: Basic Theoretical Arguments". *Revista Emotion Review* 1, no. 4: 340-354. Riverside: University of California.

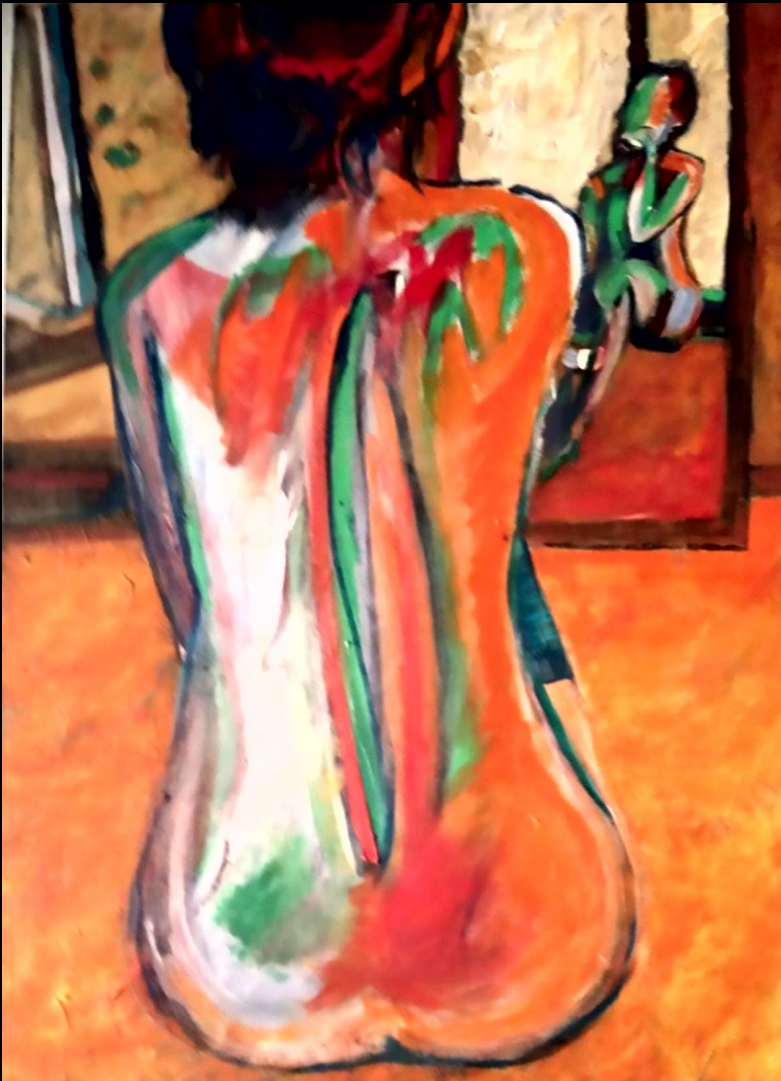
[51]



Cuerpo, afectos y emociones

Body, Affect and Emotions

Corpo, afetos e emoções



Coordinando los afectos: experiencias empáticas cuerpo a cuerpo¹

Coordinating Affect: Body-to-body
Empathic Experiences

[55]

Coordenação de afetos: experiências
empáticas corpo-a-corpo

Ximena González-Grandón*

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

González-Grandón, Ximena. 2023. "Coordinando los afectos: experiencias empáticas cuerpo a cuerpo". *Trabajo Social* 25 (1): 55-82. Bogotá. DOI: [10.15446/TS.V25N1.102353](https://doi.org/10.15446/TS.V25N1.102353)

Recibido: 29 de abril del 2022. **Aceptado:** 11 de julio del 2022.
Artículo de reflexión

* ximena.gonzalez@ibero.mx / <https://orcid.org/0000-0002-7907-2386>

1 Este artículo es producto de la investigación realizada y financiada gracias al proyecto 0051 INIDE de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

[56]

Coordinando los afectos: experiencias empáticas cuerpo a cuerpo

La experiencia empática es un proceso relacional y resonante en la interacción afectiva y habilidosa entre cuerpos. El objetivo de este trabajo es proporcionar un marco teórico que se sostiene del giro afectivo y de la cognición ^{4e} para defender este punto de vista, destacar la importancia del sentir de los cuerpos en coordinación y posibilitar llevar estas conceptualizaciones al campo educativo. Se aborda fenomenológica y ecológicamente la experiencia relacional que deviene en el tiempo: la experiencia empática primaria. Se consideran superados retos adicionales, y se argumenta que promover la emergencia de estos fenómenos en el aula o fuera de ella estimula aprendizajes afectivos significativos.

Palabras clave: cognición ^{4e}, intercorporeidad, educación interafectiva, pedagogía del sentir, experiencia habilidosa relacional, sincronías.

Coordinating Affect: Body-to-body Empathic Experiences

Empathic experience is a relational and resonant process in the affective and adroit interaction between bodies. The aim of this paper is to provide a theoretical framework that draws on the affective turn and 4E cognition to sustain this point of view, highlights the importance of the feeling of bodies in coordination, and brings these conceptualizations to the educational field. It approaches phenomenologically and ecologically the relational experience that turns into time: primary empathic experience. We consider additional surpassed challenges and argue that promoting the emergence of these phenomena in or outside the classroom promotes meaningful affective learning.

Keywords: 4E cognition, intercorporeality, interaffective education, pedagogy of feeling, relational skillful experience, synchronicities.

Coordenação de afetos: experiências empáticas corpo-a-corpo

A experiência empática é um processo relacional e ressonante na interação afetiva e habilidosa entre os corpos. O objetivo deste documento é fornecer uma estrutura teórica que se baseia na virada afetiva e na cognição 4E para defender esta visão, destacar a importância do sentimento dos organismos na coordenação e tornar possível trazer estas conceitualizações para o campo da educação. A experiência relacional que se desenvolve ao longo do tempo –a experiência empática primária– se aborda de forma fenomenológica e ecológica. O artigo considera desafios adicionais superados e argumenta que promover o surgimento destes fenômenos na sala de aula ou fora dela promove uma aprendizagem afetiva significativa.

Palavras-chave: cognição 4E, intercorporeidade, educação interafetiva, pedagogia do sentimento, experiência relacional habilidosa, sincronias.

Introducción

Estamos en medio de un bosque conocido realizando una práctica, la atmósfera es armónica, estamos contentos de salir juntos a aprender en la interacción situada. La habilidad atencional se despierta y nos percatamos de cada detalle, percibimos los cuerpos de los compañeros, de los profesores, de los animales del bosque; cuando encontramos los buscados líquenes, percibimos el sentimiento de asombro y placer compartido interafectivamente, la experiencia de aprendizaje se transforma y adquiere una cualidad empática: nosotros estamos viviendo esta experiencia cuerpo a cuerpo, afectos con afectos, unas con otras. Desde una mirada de la tercera persona, se registran coordinaciones entre los ciclos respiratorios y cardiacos de varios estudiantes que quedan fuera de sus conciencias. ¿De qué se trata ese sentir compartido que se percibe directamente en la resonancia intercorporal? ¿Desde qué perspectivas se puede describir? ¿Se puede aprender o fomentar para aprender mejor?

Como suele ocurrir en el desarrollo del conocimiento o de los saberes, nuevas perspectivas surgen a raíz de desacuerdos o insatisfacciones. Este es el caso del giro afectivo en las ciencias sociales, que se gesta en respuesta a la preocupación teórica y sintiente por el lugar que han ocupado las emociones y los afectos propios de los cuerpos y de las intersubjetividades, en diversas epistemologías. El movimiento desafía las dualidades tradicionales entre emoción y razón o mente y cuerpo, y abre el debate respecto a la construcción social de los cuerpos sintientes, afectados, vulnerados o gozosos, así como respecto a la compleja relación entre poder, subjetividad y transmisión del saber (Ahmed 2004; Zembylas 2019). Con base en estas ideas, en este artículo nos interesa dar cuenta de la experiencia empática y de sus posibilidades de aprendizaje, para poder tomarla más en cuenta en la vida cotidiana o incluso en planes curriculares.

Queremos reflexionar sobre esta afectividad particular, partiendo de considerar los trabajos recientes a los que ha dado lugar el giro afectivo en cognición social, sobre la base de la fenomenología y las ciencias cognitivas enactivas, corporeizadas y situadas (también denominadas perspectivas 4c por las palabras en inglés *embodied*, *embedded*, *enactive* y *ecological*, González-Grandón y Froese 2018).

Desde esta tendencia, la investigación actual sobre la empatía se concibe en términos principalmente afectivos, en lugar de predominantemente cognitivos, como es el caso de la toma de perspectiva o lectura de la mente. Afectividad y empatía no son sinónimos, en el encuentro con los otros, lo afectivo puede suscitar desagrado o repugnancia, y consolidar distancias y fronteras afectivas. Esto es un aspecto a tener presente, dado que en general hay una cualidad valorativa positiva para la empatía, evidente, por ejemplo en los nuevos planes de estudio en gran parte del mundo que la colocan dentro de las habilidades interpersonales que se deben aprender². Aunque ese no es propiamente el nivel de descripción que nos interesa abordar en este artículo, no queremos dejar de mencionar que la realidad situada y las estructuras sociales afectan y ordenan nuestras formas de sentir afectos, que disciplinan y predisponen a nuestros cuerpos a comportarnos de cierta manera hacia “algunos” otros. Por ello, nos es tan importante enfatizar el desarrollo del nivel pre-reflexivo, de una suerte de habilidad pre-lingüística empática sintiente, que tiene su antecedente en las primeras interacciones con nuestros cuidadores y no en los prejuicios sociales.

En este sentido, se debe reconocer que la noción misma de empatía suscita amplios debates acerca de su definición, comprensión y explicación. El término original de la filosofía trata de una forma particular de percepción estética (*Einfühlung*, Vischer 1872), y podríamos decir que actualmente hay un cierto acuerdo al describirla como una capacidad básica de reconocer y comprender a los demás como criaturas expresivas y sintientes (Jardine y Szanto 2017; Krueger 2009). No obstante, la naturaleza de esta capacidad está lejos de ser concebida de forma consensuada, y, como ocurre con cierta frecuencia en las discusiones en ciencias sociales, una razón de desacuerdo es la base cartesiana desde la cual se ha descrito.

2 Al respecto, hay discusiones abiertas en cuanto a los maleficios de la empatía. Breithaupt (2017), por ejemplo, argumenta que la empatía puede tener efectos polarizadores y no ser adecuada para apoyar decisiones éticamente correctas, dado que se trata de una forma de centrar la atención durante un corto tiempo en un destino individual, descuidando el panorama general, las soluciones a largo plazo y al mayor número de personas. Asimismo, también da cuenta de cómo se puede manipular la empatía: la gente está dispuesta a donar tiempo y dinero a un niño hambriento en un anuncio publicitario, pero no se conmovió por la suerte de miles de personas que sufren una hambruna o una guerra civil.

[60]

Hasta ahora, las teorías con mayor hegemonía y ese aire cartesiano conciben la empatía como parte del conjunto de capacidades mentales que tenemos como especie, un elemento del ámbito interior y privado de la mente que está separado de los otros seres por un abismo epistémico (Gallese y Goldman 1998; Goldman 2006). Al empatizar, como sinónimo de entender al otro, se utiliza el metabolismo cerebral para inferir, imitar, proyectar o simular los estados internos de los demás, para, posterior a ese desgaste energético, poder entenderlos. Es decir, se logra cruzar el abismo a través de puentes inferenciales o simulados. Como enfatiza Thomas Fuchs (2017), dado que la mente no es visible, los humanos estamos en principio ocultos unos de otros.

De ahí que los populares marcos explicativos de la cognición social, la “teoría de la teoría” (TT) y la “teoría de la simulación” (ST)³, se sostengan de una visión cerebro-centrista y representacionista: necesitamos mentalizar para comprender al otro. Es decir, la empatía y la comprensión social que conlleva, son una proyección en los demás de la generación en la propia mente de modelos internos y de procesos que utilizan representaciones internas. La empatía desde ahí se parece más al razonamiento que a sentir una caricia.

Pero, siendo justos, también debemos mencionar que existen perspectivas que no se originan de un dualismo, y que han tenido un mayor desarrollo a raíz de la tierra fértil que ha preparado el giro afectivo y la fenomenología, como es el caso las perspectivas de la cognición 4e, que consideran a la empatía como una capacidad que permite el acceso a la experiencia viva de los demás y, así, como una de las formas de “sentir juntos” (Zahavi 2014; Scheler 1973). Desde estas aproximaciones, se critica la necesidad de toda

3 El concepto clásico de teoría de la mente o “teoría de la teoría” implica que un agente puede conocer otras mentes seleccionando la hipótesis más adecuada sobre las razones y los motivos del comportamiento. Así, entendemos al otro, al predecir o anticipar su comportamiento sobre una teoría de cómo se comporta la gente en general. La interacción con los demás no añade nada a este acceso. Según la teoría de la simulación, las otras mentes se conocen a través de un modelo en primera persona; ello significa realizar una simulación interna de su comportamiento, creando así un estado mental “como si” (Gallese y Goldman 1998; Goldman 2006). Reconocemos que ambas teorías tienen algo que decir respecto a la forma más consciente o secundaria de la experiencia empática. Existen situaciones donde se recurre a conjeturar o inferir qué es lo que siente, piensa o desea la otra persona, desde una perspectiva en tercera persona. Por eso, no se trata de poner a competir teorías, sino de dar cuenta de la diversidad de explicaciones que existen acerca de la coordinación humana y sus maneras de concretarse.

esa gimnasia mental e inferencial previa, y se subraya la importancia de la expresividad misma de los encuentros para empatizar, por ejemplo, de aquellos que acontecen cara a cara con otra persona, como en un aula de clases o en un salón de baile, donde, como planteaba Max Scheler, no se está lidiando ni con un mero cuerpo físico ni con una mente oculta, sino con una persona encarnada como unidad expresiva (Scheler 1973; Merleau-Ponty 1964).

[61]

Estos marcos explicativos, que han ido creciendo en su alternancia, además de dar mucha más importancia a la experiencia a la hora de describir de qué se trata empatizar o no con alguien, también han llevado estas definiciones al terreno de la cotidianidad. En el día a día, no utilizamos tremendos procesos de simulación imaginativa o inferencial cuando interactuamos con otra persona. Cuando estamos caminando junto a alguien, o cuando estamos bailando con otra persona, estamos percibiendo, interactuando, coordinando y, por lo tanto, sintiendo e interpretando sus afectos, gestos, expresiones y movimientos, en el mismo actuar conjunto. Percibimos de manera directa e inmediata las intenciones, emociones y afectividades del otro en sus posibilidades de actuar y de sentir que son significativas desde el inicio, y están relacionadas con el contexto compartido. Muchas de aquellas no ocurren de manera consciente, pero son la base que posibilita que se puedan volver conscientes y habituales.

En este artículo nos interesa dar cuenta de cómo, al partir de una definición de la empatía desde estas perspectivas explicativas, podemos tender hacia marcos educativos que fomenten la emergencia de la experiencia afectiva empática en situaciones de aprendizaje particulares. Primero, daremos cuenta de las discusiones que subyacen a la experiencia empática, defendiendo una perspectiva enactiva y ecológica de la intersubjetividad, para proponer una descripción relacional de la experiencia empática interafectiva e intercorporal, a la que llamaremos “experiencia empática primaria”. Según este concepto, la comprensión social empática no se realiza en un individuo, sino que es un proceso que surge en la interacción momento a momento de dos agentes encarnados. Segundo, examinaremos algunos de los componentes de este proceso, como la resonancia corporal, la coordinación y retroalimentación de los afectos, gestos y expresiones. Aportamos algunas evidencias en el terreno educativo de la importancia de

generar interafectividades intercorporales, porque parecen favorecer múltiples vías de aprendizaje. Finalmente, proponemos algunas características o metodologías que podría tener una pedagogía del sentir empática incipiente, dirigida a la reflexión sintiente y no solo consciente y que promueva habilidades empáticas y resonantes más allá de la toma de perspectiva.

Discusiones teóricas y propuestas alrededor de la empatía como fenómeno social

El giro afectivo da lugar para desdibujar fronteras, para considerar las emociones, sentires y posibilidades encarnadas dentro de situaciones, no como respuestas cognitivas internas, ocultas dentro del cráneo, sino como expresión y vivencia corporal significativa. Las ciencias cognitivas enactivas y ecológicas han sido parte de este despertar afectivo, al dejar atrás al cognitivismo tradicional donde la emoción se describe como una evaluación interna del estímulo externo (Solomon 1976; Nussbaum 2001); más bien se piensa en términos de experiencias de acoplamiento y coordinación que cambian con el tiempo. Desde esta perspectiva, la afectividad y emocionalidad empática ocurre en el acto mismo de interactuar, durante la relación que se establece con los otros.

En esta sección, daremos cuenta de, principalmente, dos aproximaciones teóricas que se fundamentan en la fenomenología y las perspectivas 4e, para dar mayor peso a la idea de que gran parte de nuestra vida mental afectiva se vive y se desarrolla a partir de las relaciones que establecen los cuerpos con el exterior, sin necesidad de representaciones conscientes o semánticas.

Teoría de la percepción directa

La teoría de la percepción directa, proveniente de la psicología ecológica de J.J. Gibson⁴, afirma que cuando los agentes humanos interactúan con el mundo ecológico y social, como cuando la beba mira y agarra el seno de su madre al alimentarse, es decir, mucho antes de realizar alguna forma de lectura mental, abstracción o inferencia, ya se tiene un acceso inmediato a la otra mente encarnada y situada (Chemero 2011; Kiverstein 2015). Desde este marco teórico, la vida mental subjetiva de otra persona

⁴ Antecedente y parte de las 4e mencionadas.

deja de ser privada o un oculto inobservable, dado que se expresa en la forma en que se comporta y está en el mundo. Volviendo al ejemplo, la beba siente y puede percatarse de ciertas formas de estar de su madre dependiendo de la situación o el lugar, de si está contenta o si está cansada, al percibir sus posturas, expresiones o formas específicas en las que interactúa con entornos específicos: hospitales, casas ajenas, parque, traslados en auto, habitación propia, si es de día o es de noche.

[63]

La experiencia perceptiva está conformada por esa interacción continua con un entorno en un momento presente, donde entran en juego múltiples posibilidades de actuar y de sentir. Esta sólida conexión entre la experiencia perceptiva y la posibilidad de actuar no es nueva, ya está presente en los trabajos de Merleau-Ponty (1945) o en Dreyfus (1996). Se presenta como una vía para naturalizar la fenomenología: la experiencia perceptiva directa no es causada únicamente por modelos internos o inferenciales, sino que consiste en habilidades que los organismos tienen para sentir, moverse, respirar o interactuar. Por tanto, para explicar la experiencia, en lugar de buscar correlatos neuronales que arraiguen la fenomenalidad en mecanismos electroquímicos dentro del sistema nervioso central, se vuelve necesario describir cada una de las diferentes habilidades que el organismo despliega o aprende cuando se involucra en la actividad perceptiva.

Entonces, en términos ecológicos, como propone Kiverstein (2015), la empatía es una capacidad perceptiva que depende del reconocimiento de la forma en que la otra persona responde a las posibilidades (motoras y afectivas) que ofrece el entorno. La empatía es una experiencia que puede entenderse en esa habilidad primaria de comprender a los otros cuerpos, a partir de las selecciones afectivas y motoras que se hacen habitualmente. Es decir, según las posibilidades aprendidas de sentir y de actuar en cada contexto, así como según las invitaciones que las situaciones o los entornos ofrecen a cada subjetividad (lo que se denomina *affordances*⁵).

Imáginese una estudiante que está todo el tiempo abstraída en su celular con la cabeza gacha mientras se hace una práctica de campo en el bosque

⁵ El término *afordancia* (*affordance* en inglés) es un término que suscita mucha discusión sobre exactamente cómo entenderlo (Chemero 2009). Originalmente, Gibson (1979) introduce el término para referirse a lo que el mundo ofrece a un organismo dependiendo de sus posibilidades de actuar en una determinada situación.

[64]

de Chapultepec y otra persona que está mirando los árboles e inspirando profundamente una bocanada. Estas son distintas maneras de estar y de actuar que dan una idea de las afectividades, y que invitan a acercarse o alejarse dependiendo de la situación. ¿Con quién quisiera uno hacer una tarea colaborativa?, ¿con quién se siente que se haría un buen equipo?

Así, la experiencia perceptual y afectiva empática, tal y como se entiende desde este marco teórico, es una capacidad perceptiva básica respecto al reconocimiento de la subjetividad —“mentalidad encarnada”— de otras personas. Las personas no salen de su casa camino a la escuela, cuestionando si el chofer del transporte escolar tiene o no vida mental subjetiva; más bien la existencia de personas con las que se cohabita cotidianamente se da de forma evidente. De hecho, se da por sentada la subjetividad de la otra persona, sobre la base de la experiencia perceptiva y de la historia de acoplamiento con los otros seres con los que se comparte mundo y situaciones.

De este modo, la empatía forma parte de la comprensión primaria a la que recurren las personas en su vida cotidiana, y que les permite tratarse con fluidez. Esta habilidad básica emerge y se desarrolla durante la continua relación que se establece con los otros: de afectar y de ser afectado, de sentir que el otro siente, de percibir que el otro se mueve y que es probable que sienta y viva parecido a cada uno, mucho antes de reflexionar que quizás piensa como uno o que tiene una perspectiva distinta a la propia.

Para nosotros, esta sensibilidad empática directa ya es un hacer sentido empático, una parte necesaria o un elemento del ciclo completo de la experiencia dinámica y continua con el mundo. Aunque pueda quedar fuera de la conciencia, es la base fisiológica, activa, habitual y en constante adaptación con la incertidumbre o la constancia del entorno.

Esto es asumir que lo que sentimos inmediatamente al empatizar con otras personas ya es una manera de participar en la intersubjetividad, por lo que, si su perspectiva del mundo difiere o no de la nuestra, es un fenómeno mental que queda muy lejos todavía. En la misma lógica, Gallagher y Varga escriben sobre la percepción de las intenciones de otras personas:

[...] mi percepción de su acción ya está formada en términos de cómo podría responder a su acción. Veo su acción, no como un hecho que necesita ser interpretado en términos de sus estados mentales, sino como

una oportunidad situada o una oportunidad para mi propia acción en respuesta. (2014, 189)

Asimismo, esta interacción entre subjetividades implica una interacción entre cuerpos; siguiendo a Nancy (2003), ser-con-otros como la base originaria de los agentes humanos⁶.

[65]

Al respecto, la emergencia de esta experiencia empática directa va a ser mucho más frecuente dentro de comunidades culturales. Es decir, será mucho más sencillo interpretar directamente los gestos y la expresión de aquellos con los que se comparten tradiciones y prácticas. Es en este sentido que Merleau-Ponty escribió que el cuerpo del otro “se me aparece como una manera familiar de manejar el mundo” (2002, 370).

Teorías fenomenológicas, enactivas y ecológicas

Las ciencias cognitivas enactivas y ecológicas integran diferentes campos de estudio, como la psicología ecológica, la neurociencia afectiva y la neurodinámica, para abordar el fenómeno de la experiencia en sistemas vivos en constitutiva interacción con el entorno. En muchos aspectos, son desarrollos posteriores a la fenomenología (Gallagher y Varga 2014), donde el reconocimiento de la importancia de ser cuerpos, así como las abundantes evidencias de la primacía de formas intersubjetivas prerreflexivas en las relaciones humanas, robustecen nuestra propuesta. Es decir, son interacciones significativas que ocurren mucho antes de tener un lenguaje, o haber desarrollado procesos inferenciales o representacionales complejos (Reddy y Morris 2004; Trevarthen 1984).

Los organismos no reciben pasivamente información de su entorno, que luego traducen en representaciones internas. Más bien, como agentes constitutivamente encarnados y afectivos, participan activamente en la generación de significado; son seres creadores de sentido y valoración. Por lo tanto, su mundo no está pre-dado, sino que es un dominio relacional, que se crea y se transforma continuamente gracias a las posibilidades de actuar de cada ser vivo y a su acoplamiento afectivo y sensoriomotor con el entorno (Thompson 2005). La experiencia cargada afectivamente es, en-

⁶ “[...] nosotros somos la cosa, la cosa del sentido o el sentido en tanto que cosa. [...] No hay más que nosotros: la cosa al descubierto, el ser sin subjetividad, el hombre finito y la procedencia insignificable del sentido” (Nancy 2003, 74).

[66]

tonces, una habilidad cotidiana que se cultiva a través de una historia de acoplamiento y retroalimentación constante de cada relación o interacción con los otros y se dirige a mejorar o al menos mantener el control de su situación cambiante. La filosofía de la vida de Merleau-Ponty (1945/1962) nos ayuda a ver que el entorno siempre solicita algo al individuo activo que está buscando coordinaciones relevantes: “en un estado de equilibrio relativo y en un estado de desequilibrio” (149).

En este sentido, en consonancia con las teorías de la percepción directa, la dinámica circular que emerge durante la interacción, la ida y vuelta de reacciones, expresiones, afectos, retroalimenta la relación que cambia en el tiempo y que, por lo tanto, no puede ser entendida como un proceso lineal. Se defiende que, en la medida en que la empatía es una propiedad relacional, se requiere que existan dos o más entidades distintas para que puedan entrar en relación performativa y coordinada una con otra o con otras.

Esto aporta a nuestro argumento de dos maneras. Por un lado, al dar cuenta sobre los procesos fenomenológicos se vuelve perentorio incluir a la experiencia de los cuerpos intencionales, afectivos y expresivos como protagonistas, dado que, como plantea Krueger (2009), la empatía es una especie de proceso corporal-perceptivo ampliado, una actividad corporal que ocurre en gran medida fuera de la cabeza. Y, por otro lado, se subraya el proceso interactivo, relacional y dinámico en sí mismo (Fuchs y De Jaegher 2009), que es parte de las interacciones recursivas a las que nos habituamos o a las que nos tenemos que adaptar como comunidades de humanos.

Estas posiciones alternativas, inspiradas y partícipes del giro afectivo, toman un camino en primera persona, considerando que, más allá de encontrar la empatía solamente en el cerebro de un individuo, es más probable hallarla en la relación constante y continua que se establece entre dos o más sujetos encarnados y situados. Por ello es que la interacción es relevante, dado que es a través de los encuentros corporales o cara a cara, o cuerpo a cuerpo, corazón con corazón, como se comienza a comprender, a significar o a vivir una experiencia primaria de empatía. Son sensibilidades corporales que expanden e incorporan el cuerpo percibido del otro; por eso Krueger (2009) menciona la idea de cuerpos expandidos (en un sentido similar al bastón del ciego, pero con referencia a otras personas).

La experiencia de la vivencia de la interacción propiamente hablando ya no parte de un marco cartesiano donde mente-cuerpo se separan. Al contrario, responder a ¿qué se siente la empatía? implica que los agentes vivan una sensación particular, que experimenten un sentir sin palabras, o reflexivo respecto a cómo se siente la retroalimentación con el otro. Así, la experiencia empática primaria deriva del cuerpo vivido (*Leib*, en términos fenomenológicos) más que del cuerpo físico (*Körper*)⁷.

Estas ideas podrían tomarse en cuenta en el ámbito educativo, al considerar que los aprendices deben adquirir, sobre la base de una historia de interacciones, obstáculos y correcciones, una sensibilidad en su percepción y acción para cada interacción relevante que consiste en un saber hacer implícito (Myin 2016). Podemos aprender a generar ese saber hacer implícito, esa afectividad como apertura constante al mundo que no es necesariamente reflexiva.

Sobre la base de las teorías expuestas, proponemos que la experiencia empática relacional puede distinguirse en dos dimensiones:

1. Sensibilidad empática (experiencia empática primaria): esta dimensión proviene del acoplamiento perceptivo aprendido con el mundo que se vuelve habitual en un organismo a partir de una historia de interacciones anteriores. Es una sensibilidad perceptiva básica de experimentar y vivir al otro como otro, sentir cómo se siente empatizar. Podríamos extender la conceptualización de “conciencia habitual” de Husserl, a una forma de “sensibilidad empática habitual”, como el simple reconocimiento afectivo de que se está interactuando con un organismo vivo que tiene o no experiencias subjetivas parecidas a las propias.
2. Conciencia empática (experiencia empática secundaria): esta dimensión se centra en lo que permite el acoplamiento, el poder percatarse y ser consciente de cada detalle. Esta particular cualidad sentida y reflexionada invita a elegir un patrón particular de entre otros, permitiéndole jugar un papel prominente en las acciones intercorporales presentes. Da lugar a reflexiones o consensos lingüísticos o conceptuales más profundos, al acercarse a formas de amistad o a prácticas culturales que motivan la socialidad narrativa.

⁷ Estas distinciones fenomenológicas del cuerpo son un intento que hace Husserl (1960) para aclarar las distintas aproximaciones al cuerpo: “Leib” capta el cuerpo que vive desde una perspectiva encarnada en primera persona, mientras que “Körper”, como una entidad material, corpórea y objetivada, es decir el cuerpo desde el punto de vista de un observador.

[68]

Ambas dimensiones son distintas gradaciones del mismo ciclo continuo de experiencia en interacción con el entorno, son el resultado del dominio de habilidades empáticas relevantes como, por ejemplo: sentir al otro, apertura afectiva, atención profunda, escucha atenta o flexibilidad a la coordinación. La sensibilidad empática es resultado de la interacción habitual y prerreflexiva, mientras que la conciencia empática está más atenta al cambio reflexivo, siendo ambas fundamentales para el aprendizaje empático.

Veremos más adelante cómo esta experiencia empática es parte de formas de sincronía fisiológica o excitación autonómica en situaciones colaborativas y significativas entre estudiantes.

Teorías intercorporales

Desde hace varias décadas ha habido muchos acercamientos que consideran una interacción social comunicativa cuando se comparten afectividades, lo que ha propiciado distintos abordajes disciplinares al fenómeno de coordinación, como es el caso de los trabajos de Eliot D. Chapple (1939), Ruth Feldman (2007) o Randall Collins (2014). También se han propuesto diferentes nombres para el fenómeno de resonancia, tales como arrastre rítmico, sincronización bioconductual, sincronización interaccional o sincronización sensoriomotora, entre otros. Trevarthen desde la década de 1970 ha planteado estas situaciones en la relación intersubjetiva entre cuidadores y neonatos donde emerge un sistema de retroalimentación autónomo, a través del contacto visual, la atención conjunta, las expresiones faciales o la coordinación de frecuencias respiratorias. Son situaciones interpersonales de coexperiencia, donde no se coordinan estados mentales o cerebrales, sino cuerpos afectivos.

Ahora bien, la incorporación mutua que queremos analizar, inspirada en la intercorporeidad propuesta por Merleau-Ponty, ha sido descrita por Thomas Fuchs (2017) como procesos de “resonancia corporal” que implican una interacción recíproca de dos agentes en la que cada esquema corporal extiende y encarna al otro.

Por ejemplo, supongamos que *A* es una persona que está iracunda y lo expresa en ciertos cambios corporales afectivos (rostro enojado, aceleración de latidos cardiacos, ademanes gruesos), lo que actúa como una “caja de resonancia corporal” experimentada por la persona *A*: siente la tensión de

su rostro y sus palpitaciones en lo que se puede describir como sensaciones corporales propioceptivas e interoceptivas. La persona *A* está interactuando con la persona *B*, y la reacción corporal provocada en *B* puede convertirse en comunicaciones afectivas para *A*, y así sucesivamente, creando un juego circular de expresiones, afectos y acciones, que se produce en fracciones de segundo, modificando constantemente el estado corporal de cada uno. Ello queda, en su mayoría, fuera de la conciencia.

[69]

La comunicación o comprensión de los gestos se produce a través de la reciprocidad de mis intenciones y los gestos de los demás, de mis gestos y las intenciones discernibles en la conducta de otras personas. Es como si las intenciones del otro habitasen en mi cuerpo y las mías en el suyo. (Merleau-Ponty 1962, 185)

Figura 1. Resonancia intercorporal entre dos agentes encarnados y situados en interacción interafectiva

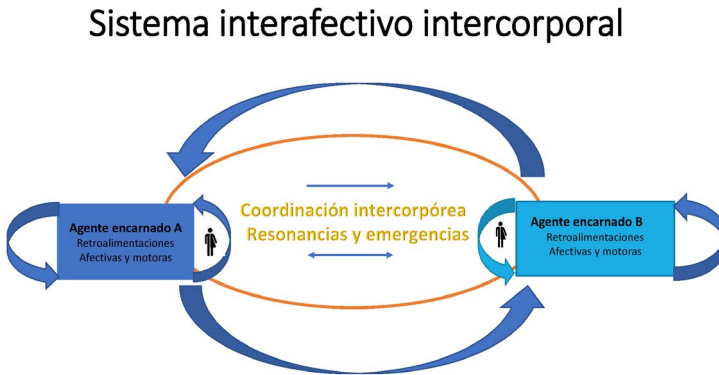


Figura 1. Resonancia intercorporal entre dos agentes encarnados y situados en interacción interafectiva (adaptado de Fuchs, 2017)

Fuente: adaptado de Fuchs (2017).

Algunas evidencias al respecto provienen de análisis de las interacciones sociales o conversaciones en distintos ámbitos, las cuales muestran que los participantes coordinan inconscientemente sus movimientos y expresiones en el tiempo (Grammer *et al.* 1998). En entornos educativos, se ha medido la sincronía del movimiento físico como un factor no verbal

importante en el éxito de la comunicación entre el docente y estudiante, y se ha asociado a una mayor compenetración y puntuación del alumno en los exámenes (Nozawa *et al.* 2019). En términos enactivistas, se genera un sistema de coordinación en el cual los procesos afectivos y perceptivos de los agentes encarnados y situados se van acoplando o entrelazando durante las interacciones momento a momento. Como plantean Fuchs y De Jaegher (2009), es a través de esta conexión abierta que ocurre en el tiempo que los agentes sociales se involucran en la creación de sentido participativo dando las bases para la comprensión social.

Además, el propio proceso de interacción cobra vida y autonomía, dado que ninguno de los participantes es capaz de dirigir el proceso deliberadamente, sino que ambos se ven afectados y arrastrados durante la historia de coordinación, es decir, por los ciclos de retroalimentación y relación afectiva que emergen. Estos ciclos suelen vivirse al nivel de una sensibilidad empática. Yafeng *et al.* (2021) dan cuenta de esta autonomía emergente en las formas de aprendizaje social interactivo. A partir de generar intencionadamente sincronizaciones exógenas duales de la actividad cerebral oscilatoria entre un profesor y un estudiante mientras aprenden canciones, se mostró sincronización motora y un mayor rendimiento en el aprendizaje.

Nos interesa mucho enfatizar esta relación entre cuerpos que resuenan, se coordinan o se repelen estando con mayor proximidad⁸, dado que parece ser que estas relaciones intercorporales, como elementos de una experiencia empática, son también detonantes de diversas formas de aprendizaje.

A partir de la caracterización que hemos construido de una experiencia empática relacional, habilidosa, intercorpórea e interfactiva, que ocurre cuando los cuerpos resuenan, vamos a proponer los andamios de un aprendizaje sensibilizador, una suerte de pedagogía de la experiencia

⁸ A pesar de que estamos dando mucho peso a la relación interfactiva próxima o dentro de entornos compartidos cuerpo a cuerpo, también se debe considerar las situaciones en las cuales no se está interactuando directamente; por ejemplo, se puede percibir desde cierta lejanía que un organismo siente y expresa su sentir a través de sus acciones, sus intenciones o sus comportamientos emocionales normativos (como la ira, la culpa o la vergüenza). O también en modalidades digitales a distancia a través de la interfase de la computadora. Fuchs (2017) recalca que, en estos casos, el tipo de incorporación que se produce con otras personas también afecta, pero con una retroalimentación menos bilateral.

empática, cuyos recursos metodológicos aún están en construcción, pero que comienzan a generar base empírica para cimentarla.

Hacia la emergencia de experiencias pedagógicas resonantes

La búsqueda intencional de sincronía o alguna forma de coordinación es un contexto a menudo ignorado pero crítico para la interacción y comunicación afectiva. Dentro del ámbito pedagógico, esta búsqueda brinda la oportunidad de generar metodologías que propicien que dos o más cuerpos converjan en un momento experiencial, que compartan interafectividad y aprendizajes.

[71]

El reconocimiento directo de los afectos permite adentrarnos en las transformaciones que los cuerpos viven dentro de los procesos de aprendizaje, entender cómo circulan los afectos en situaciones pedagógicas específicas, y, con base en eso, cómo desarrollar situaciones didácticas particulares. ¿Cómo puede el currículo convertirse en un escenario estratégico para generar comunicaciones empáticas? ¿Cómo puede una pedagogía crear posibilidades de aprendizaje para resignificar la vida emocional en formas que materialicen y reaprendan continuamente los vínculos afectivos con determinadas comunicaciones entre cuerpos, prácticas o discursos?

Giro afectivo empático en la educación

Nos gustaría plantear una malla necesaria para que la experiencia intercorpórea empática surja en ámbitos educativos, donde dialogan el giro afectivo y la pedagogía (Zembylas 2019; González Grandón *et al.* 2020). Ello consiste en:

1. Alejarse de la dicotomía entre la emoción y la razón tan cotidiana en ámbitos educativos (solo hay que ver el orden de los diseños curriculares, primero, razonamientos inductivos-deductivos y, hasta el último momento, el conocimiento corporal, afectivo y social).
2. Fomentar el desarrollo de formas atentas de sentir y percibir a los otros, para generar hábitos prerreflexivos y conciencias colaborativas.
3. Resaltar la política de la emoción y el afecto, implícita y poco visualizada, para guiarla hacia una reflexión crítica y propositiva en el sentido de lo encarnado, lo intercorporeal, lo dinámico y la sensibilidad exacerbada que queda fuera de la conciencia.

[72]

Es así como planteamos un nuevo objetivo para el proceso enseñanza-aprendizaje que se dirija a experimentar y coordinar cómo nos sentimos, mediante sentir y concientizar la vida emocional propia y de otros. Es una suerte de pedagogía del sentir empático, donde existe la posibilidad de esperanza (Freire 2014), de crear de manera compartida mundos posibles donde quepamos todas y todos, precisamente porque hay una invitación abierta a considerar los afectos.

Reconocemos que en las últimas décadas la educación de los afectos y de las emociones ha cobrado mucha relevancia (González-Grandón *et al.* 2021b)⁹. En general, las pedagogías de los afectos se dirigen hacia el desarrollo de la autonomía necesaria para profundizar en el sentir, en la vivencia habitual, en el discernimiento y la orientación de las emociones hacia un proyecto de vida (Mayoral y Benavente 2019; Patience 2008; Witcomb 2013; García 2008). Asimismo, para tener herramientas de comunicación afectiva de un modo asertivo con los otros, de acuerdo con los valores y creencias adoptados en acción comunicativa con la colectividad, es decir, partiendo de vivir experiencias empáticas primarias (González-Grandón y López-Pérez 2022).

Dentro de este contexto, existe el objetivo particular de mejorar la habilidad empática de estudiantes o de ciudadanos, dado el beneficio social y educativo que ofrece entrenar habilidades interpersonales (Mayoral y Revelles 2019; Zembyla 2019). Son varias las metodologías que se emplean en diversos niveles educativos, por ejemplo, la realización de juegos de rol como es el caso del programa *Take a Walk in My Shoes* (Eymard *et al.* 2010), donde uno puede jugar a ser una persona con alguna discapacidad o de alguna determinada edad, o proveniente de un entorno sociomaterial vulnerable. También, técnicas narrativas o *storytelling*, por medio de contar experiencias de guerras, de discriminación cultural o de enfermedad; o metodologías artísticas que estimulan la subjetividad o intersubje-

9 La preocupación mundial por reducir la violencia en los entornos escolares y aumentar el bienestar emocional de los estudiantes (OCDE 2015) se manifiesta en el surgimiento de nuevos conceptos como “competencia relacional” (habilidad de interactuar con otros), o “competencia emocional” (habilidad de experimentar la interacción con el mundo, sentir emociones y reaccionar de acuerdo a la situación en la que cada quien se encuentra), con el objetivo de incluir en los currículos escolares planes y programas en educación socioemocional (Cipriano *et al.* 2020; SEP 2017).

tividad a través de artes multimedia, representaciones teatrales o el juego sociodramático, entre muchas otras.

Sin negar su utilidad, estas metodologías siguen centradas en el fomento al desarrollo de la empatía como toma de perspectiva (empatía cognitivista tradicional o lo que hemos descrito como experiencia empática secundaria), y a nosotros nos interesa profundizar en otra dirección, en que se dé cuenta de diseños o entornos que propicien el desarrollo de experiencias que quedan por debajo del percatarse conscientemente de algo, que fomenten sensibilizaciones o la emergencia de resonancias intercorpóreas en el aula o fuera de ella.

[73]

El rol de la resonancia intercorporal en las experiencias pedagógicas

Aunque son pocos los artículos que versan específicamente sobre la resonancia intercorporal en el campo educativo, son varios los acercamientos que podrían estar delimitando fenómenos muy cercanos a la experiencia empática primaria.

En específico, los procesos de sincronización y coordinación interafectiva que se consideran beneficiosos para el aprendizaje incluyen, pero no se limitan a la co-construcción del conocimiento (Jeong y Hmelo-Silver 2016), la construcción del razonamiento del otro (Weinberger *et al.* 2007) o la argumentación en un esfuerzo coordinado por resolver un problema juntos (Baker 2015).

Hay investigadores que van todavía más lejos y sugieren que la capacidad de sincronizar rítmicamente un grupo es un procesamiento temporal necesario para el aprendizaje exitoso, que podría estar correlacionado con el desarrollo de la capacidad de atención individual y colectiva (Khalil *et al.* 2013).

Otros investigadores como Biasutti (2017) proponen el diseño de actividades didácticas de improvisación grupal que generan intercorporeidades —como la indicación de imitación o generación de pautas gestuales compartidas—, que estimulan estrategias de aprendizaje autorregulado en los alumnos. También Jiang-Yuan y Wei (2012) han trabajado con la sincronización del efecto del reflejo no verbal en la relación profesor-alumno; lo plantean como un elemento que promueve una compenetración socioafectiva.

Por otro lado, un campo fecundo donde se considera explícitamente la resonancia intercorpórea es la investigación del aprendizaje colaborativo. Varios grupos de investigación (Rogat y Linnenbrink-Garcia, 2011; Haataja *et al.* 2022) han mostrado que compartir la interafectividad en diadas o triadas de estudiantes desempeña un papel importante en el proceso metacognitivo de automonitorización del aprendizaje. Estos investigadores tienen en cuenta las características de la comunicación no verbal que ocurre en las aulas, como la sincronía de las respuestas fisiológicas —entre ellos, la activación del sistema nervioso simpático, el *arousal*— de los participantes, que se pueden medir a través de sensores portátiles.

Por ejemplo, los resultados de Haataja *et al.* (2022) mostraron que cuando los valores de sincronía fisiológica son altos entre los estudiantes de secundaria, se estaban generando monitorizaciones conjuntas, así como buena resolución de problemas al trabajar en triadas.

Este tipo de resultados reflejan implicaciones prácticas para el uso explícito o implícito de coordinaciones interafectivas, como dispositivos de enseñanza eficaces para construir la relación profesor-alumno afectiva, para promover mejores relaciones interpersonales entre estudiantes o para guiar hacia mejores aprendizajes colaborativos o metacognitivos. Sin embargo, a nuestro modo de ver, más allá de seguir pensando solamente alrededor de fomentar estas resonancias en pro del aprendizaje cognitivo o metacognitivo, debemos indagar las posibilidades mismas de la co-construcción del sentir, de aprender a sensibilizarnos participativamente a partir de procesos autonómicos no conscientes como una forma del saber hacer implícito de la experiencia empática primaria.

Metodologías interafectivas: ¿cómo podemos propiciar la emergencia de la experiencia empática?

La experiencia empática primaria como la hemos descrito en este artículo es una práctica habilidosa que puede desarrollarse y se aprende igual que cualquier actividad práctica: cultivando el conjunto de habilidades pertinentes. Krueger (2009) propone que una parte integral del entrenamiento de la empatía implica aguzar y perfeccionar la sintonía perceptiva, primero con el yo, después con el otro y con el mundo.

De hecho, como plantea Zembylas (2019), se debe comenzar por aprender a estar en el propio cuerpo, desarrollar una conciencia corporal pre-lingüística del yo-mundo. Estas ideas están presupuestas en casi todas las tradiciones contemplativas del mundo, dado que se ha corroborado que ser observadores detallados de la experiencia fomenta una mayor sintonía perceptiva, afectiva y comportamental que puede generar formas más profundas de empatía (Krueger 2009; Cooper *et al.* 2020). Por ello, no es de extrañar que ciertos paradigmas educativos utilicen el entrenamiento de la propiocepción (percepción del propio cuerpo y de su movimiento, ver González-Grandón *et al.* 2021a) para la formación de habilidades de comunicación o coordinación empática (Schmidsberger y Löffler-Stastka 2018).

[75]

En un sentido similar, se reconoce la importancia de la autoconciencia corporal como el percatarse más del cuerpo endógeno en su relación con el entorno. Perusquía-Hernández *et al.* (2019), por ejemplo, optan por este camino al impulsar la empatía potenciando señales interoceptivas (capacidad de percibir las sensaciones corporales), como la conciencia de los latidos del corazón, en entornos de aprendizaje basados en interacciones humano-robot. Para ellas, en la capacidad de percibir los propios estados afectivos podría estar la empatía que sentimos por otro. Estas ideas se comparten con *The Interoception Curriculum* de Kelly Mahler (2019), con muchas actividades y situaciones para cultivar la experiencia interoceptiva, y generar relaciones docente-estudiante más afectivas.

No queremos ser prescriptivos, por ello convenimos en que hay situaciones pedagógicas que serían más efectivas propiciando la emergencia de la empatía. Como plantea Collins (2014), para generar lo que él nombra cadenas de rituales de interacción, donde se vive el sentimiento compartido de comunidad y seguramente también de empatía, es necesario que se cumplan varias condiciones. No se trata de generaciones espontáneas, sino de entrenamientos colectivos previos y del reconocimiento de ciertos andamiajes educativos que tienen que haber sido previamente adquiridos. Tal es el caso de cultivar habilidades relacionales necesarias para que emerja la empatía (atención conjunta, apertura afectiva).

Una estrategia que apunta en este sentido es la secuencia didáctica de “mirar, sentir y escuchar”, para activar la atención a la estructura narrativa

acumulativa, la experiencia empática y el aprendizaje significativo (Lloyd y Gatens 1999). Se busca cultivar una experiencia, no únicamente transmitir un conocimiento, para dar paso a una forma de autoconocimiento afectivo y encarnado a través de atender la corporeidad en la relación de coordinación con el otro.

[76]

Recalamos que es una habilidad que se construye durante la relación, en la coexperiencia de estar armando un rompecabezas junto a otra persona, o formar parte de una lluvia de ideas participativa con el fin de problematizar o diseñar un robot. Son estrategias educativas que se dirigen y parten desde la comunidad, el equipo o la pareja, nunca únicamente desde el individuo. Por lo tanto, la educación empática que proponemos se debe desarrollar en relación. En este sentido, metodologías como el aprendizaje colaborativo, basado en proyectos u orientado a tareas/problemas o pensamiento de diseño, que superan el individualismo cartesiano, son útiles.

Apuntes finales

Ofrecemos estas ideas para subrayar la relevancia de tomar en serio una perspectiva de la experiencia interafectiva empática y de la intersubjetividad relacional basada en las habilidades corporales e intercorporales prerreflexivas. Los hallazgos que se han mostrado pretenden orientar la búsqueda del conocimiento conceptual y pedagógico, considerando la necesidad de un aprendizaje en torno a la sensibilidad empática, como un tipo de habilidad encarnada y situada que puede cultivarse, y que no se basa únicamente en estructuras intracraneales, sino en la dinámica perceptual directa y en estrategias específicas de coordinación afectiva, interafectiva y motora.

La excursión a una pedagogía del sentir empático, de considerar el desarrollo de sentires, interafectividades y habilidades atencionales que se convierten en hábitos, pone de relieve cómo esta forma fenomenológica y enactiva de pensar en la experiencia empática primaria puede ser la base para futuros programas educativos diseñados para fomentar su emergencia.

A lo largo de este artículo, hemos partido por reflexionar en cuanto a los procesos de experiencias empáticas desde enfoques alternativos de la cognición social que han sido parte del giro afectivo. Desde ahí el comportamiento corporal expresivo y la resonancia de los cuerpos son condiciones necesarias para que emerjan formas de comprensión social o de empatía

primaria, y, asimismo, para que puedan reconocerse como vías enriquecedoras de la pedagogía y la educación.

El desarrollo de esta experiencia habilidosa, que hemos querido destacar, puede ser un andamiaje crucial para aprender a vivir y sentir de manera colaborativa. No es una habilidad fuera de nuestra forma de vida, se trata de una experiencia con la que los agentes humanos nacen y que puede desarrollarse a lo largo de la vida, a través de sensibilizaciones y coordinaciones intercorpóreas.

Vivimos en un mundo que se beneficiaría de desarrollar habilidades empáticas.

[77]

Referencias bibliográficas

- Ahmed, Sara. 2004. *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Baker, Michael James. 2015. "Collaboration in collaborative learning". *Interaction Studies* 16, no. 3: 451-473. https://www.researchgate.net/publication/288886296_Collaboration_in_collaborative_learning
- Biasutti, Michele. 2017. "Teaching improvisation through processes. Applications in music education and implications for general education". *Frontiers in psychology*, no. 8: 911. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5454041/>
- Breithaupt, Fritz. 2018. The bad things we do because of empathy. *Interdisciplinary Science Reviews* 43, no. 2: 166-174
- Cipriano, Christina, Jeremy Taylor, Roger Weissberg, Dale Blyth y Clark McKown. 2020. *Catalyzing Future Directions of SEL Assessment*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- Chapple, E. D. 1939. Quantitative analysis of the interaction of individuals. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 25, no. 2: 58-67.
- Chemero, Anthony. 2011. *Radical Embodied Cognitive Science*. Massachusetts: MIT Press. <https://uberty.org/wp-content/uploads/2015/03/Anthony-Chemero-Radical-Embodied-Cognitive-Science-Bradford-Books-2009.pdf>
- Collins, Randall. 2014. *Interaction Ritual Chains*. In *Interaction Ritual Chains*. Princeton University Press.
- Cooper, David, Keong Yap, Maureen O'Brien e India Scott. 2020. "Mindfulness and empathy among counseling and psychotherapy professionals: A systematic review

- and meta-analysis". *Mindfulness* 11, no. 10: 2243-2257. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12671-020-01425-3>
- Deleuze, Gilles y Felix Guattari. 1987. *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. London: Continuum.
- Dreyfus, H. L. 1996. The current relevance of Merleau-Ponty's phenomenology of embodiment. *The electronic journal of analytic philosophy* 4, no. 4: 1-16.
- Eymard, Amanda, Brandi D. Crawford y Todd M. Keller. 2010. "Take a Walk in My Shoes: nursing students take a walk in older adults' shoes to increase knowledge and empathy". *Journals & Books* 31, no. 2: 137-141. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0197457210000923>
- Feldman, R. 2007. Parent-infant synchrony: Biological foundations and developmental outcomes. *Current directions in psychological science* 16, no. 6: 340-345.
- Freire, Paulo. 2014. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Fuchs, Thomas. 2017. "Levels of empathy—primary, extended, and reiterated empathy". In *Epistemic Problems and Cultural-Historical Perspectives of a Cross-Disciplinary Concept*, editado por Vanesa Lux y Sigrid Weigel, 27-47. London: Palgrave Macmillan. https://www.klinikum.uni-heidelberg.de/fileadmin/zpm/psychatrie/fuchs/Levels_of_Empathy.pdf
- Fuchs, Thomas y Hanne De Jaegher. 2009. "Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation". *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 8, no. 4: 465-486.
- Gallagher, Shaun y Somogy Varga. 2014. "Social constraints on the direct perception of emotions and intentions". *Topoi* 33, no. 1: 185-199. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11245-013-9203-x>
- Gallese, Vittorio y Alvin Goldman. 1998. "Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading". *Trends in cognitive sciences* 2, no. 12: 493-501. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1364661398012625>
- García, Sergio. 2008. "Pedagogía de la Afectividad: La afectividad en la educación que le apuesta a la formación integral, ir al núcleo del sujeto". *Tesis Psicológica* no. 3: 12-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139012667004>
- Grammer Karl, Kirsten B. Kruck y Magnus Sm Magnusson. 1998. "The courtship dance: Patterns of nonverbal synchronization in opposite-sex encounters". *Journal of Nonverbal behavior* 22, no. 1: 3-29. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1022986608835>
- Goldman, Alvin. 2006. *Simulating Minds: The Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading*. Oxford University Press on Demand.

- González-Grandón, Ximena y Tom Froese. 2018. "Grounding 4E cognition in Mexico: Introduction to special issue on spotlight on 4E cognition research in Mexico". *Adaptive Behavior* 26, no. 5: 189-198. https://www.researchgate.net/publication/327888678_Grounding_4E_Cognition_in_Mexico_introduction_to_special_issue_on_spotlight_on_4E_Cognition_research_in_Mexico/citation/download
- González-Grandón, Ximena, Andrea Falcón-Cortés, y Gabriel Ramos-Fernández. 2021a. "Proprioception in Action: A Matter of Ecological and Social Interaction". *Frontiers in Psychology* 11: 569-403. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.569403>
- González-Grandón, Ximena, Cimenna Chao Rebolledo y Hilda Patiño Domínguez. 2021b. "El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 51, no. 2: 233-270. <https://www.redalyc.org/journal/270/27065158006/html/>
- González-Grandón, Ximena y Lourdes López Pérez. 2022. "Revisitar a Freire para reconstruir mundos empáticos posibles". *Logos: Revista de Filosofía* 50, no. 138: 7-12.
- Gibson, James. (2014/1979). "The theory of affordances". En *The People, Place, and Space Reader*, 127-137. Londres: Houghton Mifflin. https://monoskop.org/images/c/c6/Gibson_James_J_1977_1979_The_Theory_of_Affordances.pdf
- Haataja Eetu, Jonna Malmberg, Muhterem Dindar y Sanna Järvelä. 2022. "The pivotal role of monitoring for collaborative problem solving seen in interaction, performance, and interpersonal physiology". *Metacognition and Learning* 17, no. 1: 241-268. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11409-021-09279-3>
- Husserl, Edmund. 1960. *Cartesian Meditation: An Introduction to Phenomenology*. Martinus Nijhoff: The Hague.
- Jardine, James y Thomas Szanto. 2017. "Empathy in the phenomenological tradition". En *The Routledge Handbook of Philosophy of Empathy*, 86-97. https://www.researchgate.net/publication/312164699_Empathy_in_the_Phenomenological_Tradition
- Jeong, Heisawn y Cindy E. Hmelo-Silver. 2016. "Seven affordances of computer-supported collaborative learning: How to support collaborative learning? How can technologies help?". *Educational Psychologist* 51, no. 2: 247-265. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2016.1158654?journalCode=hedp20>
- Jiang-Yuan, Zhouy GuoWei. 2012. "Who Is Controlling the Interaction? The Effect of Nonverbal Mirroring on Teacher-Student Rapport". *US. China Education Review* 7: 662-669. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535488.pdf>
- Khalil Khalil, Victor Minces, Grainne McLoughlin y Andrea Chiba. 2013. "Group rhythmic synchrony and attention in children". *Frontiers in Psychology* 4: 564 <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2013.00564/full>

- Kiverstein, Julian. 2015. "Empathy and the responsiveness to social affordances". *Consciousness and Cognition* 36: 532-542. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1053810015001105>
- Krueger, Joel. 2009. "Empathy and the extended mind". *Zygon* 44, no. 3: 675-698. https://www.researchgate.net/publication/229490886_Empathy_and_the_Extended_Mind
- Lloyd, Geneveive y Moire Gatens. 1999. *Collective Imaginings: Spinoza, Past and Present*. Londres: Routledge.
- Mahler, Kelly. 2019. *The Interoception Curriculum: A Step-by-Step Guide to Developing Mindful Selfregulation*. Lancaster PA: Mahler.
- Mayoral, Silva De Ribai y Beatriz Revelles Benavente. 2019. "Hacia una pedagogía afectiva del movimiento". *Tercio Creciente*, no. 16: 7-30. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>
- Merleau-Ponty, Maurice. (1945/1962). *Phenomenology of Perception*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1951/1964). "The child's relations with others". En *The Primacy of Perception*, editado por James M. Edie, 96-155. Evanston: Northwestern University Press. <https://philpapers.org/rec/MERTCR>
- Myin, Erik. 2016. "Perception as something we do". *Journal of Consciousness Studies* 23, no. 5-6: 80-104. https://www.academia.edu/22473430/Perception_as_something_we_do_2016
- Nancy, Jean Luc. 2003. *El olvido de la filosofía*. Madrid: Arena Libros.
- Nozawa, Takayuki, Kohei Sakaki, Shigeyuki Ikeda, HyeonjeongJeong, Shohei Yamazaki, Hitomi dos Santos Kawata, Natasha Yuriko dos Santos Kawate, Yukako Sasaki, Kay Kulason, Kanan Hirano, Yoshihiro Miyake y Ryuta Kawashima. 2019. "Prior physical synchrony enhances rapport and inter-brain synchronization during subsequent educational communication". *Scientific Reports* 9, no. 1: 1-13. <https://www.nature.com/articles/s41598-019-49257-z>
- Nussbaum, Martha. 2001. *The Intelligence of Emotions*. Massachussets: Cambridge University Press.
- OECD. 2015. "Programme for international student assessment (PISA). Results from PISA 2015 student' well-being". París: OECD. <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>
- Patience, Allan. 2008. "The art of loving in the classroom: a defense of affective pedagogy". *Australian Journal of Teacher Education* 33, no. 2: 55-67. https://www.researchgate.net/publication/49284915_The_Art_Of_Loving_In_The_Classroom_A_Defence_Of_Affective_Pedagogy

- Perusquía-Hernández, Monica, David Antonio Gómez, Marisabel Cuberos-Balda y Diego Paez-Granados. 2019. "Robot mirroring: A framework for self-tracking feedback through empathy with an artificial agent representing the self". <https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1903/1903.08524.pdf>
- Reddy, Vasudevi y Paul Morris. 2004. "Participants don't need theories: Knowing minds in engagement". *Theory & Psychology* 14, no. 5: 647-665. https://www.researchgate.net/publication/258190080_Participants_Don't_Need_Theories_Knowing_Minds_in_Engagement
- Rogat, Tony Kempler y Lisa Linnenbrink-Garcia. 2011. "Socially shared regulation in collaborative groups: An analysis of the interplay between quality of social regulation and group processes". *Cognition and Instruction* 29, no. 4: 375-415. <https://dx.doi.org/10.1080/07370008.2011.607930>
- Scheler, Max. 1973. *The Nature of Sympathy*. Berna: Francke.
- Solomon, Robert. 1976. *The Passions: The Myth and Nature of Human Emotion*. Nueva York: Anchor.
- Schmidsberger, Florian y Henriette Löffler-Stastka. 2018. "Empathy is proprioceptive: the bodily fundament of empathy—a philosophical contribution to medical education". *BMC Medical Education* 18, no. 1: 1-6. <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-018-1161-y>
- SEP. 2017. *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Thompson, Evan. 2005. "Empathy and human experience". *Science, Religion, and the Human Experience* 27: 261-287. <https://academic.oup.com/book/6604/chapter-abstract/150609306?redirectedFrom=fulltext>
- Trevarthen, C. 1984. "Emotions in infancy: Regulators of contact and relationships with persons". En *Approaches to Emotion*, editado por Klaus Scherer y Paul Ekman, pp. 129-157. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vischer, Robert. 1872. "On the Optical Sense of Form: A Contribution to Aesthetics". Tesis doctoral, Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Weinberger, Armin, Karsten Stegmann y Frank Fischer. 2007. "Knowledge convergence in collaborative learning: Concepts and assessment". *Learning and Instruction* 17, no. 4: 416-426. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475207000539>
- Witcomb, Andrea. 2013. "Toward a pedagogy of feeling". *The International Handbooks of Museum Studies*: 321-344. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118829059.wb1hms116>

- Yafeng, Pan, Giacomo Nevembre, Bei Song, Yi Zhu y Yi Hu. 2021. "Dual brain stimulation enhances interpersonal learning through spontaneous movement synchrony". *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 16, no. 1-2: 210-221. <https://academic.oup.com/scan/article/16/1-2/210/5857634>
- Zahavi, Dan. 2014. *Self and Other: Exploring Subjectivity, Empathy, and Shame*. Oxford University Press.
- Zembylas, Michalinos. 2019. "Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo". *Propuesta Educativa*, no. 51: 15-29. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403061372003/html/>



La crisis sobre otra crisis: maternidades, cuerpos/ emociones y pandemia en la región de Atacama, Chile

[83]

A Crisis on Another Crisis: Maternities, Bodies/
Emotions and the Pandemic in the Atacama
Region, Chile

A crise em outra crise: Maternidades, corpos/
emoções e pandemia na região do Atacama, Chile

Viviana Rodríguez Venegas*

Universidad de Atacama, Copiapó, Chile

Cory Duarte Hidalgo**

Universidad de Atacama, Copiapó, Chile



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Rodríguez Venegas, Viviana y Cory Duarte Hidalgo. 2023. "La crisis sobre otra crisis: maternidades, cuerpos/emociones y pandemia en la región de Atacama, Chile". *Trabajo Social* 25 (1): 83-108. Doi: 10.15446/ts.v25n1.i01941

Recibido: 31 de marzo del 2022. **Aceptado:** 26 de julio del 2022

Artículo de investigación

* viviana.rodriguez@uda.cl / <https://orcid.org/0000-0001-7474-8917>

** cory.duarte@uda.cl / <https://orcid.org/0000-0002-1532-3123>

[84]

La crisis sobre otra crisis: maternidades, cuerpos/emociones y pandemia en la región de Atacama, Chile

Este es un estudio cualitativo de corte biográfico-narrativo que indaga en las cotidianidades de mujeres/madres de la región de Atacama, Chile, durante la pandemia de COVID-19. Los resultados muestran que las medidas para controlar la pandemia invisibilizan el impacto diferenciado sobre los cuerpos/emociones de las mujeres, la sobrecarga y el estrés, entremezclados con su propia subjetividad. El estudio concluye en la necesidad de considerar las maternidades como prácticas del querer, el apremio de situar los cuidados como elemento central en la preservación de la vida y lo urgente de levantar políticas de carácter interseccional para mitigar los efectos adversos de las crisis.

Palabras clave: maternidades, cuerpos, emociones, género, crisis, COVID-19.

A Crisis on Another Crisis: Maternities, Bodies/Emotions and the Pandemic in the Atacama Region, Chile

This is a qualitative biographical-narrative study that investigates the daily lives of women/mothers in the Atacama region, Chile, during the Covid-19 pandemic. The results show that the measures to control the pandemic invisibilize the differentiated impact on women's bodies/emotions, overload and stress, intermingled with their own subjectivity. The study concludes on the need to consider motherhood as a practice of love, the urgency of placing care as a central element in preserving life, and the necessity of raising intersectional policies to mitigate the adverse effects of crises.

Keywords: Motherhood, bodies, emotions, gender, crisis, Covid-19.

A crise em outra crise: maternidades, corpos/emoções e pandemia na região do Atacama, Chile

Este é um estudo qualitativo biográfico-narrativo que investiga o cotidiano de mulheres/mães na região do Atacama, Chile, durante a pandemia de COVID-19. Os resultados mostram que as medidas de controle da pandemia invisibilizam o impacto diferenciado nos corpos/emoções das mulheres, a sobrecarga e o estresse, misturados à própria subjetividade. O estudo conclui sobre a necessidade de considerar a maternidade como práticas de amor, a urgência de colocar o cuidado como elemento central na preservação da vida e a urgência de levantar políticas interseccionais para mitigar os efeitos adversos das crises.

Palavras-chave: maternidade, corpos, emoções, gênero, crise, COVID-19.

Introducción

[86]

La pandemia por COVID-19 inició oficialmente en Chile el 3 de marzo del 2020, cuando el Ministerio de Salud confirmó el primer caso, días antes de que se declarase su carácter mundial. A partir de esa fecha, se establecieron restricciones en la movilidad, confinamientos, cierre de fronteras geopolíticas, estado de excepción constitucional, toque de queda en todo el territorio nacional y cuarentenas obligatorias.

Las mujeres son siempre las más afectadas en situaciones de crisis y emergencia, escenario agudizado en pandemia debido a la falta de perspectiva de género en las acciones asumidas por los gobiernos (Blaskó *et al.* 2020). Las medidas implementadas durante los primeros meses les obligaron a permanecer en sus viviendas de manera forzada, afrontando la crisis solo a través de sus “recursos propios, capacidades de autoorganización y aprendizajes individuales, con fuertes costos para su salud mental” (Martínez-Lavín *et al.* 2022, 77).

En dicho contexto, maternidad, crianza, labores de cuidado y empleo se conjugaron en un mismo espacio físico y temporal de manera inédita. La coyuntura evidenció la mayor carga de trabajo que tienen las mujeres y, por ende, implicó una profundización de la desigualdad de género, sobre todo en los hogares de menores ingresos (Observatorio Social 2021), más aún cuando los cuidados sanitarios de la población fueron mayormente desarrollados por mujeres. Todo esto desembocó en una acelerada crisis de los cuidados, que denominamos “crisis sobre otra crisis” debido a que acrecentó en las mujeres la carga de trabajo relacionada con las tareas domésticas y el cuidado de personas —especialmente de niños, niñas y personas mayores— (Observatorio Social 2021; Osorio-Parraguez *et al.* 2021).

Las mujeres que maternan y crían en contexto de pandemia se transforman en “mujeres/madres”, entendiendo que este escenario deja de manifiesto la ecuación “mujer=madre”. Esta es una representación sociocultural naturalizada en respuesta a dicha doble crisis (Brenes 2020), que impacta directamente en sus “cuerpos/emociones”, entendiendo esta “barra (/) como punto de apoyo para escribir e inscribir las conexiones/desconexiones que implican cuerpos y emociones y así poder captar/comprender” (Scribano 2013, 106).

Asimismo, en esta “crisis sobre otra crisis”, se ha observado una escasa responsabilidad institucional y gubernamental para enfrentar las

desigualdades de género (Ramacciotti 2020), pues, las medidas asumidas —o no— por los gobiernos inciden de manera diferenciada y generizada. La toma de decisiones sobre la pandemia no ha sido neutra y requiere de un análisis de género para su comprensión y abordaje (Del Río y García 2021; OEA/CIM 2020).

La investigación pretende contribuir a este análisis desde la óptica de la economía feminista y a la luz de la mirada analítica de los cuerpos/emociones de Adrián Scribano. Este estudio cualitativo indaga en las rutinas cotidianas de mujeres/madres de la región de Atacama, Chile, durante los primeros meses de la pandemia por COVID-19. Allí las motivaciones investigativas parten desde nuestras vivencias y conversaciones, las que pudieron sostener-nos en aquel período tan complejo, por lo que acuerpamos esas experiencias, esas dobles y triples jornadas de trabajo¹, conjugadas en enfrentar un escenario pandémico incierto. Asimismo, desde nuestra responsabilidad ético-política feminista levantamos esta iniciativa investigativa con la principal intención de acompañar a otras mujeres/madres que sintieron y acuerparon el agobio, encierro y, muchas veces, sentirse sin respiro ni salida. Por ello, una vía de escape fue compartir estas experiencias de vida y colectivizar las reflexiones, cuestiones que constituyen la primera piedra para forjar vínculos que posibiliten mitigar los efectos adversos en los cuerpos/emociones de mujeres/madres en tiempos pospandémicos.

[87]

Pandemia COVID-19 y sus impactos genéricos diferenciados en los cuerpos/emociones de las mujeres

El contexto pandémico generó una respuesta a la doble crisis centrándose en el modelo biomédico, dejando de lado las desigualdades de orden estructural (Castellanos-Torres *et al.* 2020), así como la situación y condición de niñas y mujeres de grupos vulnerables (OEA/CIM 2020); ello invisibilizó las disrupciones que se produjeron en la vida cotidiana en términos de espacios, rutinas y uso del tiempo (Osorio-Parraguez *et al.* 2021). Las políticas y estrategias implementadas en la gobernanza de salud internacional no consideraron análisis de sexo y género (Harman 2016; Ramacciotti 2020),

¹ Las dobles y triples jornadas de trabajo son los malabares que hacemos las mujeres/madres en los que se ensamblan y superponen el trabajo doméstico, las labores de cuidado y el trabajo remunerado.

[88]

invisibilizaron datos diferenciados (Ruiz 2021) e ignoraron los efectos socioeconómicos en la vida de las mujeres durante las pandemias (Harman 2016; Smith 2019). Tal como ha ocurrido en otras emergencias sociosanitarias anteriores, los asuntos de género han sido relegados a un segundo plano (Harman 2016), imponiéndose la tiranía de lo urgente (Smith 2019), por sobre miradas integrales que permitan una consideración interseccional en las formas en que se enfrentan las crisis (Osorio-Parraguez *et al.* 2021).

Las medidas de confinamiento y distanciamiento social tomadas en la pandemia profundizaron y agudizaron las desigualdades de género (Tabbush 2021). Es posible observar brechas en el empleo femenino, ya que el confinamiento de niños y niñas tiene un impacto mayor en las madres que trabajan (Alon *et al.* 2020), aumenta el riesgo de violencia de género (Tabbush 2021) y persisten dificultades en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos (OEA/CIM 2020). Pese a la evidencia al respecto, menos del 1% de los artículos sobre las pandemias globales anteriores han centrado su mirada en asuntos de género (Smith 2019).

Las políticas públicas sanitarias hacen visibles a las mujeres solo en su actividad productiva remunerada o en su relación con la salud materna; sin embargo, son mayormente ignoradas a pesar de ser ellas quienes están en la primera línea de acción (Harman 2016). En este sentido, se perpetúan las normas de género situando a las mujeres en el cumplimiento exclusivo del rol materno, sin considerar las desigualdades y opresiones que les afectan (Smith 2019), lo que se reduce su presencia como cuidadoras o usuarias de servicios de salud infantil (Harman 2016).

A la par, las brechas se consolidaron en el ámbito laboral, ya que las mujeres en el contexto de pandemia fueron las más afectadas por la pérdida del empleo remunerado y la desprotección social (Alon *et al.* 2020); un gran número renunció a compromisos laborales para asumir cuidados y responsabilidades domésticas, generando interrupciones y momentos de crisis en la trayectoria laboral (Collins *et al.* 2020), lo que puede ocasionar retrocesos en la participación laboral femenina y empobrecimiento (Tabbush 2021, OEA/CIM 2020). De esta forma, “la pandemia ha aumentado la desigualdad de género en la fuerza laboral con consecuencias preocupantes para las madres” (Collins *et al.* 2020, 3), lo que se evidencia en dobles

y triples jornadas (Osorio-Parraguez *et al.* 2021), que afectan su salud física, mental y emocional (Castellanos-Torres, *et al.* 2020; Del Río y García 2021; Osorio-Parraguez *et al.* 2021), pudiendo elaborar sentimientos de culpa y agobio (Lades *et al.* 2020) y mayores niveles de trastornos psicoemocionales (Liu *et al.* 2020). No obstante, también se debe destacar que algunos estudios señalan que las mujeres desarrollan de mejor forma estrategias de resiliencia (Sánchez-Teruel *et al.* 2021) y de adecuación a la pandemia (Rana *et al.* 2021).

[89]

En Chile la crisis “amplificó la injusta división del trabajo entre varones y mujeres en el interior de los hogares y la precaria inserción laboral de estas últimas, y marcó así retrocesos importantes en su autonomía económica” (Tabbush 2021). Estudios señalan preocupantes modificaciones en la vida cotidiana de las mujeres chilenas (Martínez-Lavrín *et al.* 2022; Osorio-Parraguez *et al.* 2021). Asimismo, las mujeres han aumentado significativamente su carga diaria de cuidados (Observatorio Social 2021) y han sido relegadas al espacio doméstico (Osorio-Parraguez *et al.* 2021). Lo anterior se observa con claridad en el estudio realizado por el Observatorio Social del Ministerio de Desarrollo Social en conjunto con el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), a través de la Encuesta Social COVID-19, la que en su cuarta ronda (último trimestre del 2021) evidencia una significativa brecha de género en la recuperación del empleo, asociada al ejercicio de trabajo doméstico y de cuidados no remunerado en el propio hogar. En ese sentido, los resultados de la encuesta señalan que, a finales del 2021, el 33,3 % de las mujeres adultas realiza trabajo doméstico y de cuidados no remunerado; de ellas, el 48 % se encuentra inactivo, mientras que el 41,9 %, no solo realiza dichas labores, sino que al mismo tiempo realiza un trabajo remunerado (Observatorio Social 2021). Así, también se deja ver que casi el 80 % de las mujeres inactivas laboralmente, que ejercen trabajo doméstico y de cuidados en su hogar, tenía un empleo remunerado al inicio de la pandemia, y, aunque las cifras son heterogéneas en cuanto al nivel socioeconómico, se encuentran mayoritariamente en los quintiles de mayor vulnerabilidad (Observatorio Social 2021).

[90]

Metodología

Para el desarrollo de este estudio cualitativo, se consideró relevante indagar en las rutinas cotidianas de mujeres/madres de la región de Atacama, Chile, en plena pandemia COVID-19. Para tal propósito, se utilizó un diseño biográfico-narrativo que pesquiza relatos cotidianos de una jornada, realzando emociones, rutinas y organización de las labores de cuidado, crianza y empleo.

El trabajo de campo consideró entrevistas a distancia entre mayo y agosto del 2020, meses en los que se implementaron fuertes medidas de prevención de contagio por COVID-19 en la región. La muestra a la que se accedió fue integrada por 19 participantes, entre 24 y 48 años, madres de uno a tres hijos(as), en diferentes oficios y profesiones, habitantes de distintas ciudades en la región de Atacama.

Tabla 1. Características de las participantes

ID	Edad (años)	N.º de hijos(as)	Tipo de familia	Profesión u ocupación
1	36	3	Biparental	Matrona
2	31	1	Monomarental	Trabajadora Social
3	40	2	Biparental	Ingeniera Agrícola
4	30	3	Biparental	Trabajadora Social
5	32	1	Monomarental	Enfermera
6	35	1	Biparental	Trabajadora Social
7	No indica	1	Monomarental	Profesora
8	28	2	Biparental	Dueña de casa
9	32	1	Extensa	Trabajadora Social
10	31	1	Biparental	Gestora Cultural
11	30	1	Biparental	Estudiante
12	48	2	Biparental	Emprendedora
13	38	1	Monomarental	Supervisora Institucional
14	26	1	Biparental	Psicóloga
15	40	2	Biparental	Emprendedora
16	24	1	Biparental	Estudiante
17	43	2	Biparental	Funcionaria Administrativa
18	40	2	Monomarental	Profesora
19	36	1	Biparental	Estudiante

Fuente: elaboración propia.

Agregamos que desde nuestro posicionamiento ético-político feminista no pudimos dejar por fuera nuestras propias experiencias y repertorios afectivo-políticos (Solana y Vacarezza 2020) como mujeres/madres en pandemia, ya que la motivación investigativa nació precisamente desde estas conversaciones y aficciones. Por ello, gestar esta investigación también permitió acompañarnos colectivamente, forjar redes de apoyo de/entre mujeres y resignificar estas experiencias, hasta ese entonces inéditas e invisibilizadas.

[91]

Con respecto a la técnica de recolección de información, se utilizó la construcción de narrativas a través de entrevistas a distancia, como se mencionó, por medio de la plataforma WhatsApp, elemento que, dadas las circunstancias, fue el medio más idóneo para la construcción de datos, ya que permitió la indagación de las miradas cotidianas (Scribano 2017). Asimismo, la implementación de la técnica posibilitó una suerte de catarsis, de desahogo frente a la situación y el contexto que estaban/estábamos viviendo, dejó fluir confesiones íntimas, emociones, experiencias y silencios al gestar un espacio de conversación que fue recibido con gratitud por parte de las entrevistadas al entender que no eran las únicas que estaban viviendo/sintiendo estas realidades. Como señala Scribano (2017), el uso de WhatsApp como instrumento de indagación social facilita la “redefinición de las conexiones/desconexiones entre observar y registrar, [...] participación de observadores múltiples, [...] acceso a diversos momentos de la realidad social en términos de las tensiones de ‘mundos’ vividos y [...] registro de múltiples aristas del conflicto social” (17).

La información recopilada fue transcrita e ingresada al *software* de análisis de datos cualitativos Atlas.ti versión 8.4, lo que permitió ordenar y esquematizar la información. Posteriormente, por medio de un análisis de contenido se procedió a la comparación y codificación abierta con base en diversas categorías analizadas: mujeres y maternidades, cuerpos/emociones y estrategias de autocuidado. Entre los resguardos éticos contemplados en este estudio está el uso del consentimiento informado oral individual, el almacenamiento y el tratamiento de datos de forma confidencial.

Resultados

El siguiente apartado relata los resultados del trabajo investigativo, los que se presentan en dos categorías semánticas: mujeres, maternidades y emociones

en tiempos de COVID-19, y disfrute personal-familiar como estrategias de autocuidado en pandemia. Se incorporan extractos de los discursos obtenidos para reforzar o explicitar cada uno de los siguientes apartados.

[92]

Mujeres, maternidades y emociones en tiempos de COVID-19

Las trayectorias de mujeres/madres en la región de Atacama no son unívocas. Están atravesadas por múltiples condicionantes entre los que se encuentran la edad, el número de hijos(as), el contexto de habitabilidad, el hacinamiento, la dinámica familiar, las condiciones laborales, las redes de apoyo, entre otros. Estos elementos se intersecan y desencadenan diversos grados de afectación socioeconómica, física o psicoemocional en los tiempos más inciertos de la pandemia COVID-19.

[Mi Hija] se levanta, le ofrezco un desayuno, voy a la cocina, le hago el desayuno lo más rápido posible [...] con una sensación de nerviosismo [...], no estoy trabajando, tengo que hacerlo rápido. “[Hija], apúrate” y así, [...] me regreso al computador. Después ya cuando son las 12:30-13:00 me salgo del computador, que se supone que es la hora de mi colación y me voy a cocinar; [...] cocino lo más rápido posible. [Mi Hija] ya se sienta, come, comemos rápido, así como yo, muy estresada; después ya como a las 14:15, ya estoy sentada de nuevo [...] con una ansiedad extraña [...], tomo café, vuelvo, escribo, me siento, me llaman por teléfono, que la reunión, que el webinar, que esto que lo otro... y así me paso muy estresada hasta que ya son altas horas de la tarde. (ID 7, 08 de junio del 2020)

La narración anterior rememora experiencias personales y colectivas, que plasman lo que sintieron y vivieron gran parte de las mujeres/madres en el período de pandemia, marcando un antes y un después en sus vidas, impactando en sus relaciones interpersonales, familiares y laborales en este escenario pospandémico.

Las significaciones de maternidad son descritas como vidas descentradas y trastocadas en sus cotidianidades, caracterizadas por rutinas caóticas, difíciles y sacrificadas, las que se explican por la sobrecarga de trabajo, en dobles y triples jornadas desarrolladas en un mismo espacio físico, intelectual y emocional.

Hay dos días a la semana que tengo clases en la mañana, por lo tanto, estoy ahí; conectada con los niños; uno en la teta, uno afuera, uno despertando [hace una pausa]. Que están llorando, que están gritando, y, mientras, estoy conectada, obviamente, con cámara y micrófono apagado. Muchas veces, y le tengo que pedir disculpas a los alumnos, que tengo que estar con los niños en brazos, o sea, por lo menos con el más pequeño, que aún toma teta. (ID 1, 23 de mayo de 2020)

[93]

Las mujeres señalan que, desde el inicio de la pandemia, dedican mayor tiempo al trabajo remunerado, al cuidado de hijos(as) y a la realización de labores domésticas, actividades que se han extremado producto del confinamiento y las medidas de prevención, desarrolladas en medio de dinámicas tensionantes al interior de las familias.

Hay días en los que [mi hijo] está más estresado [...] y yo también estoy más estresada, porque visualizo igual que él absorbe todas mis emociones, todo lo que yo siento, él lo absorbe, [...] él las toma como propias, entonces hay días en que nos venimos a acostar, hora de apagar la tele, comienza a llorar y llora y llora y llora y grita y llora y grita y en ese momento [suspira] es muy complejo contenerlo, contenerlo a él... contener mis emociones... estoy cansada... es un momento bastante caótico. (ID 9, 19 de agosto del 2020)

Igualmente, se observan dificultades en la conciliación familia-trabajo. Combinar maternidad, crianza, vida personal y empleo es una quimera. Los malabarismos cotidianos las transforman en *superwoman*, capaces de sobrellevar el trabajo y la crianza con todo a cuestas.

Una de las tareas más complejas que señalan las entrevistadas fue precisamente el acompañamiento en actividades y tareas escolares, en especial, cuando se tiene más de un hijo(a) en etapa escolar, ya que, se encuentran en diferentes niveles formativos, por lo que deben contar con recursos que complementen el proceso de enseñanza-aprendizaje dado de manera telemática. Asimismo, mencionan dificultades en manejar el nivel de frustración, enojo, negativa a las tareas escolares o conexión virtual a clases, lo que se potencia frente al escaso apoyo de las instituciones educativas,

alejamiento de las amistades o familia y la imposibilidad de salir de casa. El enfrentarse al nuevo escenario educativo genera animadversión, antipatía y cambios en las rutinas de los niños y niñas que impactan en las dinámicas cotidianas.

[94]

A veces me he visto sobrepasada con respecto a lo que son las tareas escolares, me satura un poco el tema porque yo no tengo la pedagogía para enseñarles, sobre todo matemáticas, y mi hijo, él tiene déficit atencional e hiperactividad, y a veces es difícil que logre concentrarse y esa parte ha sido difícil con respecto a poder ayudarlo. (ID 12, 21 de agosto del 2020)

Las medidas sanitarias implementadas para disminuir el contagio en la pandemia afectan especialmente la salud mental y el bienestar emocional de las mujeres/madres, quienes presentan miedo a la muerte, síntomas de la enfermedad sin poseerla, higienización extrema, compra compulsiva de artículos de aseo, mayor control y sobreprotección de hijos(as). Refieren una “esclavitud doméstica” materializada en el imperativo de limpiar e higienizar para no enfermar y no lidiar con la culpa que recaerá sobre ellas como responsables de cualquier contagio.

Así que los días son netamente en limpiar. Cuando empezó todo esto del covid yo creo que todas entramos en un pánico y limpiaba yo creo que la mayor parte del día; el piso, el baño, la cocina, las manillas y, si tenía que salir a comprar, llegar y no sé... cambiarse de ropa, que el “Lysoform”, que no habían cosas de aseo. (ID 2, 26 de mayo del 2020)

Igualmente, el sentir que ha embargado estas narrativas es “la maternidad culposa” por no lograr el ideal impuesto en el cumplimiento de tareas productivas-reproductivas con el éxito esperado. Mencionan que se sienten incomprendidas, invisibilizadas y juzgadas en un escenario incierto, injusto y arbitrario, sin que a nadie le interese mayormente lo que están viviendo/sintiendo las mujeres/madres en sus multitareas y multirroles en un mismo espacio físico y temporal.

[Yo] podría estar todo el rato jugando, pero es como: “hija qué quieres otra vez” o frases así, que al final después en la noche... llega el momento de culpa... las reflexiono y las analizo... porque igual la pandemia, al ser mujer, tiene un efecto súper distinto a los hombres. (ID 16, 23 de agosto del 2020)

Las entrevistadas se refieren a los cambios en los patrones de sueño-vigilia que se centran en la dificultad en conciliar el sueño, insomnio y dormir pocas horas (entre cuatro o cinco horas); en consecuencia, las rutinas diarias se caracterizan por el agotamiento físico, mental y emocional. Esto se agudiza en hogares monomarentales, en los que se observa el síndrome de *Burnout* derivado del estrés laboral y la carga mental o “rumia mental” de mantener todo organizado, estar en alerta y al cuidado de la familia.

[95]

El día, el trabajo, los niveles de ansiedad, los niveles de estrés, de angustia también, el agotamiento, el sentir que ya no puedo más, entonces ya a la hora de acostarme, hago dormir a [mi hijo] y por lo general me quedo una o dos horas más despierta, no por querer, sino porque me cuesta conciliar el sueño. Durante este tiempo he estado teniendo insomnio, entonces, a veces también, mi despertar depende de la hora en la que me pude quedar dormida y de eso también depende un poco mi estado de ánimo al otro día. (ID 9, 19 de agosto del 2020)

Por ello, señalan que sus vidas se han tornado caóticas, perdiendo el control, envueltas en un derrotismo constante que se reflexiona y posiciona en las noches de desvelo e insomnio. Esto se manifiesta corporalmente, al sentir una opresión en el pecho, dolores agudos de espalda, palpitaciones en los párpados, manos temblorosas, llantos explosivos, cefaleas y cansancio extremo. Asimismo, refieren ataques de pánico, angustia, ansiedad, intranquilidad, nerviosismo y desorientación temporal.

He sacado de conclusión que no tengo tiempo para mi vida, entonces he transformado como es una vorágine estresante, que mi vida se ha convertido en un trabajo constante y la verdad debo confesar que estos últimos días me he sentido muy angustiada, que he despertado y tengo ganas de llorar y por momentos lloro, pero luego de esto digo: “bueno, esto es lo que necesito, lo tengo que hacer igual”. Pero igual siento que no tengo vida, eso me ha pasado, o sea, o que mi vida se ha transformado, no sé cómo explicarlo, tengo como una confusión, podría resumir que es estrés, angustia, ansiedad, insomnio, intranquilidad, incertidumbre, como siento que los vocablos que están, digamos, circundando mi vida. (ID 7, 08 de junio del 2020)

[96]

A esto se adiciona una disminución del cuidado personal y apariencia física, en especial en lo relacionado al mantenimiento del peso corporal ideal, con escasas acciones de autocuidado y sentimientos de culpa si dedican tiempo para ellas. Este sentir se expresa en considerarse “descuidadas”, no sentirse lindas o deseadas, mirarse al espejo y no encontrarse, enfrentar una imagen de su cuerpo distorsionada. Se posiciona, así, el tema del sobrepeso como una preocupación central, sintiendo que la crisis de la pandemia se ha materializado en sus cuerpos, con reticencias en regresar a sus rutinas, salir de casa y lucir distintas.

Cada una de estas experiencias y sentires son vivenciados en silencio y soledad, muchas veces sin demostrar a sus familias y amistades sus altos niveles de cansancio, frustración y ansiedad. Asimismo, esto se ve agudizado en familias monomarentales, con esposos o padres regidos por turnos de faenas mineras y quienes emigran sin redes de apoyo a la región de Atacama.

Yo estoy bastante sola en Copiapó, mi familia es de Santiago, mis papás y mis hermanas están todas allá, tengo algunos tíos, pero ya no tengo mucho contacto con ellos debido a la cuarentena y pandemia. (ID 13, 23 de agosto del 2020)

Igualmente, las entrevistadas mencionan lógicas violentas alojadas en las dinámicas del teletrabajo, materializadas en sobreexigencia, maltrato y acoso laboral, presentadas desde formas sutiles, tales como chistes inapropiados, comentarios de su aspecto físico, vestimenta o emociones, hasta actos abiertamente maltratadores y abusivos de parte de sus empleadores, centrados en el control y la supervisión constante, llamadas telefónicas, reuniones o actividades fuera del horario laboral —incluso a altas horas de la noche—, ser tratadas a gritos, humillaciones y burlas en público, imposición en la toma de decisiones y amenazas. Muchas de estas situaciones se han ido profundizando en virtud de la rigidez de las medidas de confinamiento.

Finalmente, las narrativas expuestas permiten entregar un paisaje que posiciona a la pandemia como particularmente violenta contra las mujeres en todos los ámbitos de sus vidas, una expresión de un estado de indefensión, soledad, desequilibrio y culpa que rodea sus cuerpos/emociones.

Sí, esta entrevista igual es como un desahogo para mí, pero creo que con la pandemia [...] el ser mujer para mí está reducido al cero y, bueno, con [el] ser mamá también [...] la pandemia creo que es violenta para nosotras las mujeres en cuanto a las labores de cuidado, a todo. (ID 16, 23 de agosto del 2020)

[97]

Disfrute personal-familiar como estrategia de autocuidado en tiempos de pandemia

La experiencia de maternar en pandemia ha conducido a un proceso de resignificación de las maternidades. Aquí se destaca el disfrute personal y familiar, posibilitado mayormente por las redes de apoyo familiar y amistades cercanas, y condicionado por la situación socioeconómica manifestada en las narrativas sobre lo cotidiano, las dinámicas familiares y la salud mental y emocional de quienes carecen dichas materialidades.

El “disfrute personal” se expresa por medio de una fuerte concientización del derecho a cuidar, a ser cuidado y al autocuidado. Se posiciona en las entrevistadas la importancia y revalorización del trabajo de cuidados como eje central para sostener la vida. Allí, la que cuida también tiene derecho a cuidarse física, mental y emocionalmente. Ese “disfrute personal” es expuesto desde la inscripción a gimnasios virtuales, clases de danza, yoga o pilates. También incursionan en manualidades como tejer y pintar. Las participantes mencionan que, a pesar de su inconstancia, se valoran estas actividades como canalizadoras de estrés, al otorgar una sensación de tranquilidad y equilibrio físico-mental-espiritual.

Siempre trato de activarme, si ya no puedo hacer una clase de yoga y afro que es lo que [estoy] más habituaba a hacer, tomar clases, me doy aunque sea 15 minutos. (ID 6, 08 de junio del 2020)

Es posible gestar un “disfrute familiar” a pesar de la adversidad de la pandemia. Las entrevistadas nos hablan de incursionar en la cocina con recetas nuevas junto a sus hijos(as), el “comer rico”. A la par, está la realización de actividades en familia desde los juegos de mesa, huertas urbanas hasta aprender a plantar o criar animales. Las narrativas posicionan lo importante que es ver crecer a sus hijos(as), adaptándose a este escenario incierto, siendo una dicha y alegría para ellas.

Almorzamos, cocinamos, comemos rico, salimos en la tarde a tomar sol, jugar, trabajar un poco, nos hacemos parte del trabajo y luego al final de día, también es el baño, a descansar y generalmente al final del día es estar juntos, es dormir juntos, dormimos todos juntos, vemos tele y termina nuestro día de esa manera. (ID 15, 23 de agosto del 2020)

[98]

Mencionan que poseen nuevas visiones y estrategias para el trabajo de cuidados, en virtud de la organización de tareas vs. el tiempo invertido; allí destacan su redistribución entre los(as) hijos(as), estableciendo con sus parejas la importancia de la corresponsabilidad parental —cuando es posible—, negarse a hacer tareas domésticas para dedicarse al disfrute familiar, tener “horarios reservados” para la familia y forjar el apego, entre otros.

Alrededor de las 11:00, esa es la hora que nos levantamos ahora y nos activamos un poco, le doy su primera tetita del día, de ahí desayuno yo con él en brazos. (ID 14, 23 de agosto del 2020)

Igualmente, las entrevistadas posicionan que este disfrute personal-familiar se articula por dos ejes bisagras, por un lado, las redes de apoyo que sostienen las rutinas cotidianas y la conciliación familia-trabajo. Aquí resaltan las redes que contienen y dan sustento psicoemocional, y las redes amorosas entre abuelas, madres y nietas(os).

Y el tema de las niñas que nos repartimos entre los dos, pero igual se hace súper pesado. Por ejemplo: si yo tengo una videollamada o una reunión online [ruido de dibujos animados en la televisión], yo tengo que pedirle a mi mamá que venga. Porque yo acá vivo con mi pareja y mis hijos [...], entonces ahí mi mamá me apoya. (ID 4, 28 de mayo del 2020)

Por otro lado, incide en el disfrute personal-familiar un factor que se basa en las condiciones de habitabilidad y hacinamiento que existe en los hogares; allí las narrativas sostienen que muchas de ellas reconocen el “privilegio” de vivir en parcelas, casas con patio, caminar por espacios abiertos, entre otros.

Tenemos el privilegio de contar con una parcela cerca de nuestra casa aquí en Vallenar, por lo tanto, casi diariamente nos vamos para allá. Es

un espacio maravilloso que tenemos. Digamos, un privilegio hermoso de estar al aire libre sin la famosa mascarilla. (ID 3, 27 de mayo del 2020)

Esta realidad se contrapone con las condiciones de habitabilidad y hacinamiento que caracterizan las vidas en departamentos pequeños, sin ventilación e iluminación, sin espacios para divertirse y jugar en familia, en los que incluso carecen de áreas verdes y espacios comunitarios infantiles alrededor de estos recintos departamentales.

[99]

Esto es más complejo, ya que nosotros vivimos en departamento y no tenemos un patio o una vida fuera de estas cuatro paredes, y no tenemos las capacidades de un lugar amplio. Igual se vuelve complejo con un niño de tres años con la energía e hiperactividad con la que se encuentra en estos momentos. (ID, 18 de agosto del 2020)

Discusión

Diversos estudios muestran que los cuidados son ejercidos mayoritariamente por mujeres (Harman 2016; Carrasco 2003), situación que se agudizó durante la pandemia (Martínez-Lavrin *et al.* 2022; Osorio-Parraguez *et al.* 2021), lo cual resulta relevante considerando que muchas mujeres/madres asumen compromisos y responsabilidades aún bajo el riesgo de exponer la propia vida. En este escenario, los cuidados emergen como un amortiguador en momentos de crisis, al sustentar “la crisis sobre otra crisis” a través de la provisión de cuidado en hogares y comunidades (Smith 2019) sosteniendo la vida (Carrasco 2001).

De esta manera, la maternidad en tiempos de pandemia reposiciona la división sexual y social del trabajo, ligada a la ecuación mujer=madre, exigiendo revisitar discusiones teóricas largamente dadas, en las que se simboliza la maternidad asociada a capacidades intrínsecas naturales exclusivas de las mujeres, proceso castrador que las apartan de la vida pública/política (Beauvoir 2013; Millett 1995). Esto es debido a que el sistema patriarcal y capitalista somete la feminidad a la maternidad, y la mujer a la condición de madre (Federici 2013). Allí, las mujeres son sobrevaloradas en el imaginario, pero desvalorizadas en la práctica social y económica (Carrasco 2003). Es así que el trabajo de las mujeres es el remanente del trabajo esclavo

[100]

en la sociedad capitalista-patriarcal, que se sostiene en los hombros de estas (Federici 2018).

De la misma manera, se posiciona a las maternidades como espacios de lucha, politizándolas, como experiencia social y colectiva, que también es contestataria, desobediente, subversiva y feminista, con un “valor social, político, económico e histórico” (Vivas 2020, 43). Las experiencias de mujeres que desafiaron otros contextos, como el terrorismo de Estado en Argentina (Gorini 2008) y en Chile (Gross 2015), permiten aseverar que se puede construir movimiento y ciudadanía femenina/feminista a partir de las maternidades, en la medida en que nos reconocemos como un colectivo político que define sus intereses, pone en agenda sus demandas/propuestas e incomoda/interpela a los poderes hegemónicos en una diversidad de formas de acción política (Vivas 2020).

Consideramos crucial los análisis de los cuerpos/emociones de Scribano (2010) como una unidad indisoluble, que posiciona al amor como un objeto sociológico y práctica del querer que produce un conjunto de prácticas colectivas; al ser estas identificadas y analizadas, permiten comprender la conexión entre una política de las sensibilidades y el conflicto social. Bajo esta perspectiva, el cuerpo es entendido como

[...] locus de conflictividad y orden, es el lugar por donde pasan los antagonismos contemporáneos y es desde este lugar donde es posible observar la construcción de una economía política de la moral, es decir, unos modos de sensibilidades, prácticas y representaciones que ponen en palabras la dominación. (Scribano 2008, 90)

En este sentido, es posible analizar desde los cuerpos/emociones la relación dada por las mujeres/madres en contexto de pandemia, pues en las prácticas “hechas cuerpo” se estructuran los “mecanismos de soportabilidad social” orientados a evitar el conflicto social como mecanismos del orden y dispositivos ideológicos, basados en aceptabilidades y naturalizaciones. A esto se suman dispositivos de regulación de las sensaciones, que consisten en procesos de selección, clasificación y elaboración de las percepciones socialmente determinadas y distribuidas; “la regulación implica la tensión entre sentidos, percepción y sentimientos que organizan las especiales maneras de ‘apreciarse-en-el-mundo’ que las clases y los sujetos

poseen” (Scribano 2007, 120-121). Entre el miedo y la seguridad, la solidaridad y la indiferencia, la aceptación y la resistencia, se ha construido en sus cotidianidades un imaginario sociocultural, donde se justifica que las mujeres, por sus condiciones genéricas, fueron moldeadas como “destructibles” y sus vidas como no merecedoras de ser consideradas valiosas o necesitadas de protección de la política estatal.

[101]

Por tanto, las responsabilidades no radican solo en el plano individual/familiar, sino que se requiere de voluntad y acción público-privada para levantar medidas diferenciadas que pongan atención sobre la mitigación de los impactos que el confinamiento, la cuarentena y el distanciamiento social han generado sobre los cuerpos/emociones de las mujeres (Osorio-Parraguez *et al.* 2021; Martínez-Lavín *et al.* 2022) y que tomen en consideración abordajes interseccionales (Osorio-Parraguez *et al.* 2021).

La pandemia como fenómeno global y situado se vivencia de forma distinta en “función de los acumulados y condiciones preexistentes” (Rodríguez y Seghezze 2021, 252), lo que generó fuertes impactos diferenciados que urge visibilizar, en especial, las desigualdades de género situadas y encarnadas en mujeres y niñas ubicadas en los grupos más vulnerados de la población (Del Río y García 2021; Osorio-Parraguez *et al.* 2021). En este sentido, se requieren esfuerzos para atender los impactos en los cuerpos/emociones que se derivan de los altos grados de estrés y sobrecarga que tienen las mujeres, producto del ejercicio de cuidados y multifuncionalidad, en el afán de responder a este mandato materno, siendo activas también en la vida laboral, pública y la demanda de un cuerpo perfecto (Vivas 2020). Se posiciona, así, la maternidad patriarcal que menciona Adrienne Rich (2019), “la culpa, la responsabilidad sin poder sobre las vidas humanas, los juicios y las condenas, el temor del propio poder, la culpa, la culpa, la culpa” (353). Se sostiene la dicotomía/lucha que plantea Victoria Sau (1995) entre la “madre real”, quien ejerce cuidados y poder femenino, y la “madre impostora”, quien está rendida y alienada al orden patriarcal.

Conclusiones

Las emergencias sociosanitarias generan impactos genéricos diferenciados al modificar rutinas, espacios, tiempos e interacciones sociales cotidianas. Esto implica una nueva y potente demanda por parte del entorno,

con exigencias que se reflejan en la vida diaria y en las acciones cotidianas de las participantes del estudio.

[102]

En este trabajo investigativo que versa sobre género, cuerpos/emociones y pandemia, los resultados indican diversos grados de afectación socioeconómica, física o psicoemocional en las mujeres/madres participantes. Ello se evidencia en que en un mismo espacio físico, intelectual y emocional son capaces de desarrollar dobles y triples jornadas de trabajo en un contexto de sobreexigencia, maltrato y acoso laboral, en dinámicas tensionantes al interior de las familias, con escasa conciliación familia-trabajo y corresponsabilidad parental. Estas coyunturas se encarnan en sus cuerpos/emociones a través de la culpa, el miedo, la angustia, el insomnio, la desorientación temporal, entre otras.

Lo anterior, nos hace posicionar la invisibilización de estas afectaciones a casi dos años de la pandemia COVID-19, consecuencias que debemos reconocer en las dinámicas familiares, las adaptaciones laborales y el funcionamiento social. Existe un tejido que une los cuerpos/emociones y la enfermedad del COVID-19. Retornar a la presencialidad sin una preocupación por estos entramados tiene un fuerte impacto social, que se manifiesta en este escenario aún incierto, centrado en relaciones sociales violentas, con un conflicto bélico internacional abierto, una creciente crisis económica-inflacionaria y la fuerte pérdida de fuentes laborales. Parecen ser hoy el nuevo escenario pospandémico, realidades nuevamente sostenidas en los hombros de las mujeres.

Es pertinente, a la luz del análisis de los cuerpos/emociones de Adrián Scribano, sostener que el ejercicio de las maternidades en pandemia se dibuja como prácticas del querer que denuncian y transparentan los fantasmas y las fantasías sociales, que ponen de manifiesto cómo —en nombre del riesgo sociosanitario— se desencadenan innumerables afectaciones de orden individual y colectivo para las mujeres en Atacama. Por ello, cuestionamos, desde la mirada de la economía feminista, la inexistencia de políticas de cuidados, la pervivencia de los roles tradicionales y estereotipos de género y la profundización de la división social y sexual del trabajo, propias de una economía política de la moral caracterizada por la indiferencia, desafección, desigualdad e inequidad de género.

Posicionar a las mujeres/madres desde sus cuerpos/emociones es comprender este tejido que las sostiene, pues no se reprimen, combaten u ocultan, sino más bien se acuerpan, sienten y comunican para su transformación y acción. Es allí donde existen responsabilidades compartidas en sociedad, y en un Estado garante del derecho a cuidar, a ser cuidado y al autocuidado, como ejes centrales en la sostenibilidad de la vida. Asimismo, urge levantar políticas públicas, diagnósticos, protocolos y atenciones asociados a la salud mental-emocional de la población pospandémica, que debe garantizarse de manera universal, equitativa y gratuita. Ello desde una mirada centrada en la diversidad de experiencias, niveles educativos, identidades y territorios, que implica una necesaria consideración interseccional para no seguir reproduciendo las violencias, injusticias patriarcales y desigualdades de género suscitadas antes, durante y después de la pandemia.

Finalmente, este estudio permite analizar, por un lado, la tensión del modelo tradicional de familia, la ausencia de medidas de conciliación familia-trabajo y corresponsabilidad parental, y la irresponsabilidad gubernamental interescalar —nacional, regional, comunal—, para garantizar el efectivo ejercicio de los derechos fundamentales de mujeres y niñas desde una perspectiva interseccional y crítica. Y, por otro lado, permite analizar la capacidad de afrontamiento y adaptación de las mujeres/madres que resisten con estrategias de disfrute personal y familiar como medidas de autocuidado y la alianza amorosa de/entre mujeres. Las experiencias de cuerpos/emociones en pandemia deben ser visibilizadas y puestas en valor, lo cual otorga una mayor participación sociopolítica de las mujeres en la toma de decisiones relacionadas con la gestión de riesgos en contextos de emergencias y catástrofes, para situar los cuidados como un elemento central en la preservación de la vida.

Referencias bibliográficas

- Alon, Titan, Matthias Doepke, Jane Olmstead-Rumsey y Michèle Tertilt. 2020. *The Impact of COVID-19 on Gender Equality*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Blaskó, Zsuzsa, Eleni Papadimitriou y Anna Manca. 2020. *How Will the COVID-19 Crisis Affect Existing Gender Divides in Europe?* Publications Office of the European Union Luxembourg. <https://dx.doi.org/10.2760/37511>

- Beauvoir, Simone. 2013. *El segundo sexo*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Brenes, Lucía. 2020. "Sobre espacios y tiempos en época de pandemia". *Reflexiones* 99, no. 2: 1-8. <https://doi.org/10.15517/rr.v99i2.42146>
- Carrasco, Cristina. 2001. La sostenibilidad de la vida humana: ¿Un asunto de mujeres?. *Mientras Tanto* 82: 43-70.
- Carrasco, Cristina. 2003. *Mujeres y economía. Nuevas perspectivas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Castellanos-Torres, Esther, José Tomás Mateos y Elisa Chilet-Rosell. 2020. "COVID-19 en clave de género". *Gaceta Sanitaria* 34, no. 5: 419-421. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.04.007>
- Collins, Caitlyn, Liana Landivar, Leah Ruppanner y William Scarborough,. 2020. "COVID-19 and the gender gap in work hours". *Gender Work Organ* 28, no. 1: 101-112. <https://dx.doi.org/10.1111/gwao.12506>
- Del Río, María y María García. 2021. "Cuidados y abordaje de la pandemia de COVID-19 con enfoque de género". *Gaceta Sanitaria* 35, no. 6: 2-9 <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.05.006>
- Federici, Silvia. 2013. *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpos y acumulación primitiva*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Federici, Silvia. 2018. *El patriarcado del salario: críticas feministas al marxismo*. España: Traficantes de sueños.
- Gorini, Ulises. 2008. "La otra lucha". *Historia de las Madres de Plaza de Mayo, 1983-1986*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Harman, Sophie. 2016. "Ebola, gender and conspicuously invisible women in global health governance". *Third World Quarterly* 37, no. 3: 524-541. <https://doi.org/10.1080/01436597.2015.1108827>
- Lades, Leonhard, Kate Laffan, Michael Daly y Liam Delaney. 2020. "Daily emotional well-being during the COVID-19 pandemic". *PublicPolicy* 2-8: s.p. <http://publicpolicy.ie/papers/daily-emotional-well-being-during-the-covid-19-pandemic/>
- Liu, Nianqi, Fan Zhang, Cun Wei, Yanpu Jia, Zhilei Shang, Luna Sun, Lili Wu, Sol Zhuoer, Yaoguang Zhou, Yan Wang, y Weizhi Liu. 2020. "Prevalence and predictors of PTSD during COVID-19 outbreak in China hardest-hit areas: gender differences matter". *Psychiatry Research* 287: s. p. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112921>
- Martínez-Labrin, Soledad, José Sandoval Díaz Bruno Bivort y Cory Duarte Hidalgo. 2022. "Conflicto trabajo-familia de mujeres en situación de teletrabajo a partir de la

- contingencia sanitaria por COVID-19 en Chile”. *Investigaciones Feministas* 13, nº 1: 77-88. <https://doi.org/10.5209/infe.77850>
- Millett, Kate. 1995. *Política sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Organización de Estados Americanos/ Comisión Interamericana de Mujeres. 2020. *COVID-19 en la vida de las mujeres. Razones para reconocer los impactos diferenciados*. OAS. Documentos oficiales. <http://www.oas.org/es/cim/docs/ArgumentarioCOVID19-ES.pdf>
- Osorio-Parraguez, Paulina, Catalina Arteaga Aguirre, Catherine Galaz Valderrama e Isabel Piper-Shafir. (2021). Consecuencias psicosociales de las medidas COVID-19 en mujeres mayores y madres trabajadoras en Chile. *Psicoperspectivas* 20, no. 3: 30-42. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2426>
- Observatorio Social. Ministerio de Desarrollo Social. 2021. Trabajo Doméstico y de Cuidados No Remunerado en el Propio Hogar. 4ta Ronda Encuesta Social COVID -19 (ESC-19) Datos del cuarto trimestre de 2021. http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/covid19/Resultados_TDCNR_COVID_IV.pdf
- Rana, Ahmad, Saleem Bhatti, Atif Aslam, Ali Jamshed, Junaid Ahmad y Ashfaq Shah. 2021. “COVID-19 risk perception and coping mechanisms: Does gender make a difference?”. *International Journal of Disaster Risk Reduction* 55, no. 102096: 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2021.102096>
- Ramacciotti, Karina. 2020. “Cuidar en tiempos de pandemia”. *Descentrada* 4, no. 2: 1-26. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/114159>
- Rich, Adrienne. 2019. *Nacemos mujer. La maternidad como experiencia e institución*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Rodríguez, Gabriela y Gabriela Seghezso. 2021. Mujeres populares universitarias. Experiencias de pandemia. En *Acciones y debates feministas en las universidades*, compilado por Daniela Losiggio y Mariela Nahir Solana 233-256. Universidad Nacional Arturo Jauretche. <https://biblioarchivo.unaj.edu.ar/mostrar/pdf/scvsdf/erwe/dead4foc1f483db-79dfcc9210a002d175cc1cbe>
- Ruiz, María. 2021. “Las estadísticas sanitarias y la invisibilidad por sexo y de género durante la epidemia de COVID-19”. *Gaceta Sanitaria* 35, no. 1: 95-98. <https://dx.doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.04.008>
- Sánchez-Teruel, Daniel. Maria Robles-Bello y Nieves Valencia-Naranjo. 2021. “Do psychological strengths protect college students confined by COVID-19 to emotional distress? The role of gender”. *Personality and Individual Differences* 171, no. 110507: 1-8. <https://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2020.110507>

[106]

- Sau, Victoria. 1995. *El vacío de la maternidad*. España: Icaria Editorial.
- Scribano, Adrián. 2007. “¡Vete tristeza... Viene con pereza y no me deja pensar!... Hacia una sociología del sentimiento de impotencia”. En *Contigo Aprendí... Estudios Sociales de las Emociones*, compilado por Rogelio Luna y Adrián Scribano, 21-42. Córdoba: CEA-UNC-CUSCH.
- Scribano, Adrián. 2008. “Re-tomando las sensaciones: Algunas notas sobre los caminos expresivos como estrategia para la investigación cualitativa”. En *Experiencias y reflexiones desde la investigación social*, coordinado por Ayala, Silvia, 103-123. Ciudad de México: CUCEA Universidad de Guadalajara.
- Scribano, Adrián. 2010. Las Prácticas del Querer: el amor como plataforma de la Esperanza colectiva. En *Amor y Poder. Replanteamientos Esenciales de la Época Actual*, compilado por Margarita Camarena y César Gilabert, 241-280. Ciudad de México: Universidad Intercultural de Chiapas Razón y Acción.
- Scribano, Adrián. 2013. “Sociología de los cuerpos/emociones”. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* 10, no. 4: 93-113. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/224>
- Scribano, Adrián. 2017. “Miradas cotidianas. El uso de WhatsApp como experiencia de investigación social”. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* 13, no. 7: 08-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5971922>
- Smith, Julia. 2019. “Overcoming the ‘tyranny of the urgent’: integrating gender into disease outbreak preparedness and response”. *Gender & Development* 27, no. 2: 355-369. <https://dx.doi.org/10.1080/13552074.2019.1615288>
- Solana, Mariela y Nayla Luz Vacarezza. 2020. “Sentimientos feministas”. *Revista Estudios Feministas* 28, no. 2: s. p. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n272445>
- Tabbush, Constanza. “La pandemia, una encrucijada para la igualdad de género”. *Nueva sociedad* 293: 93-105. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/5.TC_Tabbush_293.pdf
- Vivas, Esther. 2020. *Mamá desobediente*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

Entrevistas

- Entrevista n.º 1—Entrevista a distancia: “Maternar en la pandemia: Trabajo productivo/reproductivo en tiempos de crisis” realizada por Viviana Rodríguez Venegas. 23 de mayo del 2020.

- Entrevista n.º 2—Entrevista a distancia: “Maternar en la pandemia: Trabajo productivo/reproductivo en tiempos de crisis” realizada por Viviana Rodríguez Venegas. 26 de mayo del 2020.
- Entrevista n.º 3—Entrevista a distancia: “Maternar en la pandemia: Trabajo productivo/reproductivo en tiempos de crisis” realizada por Viviana Rodríguez Venegas. 27 de mayo del 2020.
- Entrevista n.º 4—Entrevista a distancia: “Maternar en la pandemia: Trabajo productivo/reproductivo en tiempos de crisis” realizada por Viviana Rodríguez Venegas. 28 de mayo del 2020.
- Entrevista n.º 5—Entrevista a distancia: “Maternar en la pandemia: Trabajo productivo/reproductivo en tiempos de crisis” realizada por Viviana Rodríguez Venegas. 03 de junio del 2020.
- Entrevista n.º 6—Entrevista a distancia: “Maternar en la pandemia: Trabajo productivo/reproductivo en tiempos de crisis” realizada por Viviana Rodríguez Venegas. 08 de junio del 2020.
- Entrevista n.º 7—Entrevista a distancia: “Maternar en la pandemia: Trabajo productivo/reproductivo en tiempos de crisis” realizada por Viviana Rodríguez Venegas. 08 de junio del 2020.
- Entrevista n.º 8—Entrevista a distancia: “Maternar en la pandemia: Trabajo productivo/reproductivo en tiempos de crisis” realizada por Viviana Rodríguez Venegas. 18 de agosto del 2020.
- Entrevista n.º 9—Entrevista a distancia: “Maternar en la pandemia: Trabajo productivo/reproductivo en tiempos de crisis” realizada por Viviana Rodríguez Venegas. 19 de agosto del 2020.
- Entrevista n.º 10—Entrevista a distancia: “Maternar en la pandemia: Trabajo productivo/reproductivo en tiempos de crisis” realizada por Viviana Rodríguez Venegas. 21 de agosto del 2020.
- Entrevista n.º 11—Entrevista a distancia: “Maternar en la pandemia: Trabajo productivo/reproductivo en tiempos de crisis” realizada por Viviana Rodríguez Venegas. 21 de agosto del 2020.
- Entrevista n.º 12—Entrevista a distancia: “Maternar en la pandemia: Trabajo productivo/reproductivo en tiempos de crisis” realizada por Viviana Rodríguez Venegas. 21 de agosto del 2020.

[108]

Entrevista n.º 13–Entrevista a distancia: “Maternar en la pandemia: Trabajo productivo/reproductivo en tiempos de crisis” realizada por Viviana Rodríguez Venegas. 23 de agosto del 2020.

Entrevista n.º 14–Entrevista a distancia: “Maternar en la pandemia: Trabajo productivo/reproductivo en tiempos de crisis” realizada por Viviana Rodríguez Venegas. 23 de agosto del 2020.

Entrevista n.º 15–Entrevista a distancia: “Maternar en la pandemia: Trabajo productivo/reproductivo en tiempos de crisis” realizada por Viviana Rodríguez Venegas. 23 de agosto del 2020.

Entrevista n.º 16–Entrevista a distancia: “Maternar en la pandemia: Trabajo productivo/reproductivo en tiempos de crisis” realizada por Viviana Rodríguez Venegas. 23 de agosto del 2020.

Entrevista n.º 17–Entrevista a distancia: “Maternar en la pandemia: Trabajo productivo/reproductivo en tiempos de crisis” realizada por Viviana Rodríguez Venegas. 24 de agosto del 2020.

Entrevista n.º 18–Entrevista a distancia: “Maternar en la pandemia: Trabajo productivo/reproductivo en tiempos de crisis” realizada por Viviana Rodríguez Venegas. 25 de agosto del 2020.

Entrevista n.º 19–Entrevista a distancia: “Maternar en la pandemia: Trabajo productivo/reproductivo en tiempos de crisis” realizada por Viviana Rodríguez Venegas. 25 de agosto del 2020.



Tejido social y afectividad

Social Network and Affectivity

Tecido social e afetividade



Prácticas de reciprocidad en comedores comunitarios: entre el amor, la confianza y la esperanza

Reciprocity Practices in Soup Kitchens:
Between Love, Trust, and Hope

[111]

Práticas de reciprocidade nos refeitórios
comunitários: entre amor, confiança e esperança

María Victoria Sordini*

INHUS-CONICET, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Sordini, María Victoria. 2023. "Prácticas de reciprocidad en comedores comunitarios: entre el amor, la confianza y la esperanza". *Trabajo Social* 25 (1): 111-142. DOI: [10.15446/TS.V25N1.102389](https://doi.org/10.15446/TS.V25N1.102389)

Recibido: 30 de abril del 2022. **Aceptado:** 12 de julio del 2022.

Artículo de investigación

* msordini@mdp.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-5984-3948>

Prácticas de reciprocidad en comedores comunitarios: entre el amor, la confianza y la esperanza

La organización colectiva del comer se sostiene en la tensión permanente entre el solidarismo filantrópico y las prácticas de reciprocidad de quienes participan a diario en el comedor. El objetivo es identificar las emociones vinculadas a las prácticas de reciprocidad que despliegan las mujeres que participan en comedores comunitarios en General Pueyrredón en el periodo 2015-2020. Los cuerpos/emociones de las mujeres entrevistadas resisten las desigualdades y a la necesidad alimentaria desde hace más de tres décadas. Las prácticas que despliegan desde el amor, la confianza y la esperanza como posibilidad de encuentro con los(as) otros(as) implican una mirada común sobre los horizontes de acción posibles y deseables.

Palabras clave: cuerpos/emociones, políticas sociales, mujeres, prácticas alimentarias, comedores comunitarios, prácticas de reciprocidad.

Reciprocity Practices in Soup Kitchens: Between Love, Trust, and Hope

The collective organization of eating is sustained by the permanent tension between philanthropic solidarity and the reciprocal practices of those who participate daily in the dining room. The objective of this article is to identify the emotions linked to the reciprocity practices displayed by women who participated in community kitchens in General Pueyrredón between 2015 and 2020. The bodies/emotions of the women interviewed have resisted inequality and the need for food for more than three decades. The practices that unfold from love, trust, and hope as the possibility of encountering others entail a common view of possible and desirable horizons of action.

Keywords: body, emotions, social policies, food programs, hunger, women, food practices, soup kitchen, solidarity, reciprocity.

Práticas de reciprocidade nos refeitórios comunitários: entre amor, confiança e esperança

A organização coletiva da alimentação é sustentada pela tensão permanente entre a solidariedade filantrópica e as práticas recíprocas daqueles que participam diariamente nos refeitórios. O objetivo é identificar as emoções vinculadas às práticas de reciprocidade exibidas pelas mulheres que participam dos refeitórios comunitários no General Pueyrredón no período 2015-2020. Os corpos/emoções das mulheres entrevistadas têm resistido à desigualdade e à necessidade de alimentos por mais de três décadas. As práticas que se desdobram de amor, confiança e esperança como a possibilidade de encontro com o(a) outro(as) implicam uma visão comum dos possíveis e desejáveis horizontes de ação.

Palavras-chave: corpo, emoções, políticas sociais, mulheres, práticas alimentares, refeitórios comunitários, práticas de reciprocidade.

Introducción¹

[114]

Desde hace más de tres décadas, en Argentina, se despliegan prácticas comunitarias que organizan la necesidad colectiva del comer de amplios sectores sociales en condiciones de vulnerabilidad. El hambre se inscribe en las biografías y en las trayectorias de vida de los cuerpos que tienen obturada la reproducción de la vida a partir de la expropiación desigual de los bienes comunes y de las energías (Scribano *et al.* 2010). Las dificultades de acceso a los alimentos, en la medida en que son una mercancía, constituyen uno de los nodos centrales del problema alimentario. En el escenario macrosocial la disponibilidad de alimentos se relaciona a su suficiencia, estabilidad, autonomía y sustentabilidad, y el acceso se vincula con los precios del mercado, los ingresos y las políticas públicas que inciden sobre estos (Grassi *et al.* 1994). En el escenario microsocial se observan las prácticas alimentarias, las modalidades de comensalidad y las prácticas y representaciones de las estrategias domésticas de consumo (Arnaiz 1996; Aguirre 2005).

A medida que los hogares se pauperizaban, se implementaron acciones precarias y espontáneas autogeneradas por vecinas y vecinos para contener los apremios alimentarios más urgentes: ollas populares, comedores comunitarios, roperos comunitarios, compras comunitarias, huertas comunitarias, etc. Si bien estas formas de asociación surgieron como prácticas temporarias, se consolidaron pocos años como consecuencia de la continuidad de los procesos de empobrecimiento de la población y de los programas de apoyo a comedores (Clemente 2010) y aún en la actualidad continúan vigentes. Las políticas alimentarias acompañan a las organizaciones de la sociedad civil con asistencia técnica y financiera y estimulan la autogestión y la autorresolución de la cuestión alimentaria. La emergencia de los comedores comunitarios forma parte de diversas intervenciones territorializadas de asistencia alimentaria en la que participan de modo fluctuante organizaciones de la sociedad civil, movimientos políticos y políticas alimentarias. De este modo, se establecieron nexos entre comedores comunitarios y organizaciones barriales partidarias, estatales o religiosas

¹ Este trabajo expone parte de los resultados de la tesis de doctorado en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires), dirigida por la doctora Angélica De Sena, en el marco de la beca doctoral de CONICET.

que inciden sobre el abordaje alimentario y las redes de solidarismo y reciprocidad en sus actores.

Las familias que complementan su alimentación con programas alimentarios comen de manera itinerante en el hogar, en el comedor escolar y en el comunitario. En la mesa de todos esos escenarios la comida se comparte con base en normas culturales que regulan el reparto de las preparaciones y, además, se parten y reparten valores que le dan sentido al comer. A lo largo de las sucesivas generaciones, se ha transformado la comensalidad, es decir, se han modificado los modos “que adquiere el compartir los alimentos en el interior de los grupos humanos” (Aguirre *et al.* 2015). Por ello, la mesa es el espacio de socialización por excelencia donde se transmiten los fundamentos que organizan la vida familiar y social (Aguirre *et al.* 2015). De esta manera, en la comensalidad se cristaliza el reconocimiento porque en la acción de comer el-uno-con-el-otro se entranan relaciones sociales en las que subyace aceptarse y aceptar al otro en tiempo y espacio (Mintz 1999).

[115]

Así, las políticas alimentarias reconfiguran las prácticas de comensalidad, definen los alimentos posibles, mediante sus prestaciones, y tejen tramas de relaciones sociales que construyen sensibilidades alrededor de la necesidad individual y colectiva de comer. Los cuerpos/emociones de las personas intervenidas por los programas alimentarios están situados socialmente y en relación intersubjetiva y estructural con los(as) otros(as) (De Sena 2016). Por ello, los modos de vivenciar las prácticas alimentarias y de comensalidad que se organizan en los comedores comunitarios no implican estados íntimos e individuales, sino que constituyen el resultado de la interacción con los otros en el contexto social.

La vivencialidad del hambre da cuenta de las diversas maneras de transitar la experiencia de la falta de nutrientes en relación con uno mismo y con el entorno. Cocinar y comer en el comedor comunitario implica una dimensión emocional que define los sentidos, los horizontes y las intensidades de las interacciones. Por ello, indagar las sensibilidades en dichas prácticas se refiere a cuestionar la organización cotidiana del comer, sus esquemas de valoraciones y sus preferencias de un grupo social en un contexto determinado. En el análisis de las políticas alimentarias y las dinámicas de los comedores comunitarios, desde la sociología del cuerpo/emociones, se pretende aprehender el modo en el que el mundo social es

[116]

sentido por los(as) agentes y cómo esos sentires regulan y hacen soportables las condiciones de desigualdad y hambre desde hace más de tres décadas. Vivenciar los contextos de necesidad alimentaria, tramar lazos de reciprocidad y sostener espacios comunitarios centrales para la organización cotidiana de la alimentación constituyen experiencias que estructuran emociones y sensibilidades.

En este trabajo se profundizará sobre las prácticas de las mujeres que participan en comedores comunitarios en calidad de escenarios en los que se tensionan dos maneras: ser y hacer. Por un lado, el ejercicio de la beneficencia en un carácter filantrópico, jerárquico e instrumental respecto a la acción dar, y, por otro, las prácticas recíprocas, genuinas, horizontales en las que el reconocimiento hacia el(la) otro(a) es de pares.

El objetivo de este trabajo es identificar las emociones vinculadas a las prácticas de reciprocidad que despliegan las mujeres que participan en comedores comunitarios en el partido de General Pueyrredón, provincia de Buenos Aires, Argentina, entre el 2015 y el 2020. Para ello, se implementaron entrevistas en profundidad porque las técnicas de indagación cualitativa permiten captar el vínculo sobre el que se co-constituyen de modo dialéctico el cuerpo y las emociones (Scribano 2014b). Se realizaron 38 entrevistas a mujeres titulares de programas alimentarios o responsables de comedores comunitarios. Así, se identificaron las tramas de sensibilidades que predominan en las prácticas de reciprocidad comunitaria e implican el germen de un giro hacia horizontes deseables en contextos de necesidad alimentaria.

Políticas alimentarias para comedores comunitarios: acerca del solidarismo y el rol de las mujeres

La intervención de las políticas alimentarias en Argentina ha tomado preponderancia desde los años ochenta. El alcance de cobertura y la focalización en los sectores en condiciones de pobreza fue alcanzando niveles masivos de destinatarios(as) (De Sena 2011). Los programas alimentarios han ingresado en las trayectorias de vida de cuatro generaciones, persistiendo de manera intergeneracional en la configuración de sus prácticas alimentarias (Sordini 2021, 2022). En este contexto, diversos programas han acompañado de manera provisoria, simultánea y paliativa las nece-

sidades alimentarias y se han constituido e institucionalizado como una estrategia más para la subsistencia.

Las estrategias alimentarias de sobrevivencia constituyen las actividades que los sectores pobres realizan para satisfacer sus necesidades alimentarias mediante los consumos obtenibles con dinero (compras particulares o comunitarias) y consumos no obtenibles con dinero, como resultado de formas de organización de la familia (intercambio de alimentos entre las unidades familiares, otras redes informales y autoabastecimiento) y como producto de la intervención estatal y de la participación en organizaciones de la sociedad civil (Hintze 1989).

[117]

El “barrio” se convirtió en un componente fundamental en las estrategias familiares de supervivencia de los sectores pauperizados, en los que predominaron las estrategias comunitarias de satisfacción de necesidades. Si bien estas formas de asociación surgieron como prácticas temporarias desde finales de los años ochenta, se consolidaron durante la década del noventa como consecuencia de la continuidad de los procesos de pauperización y de los programas de apoyo a comedores comunitarios implementados que continúan vigentes en la actualidad.

Desde la década de 1990 se han instalado en los contornos de la cuestión alimentaria los programas que proponen *brindar apoyo técnico y financiero a espacios comunitarios* para fortalecer y acompañar a las organizaciones de la sociedad civil que atienden la necesidad colectiva de comer. Estas intervenciones se despliegan en un marco de creciente descentralización de los fondos en la ejecución de las políticas sociales para la transferencia a las provincias de la responsabilidad sobre políticas asistenciales. A partir de 1992 se transfirieron recursos a las jurisdicciones vía coparticipación, con el objeto de que fueran destinados a la planificación y ejecución de intervenciones alimentarias como el Programa de Políticas Sociales Comunitarias que financia el funcionamiento de comedores comunitarios (Britos *et al.* 2003; Ierullo 2010). Entre 1994 y 1999 se implementó el Programa Alimentario Nutricional Infantil que preveía el fortalecimiento de los comedores infantiles, promoviendo su paulatina transformación en Centros de Cuidado Infantil (Vinocur y Halperin 2004). Entre 1995 y 2015, el Fondo Participativo de Desarrollo Social asignó recursos directos para apoyar iniciativas comunitarias que tiendan al mejoramiento de las condiciones

[118]

de vida y organización de la población en situación de pobreza, promoviendo su participación en la formulación, ejecución y administración de los proyectos (Ierullo 2010). Durante el 2018 y el 2019 se implementó el Programa de Fortalecimiento Red de Espacios Comunitarios, con el objetivo de reforzar las prestaciones alimentarias que llevan adelante merenderos y comedores comunitarios mediante una transferencia monetaria mensual para la compra de alimentos, equipamiento de cocina, garrafas y pago de servicios (MDS-PBA 2018). En el 2019, el Poder Ejecutivo Nacional sancionó la Ley 27.519 de Emergencia Alimentaria Nacional, que prorroga hasta el 31 de diciembre del 2022 lo dispuesto por el Decreto 108/2002. A partir del surgimiento de la pandemia de COVID-19 en marzo del 2020 y el consiguiente aislamiento social preventivo obligatorio, la demanda de comedores comunitarios aumentó, así como también la multiplicidad de actores y organizaciones que colaboraron con las necesidades de estos.

El proceso de Nueva Gobernanza se estructura institucional y técnicamente a partir de la interlocución entre grupos y sectores sociales con el gobierno, reconociendo que el resultado no se logra ni con mando y control gubernamental sobre una sociedad dependiente, ni con la vigencia de la autorregulación y el mercado, o solo por los vínculos de la solidaridad de las organizaciones sociales (Restrepo Medina 2009). Esta tarea demanda una reestructuración en las funciones gubernamentales para que los intereses concernidos por el proceso decisonal se encuentren simétricamente representados.

La intervención estatal sobre la cuestión social está ligada de forma recursiva a la estructura social, en la medida en que surge de esta y configura los procesos de estructuración social, constituyendo un “bucle de influencia recíproca” (Adelantado *et al.* 1998). Este enfoque considera cuatro esferas que se entrelazan y disponen de límites difusos, que presentan un complejo de instituciones y mecanismos de coordinación de la acción social y que son atravesadas por ejes de desigualdad: la esfera mercantil, la doméstico-familiar, la estatal y la relacional.

En la esfera relacional se autoorganizan solidaridades y grupos sociales de cara a la acción colectiva (Portantiero 2000). En su interior existen tanto intereses económicos y políticos, como relaciones de dominación y desigualdades de poder y recursos. Adelantado *et al.* (1998) distinguen dos

tipos de subesferas: la asociativa y la comunitaria. La primera involucra a las asociaciones con un cierto grado de institucionalización y a los movimientos sociales de toda diversidad; en la segunda, priman los vínculos por reciprocidad en detrimento de los intereses y con cierto grado de informalidad en su constitución.

Las redes asistenciales alimentarias se desarrollan desde hace décadas en el umbral de lo público y lo no público, y ello desresponsabiliza de los resultados de los programas a todas las partes implicadas (Clemente 2010). La tolerancia social se apoya en la urgencia y la temporalidad de la prestación que, aunque reconocida como indispensable, parece no requerir una normativa que la estandarice, y, en consecuencia, es nula o escasa la evaluación o supervisión profesionalizada que tienen estos dispositivos comunitarios (Clemente 2010). En este contexto interviene la ficción de que la culpa social no tiene responsables, y aparece la filantropía como un mecanismo social que naturaliza la privatización de la desigualdad y elimina la necesidad de intervención estatal (Scribano 2014). Es decir, la promoción de la autogestión comunitaria mediante los programas alimentarios para comedores refuerza lógicas en las que el problema alimentario se afronta desde voluntades individuales y particulares. El escaso seguimiento y evaluación de la implementación de programas alimentarios diluye la presencia estatal en el territorio y emerge la participación ciudadana en la resolución de situaciones de emergencia. Con el paso de los años, la beneficencia privada se instala como mecanismo de atención a las necesidades de la pobreza; distintos actores aportan acciones y recursos que no resuelven el problema estructural.

De esta manera, las múltiples esferas del bienestar (Adelantado *et al.* 1998) que se interrelacionan para atender a la cuestión alimentaria constituyen espacios de socialización que se tensionan entre la solidaridad y el solidarismo. Son diversos los escenarios en los que se *dan alimentos*: el comedor, la iglesia, las capacitaciones en el centro barrial, las manifestaciones, la escuela, las donaciones de organismos no gubernamentales o empresas. Son entregas sistematizadas, que deben ser complementadas entre sí, porque resultan insuficientes y, además, no intervienen sobre los procesos que causan la necesidad de comer; se inscriben como relaciones que mitigan

el hambre mediante prácticas de solidarismo (Scribano 2014). Siguiendo al autor, el solidarismo se da cuando un sujeto o grupo de sujetos llevan adelante acciones para tratar de suturar o cubrir las ausencias de otro(s) sujeto(s) sin modificar las causas de dichas ausencias.

[120]

Como sostiene Simmel, “el pobre, como categoría sociológica, no es el que sufre determinadas deficiencias y privaciones, sino el que recibe socorros o debiera recibirlos según las normas sociales” (2014, 79). La pobreza no se define por sí misma, sino que se etiqueta en función de la reacción social que provoca en determinados contextos sociohistóricos, según las formas en las que transcurre la vida social. Si bien al pobre se lo ubica fuera del grupo, desde lo ajeno, como un “otro”, ese extrañamiento es una forma específica de interacción que se resuelve mediante la asistencia, la limosna (Simmel 2014).

En este sentido, el proceso de descentralización y la implementación de la gerencia pública (Blutman, 2016) propiciaron el reemplazo de la presencia estatal por la acción privada que contextualiza y reivindica a la beneficencia como modo de atención a las carencias. Así, la falta de alimentos en cuanto necesidad individual es atendida por una solidaridad individual que se naturaliza como potencial del que más tiene y otorga un carácter instrumental a la acción de dar, en contraposición a la dialéctica dar-recibir-retribuir que constituye la práctica del *don*² (Mauss 1950).

El solidarismo como fantasía refiere al conjunto de prácticas que plantean la inclusión de quien recibe en un estado de cosas que no le son posibles de vivenciar *in acto*. Empoderamiento, equidad y progreso suelen ser los vectores por donde se delimita la tierra prometida a quienes reciben,

2 El aporte de Mauss muestra en el don una práctica social que excede el intercambio y admite que el valor de las cosas no puede superar al valor de la relación; dicha carga simbólica organiza y estructura a la vida social (Martins 2005; Scribano 2014). Tal como señala Mauss, sus observaciones se pueden extender a la sociedad actual. “Gran parte de nuestra moral y de nuestra propia vida permanece en esa misma atmósfera donde se mezclan el don, la obligación y la libertad [...]. El don no devuelto sigue poniendo en posición de inferioridad a aquel que lo ha aceptado, sobre todo cuando es recibido sin espíritu de devolución” (1950, 230). En la complejidad del sistema de intercambio emerge una dimensión moral colectiva que involucra a toda la sociedad. En este sentido, otros autores se refieren a una pedagogía del don porque enseña cómo relacionarse con los diversos actores sociales que se encuentran a lo largo de las trayectorias de vida; en esos intercambios, las personas se constituyen como sujetos de solidaridad, la cual afecta sus coordenadas identitarias y la relación consigo mismos (Parrini *et al.* 2021) y con el entorno.

siempre y cuando queden en condiciones de tránsito permanente hacia esos estados fantásticos del donante (Scribano 2014, 90).

Las organizaciones que colaboran o participan en los comedores comunitarios, en toda su variedad, polifonía y multiplicidad de actores, realizan intervenciones constantes o intermitentes a lo largo de la trayectoria de los comedores en los que intervienen. También aportan sus donaciones de manera itinerante, en múltiples comedores de la misma ciudad, participando, así, de forma interrumpida en dichos espacios. Además, algunas de las donaciones incluyen alimentos, productos comestibles, combustibles de cocción, utensilios excepcionales utilizan diariamente. De este modo, en cada comedor intervienen de manera esporádica múltiples actores. A lo largo del tiempo, la condición del comedor respecto a organizar la necesidad colectiva y urgente de comer no se modifica.

[121]

Las personas que cocinan o son responsables de comedores comunitarios también reciben en sus hogares otros programas de asistencia alimentaria que se focalizan en el binomio madre-hijo, en las infancias, en adultos mayores, en el grupo familiar (Sordini 2022). Los requisitos de focalización de las políticas sociales han definido y legitimado las condiciones de las personas asistidas. A lo largo de sus recorridos biográficos, han participado en múltiples programas de asistencia alimentaria; ello los y las ubica como donatarios(as) porque reciben la asistencia de modo constante o intermitente. Las políticas de individuación (Merklen 2013) con sus condiciones de contraprestación han reforzado la autorresponsabilidad en los(as) destinatarios(as) (Cena 2017), forjando, además, mecanismos de culpabilización individual. Los requisitos de acceso y permanencia a los programas sociales (mediante contraprestaciones) delimitan sistemas normativos en los que la culpa aparece como un mecanismo de sanción social en caso de no alcanzar la moral imperativa que subyace en los procesos de implementación de los programas. Por ejemplo, la (in)compatibilidad de múltiples programas sociales o las estrategias de uso de las prestaciones (los alimentos que se compren con las transferencias de ingresos). Siguiendo a Giddens la culpa refiere a “una incapacidad para satisfacer ciertas formas de moral imperativa en la conducta de una persona. Es una forma de angustia que resalta sobre todo en ciertos tipos de sociedad donde el comportamiento social está regido por preceptos morales establecidos”(1995, 196).

En este contexto de socialización en torno al acceso y la permanencia de programas alimentarios se delimitan modos de ser, hacer y sentir(se) titular o destinatario(a) de dichas intervenciones; por ello, son políticas performativas que configuran estructuras de sensibilidades (De Sena 2016).

[122]

En este escenario, numerosos comedores comunitarios se ubican en la matriz de acción de movimientos políticos y organizaciones sociales que, entre otras tareas, implementan programas sociales del Estado en cogestión con la comunidad. La red de políticas sociales focalizadas en la pobreza permite la combinación de diversas estrategias de supervivencia y la compatibilidad de múltiples programas sociales y alimentarios. En los diseños e implementación de las intervenciones subyace una lógica que define a las mujeres como intermediarias y gestoras de las políticas sociales y ello las constituye como el principal soporte de las políticas de ajuste (Grassi 1998; Cravino *et al.* 2002). Ello permite que numerosas mujeres cocinen, laven y sirvan la comida en los comedores como contraprestación a las transferencias de ingresos de otros programas; además, muchas otras mujeres asumen esa tarea de modo voluntario y *ad honorem*.

En este despliegue de estrategias de supervivencia alimentaria, las mujeres combinan la titularidad de programas sociales o alimentarios con la participación en comedores comunitarios para complementar la alimentación cotidiana del hogar. El entramado de múltiples programas refuerza las tareas, competencias y responsabilidades que sobrecargan a las mujeres como una consecuencia no deseada de la acción que, en su reiteración ininterrumpida desde hace décadas, se instala como una condición inadvertida de la acción (Giddens 1998). Las acciones definidas por los programas atribuidas al rol femenino fortalecen la construcción de la maternidad y de la mujer, especialmente de las mujeres pobres, como sujetos de titularización (Del Río Fortuna *et al.* 2012).

El perfil feminizador de los programas también opera “como engranaje nodal para la implementación de la política interior de los hogares —en la administración de las transferencias y en el cumplimiento de las condicionalidades vinculadas a los cuidados—” (Cena 2017a, 3). De esta manera, el Estado también apela al rol de la mujer en su función materna (Halperin Weisburd *et al.* 2011; Pautassi 2010). En particular, la mayoría de los programas alimentarios se focaliza en el binomio madre-hijo y, así, profundiza el rol de la mujer como agente de cuidado (Tajer 2014) y como

responsable de la alimentación cotidiana al ocuparse primordialmente de la organización, decisión, compra, almacenamiento, preparación, cocción, servicio y limpieza (Charles y Kerr 1995; Arnaiz 1996).

La multiplicidad de estrategias que las mujeres desempeñan encuentra su propósito en disminuir las condiciones de vulnerabilidad de sus hogares (Goren 2001). La inserción en las actividades de los comedores populares se fundamenta en garantizar la alimentación diaria, en primer lugar, de su propia familia y, en segundo lugar, de sus vecinos. Esta tarea implica una extensión del trabajo de cuidado hacia toda la comunidad barrial (De Sena 2014), lo que trasciende los límites del propio hogar y del comedor.

En este proceso de estructuración social se naturaliza y prescribe la fuerza de trabajo de las mujeres en las cocinas de los comedores. Las mujeres que realizan trabajo comunitario, como contraprestación de las intervenciones, lidian a diario con el solidarismo de la responsabilidad empresarial que dona alimentos, de las organizaciones no gubernamentales que realizan acciones esporádicas o itinerantes en distintos barrios, de los diversos movimientos políticos de los que formó parte su comedor a lo largo de los años, de los intendentes que las visitan en campaña electoral, etc. Las mujeres luchan a diario con la insuficiencia de los solidarismos y transitan con impotencia por el instrumentalismo que les significa a los que más tienen ofrecer su ayuda.

[123]

Metodología

Este trabajo es parte de un proyecto más amplio que plantea el objetivo de explorar las trayectorias de vida de tres generaciones receptoras de programas alimentarios entre 1983 y 2020 en el Partido de General Pueyrredon, provincia de Buenos Aires, Argentina.

Allí se observó la centralidad de los comedores comunitarios como eje estructurador de las prácticas alimentarias en la vida diaria de las personas destinatarias de los programas alimentarios, y emergió el interés en conocer la estructura de sensibilidades de las personas que participan y sostienen el funcionamiento de los comedores comunitarios.

El diseño del estudio es cualitativo porque permite una aproximación a las subjetividades y a las intersubjetividades desde la propia comprensión que cada persona tiene de la realidad social que experimenta (Denzin y Lincoln 1994; Tylor y Bogdan 1996). Entonces, este diseño se implementó para indagar las

[124]

tramas de sensibilidades porque sus técnicas permiten captar el vínculo sobre el que se co-constituyen de modo dialéctico el cuerpo y las emociones (Scribano 2014b). Dicha interacción vincula el modo en el que a las impresiones del mundo se le adjudican sentidos y significados que se encuentran ligados a sensibilidades asociadas a emociones, las cuales implican prácticas (Scribano 2013).

Para responder al objetivo de identificar las emociones vinculadas a las prácticas del comer que despliegan las mujeres titulares de programas alimentarios o responsables de comedores comunitarios, se realizaron entrevistas en profundidad (Piovani 2007). La técnica de indagación implica un modo de producción y registro de los conocimientos que posibilita un acercamiento a las personas entrevistadas en calidad de ejemplificadoras de los rumbos sociales (Oxman 1998). La entrevista permite captar la apropiación individual de la vida colectiva (Piovani 2007) y ello da paso a reconstruir los sentidos y significados que las personas le otorgan a la vida diaria.

Se implementó un muestreo teórico hasta alcanzar su saturación, es decir, su representatividad teórica (Strauss y Corbin 2002), por la estrategia de bola de nieve (Baeza 2002). De esta manera, se realizaron 38 entrevistas a mujeres titulares de programas alimentarios o responsables de comedores comunitarios en el Partido de General Pueyrredón durante el periodo 2015-2020. Para garantizar confiabilidad y validez en la muestra se abrieron tres redes de contacto diferentes mediante informantes clave que se desempeñaron en la Organización de Sociedad Civil (osc), el Centro de Atención Primaria de Salud y establecimientos educativos del territorio en estudio.

Todas las mujeres entrevistadas comparten una trayectoria como destinatarias y titulares de diversos programas alimentarios focalizados en la pobreza, y han participado en organizaciones de la sociedad civil desde los años noventa desempeñando tareas comunitarias. Las mujeres que al momento de la entrevista gestionaron, coordinaron y organizaron el funcionamiento de comedores comunitarios comenzaron a participar en estos desde inicios de la década del noventa.

Entre las personas entrevistadas responsables de comedores, algunas abrieron las puertas de su comedor en 1993, en 1996, en el 2001, en el 2009, en el 2017 y han mantenido su funcionamiento, de manera intermitente, hasta la actualidad. Mientras en algunos periodos no se presentó la necesidad de su funcionamiento y el comedor se mantuvo cerrado, en otros años la demanda

se incrementó debido a distintos hitos históricos y políticos marcados por crisis económicas. Algunas de las mujeres se desempeñaron como ayudantes de cocina o cocineras durante los años noventa y más adelante abrieron su comedor. Otras mujeres participaron de manera intermitente colaborando en las cocinas de distintos comedores a lo largo de los años.

La guía de pautas de entrevista abordó temas relacionados a la fundación del comedor del que son responsables en la actualidad, su trayectoria y articulación con diversas organizaciones de la sociedad civil, las primeras experiencias en la participación en comedores comunitarios, la trayectoria de programas alimentarios para comedores que han titularizado, los requisitos de ingreso y permanencia para dichas intervenciones, las modalidades de prestación implementadas, la gestión de donaciones, las preparaciones que se realizan, las condiciones de infraestructura y las prácticas de reciprocidad que emergen en los lazos con vecinos(as) que participan en el comedor. La construcción de la herramienta de indagación cobra un rol primordial para realizar una escucha activa y armada (Bourdieu 2008), establecer relaciones conceptuales e identificar temas emergentes. La fiabilidad de la guía de la entrevista garantiza que el instrumento responda a los objetivos planteados de manera adecuada (Mejía Navarrete 2011).

[125]

El procesamiento de datos se apoyó en el *software* Atlas.ti y también se realizó de manera artesanal. El análisis y la interpretación requieren de un trabajo constante durante todo el proceso porque son actividades reflexivas que influyen en el registro, la redacción, el rediseño de los instrumentos de indagación y el registro de datos adicionales (Coffey y Atkinson 2003). Siguiendo a la teoría fundamentada, las tareas analíticas consisten en denominar conceptos, definir categorías y clasificarlas según sus propiedades y dimensiones. En las etapas finales del trabajo de campo, al reconocer la saturación teórica (Strauss y Corbin 2002), el análisis fue sistematizado a partir de las dimensiones planteadas y de los tópicos emergentes.

Emociones, quiebre del solidarismo y prácticas de reciprocidad

El hambre es la marca de la estructura neocolonial porque se ha naturalizado la pobreza en crecimiento permanente desde 1974 en Argentina (Arakaki 2011; Gasparini *et al.* 2019), y la malnutrición se ha consolidado

[126]

en el presente (Aguirre *et al.* 2015) en amplios sectores sociales. El hambre hace evidente el carácter estructural del capitalismo; por ello, las políticas alimentarias, en calidad de políticas de los cuerpos, intervienen en la estructuración del poder y de la dominación social. Los programas alimentarios construyen un régimen de sensibilidad que configura los modos en los que los destinatarios experimentan y perciben la imagen del cuerpo y del hambre hacia sí mismos y en relación con los otros. La trama de las experiencias que se anuda en los procesos de socialización y sociabilidad (Simmel 2005), en torno a los programas alimentarios, implica emociones que cristalizan la comprensión de las estructuras sociales (Elías 2016) y que regulan la distribución de las energías disponibles en la sociedad (Scribano 2013). La perspectiva intergeneracional sobre los(as) destinatarios(as) de los programas testimonia sobre los procesos de aprehensión e (in)corporación de prácticas y esquemas de percepción en sectores sociales en los que la organización cotidiana de la vida es atravesada por la emergencia alimentaria.

Las impresiones captadas por las prácticas del sentir (oír, tocar, oler, gustar, ver) estructuran percepciones que las personas acumulan, organizan y reproducen; ellas otorgan sentido y correspondencia a las sensaciones esperables, adecuadas, normalizadas y habilitadas en cada contexto. En esos procesos de adjudicación y correspondencia entre percepción y sensación aparecen las emociones. Entonces, las conexiones entre *impresión-percepción-sensación-emoción* operan en las sociabilidades, entendidas como los modos de inter-actuar, de vivir y con-vivir con los otros (Scribano 2013). De esta manera, las emociones cristalizan los modos de estar en el mundo; “las emociones se sienten en relación con las cosas del mundo, no son simplemente sentimientos brutos; son una forma de estar conscientes del mundo” (Calhoun y Solomon 1996, 23).

En otros trabajos (Sordini 2020, 2021) se analizaron las emociones que se vivencian en los procesos de acceso y permanencia a los programas alimentarios en tres generaciones consecutivas de destinatarios de estos. Es decir, tres generaciones que transitan hogares que no superan las condiciones de pobreza y, por ello, reciben asistencia alimentaria.

[...] la inclusión o exclusión del programa se hace cuerpo en sus destinatarios porque configura el modo de autopercebirse y percibir a los(as) otros(as). Desde las modalidades de implementación territorial se instalan

mecanismos de control que limitan el acceso y la permanencia a los programas: realizar los trámites, hacer la fila para retirar la prestación, cumplir horarios, realizar tareas comunitarias o contraprestaciones. En este aspecto se advirtió un quiebre generacional. Mientras en los relatos de la primera generación predominó la indignación como emoción asociada a la vivencialidad de los trámites de acceso, en las voces más jóvenes de la segunda generación y en la tercera aparece la vergüenza y el miedo a perder el programa. (Sordini 2021, 73)

[127]

El miedo se vincula a la incertidumbre como ignorancia respecto a la amenaza que implica perder el programa, perder el complemento alimentario, perder una de las múltiples estrategias de diversificación de ingresos del hogar. La intervención de las políticas alimentarias se ha sustentado, entre otros aspectos, en el catecismo de la religión neocolonial. Aquella se implementa mediante el despliegue de las siguientes triadas: por un lado, agradecer al que da, responsabilidad ante el regalo y reconocimiento de la ignorancia; y, por otro lado, de manera yuxtapuesta y en diversos matices, la autoorganización, la autorresponsabilización y la autoculpabilización (Scribano *et al.* 2010) mediante políticas de individuación (Merklen 2013). Este modo de expropiación y explotación neocolonial tiene su efectividad, entre otros factores, porque interviene en la regulación de las sensibilidades y opera a través de mecanismos de soportabilidad social que los agentes despliegan para resistir al conflicto del hambre. Los mecanismos de soportabilidad social operan desapercibidamente en las prácticas que se realizan “en la porosidad de la costumbre, en los entramados del común sentido, en las construcciones de las sensaciones que parecen lo más ‘íntimo’ y ‘único’ que todo individuo posee en tanto agente social” (Scribano 2013, 101). En paralelo, los “dispositivos de regulación de las sensaciones” se anclan en los procesos de selección, clasificación y elaboración de las percepciones socialmente determinadas y que organizan las maneras de autopercepción de los agentes como individuos y como colectivo social. Entonces, los regímenes de sensibilidad social se materializan en prácticas (comer, cocinar, servir la mesa) organizadas por dispositivos que regulan los sentires sobre el mundo (miedo, resignación, vergüenza, amor, etc.) y por mecanismos que los vuelven “soportables” (esperar, “pasar” la hora del

almuerzo tomando mate, engañar la panza, olvidar el hambre) (Boragnio y Sordini 2019).

[128]

La estructuración de la desigualdad se sostiene y fortalece mediante las políticas de las emociones que tienden a regular la construcción de la sensibilidad social en el marco de fantasmas y fantasías sociales. Se instala la fantasía de la disponibilidad y el excedente de alimentos ante el fantasma del hambre bajo el lema: “la Argentina es un país rico” o “la Argentina produce alimentos con las calorías suficientes para alimentar a millones de personas” y, así, se ocuyen las estructuras económicas del proceso creciente de empobrecimiento, la mercantilización de los alimentos y la subida de precios. Esas fantasías sociales explican y justifican el problema del hambre, identifican a los culpables, o, mejor dicho, autorresponsabilizan a los(as) destinatarios(as) de un problema que es social y estructural, y atribuyen causas que vehiculizan a la legitimación del orden social. En este sentido, los programas alimentarios son moralizantes e instalan fantasías que moldean prácticas que naturalizan: la emergencia alimentaria permanente, la incertidumbre diaria de comer lo posible, la organización de la vida al ritmo de la multiplicidad de estrategias para reproducir la vida. Fantasmas y fantasías refieren a la denegación sistemática de los conflictos sociales. La fantasía ocuye el hambre y consagra el lugar de lo particular como un universal que imposibilita la inclusión del sujeto en los terrenos fantaseados (Scribano 2013).

Sin embargo, en la comunidad barrial y en la organización cotidiana de la vida se despliegan múltiples acciones, como pliegues inadvertidos, intersticiales que niegan los contenidos normativos de la religión neocolonial (la cual opera en la triada de agradecer al que da, la responsabilidad ante el regalo y el reconocimiento de la ignorancia) y que se ligan a los modos de hacer la vida en comunidad. En estas acciones predomina el reconocimiento con el(la) otro(a), el acto de compartir en el sentido de *partir* y *re-partir* equitativamente, y la experiencia de dar-recibir-dar (Scribano 2014, 2017). Siguiendo al autor, la práctica de la reciprocidad implica el quiebre del solidarismo, en la medida en que predomina un “nosotros” como sujeto de acción, en el que lo “común” desplaza la posesión individual.

Los intercambios de reciprocidad se entraman con lazos de identidad entre las personas que se re-conocen en la acción de intercambio. Sus

trayectorias y la disputa diaria por comer ensamblan los intercambios como una identidad en la que se encuentran los actores intervinientes, por ejemplo, en el comedor comunitario.

Y sí, las chicas todas cobran sus planes, vienen y trabajan acá. Seguimos todavía, a veces lo quiero cerrar porque me agarra esa locura de que te cansás. Yo estoy cansada, toda mi vida trabajé en esto, hay veces que estoy re cansada y digo no. Me da pena porque ella necesita porque tiene chicos, otra cosa no puede hacer porque tiene chicos, la otra chica de allá también tiene tres y yo a veces pienso en ella, porque, digo yo, si cierro la van a mandar quién sabe a dónde, van a perder lo poco que tienen; entonces sigo. Pero hace muchos años que estoy, más por ellos y por mí misma, porque ahora es cuando más lo necesito, y es una cadena de ayudarnos entre nosotros; siempre fue así. (Mujer, 46 años)

[129]

La situación de crisis, de hambre, de pobreza, de negación impulsó a las mujeres a abrir sus comedores, como necesidad para su propia familia y para las familias vecinas. La contingencia es testimonio de la perseverancia y de la continuidad en la que se acompañan desde hace años quienes se reconocen en la lucha diaria que implica comer. Dar, recibir y continuar en el mismo camino a pesar del cansancio que implica la extensión del trabajo doméstico y de cuidado hacia la comunidad. Aquí se anuda la complejidad que implica la religión neocolonial. La contención que significan las políticas alimentarias para comedores comunitarios (infraestructura, entregas mensuales de alimentos secos, transferencias monetarias de ingresos) también requiere de una responsabilidad ante dicha entrega. Esta última, en cada caso, implica la autoorganización para el uso de dichos recursos y la angustia ante el imperativo moral de sostener el comedor a pesar del cansancio, vivenciando así el sentimiento de culpa. Sin embargo, emergen intersticios en los que las lógicas de mercantilización de la vida se trascienden y lo colectivo se torna genuino y recíproco.

La fuerza aparece en reconocer al(a la) otro(a) como un(a) igual que tiene las mismas necesidades y urgencias. Es decir, reconocer a quienes transitan circunstancias y condiciones de vida similares, reconocer a las personas que son pares en el trabajo diario que implica comer en el comedor

comunitario, reconocer en las otras mujeres madres trayectorias biográficas similares a las propias, reconocer a las personas que transitan contextos de desocupación, trabajo informal, carencias en la vivienda y en la alimentación, dificultades en el acceso a la salud, etc.

[130]

En el contexto de las estrategias que se despliegan para la distribución de los cuerpos en la sociedad, en las cuales se implementan las políticas alimentarias, emergen las prácticas intersticiales que aparecen en los pliegues inadvertidos de esas políticas, en las fisuras que constituyen a todo lo que no es mercantilizado (Scribano 2017). Los comedores se sostienen en las condiciones de tensión permanente entre el solidarismo filantrópico que institucionaliza los “alimentos para pobres” y la reciprocidad de los(as) agentes que cocinan a diario en el comedor. La continuidad de ese dar-recibir-dar se sostiene en prácticas de amor, confianza y esperanza. En los intercambios de reciprocidad, las mujeres se reconocen entre sí como agentes que comparten equitativamente lo que tienen, a saber, el espacio de su casa, la voluntad de madrugar, la preocupación diaria por reinventar las comidas, *estirar* las raciones, *engañar la panza* y el hambre propio y el de sus hijos, los saberes vinculados al acceso a los programas alimentarios, etc.

A veces lo que te dan tampoco alcanza, si nosotros hacemos otras comidas alcanza para todo el mes porque son dos veces por semana y hacemos hígado o ensaladas que no está en la base de lo que nos dan. Nos encantaría hacer otras comidas, pero más que eso no. Para nosotros estaba bien porque hacemos comida que otros comedores no hacen, o no se saben ingeniar, porque el día que hacemos canelones ella hace los panqueques en su casa, todas hacen veinte o treinta panqueques en su casa cada una y se hacen canelones. Se hacen más de doscientos, porque todas habían traído; después se pusieron a hacer más acá porque no alcanzó. (Mujer, 53 años)

La organización colectiva de la comida se antepone a un Estado que no garantiza “otras comidas” ni la infraestructura ni combustible suficiente para cocinar. Las prestaciones de los programas alimentarios para comedores garantizan alimentos que permiten realizar preparaciones rindidoras y que dan saciedad en detrimento de frutas, vegetales y alimentos con proteínas de origen animal (Sordini 2020) que, tal como sostiene la entrevistada, “no está en la base de lo que nos dan”. Además, el trabajo de cui-

dado y doméstico del ámbito privado se extiende a la comunidad, el trabajo comunitario también lo llevan las mujeres al espacio privado. Todas cocinan una parte en la casa para llevarla al comedor y continuar la elaboración comunitaria. La cocina del comedor barrial y la cocina del ámbito privado se vuelven una, en interacción permanente. En esas acciones se forjan lazos que no se pueden soltar porque se consolidan en el reconocimiento del otro como un acto de identidad. La mayoría de las personas entrevistadas son mujeres que reconocen a otras mujeres que transitan las mismas vivencias. Velar por el alimento del otro, principalmente de las infancias, se vincula a desear la autonomía del otro en la reproducción de sus energías. La organización colectiva de comer rompe con la indiferencia y el abandono cuando las mujeres actúan en los intersticios que se cuecen en la normalización de la mercantilización de la vida.

[131]

Prácticas de amor, confianza y esperanza

El trabajo de cuidado que realizan las mujeres se vincula con atender y asistir al otro (infancias, adultos mayores, otros pares), como una protección que se mantiene con persistencia desde hace décadas. Emergen lazos de reciprocidad entre mujeres en los intersticios que resisten como grietas a la opresión de la pobreza, la injusticia en la discontinuidad de las prestaciones y su insuficiencia, la impunidad ante la restricción de desplazamiento social que provoca el hambre.

O sea, no es solo dar comida, es dar amor acá a la gente. Hay que escucharle el problema de cada uno, muchas veces vienen y dicen: me pasó esto. Cuando hay problemas, cuando no hay, estamos acá para apoyarlos, tenemos que abrir la puerta, pero al fondo, pues, nosotros también cargamos problemas. Y el municipio debería reconocer, imagínese si cierran los comedores, el municipio ahí tendría un tremendo problema. (Mujer, 59 años)

A partir del reconocimiento entre mujeres se establece un estado afectivo centrado en la relación entre ellas en interrelación con las infancias, los adultos mayores y otras personas que necesitan comer en el comedor comunitario. Siguiendo a Marx, en el reconocimiento del otro en calidad de ser humano aparece el amor; “si suponemos al hombre como hombre y su relación con el mundo como una relación humana, solo se puede cam-

[132]

biar amor por amor, confianza por confianza” (2011, 153). El amor, a partir de la habilidad de escuchar al otro, implica la contención y la protección que permite el reconocimiento. El amor emerge en los lugares que todavía no fueron colonizados por la desidia de las políticas alimentarias y por la resignación, ante la persistencia del hambre y las condiciones de pobreza. Reconocer al otro y reconocer(se) en el otro estimula las prácticas de cuidado y de amor en detrimento de la impunidad que implica la distribución de las energías. En la impotencia, debido a que el municipio no reconoce el tamaño del trabajo de las mujeres, el hecho de escuchar, acompañar, contener al otro(a) y saberse en el mundo con el otro(a) estimula la acción comunitaria. La perseverancia de la acción de las mujeres durante décadas da cuenta de una tarea que no se resigna, que no se da por vencida.

Cocinar todos los días para los hijos de la comunidad es una práctica que se estimula desde el dolor y la bronca que se vivencia en el hecho de no tener para comer como condición estructural y estructurante de vivir en la pobreza. Las madres de los(as) niños(as) malnutridos(as) que toman la responsabilidad de los comedores y con-parten la tarea con otras mujeres titulares de programas sociales desplazan/yuxtaponen bronca por amor, resignación por acción para cocinar y comer con los otros, en calidad de pares que transitan similares condiciones de vulnerabilidad. Las emociones son relacionales, complejas, se yuxtaponen, se tensionan, se mitigan, se manifiestan en distintas intensidades. Por ello, son tramas de sensibilidades de miedo, incertidumbre, culpa y, también, de amor, confianza y esperanza, que sostienen estrategias de soportabilidad social a los contextos de desigualdad.

La confianza es un elemento ineludible en todas las relaciones sociales, es inherente e indispensable para entablar lazos. Confiar es no saber todo del otro y, sin embargo, decidir actuar (Cervio y Bustos 2019). Siguiendo a Cervio (2019), la confianza se organiza con base en la “entrega” y la “creencia” en los demás. Confiar en el otro es la emoción necesaria para relacionarse aun sin conocer la totalidad de las expectativas, intenciones y deseos de los demás (Cervio y Bustos 2019). Como sostiene Simmel (1986), la confianza ofrece la seguridad necesaria para fundar en ella una actividad práctica. La confianza “constituye un grado intermedio entre el saber acerca de los hombres y la ignorancia respecto de ellos” (Simmel 1986, 367). A partir de la confianza aumentan las posibilidades para la acción; actuar

con confianza permite anticiparse al futuro (Luhmann 1996) en la medida en que se despliega una presentificación de la acción a partir de lo que sí se conoce del otro en tensión con lo que se ignora del otro. En este sentido, las personas que comen en los comedores conocen ciertos aspectos de las mujeres responsables de estos, entre los cuales el tiempo potencial de permanente disponibilidad para el cuidado (Carrasco 2006) es extensivo a la comunidad. Ello implica que aun cuando el comedor está cerrado el vínculo de confianza con las mujeres responsables habilita la demanda de ayuda permanente. En esos entramados sociales prevalece la confianza de que las mujeres siempre van a ayudar, a contener y a cuidar asistiendo.

[133]

[...] siempre pasan pidiendo y la misma gente que viene a pedir la vianda; ponele, nosotros cocinamos lunes y viernes, en la semana siempre hay alguna que dice no tendrá un arroz y se le da, porque sabemos la necesidad de la gente, pero es lo que hay, esperemos que se mejore todo.
(Mujer 48 años)

El imperativo de la disposición y disponibilidad permanente de las mujeres para la comunidad, implícito en la tarea de coordinar el comedor comunitario en la propia vivienda, “atrapa” a las mujeres en un rol que tensiona la culpabilización individual por la angustia que implicaría no garantizar dicho imperativo. El cansancio se soporta; “porque sabemos la necesidad de la gente”. La reciprocidad implica reconocer a la otra persona como un(a) igual, con quien se refleja una identidad común. La lógica de la retribución se entrama en las prácticas de las mujeres titulares de programas alimentarios, y se constituye entre los lazos familiares y comunitarios una red de mujeres (Jelin 1984, 2016) que sostiene sus múltiples presencias en los distintos espacios de trabajo: dar un alimento cuando el comedor está cerrado, compartir la elaboración de panqueques para sumarlos a la comida comunitaria, alcanzar la vianda a la casa de una persona enferma, cuidar a los hijos de una vecina, etc.

Por otro lado, es reiterada la estrategia de juntarse dos o tres familias a comer en una casa los días en los que no abre el comedor barrial. Cada familia aporta algún ingrediente a la preparación. Es una necesidad compartida que, con la equitativa participación de cada una de las partes, genera la unión de los alimentos como respuesta a la ausencia.

A veces aquella me llama y me dice: —¿Cómo andas, vos comiste?—. Y le digo: —...no...—. Y ahí nos juntamos, me voy a su casa, ella está con sus nenes, capaz viene también la hermana que tiene dos nenes y si tengo llevo algo y hacemos fideos o guiso... (Mujer, 27 años)

[134]

A veces vengo a comer acá [la casa de la vecina], ponemo entre las do y comemo y mi nene a veces hacemos guiso, la mayoría de las veces, que me gusta cuando ella hace guiso. Le digo, bueno, vamo a comer un guisito. (Mujer, 35 años)

En estas prácticas hay continuidad porque hay confianza, se cristaliza un nosotros que da y recibe de modo recíproco, que se fundamenta en el encuentro con esa otra mujer que transita las mismas dificultades. La confianza constituye una forma de reciprocidad, las mujeres sospechan que la otra mujer estará ahí para acompañarlas, subyace una creencia en la red de mujeres que cocina a diario, se entran relaciones que persisten en el tiempo con una mirada hacia el futuro que le inscribe un sentido a la práctica comunitaria. La esperanza implica una dimensión de la incertidumbre que la acerca a la confianza (Cervio y Bustos 2019). La confianza y la esperanza emergen en el plano de lo que “todavía no llego a ser”, una suerte de presentificación del futuro en la que se tensionan la posibilidad con la imposibilidad, la realización con la frustración (Cervio y Bustos 2019). La esperanza constituye una actitud de anticipación que se apoya en la intención de un porvenir como posibilidad (Bloch 2007), en el que, sin embargo, puede aparecer la decepción y el desencanto. La esperanza es la contracara de la resignación y consiste en una “práctica social que vivencia el pasado-presente-futuro en tanto hoy-ahora y se manifiesta como un gesto anticipatorio de prácticas que ‘aún no son, pero están siendo’” (Scribano 2017, 252). Se despliega la esperanza a partir del presente como condición de posibilidad de que el futuro es ahora.

[...] ya van a venir tiempos mejores, ya no van a existir más los comedores. Ojalá en un tiempo que todos tengan sus trabajos y sus cosas, que no dependamos de esto. Yo dependo de esto siempre, yo empecé a trabajar en comedor y cuidando abuelos a los 36 años. (Mujer, 53 años)

En la medida en que el futuro es lo que no existe, “la esperanza también implica imaginación, un deseo que nos ilumina acerca de aquello por

lo que luchamos en el presente” (Ahmed 2019, 366). Aparece la esperanza como una crítica en la expresión “ya no van a existir más los comedores”; se reconoce la dependencia al comedor como sutura de la falta de trabajo.

Siguiendo a Spinoza (1996), la esperanza es una alegría inconstante que emerge de la idea sobre un futuro que, en cierta medida, resulta dudoso, en el que “todos tengan sus trabajos y sus cosas”. En la misma lógica, el miedo es una tristeza inconstante que emerge de una idea sobre el futuro. Entonces,

[...] quien está pendiente de la esperanza y duda de que suceda una cosa, se supone que imagina algo que excluye la existencia de una cosa futura, y, por tanto, se entristece, y, por consiguiente, mientras está pendiente de la esperanza tiene miedo de que la cosa suceda. (Spinoza 1996, 90)

[135]

Figura 1. Emociones de las prácticas de reciprocidad de mujeres receptoras de programas alimentarios o responsables de comedores comunitarios en el Partido de General Pueyrredón 2015-2020



Fuente: elaboración propia.

[136]

En este sentido, siguiendo a Hochschild (1975), las emociones son contextuales y se enmarcan en las sensibilidades adecuadas al contexto socio-histórico. Entonces, la emoción de esperanza es coherente con un entorno de desocupación y trabajo informal que se cruza con el miedo a perder el programa alimentario, a no comer; a su vez, la perseverancia en llevar adelante el comedor desde hace más de quince años configura en la esperanza un deseo sobre el futuro que se torna a la vez incierto. En la figura 1 se ilustra la relación de las emociones en las prácticas de reciprocidad.

La esperanza, aunque tensionada con el miedo, motoriza la acción, en la medida en que implica el deseo y la expectativa de que una posibilidad deseada se haga real (Ahmed 2019). La confianza implica “creer en la otra mujer” y enlazar el vínculo de dar-recibir-dar desde el que se rompe con la religión neocolonial, porque la credibilidad destituye a la frustración como mecanismo de coordinación social. En este contexto, desplazarse en la organización cotidiana de la vida con prácticas de reciprocidad al interior de la comunidad barrial diluye al solidarismo. Finalmente, el amor teje las interacciones de la reciprocidad por cuanto amar al otro es alimentarse con él (Le Breton 2007); amar es desear la autonomía del otro (Scribano 2020) y, para ello, se potencia la acción, comprendiendo los infortunios, para disputar, en los límites de las posibilidades, la distribución de las energías.

Consideraciones finales

En los contextos del hambre, los y las agentes persisten entre emociones que obturan las posibilidades de acción (miedo, vergüenza, resignación) y prácticas intersticiales que revitalizan las prácticas de reciprocidad (amor, confianza, esperanza). En este sentido, observar las formas de regulación de las emociones contribuye a revisar los modos de resistir al conflicto. La trama de sensibilidades se co-constituye en relación con los(as) otros(as) en los espacios de sociabilidad y vivencialidad de la vida cotidiana en los comedores comunitarios. Estas emociones se interrelacionan en modalidades tensionadas y complejas que sostienen estrategias de soportabilidad social a los contextos de desigualdad. Analizar e interpretar la trama de sensibilidades suscitó (re)pensar sobre los límites de la distribución desigual de las energías que la sociedad es capaz de soportar y, sobre todo, advertir los

intersticios en los que resiste. Por ello, las emociones constituyen los hilos que, mediante la acción, se enlazan y tejen la estructura social.

En las mujeres titulares de programas alimentarios o responsables de comedores comunitarios, la organización cotidiana de la vida es atravesada por la emergencia alimentaria. Los alcances que adquieren sus acciones y sus disposiciones se inscriben en prácticas sociales cognitivo-afectivas que se han aprehendido como un legado intergeneracional desde hace décadas. Estas prácticas recíprocas, de organización horizontal, en las que se reconocen como pares, constituyen las políticas de las sensibilidades que guían los horizontes de la acción en relación con la organización de la vida cotidiana, las jerarquías de preferencias y valores y la gestión del tiempo y del espacio (Scribano 2017).

[137]

Los cuerpos/emociones de las mujeres entrevistadas resisten la desigualdad y a la necesidad alimentaria desde hace más de tres décadas. Las prácticas que despliegan desde el amor, la confianza y la esperanza como posibilidad de encuentro con los(as) otros(as) implican una mirada común sobre los horizontes de acción posibles, deseables y compartidos. Para toda autonomía lo primero es comer. Entonces, vivir al día y realizar comidas posibles, a partir de los solidarismos y las prácticas de reciprocidad comunitaria, es una apuesta a los futuros posibles. En un modelo de sociedad que se reproduce a partir de la apropiación desigual de las energías (Marx 2008), las tramas de sensibilidades que predominan en las prácticas de reciprocidad comunitaria implican el germen de un giro hacia horizontes deseables, por los(as) agentes, en los cuales predomina la igualdad. Allí, en el futuro, y aquí, donde está siendo el futuro ahora: cocinar y comer es un acto de amor y autonomía; compartir es el reconocimiento en el(la) otro(a) de la proximidad, la copresencia y los sentires comunes.

Referencias bibliográficas

- Adelantado, J., J. Noguera, X. Rambla y L. Sáenz. 1998. "Las relaciones entre estructura y políticas sociales: una propuesta teórica". *Revista Mexicana de Sociología*, no. 3: 123-156.
- Aguirre, Patricia. 2005. *Estrategias de consumo: qué comen los argentinos qué comen*. Buenos Aires: Mino y Dávila.
- Aguirre, Patricia, Diego Díaz Córdova y Gabriela Polischer. 2015. *Cocinar y comer en Argentina hoy*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Pediatría.

- Ahmed, Sara. 2019. *La promesa de la felicidad: una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Arakaki, A. 2011. *La pobreza en Argentina 1974-2006. Construcción y análisis de la información*. Documento de Trabajo 15. CEPED. Instituto de Investigaciones Económicas. UBA.
- Baeza, Manuel. 2002. *De las metodologías Cualitativas en investigación científico-social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido*. Chile: Universidad de Concepción.
- Bloch, E. 2007. “¿Puede frustrarse la esperanza?”. En *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*, editado por C. Gómez, 165-173. Madrid: Alianza.
- Blutman, G. 2016. “Buscando armar el rompecabezas de la gestión pública: Argentina en el siglo XXI (dossier)”. *Revista Estado y Políticas Públicas*, no. 7: 69-81.
- Bourdieu, Pierre. 2008. “La ruptura”. *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Britos, Sergio; Alejandro O’Donell, Vanina Ugalde y Rodrigo Clacheo. 2003. *Programas alimentarios en Argentina*. Buenos Aires: CESNI.
- Boragnio, Aldana y María Victoria Sordini. 2019. “Gustos y prácticas alimentarias de mujeres empleadas de oficinas públicas y mujeres destinatarias de programas alimentarios en Argentina”. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales* 81, 69-86, <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/boragnio.pdf>
- Carrasco, C. 2006. “La paradoja del cuidado: necesario pero invisible”. *Revista de Economía Crítica*, no. 5. Valladolid: Ed. Asociación Cultural Economía Crítica.
- Cena, Rebeca. 2017. “Programas de Transferencias Condicionadas de Ingresos en Argentina: tensiones entre la provisión del bienestar y los cuidados”. *Encrucijadas-Revista Crítica de Ciencias Sociales* 14, no. 41406, s.p. <http://www.encrucijadas.org/index.php/ojs/article/view/324>
- Cervio, Ana. 2019. “¿Qué te pasa Buenos Aires? La inseguridad como una ‘práctica del sentir’ porteño”. *Revista Brasileira de Sociologia de la Emocion* 18, no. 52: 75-90.
- Cervio, Ana y Araceli Bustos. 2019. *Confianza y política de las sensibilidades*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- Charles, N. y M. Kerr. 1995. “Es así porque es así: diferencias de género y de edad en el consumo familiar de alimentos”. En *Alimentación y cultura. Necesidades, gustos y costumbres*. P.p:199-218. Barcelona: Universitat de Barcelona
- Clemente, Adriana. 2010. *Necesidades sociales y programas alimentarios. Las redes de la pobreza*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Coffey, A. y P. Atkinson. 2003. “Variedades de datos y variedades de análisis”. *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Cravino, M., M. Fournier, M. R. Neufeld y D. Soldano. 2002. "Sociabilidad y micropolítica en un barrio bajo planes". *Cuestión social y política social en el Gran Buenos Aires*, 56-79. Buenos Aires, Argentina: UNGS -Ediciones Al Margen.
- Denzin, N. y Y. Lincoln. 1994. *Introduction, Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- De Sena, Angélica. 2011. "Promoción de Micro emprendimientos y Políticas Sociales: ¿Universalidad, Focalización o Masividad?, una discusión no acabada". *Revista Pensamiento Plural*, no. 8: 5-36.
- De Sena, Angélica. 2014. "Las mujeres ¿protagonistas de los programas sociales? Breves aportes a la discusión sobre la feminización de las políticas sociales". *Las políticas hechas cuerpo y lo social devenido emoción*. Buenos Aires: ESEditora.
- De Sena, Angélica. 2016. "Políticas Sociales, emociones y cuerpos". *RBSE—Revista Brasileira de Sociologia da Emoção* 15, no. 44: 173-185. <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/DeSenaDos.pdf>
- Del Rio Fortuna, Cynthia, Miranda González Martín y Marcela País Andrade. 2012. "Políticas y género en Argentina. Aportes desde la antropología y el feminismo". *Encrucijadas*, no. 3: 54-65.
- Elias, Norbet. 2016. *El proceso de la civilización*. Ciudad de México: FCE.
- Gasparini, Leopoldo y Pablo Gluzmann. 2019. *El desafío de la pobreza en Argentina. Diagnóstico y perspectivas*. Buenos Aires: CEDLAS, CIPPEC, PNUD.
- Giddens, Antony. 1998. *La construcción de la sociedad. Bases para la Teoría de la Estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Giddens, A. 1995. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Goren, Nora. 2001. "Una aproximación a un programa de empleo: el caso del Programa Servicios Comunitarios". *Revista Sociologías* 3, no. 5: 190-213.
- Arnaiz, Mabel. 1996. *Paradojas de la alimentación contemporánea*. Barcelona: Icaria.
- Grassi, Estela et al. 1994. *Políticas sociales, crisis y ajuste*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Grassi, Estela. 1998. *La política social del neoliberalismo. Supuestos que orientan la acción y problemas pendientes*. Buenos Aires: Mimeo.
- Halperin, Leopoldo Labiaguerre, J., De Sena, A., González, M. Horen, B.; Müller, G. Quiroga, L., Villadeamigo, J. Charvay, C. Halperin, C., Labiaguerre, E., Pujol Buch, V. y Chahbenderian, F. 2011. "Problemas de género en la Argentina del siglo XXI: feminización de la pobreza e inequidad del mercado laboral". *Cuadernos del Centro de Estudios sobre Población, Empleo y Desarrollo*, no. 11.
- Hintze, Susana. 1989. *Estrategias alimentarias de sobrevivencia. Un estudio de caso en el Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Hochschild, A. R. 1975. "The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities". En *Another Voice. Feminist perspectives on social Life and Social Science*, 280-307. Nueva York: Anchor Books.
- Ierullo, Martín. 2010. "El proceso de consolidación de los programas de asistencia alimentaria en Argentina (1984-2007)". En *Necesidades sociales y programas alimentarios. Las redes de la pobreza*, 89-116. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Jelin, Elizabeth. 1984. *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada*. Buenos Aires: CEDES.
- Jelin, Elizabeth. 2016. *Pan y afectos*. Buenos aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Le Bretón, David. 2007. *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Luhmann, N. 1996. *Confianza*. Barcelona: Universidad Iberoamericana Anthropos.
- Mauss, Marcel. 1950. *Sociologie et anthropologie*. París: PUF.
- MDS-PBA. 2018. *Instructivo de acceso al Programa de Fortalecimiento Red de Espacios Comunitarios (F-Red-EC)*. La Plata: Ministerio de desarrollo social.
- Martins, Paulo Henrique. 2005. La sociología de Marcel Mauss: don, simbolismo y asociación. *Revista Crítica de Ciencias Sociales*, no 73: 45-66.
- Marx, Karl. 2011. *Manuscritos: económicos-filosóficos 1844*. La Plata: De la Campana.
- Marx, Karl. 2008. *El Capital. El proceso de producción del capital*. Tomo I. Vol. 3. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mejía Navarrete, Julio. 2011. "Problemas centrales del análisis de datos cualitativos". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación – ReLMIS*, no. 1: 47-60. <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/11/139>
- Merklen, Denis. 2013. "Las dinámicas contemporáneas de la individuación". En *Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente?*. Pp. 45-86. Buenos Aires, Paidós.
- Mintz, S. 1999. "La comida como un campo de combate ideológico". *Conferencia de clausura del VIII de Antropoloxía. Homenaje a la XeraciónNós*, Santiago de Compostela.
- Oxman, Claudia. 1998. *La entrevista de investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Parrini, Rodrigo, Luisa Alquisiras y Emilio Necedal. 2021. Pedagogías del don: solidaridad y subjetivación en transmigrantes centroamericanos en México. *Nómadas*, no. 54: 183-203. <http://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n54a11>
- Pautassi, Laura. 2010. *El aporte del enfoque de derechos a las políticas sociales. Una breve Revisión*. Santiago de Chile: CEPAL. Naciones Unidas

- Piovani, Juan. 2007. “La entrevista en profundidad”. En *Metodología de las Ciencias Sociales*, 2015-2025. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Portantiero, J. C. 2000. “Estado y sociedad en América Latina I. La sociedad civil: entre la autonomía y la centralización”. *El tiempo de la política. Construcción de mayorías en la evolución de la democracia argentina 1983-2000*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- Restrepo Medina, M. 2009. “Burocracia, gerencia pública y gobernanza”. *Revista Diálogos de Saberes*, no. 30: 167-185.
- Scribano, Adrián et al. 2010. “El hambre como problema colonial: fantasías sociales y regulación de las sensaciones en la Argentina después del 2001”. *El purgatorio que no fue. Acciones profanas entre la esperanza y la soportabilidad*. Buenos Aires: CICCUS.
- Scribano, Adrián. 2012. “Sociología de los cuerpos/emociones”. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* 4, no. 10: 93-113.
- Scribano Adrián. 2014. El don: entre las prácticas intersticiales y el solidarismo. *Sociologías, Porto Alegre* 16, no. 36: 74-103.
- Scribano, Adrián. 2014b. “Interludio. Indagando sensibilidades: aproximaciones metodológicas desde la expresividad y la creatividad”. En *Expresividad, creatividad y disfrute*, 103-122. Córdoba: Editorial Universitas.
- Scribano, Adrián. 2017. “Amor y acción colectiva: una mirada desde las prácticas intersticiales en Argentina”. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, no. 74: 241-280. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/ascribano2.pdf>
- Scribano, Adrián. 2020. *Teoría social y política de las sensibilidades*. Buenos Aires: Eseditora.
- Simmel, George. 1986. *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Alianza.
- Simmel, George. 2005. *Cuestiones fundamentales de sociología*. Barcelona: Gedissa.
- Simmel, George. 2014. *El pobre*. Madrid: Sequitur.
- Sordini, María Victoria. 2020. “Sociabilidades y emociones en titulares de programas alimentarios”. En *Políticas sociales y emociones: (per)vivencias en torno a las intervenciones estatales*, compilado por A. Dettano, 23-44. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- Sordini, María Victoria. 2021. “Asistencia alimentaria y pasiones tristes: un legado intergeneracional en Argentina”. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, no. 90: 67-80. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/mvsordini.pdf>
- Sordini, María Victoria. 2022. La política del hambre: una emergencia permanente en Argentina. *Revista de sociología e política* 30, no. 4. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-98732230e004>

[142]

- Spinoza, B. 1996. "Del origen y de la naturaleza de los afectos". En ¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de psicología filosófica, 88-98 Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin. 2002. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Contus.
- Tajer, Débora. 2014. Construyendo una agenda de género en las políticas públicas de salud. *Revista Sexología y sociedad* 9, no. 22: 14-20.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan. 1996. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vinocur, Pablo y Leopoldo Halperin. 2004. *Pobreza y políticas sociales en Argentina de los años noventa*. Santiago de Chile: CEPAL. Naciones Unidas.



Emociones y prácticas de justicia: reflexiones para el abordaje de la(s) violencia(s) escolar(es)*

Emotions and Justice Practices: Reflections for Addressing School Violence(s)

[143]

Emoções e práticas de justiça: reflexões para enfrentar a(s) violência(s) escolar(es)

Eliana Sofía Rea Rubiano**

Universidad de Manizales, Manizales, Colombia

Jaime Alberto Saldarriaga Vélez***

Universidad de Manizales, Manizales, Colombia



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Rea Rubiano, Eliana Sofía y Saldarriaga Vélez, Jaime Alberto. 2023. "Emociones y prácticas de justicia: reflexiones para el abordaje de la(s) violencia(s) escolar(es)". *Trabajo Social* 25 (1): 143-165. DOI: 10.15446/ts.v25n1.i01858

Recibido: 8 de abril del 2022. **Aceptado:** 26 de julio del 2022.

Artículo de reflexión

* El presente documento recoge algunas reflexiones académicas en el marco del proceso de investigación de la tesis doctoral titulada *Alcances y limitaciones de la justicia restaurativa en el abordaje de la(s) violencia(s) escolar(es)*. Tutor: Jaime Alberto Saldarriaga Vélez. Línea de investigación: Educación y Pedagogía. Área: Ciencias Sociales. Marzo del 2022.

** elianasofiarearubiano@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-8475-4173>

*** jalberto.saldarriaga@udea.edu.co / <https://orcid.org/0000-0002-2374-4147>

Emociones y prácticas de justicia: reflexiones para el abordaje de la(s) violencia(s) escolar(es)

Este artículo, derivado del proyecto de investigación doctoral *Alcances y limitaciones de la justicia restaurativa en el abordaje de la(s) violencia(s) escolar(es)* en Colombia, hace un recorrido analítico sobre la relación compleja entre emociones y prácticas de justicia en la escuela, a propósito del abordaje de las violencias escolares. Recorre, en términos generales, tanto las perspectivas epistemológicas como algunos enfoques teóricos que han abordado el lugar de las emociones en las prácticas de justicia escolar. Descubre la necesidad de trascender las miradas funcionales hacia análisis complejos de la(s) violencia(s) escolar(es) y de las emociones en la justicia escolar.

Palabras clave: violencia escolar, emociones, emociones políticas, justicia escolar, prácticas de justicia, justicia restaurativa.

Emotions and Justice Practices: Reflections for Addressing School Violence(s)

This article, derived from the doctoral research project *Scope and limitations of restorative justice in the approach to school violence(s) in Colombia*, makes an analytical tour of the complex relationship between emotions and practices of justice at school, focusing on school violence. In general, it covers both epistemological perspectives and some theoretical approaches that have addressed the place of emotions in school justice practices. Furthermore, it discovers the need to transcend functional views towards complex analyses of school violence(s) and emotions in school justice.

Keywords: School violence, emotions, political emotions, school justice.

Emoções e práticas de justiça: reflexões para enfrentar a(s) violência(s) escolar(es)

Este artigo, derivado do projeto de pesquisa de doutorado *Alcance e limitações da justiça restaurativa na abordagem da(s) violência(s) escolar(es) na Colômbia*, faz um percurso analítico pela complexa relação entre emoções e práticas de justiça na escola, com respeito à abordagem das violências escolares. Abrange, em linhas gerais, tanto as perspectivas epistemológicas quanto algumas abordagens teóricas que têm abordado o lugar das emoções nas práticas de justiça escolar. Revela a necessidade de transcender visões funcionais para análises complexas da(s) violência(s) escolar(es) e emoções na justiça escolar.

Palavras-chave: violência escolar, emoções, emoções políticas, justiça escolar.

Así que las emociones no son simplemente algo que “yo” o “nosotros” tenemos, más bien, a través de ellas, o de la manera en que respondemos a los objetos y a los otros, se crean las superficies o límites: el “yo” y el “nosotros” se ven moldeados por —e incluso toman la forma de— el contacto con los otros. (AHMED 2015, 34)

Introducción

[146]

Durante las últimas cuatro décadas, en el campo de las Ciencias Sociales las lecturas sobre las emociones en la vida escolar han centrado el interés en su relación con los procesos de aprendizaje (Mujica y Salgado 2021; Marcos 2018; Benavidez y Flores 2019; Glejze *et al.* 2019); sin embargo, poco se ha explorado sobre el lugar de las emociones en la configuración de prácticas de justicia que pueden derivarse en profundización o transformación de las violencias en la escuela. En tal sentido, este artículo plantea algunas reflexiones en torno a la pregunta: ¿cómo circulan las emociones en relación con las concepciones y prácticas de justicia?

Inicialmente, se plantean breves referentes sociohistóricos que corresponden al giro teórico en los estudios sobre las emociones, denotando los cambios en su configuración conceptual, inicialmente desde perspectivas individualistas que limitaron la comprensión de las emociones al acto singular de gestión, contención, represión y gobierno de sus manifestaciones, evolucionando hacia perspectivas interdisciplinarias que han permitido reconocer su carácter intersubjetivo. Por lo que, en el marco del vínculo entre escuela y sociedad, es necesario comprenderlas desde una perspectiva relacional que involucre diversos actores presentes y ausentes en la cotidianidad escolar.

Posteriormente, se plantea un diálogo reflexivo sobre otros significados posibles de otorgar a las emociones como elemento configurante de las prácticas de justicia. Esto implica reconocer que las emociones colorean concepciones y prácticas de justicia, se materializan en expresiones metafóricas o figurativas, se producen, reproducen y circulan, de manera tal se pueden consolidar como oportunidad para restaurar vínculos en el contexto de una sociedad permeada por la fragilidad de las relaciones humanas. En virtud de ello, las emociones se instauran en la razón práctica de los sujetos e inciden en asuntos sociales, políticos y culturales que se construyen en la vida pública, así como en la toma de decisiones frente a los modos de hacer justicia.

En consecuencia, se plantea la necesidad de deconstruir categorías de investigación validadas tradicionalmente en los estudios sobre las emociones, las violencias y las prácticas de justicia en la escuela, desde referentes tanto epistemológicos como sociohistóricos.

Referentes epistemológicos

[147]

Siguiendo el clásico planteamiento de Habermas (1982) propuesto en *Conocimiento e interés* y su traducción al contexto de los maestros colombianos por Vasco (1990) desde el llamado interés tecno-funcional o interés de predicción y control, la modernidad apuesta a la supremacía del sujeto racional capaz de pensar por sí mismo y de gobernar sus emociones sobre sí mismo y sobre los otros. Parafraseando a Foucault (1994), lo que la modernidad configura es una actitud, una manera de pensar y de sentir, un modo de actuar y de conducirse, que marca una relación de pertenencia.

El llamado giro lingüístico introduce a la hermenéutica como perspectiva epistemológica interesada en comprender las prácticas sociales y personales (Vasco 1990, 13) más allá de ser un método interpretativo. De este modo, su interés en los sentidos y significados que los sujetos y las diversas culturas atribuyen al mundo de la vida da paso a un nuevo lugar y a la resignificación de las emociones como elemento configurante de sentido en los individuos, en el marco de la vida social. Las emociones tiñen de sentido las construcciones culturales y personales y los significados compartidos como los actos de habla, en calidad de estructuras simbólicas e históricas que las sociedades producen y circulan. Así, el abordaje de las emociones trasciende la mirada fisiológica y cognitiva (sin desconocer dichos saberes), hacia las esferas de la significación y la socialización.

En la perspectiva sociocrítica y su interés emancipatorio-liberador, desde una mirada ortodoxa, los sujetos configuran su subjetividad, y en ella sus emociones, desde el lugar de clase social que cada individuo ocupa. Dichas emociones están sujetas a la ideología dominante y a la formación (o no) de la conciencia crítica, donde el sujeto alienado y sus emociones están sujetos a los poderes hegemónicos. De otro lado, en una mirada menos ortodoxa, los sujetos se constituyen en agentes de emancipación, en particular desde la emergencia de otras educaciones diferentes a las hegemónicas (educación liberadora, educación popular, concientización, pedagogías

[148]

críticas), donde las resistencias a la explotación, dominación, exclusión social y alienación se dan desde los sujetos, colectiva e individualmente considerados, capaces de romper con la ideología dominante. Allí, la educación recobra el valor libertario y se convierte en una herramienta que configura subjetividades emancipatorias, de donde emergen emociones y sentimientos relativos a la indignación, la solidaridad y la justicia, y, en especial, el amor por la humanidad (Marín y Saldarriaga 2020, 41).

De este modo, la producción de conocimiento sobre las emociones se orienta en perspectiva relacional, resaltando su carácter interpersonal. Sobre el particular, las contribuciones de Heller (2004) aportan una comprensión de las emociones, en el marco de los sentimientos como categoría conceptual más amplia; la autora define sentir como estar implicado en algo: “Ese *algo* puede ser cualquier cosa: otro ser humano, un concepto, yo mismo, un proceso, un problema, una situación, otro sentimiento [...], otra implicación” (16)². Por lo tanto, la implicación es parte estructural e inherente a la acción y el pensamiento, aspectos de vital importancia en la cotidianidad del ser humano; en este marco, es posible situar su trascendencia para la vida escolar, por cuanto contribuye a reflexionar sobre la forma en que se construye el aprendizaje de los sentimientos.

Entre tanto, desde una perspectiva de las capacidades humanas, las emociones son conceptualizadas desde su sentido político como emociones políticas (Nussbaum 2014), en la medida en que soportan sentimientos morales que se estructuran no solo emocionalmente, sino también cognitiva y situacionalmente, esto es, ética y políticamente, y se aprenden y construyen en la vida social. Así, la mirada sociocrítica contemporánea trasciende la construcción del sujeto crítico, como sujeto político racional, hacia el sujeto sentipensante (Ghiso 2016).

De tal forma, en la mirada sociocrítica posmoderna y decolonial, las emociones se incorporan a las prácticas emancipatorias en discursos de resistencia, a partir de emociones políticas como la ira, la repugnancia, la vergüenza, el miedo, el amor, entre otros. A ello, se suman sentimientos morales como la justicia, la solidaridad, la indignación, especialmente para la lucha desde y con los pobres, dominados y excluidos por los grupos he-

1 Cursiva de la autora. Para Heller (2004) el *algo* en que el yo se encuentra implicado es un *algo* presente.

gemónicos, y sentipensar a los dominados y excluidos, a los nadie, en un determinado sistema socioeconómico y político. Estas emociones políticas son potenciadas desde organizaciones y colectivos sociales y políticos, al tiempo que circulan y son afianzadas o resignificadas por dinámicas globalizadas como las redes sociales, los medios de comunicación, así como por los distintos escenarios institucionalizados e informales de socialización política (escuela, familia, grupos de pares, vecindad, entre otros). De este modo, se pasa del sujeto moderno racional al sujeto crítico.

Además de las perspectivas epistemológicas enunciadas por Habermas, emerge en las ciencias sociales contemporáneas la mirada deconstructiva que pregunta por los discursos y las prácticas no discursivas como dispositivos de poder (Foucault 1979), desarrolladas por intelectuales como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Michel Serres, Jacques Derrida, Byung Chul Han; el especial aporte deconstructivo de Butler (2007) que rompe con el binarismo de las identidades, la investigadora Illouz (2014) al analizar el campo de las emociones como fundamentales en el mundo del mercado y Sara Ahmed (2015) con su enfoque político relacional de las emociones, entre otros autores. En la posmodernidad, más allá de la represión o el silenciamiento, los aportes de Bauman (2007) sobre el cuerpo y las emociones permiten entenderlas como construcciones socioculturales líquidas, lo que influye en la reflexión sobre su configuración como dispositivo de poder y de gobierno de las subjetividades, sumado a la regulación y el ordenamiento del mundo interior y de las relaciones emocionales con otros, en función de la vida social y productiva.

En consecuencia, desde la mirada deconstructiva es posible afirmar la emergencia de un dispositivo emocional, que apuesta no a la represión de las emociones, sino a su control, bajo la etiqueta de inteligencia emocional, y que pone en los individuos la responsabilidad de las acciones derivadas de la falta o de la debilidad en el autocontrol (*self control*), al tiempo que exime a la sociedad (incluido el Estado) de toda responsabilidad.

Referentes sociohistóricos

Desde los campos disciplinares que han acompañado los estudios teóricos sobre las emociones, se resaltan los aportes de la filosofía, antropología, sociología y psicología, siendo esta última disciplina un referente líder de

[150]

este campo teórico. No obstante, si bien es cierto que las emociones poseen un componente biológico, también es fundamental reconocer que estas ostentan un componente social, histórico y cultural en su configuración.

Siguiendo a Bolaños (2016), en una mirada retrospectiva sobre el estudio de las emociones en las ciencias sociales, a finales del siglo XVIII el asunto de las emociones se entendió como atributo propio de las mujeres, siendo utilizado este discurso como argumento para justificar su presunta irracionalidad y fragilidad. Sin embargo, en los siglos posteriores emergieron estudios que aportaron otras comprensiones sobre las emociones trascendiendo el discurso patriarcal que históricamente se había impuesto en la sociedad; en virtud de ello, cronológicamente se distinguen cuatro momentos:

1. Comienzos siglo XIX: predomina la influencia de explicaciones de corte naturalista y fisiológicas.
2. Primeras décadas del siglo XX: emergen rupturas epistemológicas que trascienden la tradición dualista emoción/razón.
3. Segunda mitad del siglo XX: los estudios plantean la relación entre el cuerpo, las emociones y el mundo social.
4. Finales del siglo XX: se registra influencia de la antropología, etnología y sociología francesa, con un enfoque interpretativo, diferencial y cultural sobre las emociones. Sin embargo, también fue un periodo de crítica, por considerarse que el enfoque interpretativo supeditó lo subjetivo al orden de lo textual y discursivo.

A comienzos del siglo XIX, las explicaciones de corte naturalista y fisiológicas sobre las emociones estuvieron influenciadas por filósofos y psicólogos, tales como: Aristóteles, René Descartes, David Hume, William James, Charles Darwin, Herbert Spencer y John Dewey, con teorías que coincidían en considerar las emociones como reacciones fisiológicas del cerebro en conexión con otras partes del organismo, entendiéndolas como expresiones innatas y adaptativas de los individuos; sin embargo, a finales de este siglo, los planteamientos de Max Scheler, Franz Brentano y Robert Solomon aportaron argumentos que introdujeron la categoría de lo cognitivo como elemento configurador de las emociones, que, sumado a las interpretaciones fisiológicas, condujo a estudios en relación con la moral, la pedagogía y la racionalidad (Bolaños 2016). Sumado a estas perspectivas,

emergió la influencia de filósofos del romanticismo alemán como Friedrich Scheler, Johan Goethe y Jean-Jacques Rousseau, quienes aportaron en una comprensión de las emociones desde su relación con los sentidos y la libre expresión de sentimientos que había sido coartada por el racionalismo lógico.

Posteriormente, en el siglo xx aparecen rupturas con el enfoque positivista de las Ciencias Sociales, lo que posibilita nuevas comprensiones sobre las emociones a partir de su relación con las dinámicas sociales, al trascender posturas teóricas que oponían la emoción a la razón. Como lo recopila Bolaños (2016), se resaltan los aportes de Marcel Mauss y Norbert Elias, quienes plantearon interesantes aproximaciones sociológicas para comprender el carácter público de las emociones, asunto que se encontraba relegado al ámbito de lo privado. De igual forma, estos autores desde distintas apreciaciones, abrieron la puerta para construir argumentos explicativos desde la relación entre aspectos psicológicos y procesos sociohistóricos en la configuración de las emociones; en Elías, se resalta su crítica a las posturas naturalistas del psicoanálisis liderado por Freud que situó el abordaje de las emociones por fuera de la relación individuo-sociedad: “Freud llegó a creer que traer las emociones a la conciencia mediante la curación psicoanalítica debía ser suficiente para ejercer control sobre ellas” (Bolaños 2016, 8).

[151]

Entre tanto, en la segunda mitad del siglo xx cobra vigor la influencia de la sociología, con aportes teóricos que argumentan la relación entre el mundo social y la configuración de la experiencia emocional. “El tema de las emociones se muestra aquí en las disposiciones corporales relacionadas con discursos social y culturalmente establecidos” (Bolaños 2016, 9). En este escenario sobresalen Pierre Bourdieu, Michel Foucault y David Le Breton. De manera paralela a estas apuestas teóricas, a finales del xx en Estados Unidos emergen aportes en el campo de la antropología y los estudios etnográficos, a través de autores como Clifford Geertz, Michelle Rosaldo, Catherine Lutz y Geoffrey White y Abu-Lughod, quienes, desde un enfoque interpretativo, permiten comprender las emociones asociadas a pensamientos y juicios de valor situados culturalmente, contrario a otros enfoques que fragmentaron las emociones como respuestas fisiológicas, universales e inmutables.

[152]

En el tránsito hacia el siglo XXI, se posiciona el abordaje interdisciplinar de las emociones como campo de estudio, donde sobresalen reflexiones inéditas aportadas por nuevos enfoques conceptuales en el campo de la sociología. Ariza (2016) sugiere que la sociología de las emociones se instaura como campo subdisciplinar que acogió los aportes teóricos de Arlie Russell Hochschild, Randall Collins y Theodore Kemper, para cuestionar el lugar marginal otorgado a las emociones en los estudios liderados por la sociología clásica y, en consecuencia, posicionar una comprensión social de las emociones y los afectos. Al respecto, Denzin (1985) (citado por Ariza 2016), expresa que: “En esta perspectiva, la emoción y la emocionalidad no se encuentran ubicadas en el sujeto o en su cuerpo, sino en la relación del sujeto con su cuerpo vivido en un contexto social dado” (17).

En la actualidad, los estudios de Synnot (2013) sobre la sociología del olor aportan al debate académico en este campo, en cuanto a que, al investigar sobre la influencia de la apreciación olfativa en los procesos de interacción social, se devela la diversidad de emociones que pueden suscitar los olores en la vida cotidiana y sus implicaciones en la constitución de identidades individuales y colectivas. Adicional a esta perspectiva, otros autores contemporáneos como Martha Nussbaum, Victoria Camps, Sara Ahmed y Eva Illouz han trazado alternativas para ampliar comprensiones sobre las emociones desde una perspectiva relacional, situada en los contextos económicos y culturales en que se configuran las subjetividades.

Nussbaum (2008) entiende las emociones como evaluaciones o juicios valorativos que construye el sujeto mediante movimientos racionales articulados al sistema de creencias en que circula la vida humana; su teoría sobre el lugar de las emociones en la vida pública resalta la importancia del aprendizaje emocional como uno de los propósitos esenciales para la vida social del ser humano. Desde otra mirada filosófica, Camps (2011) se interesa por *el* lugar de las emociones en la ética conceptualizándolas como expresiones humanas que, mediante el uso de la razón, movilizan o paralizan las acciones de los individuos, en tal sentido, gobernar las emociones debe ser el sentido de la ética. Entre tanto, Illouz (2007) utiliza el término *mercantilización de las emociones* para referirse a un estilo emocional terapéutico que emerge a partir del siglo XX, cuya característica principal es la racionalización constante de las emociones que reconfigura la vida afec-

tiva de los sujetos y responsabiliza a los individuos de sus éxitos y fracasos en las diversas esferas de la vida.

Por otra parte, a partir de una mirada interdisciplinaria, Ahmed (2015) recapitula la teoría de las emociones desde dos tendencias: la primera de ellas entiende la emoción como sensación corporal, y la segunda conceptualiza la emoción como cognición, vinculada a la idea de emitir juicios dependiendo de cómo el sujeto se siente afectado por algo que considera benéfico o dañino. No obstante, se distancia de estas posturas sicologistas que definen las emociones como una propiedad de los individuos, para apostarle a una comprensión de las emociones como “atributos de los colectivos” (22) que emergen en las relaciones situadas en las prácticas sociales y culturales de los sujetos.

Un elemento común en estas autoras deconstructivas corresponde a sus aportes para pensar la educación del siglo XXI, al desnaturalizar concepciones que perpetuaron la dualidad entre razón/emoción, para avanzar en una lectura de las emociones como construcciones sociales, susceptibles de transformación en las relaciones de intersubjetividad que construyen los sujetos. Desde estas aproximaciones teóricas que posibilitan una comprensión interdisciplinaria y acogiendo las distinciones conceptuales planteadas por Garzón (2003), es posible reconocer las emociones como construcciones sociales presentes en la esfera íntima, pública y privada de los sujetos.

En definitiva, considerar estos aportes teóricos para reflexionar sobre el lugar de las emociones en la configuración de concepciones y prácticas de justicia desvirtúa la existencia de una definición universal para el estudio de las emociones, puesto que los significados otorgados por los sujetos pueden variar a partir de sus creencias, de los consensos socialmente establecidos y de las relaciones de intersubjetividad que se construyen en la vida diaria. Por consiguiente, para las reflexiones posteriores este artículo acoge la interpretación de las emociones como juicios de valor (en el sentido de Nussbaum), así como una comprensión de las emociones entendidas como construcciones sociales susceptibles de transformación, situadas en contextos específicos, que comportan un sentido político y, por tanto, poseen una robusta incidencia en la configuración de prácticas de justicia cotidianas que, analizadas en el contexto escolar, propician interpelaciones sobre la forma como se asumen en el ámbito educativo ante el abordaje de la(s) violencia(s) escolar(es).

Emociones, violencia(s) escolar(es) y prácticas de justicia: una relación compleja

[154]

En Colombia, el estudio de las emociones respecto al abordaje de las violencias es un campo en el que predominan contribuciones asociadas con el análisis de factores de riesgo que inciden en comportamientos de agresión o acoso escolar y con el gran auge, en los últimos años, de estudios relacionados con el *bullying*, la autorregulación emocional, el desarrollo de habilidades prosociales, así como la incidencia de las emociones en los procesos de aprendizaje (Chaux 2011; Cuevas y Marmolejo 2016; Fajardo y Santana 2019). Es reiterativo encontrar aportes académicos que incorporan una conceptualización de la categoría violencia escolar frecuentemente relacionada con acoso escolar; sin embargo, es necesario precisar que no todas las violencias tienen como antecedente la agresión o el uso de la fuerza, pues existen distintas manifestaciones y significados que trascienden estas expresiones. Como lo sugieren Ramis y Rodríguez (2018):

La escuela (como institución) muchas veces mantiene sistemas de convivencia que permiten la violencia, la toleran, la ignoran, la potencian. En la vida escolar tienen lugar procesos de actividad y comunicación que no se producen en el vacío, sino sobre el entramado de una microcultura de relaciones interpersonales, en la que se incluye, con más frecuencia de la que suponemos, la insolidaridad, la competitividad, la rivalidad y, a veces, el abuso de los más fuertes socialmente hacia los más débiles. (137)

En primera instancia, la postura conceptual que guía estas reflexiones reconoce que la violencia no es una propiedad específica de los sujetos o de sus factores de riesgo, sino una propiedad relacional construida desde los sentidos que otorgan los sujetos a su realidad. De tal forma, en su comprensión, se hace necesario reconocer las culturas escolares en las que niños, niñas y jóvenes participan como sujetos, así como los prejuicios, concepciones, emociones, lugares de poder e interrelaciones que establecen con los agentes que integran las comunidades educativas.

En este escenario cobran vital importancia nuevos enfoques socioeducativos, que convocan a desnaturalizar y deconstruir el uso de la categoría violencia escolar como manifestación heredada de los individuos que acuden a la escuela, para avanzar en una comprensión de las violencias en plural.

En términos de Kaplan *et al.* (2015), se acude a la expresión *violencias escolarizadas* para resituar la problemática como campo teórico en construcción, a partir de distinciones entre las categorías: (violencia *de* la escuela; violencia *hacia* la escuela; violencia *en* la escuela como fenómenos que co-existen y se interrelacionan en forma permanente. Esta perspectiva es importante porque reconoce la existencia de elementos históricos, sociales, políticos y culturales que configuran este fenómeno. Se trata de abrirse a otros debates teóricos que posibilitan distintas formas de comprender las manifestaciones, sentidos y significados del término *violencia* interpelando tradiciones investigativas que asimilaron este concepto como sinónimo de acoso escolar; por ello, en estas reflexiones se hace acentúa su distinción utilizando la expresión *violencia(s) escolar(es)*.

En segunda instancia, las prácticas de justicia escolar se plantean como alternativas a las violencias (Ley 1620 de 2013). Sin embargo, en la cotidianidad de la vida escolar, estas prácticas de justicia acontecen en modos distintos, mediadas por emociones, posiciones, intereses, creencias, saberes, olores y sentidos, lo que genera cuestionamientos frente a las posibilidades o límites de su contribución hacia la transformación de las violencias en potencial de convivencia y participación. De tal forma, estos modos de hacer justicia se encuentran permeados por modelos de justicia que, en la historia de la humanidad, se han conceptualizado como: justicia retributiva, justicia distributiva, justicia reparativa y justicia restaurativa. Sin embargo, estos modelos de justicia transitan entre dos paradigmas conceptualizados como modelo retributivo y modelo restaurativo, con prácticas que, analizadas en el contexto escolar, plantean disyuntivas frente a la comprensión de la justicia entendida, para algunos, como el castigo del culpable y, para otros, como la reparación del daño en la víctima (Britto 2010).

En una perspectiva contemporánea, resulta conveniente cuestionar el lugar teórico que ocupan las emociones no solo en la vida social, sino también en la vida escolar y, en particular, en las prácticas de justicia que se construyen en este escenario de la sociedad. En este marco, se sitúa la reflexión para ampliar la mirada reduccionista de las emociones como un asunto de gestión o control individual de los actores que habitan el escenario escolar, para avanzar en el reconocimiento de las emociones y su incidencia en las prácticas de justicia que emergen en las relaciones de inter-

[156]

subjetividad que se construyen en el ámbito educativo; puesto que, aunque niños, niñas y jóvenes escolarizados involucrados en violencias logren recibir atención interinstitucional para el restablecimiento de sus derechos o para su judicialización, su vida cotidiana se mantiene en el entorno escolar (en la mayoría de los casos), en un tránsito entre las relaciones que construyen y deconstruyen con otros y consigo mismo, así como en tensión entre sus experiencias de violencia y los modos de hacer justicia en sus realidades cotidianas.

Por lo tanto, el abordaje interdisciplinar y transdisciplinar de la(s) violencia(s) escolar(es) es un asunto que no debe descargarse en los profesionales del campo psicosocial vinculados al sistema educativo, sino articularse con distintos campos del saber para tejer alternativas colectivas que posibiliten la transformación de la(s) violencia(s) escolar(es) en potencial de convivencia, participación y restauración del tejido social. En esta perspectiva, se orientan las siguientes reflexiones, reconociendo cuatro líneas de discusión: 1) las emociones colorean concepciones y prácticas de justicia; 2) las emociones se materializan en expresiones metafóricas o figurativas; 3) las emociones se producen, reproducen y circulan; y 4) las emociones y prácticas de justicia gestan la oportunidad para restaurar vínculos en la sociedad.

Las emociones colorean concepciones y prácticas de justicia

Como se mencionó en los referentes sociohistóricos, la emocionalidad puede considerarse un atributo que emerge en las relaciones intersubjetivas condicionando las formas de actuar y de pensar de los sujetos. En tal sentido, adquiere relevancia una apuesta por comprender las emociones como repuestas afectivas, respuestas en la relación y respuestas a otro, a otros, a demandas de la sociedad, frente a lo cual los sujetos toman posición, y esta, a la vez, se carga emocionalmente.

Evocando a Illouz (2007), existe un carácter irreflexivo e internalizado que ocupan las emociones en las acciones humanas. De este modo, se construyen estigmas que están naturalizados y legitimados mediante la forma como el colectivo juzga, a través de demarcaciones, entre lo que debe hacerse y no debe hacerse, entre lo prohibido y lo permitido; así, las emociones configuran concepciones y prácticas de justicia, ostentando el poder para mati-

zar los modos en que se juzgan las acciones de la vida cotidiana. Este es un hecho presente en la vida escolar, camuflado en las decisiones que se toman como expresión de justicia ante situaciones que presuntamente afectan la imagen o integridad del colectivo; por ejemplo, emociones como la repugnancia movilizan la imposición de castigos hacia estudiantes que incurren en presuntos delitos o en trasgresión de los consensos socialmente establecidos. En consecuencia, la adherencia mutua de las emociones hace que se generen posicionamientos individuales y colectivos, respecto a quienes son buenos o malos, justos o injustos, deseables o indeseables, etc.

[157]

Las emociones se materializan en expresiones metafóricas o figurativas

En la medida en que las emociones hacen presencia en las prácticas de justicia, se construyen argumentos para justificar actuaciones respaldadas en consensos colectivos: está justificado porque todos lo pensamos. Estas expresiones se constituyen en fuerza narrativa y se materializan en expresiones metafóricas o figurativas para emitir juicios de valor con otros, sobre otros y hacia otros. De modo que, la vergüenza, la repugnancia y el miedo (entre otras emociones) aparecen en la escena escolar bajo premisas, tales como: el gay que afecta la imagen del colegio, la manzana podrida que puede dañar a otras, la adolescente gestante que es vergüenza para las niñas del colegio y, por ello, es mejor excluirla de..., son algunas de las expresiones que develan el lugar de las emociones en las prácticas de justicia. Al respecto, Kaplan (2021) refiere:

Si el juicio descalificatorio proviene de una figura adulta significativa, refuerza la estigmatización y actúa teniendo un impacto en las subjetividades. El docente está atravesado por estos discursos, consensuados socialmente y transformados en sentido común, que se traducen en prácticas con gran eficacia simbólica. Son eficaces porque permanecen ocultos y naturalizados. Los docentes, de manera inconsciente, participan de varios prejuicios sociales y pueden reforzarlos, precisamente por ser sujetos sociales que habitan sociedades discriminatorias y selectivas. Aunque también es preciso aclarar que muchos hacen una reflexión crítica de sus prácticas pedagógicas y logran desnaturalizar estos discursos. (Kaplan 2006, 252)

Por consiguiente, tramitar las emociones no es un asunto exclusivo de quien vivencia el sentimiento, sino que involucra la desnaturalización y deconstrucción de fuerzas narrativas existentes en las concepciones y prácticas de justicia que emergen en los discursos escolares, familiares, sociales e institucionales.

Las emociones se producen, reproducen y circulan

Como lo refiere Ahmed (2015), las emociones circulan entre los cuerpos: “[...] lo que nos mueve, lo que nos hace sentir, es también lo que nos mantiene en nuestro sitio, o nos da un lugar para habitar” (36). De tal forma, las emociones se producen en la relación entre el sujeto y el medio social, se reproducen como réplica de los contextos culturales y circulan en forma inconsciente, fijando posicionamientos individuales y colectivos, adhiriéndose a las prácticas de justicia. Como resultado de ello, surge una especie de *ethos* emocional, que hace que el colectivo sitúe institucionalmente unas formas de justicia y las defienda, pues se instalan en la cultura. Así, un nosotros que se llama justicia otorga un carácter de verdad existencial.

En palabras de Jara (2020), “las emociones no son, pues, solo nociones que conceptualizan —en términos cognitivos— las ‘alteraciones del ánimo’ que aquellas representan, son imágenes, son discurso” (11). Por ello, reconocer el alcance que pueden tener las palabras en las expresiones narrativas cotidianas permite reflexionar sobre la afectación subjetiva personal, sobre los modos de hacer docencia, así como sobre la mirada que construyen los actores educativos sobre las subjetividades de los estudiantes (Kaplan 2021) y, por supuesto, sobre los modos de hacer justicia en la escuela.

De este modo, las emociones se producen, reproducen y circulan en la escuela a través de distintas expresiones, entre ellas aquellas que se manifiestan en las prácticas de justicia desde las distintas posiciones que ocupan los sujetos, en relación con sus funciones laborales, sus características generacionales, sus concepciones sobre las finalidades de la educación y, por supuesto, sus experiencias vividas frente a los modos de hacer justicia. Así, las alternativas de justicia cotidiana que se construyen en el abordaje de las violencias conservan un vínculo con la historia de vida de los actores educativos; por ejemplo, la toma de decisiones bajo la consideración de que un(a) niño(a) o joven puede merecer o no una segunda oportunidad,

pese a las trasgresiones en que haya incurrido, es un asunto que puede estar relacionado con la historia de vida de los maestros que intervienen en los acontecimientos escolares y las segundas oportunidades que estos sujetos lograron o desearon en su experiencia de vida.

Las emociones y prácticas de justicia como oportunidad para restaurar vínculos

[159]

Entre múltiples posibilidades para pensar el abordaje de las emociones en relación con las prácticas de justicia en la vida escolar, estas reflexiones se sitúan en el giro teórico propuesto por Nussbaum (2008), en el tránsito de las teorías fisiológicas a las teorías cognitivas de la emoción. Esta perspectiva devela oportunidades para reconocer la importancia de las emociones en el sistema de razonamiento ético que orienta los juicios de valor que construyen los seres humanos.

Si las emociones fueran meros impulsos y no estuvieran relacionadas con creencias, ideas, nociones, no sería posible hablar de la educabilidad o del cultivo de las emociones, y poco, o casi nada, tendría para hacer un maestro, un padre o una madre de familia, un agente socializador, un cuidador. Se está haciendo referencia, entonces, a un tipo de emoción que cumple unos atributos determinados por su carácter social y cognitivo, por lo que es posible transformarla. (Duarte y Gómez 2020, 25)

En diálogo con lo anterior y conservando una perspectiva deconstruccionista para comprender la realidad de la escuela desde adentro, es preciso resaltar que, en el abordaje de la(s) violencia(s) escolar(es), se hace pertinente promover otros discursos académicos que trasciendan una mirada de las emociones como impulsos que debe ser controlados o gestionados, para profundizar en comprensiones sobre la forma como se construyen y se asumen las emociones. Del mismo modo, es válido el análisis de sus bondades en la construcción de consensos y disensos como oportunidad para la restauración de lazos sociales.

En este contexto, adquieren vital importancia las prácticas de justicia que se construyen cotidianamente y en las cuales el maestro actúa como protagonista; es necesario nutrir el contenido teórico para develar las oportunidades que ofrecen las emociones en la configuración de prácticas de

justicia en la escuela, dado que, en la medida en que se producen, reproducen y circulan, se constituyen en potencial para el restablecimiento de los vínculos intersubjetivos.

[160]

Entre tanto, así como existen emociones que pueden conllevar a prácticas de justicia que perpetúan las violencias, paralelamente pueden coexistir otras prácticas de justicia que movilizan la indignación, la compasión, el cuidado del otro, las múltiples formas de amor, etc. Por ello, en el escenario de fragilidad humana planteado por Bauman (2007), cobra sentido resignificar concepciones, discursos y prácticas que abran la posibilidad de construir desde la alteridad. De esta manera, un enfoque relacional puede constituirse en oportunidad para tramitar la fragilidad de los vínculos que se fragmentan ante (la)s violencia(s) escolar(es). Este enfoque sugiere:

Poder mantener relaciones afectivas con personas y objetos distintos de nosotros mismos; poder amar a aquellos que nos aman y se preocupan por nosotros, y dolernos por su ausencia; en general, poder amar, penar, experimentar ansia, gratitud y enfado justificado. Que nuestro desarrollo emocional no quede bloqueado por el miedo y la ansiedad. (Defender esta capacidad supone defender formas de asociación humana de importancia crucial y demostrable para este desarrollo). (Nussbaum 2007, 88)

Lo anterior implica un cambio de perspectiva hacia el reconocimiento de “la emoción como acontecimiento social, educable, político” (Duarte y Gómez 2020). Así, es necesario transitar del discurso de la resiliencia, como parte de las acciones de regulación emocional, hacia el reconocimiento de la resistencia, como potencialidad que emerge en contextos adversos y en historias de vida que se construyen y deconstruyen desde las voces de niños, niñas y jóvenes; esto supone reconocer las emociones como posibilidad de resistencia.

En definitiva, es una apuesta por construir, restaurar y resignificar los vínculos humanos que acompañan la vida cotidiana de las escuelas. Ello implica potenciar las emociones como capacidades humanas, para crear condiciones que permitan el ejercicio de una ciudadanía plena e igualitaria, siendo la escuela un escenario propicio para su educabilidad (Modzelewski 2013). Desde esta perspectiva, es necesaria una proximidad afectiva y emocional que nos recuerde el sentido de la vida escolar, en una mirada

que va más allá de la operatividad de los deberes cotidianos que se han institucionalizado, recordando que existimos como totalidad, pero quizás nos fragmentamos incluso antes de haber logrado avanzar en el aprendizaje de la vida juntos.

Consideraciones finales

[161]

No es posible despojar a un sujeto de sus experiencias con las violencias para que llegue impoluto a la escuela, dado que estos hechos continúan acompañándolos en su curso de vida. Esta situación está presente no solo en estudiantes, sino también en docentes, directivos, familias, profesionales de instituciones externas y otros agentes del ámbito educativo, quienes llegan a la escuela permeados por la carga emotiva de las violencias sobre sus cuerpos, dignidad y sentidos de vida, lo que incide en sus modos de hacer justicia. Por ello, es ineludible que exista una relación compleja entre emociones y prácticas de justicia, en el abordaje de la(s) violencia(s) escolar(es).

La comprensión de estas realidades exige un tránsito epistemológico de miradas exclusivamente funcionales y jurídicas de la(s) violencia(s) escolar(es), hacia enfoques complejos que incorporen estudios hermenéuticos que puedan abordar las violencias genéricamente como un fenómeno cultural, situado social e históricamente, con significaciones y sentidos contextualizados, construido tanto relacional como individualmente. En tal sentido, el estudio de la categoría violencia(s) escolar(es) no puede reducirse a la agresión entre pares, sino entenderse en su pluralidad, puesto que, en la realidad territorial, existen innumerables situaciones que urgen tramitarse en la cotidianidad de la vida escolar y desbordan el alcance de protocolos y rutas de atención establecidos en los marcos normativos.

De igual forma, es pertinente considerar miradas sociocríticas que han profundizado en el análisis de la relación entre las violencias sociales (de clase, género, generacionales, etnias, entre culturas específicas, etc.) y las violencias escolares, así como incorporar otras perspectivas interdisciplinarias para ampliar comprensiones a propósito de la relación entre emociones y prácticas de justicia en la escuela. Estos referentes exigen a los investigadores sociales transitar por la deconstrucción de enfoques teóricos, conceptos y categorías de investigación tradicionalmente validados, para intentar avanzar en un “ensamble” (en el sentido de Derrida) que permita

[162]

abrir espacios intermedios para organizar el pensamiento desde otras perspectivas alternativas a lo heredado.

Sumado a lo anterior, una mirada retrospectiva al estudio sociohistórico de las emociones conlleva a un reconocimiento de su complejidad y la apertura a otras búsquedas investigativas que coadyuven en las fundamentaciones conceptuales, las cuales, quizás con mayor ahínco, deberían considerarse en la formulación de políticas públicas que se plantean con relación a aspectos convivenciales en el ámbito educativo.

Por último, analizado en el contexto escolar, un giro teórico de las emociones en perspectiva sociocultural implica reconocer que las emociones se construyen socialmente, poseen un sentido político, colorean concepciones y prácticas de justicia, se materializan en expresiones metafóricas o figurativas, se producen, reproducen y circulan. Por tanto, son susceptibles de transformación mediante su educabilidad como capacidades para agenciar procesos de restauración del lazo social.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, Sara. 2015. *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ariza, Marina. 2017. “Vergüenza, orgullo y humillación: Contrapuntos Emocionales en la experiencia de la migración laboral femenina”. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México* 35, no. 103: 65-89. Marzo 15, 2022. <https://doi.org/10.24201/es.2017v35n103.1510>
- Bauman, Zygmunt. 2007. *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Benavidez, Verónica y Ramón Flores. 2016. “La importancia de las emociones para la neurodidáctica”. *Revista Wimblu* 14 no. 1: 25-53. Marzo 18, 2022. <https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.35935>
- Bolaños Florido, Leidy Paola. 2016. “El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo xx”. *Revista de Estudios Sociales*, no. 55: 178-191. Marzo 9, 2022. <http://dx.doi.org/10.7440/res55.2016.12>
- Britto, Diana. 2010. “Justicia Restaurativa. Reflexiones sobre la experiencia de Colombia”. En *Colección Cultura de la paz*. Loja: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja. Julio 13, 2022. https://www.academia.edu/11415724/Justicia_Restaurativa_Reflexiones_sobre_la_experiencia_en_Colombia_Diana_Britto

- Butler, Judith. 2007. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Editorial Paidós. Marzo 16, 2022. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/52974/9788449320309.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Camps, Victoria. 2011. *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder Editorial. Marzo 2, 2022. <https://libroayudate.files.wordpress.com/2015/07/victoria-camps-el-gobierno-de-las-emociones.pdf>
- Chaux, Enrique. 2011. “Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar”. *Revista Psybhe* 20, no. 2: 79-86. Julio 13, 2022. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96720974006>
- Congreso de la República de Colombia. Senado de la República. “Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”. Diario oficial No. 48.733. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1620_2013.html
- Cuevas, María Clara y María Alejandra Marmolejo Medina. 2016. “Observadores: un rol determinante en el acoso escolar”. *Pensamiento Psicológico* 14, no. 1: 89-102. Julio 13, 2022. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/726/1951>
- Duarte Jakeline y Alexandra Gómez. 2020. “Lo político en el niño y la niña: una dimensión a ser reconocida por los maestros y maestras”. En *Emociones políticas en niños y niñas*, compilado por Jakeline Duarte, 15-32. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Marzo 18, 2022. <https://hdl.handle.net/10495/10958>
- Fajardo Santamaría, Jesús Armando y Ana Cristina Santana Epitia. 2019. “Emociones en el aprendizaje situado en la escuela: una revisión sistemática de la investigación actual”. *V Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía*. 2-25. Julio 13, 2022. [https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/5091/1/Emociones en el aprendizaje situado en la escuela una revision sistematica de la investigacion actual.pdf](https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/5091/1/Emociones%20en%20el%20aprendizaje%20situado%20en%20la%20escuela%20una%20revisi%20on%20sistem%20tica%20de%20la%20investigaci%20n%20actual.pdf)
- Foucault, Michel. 1979. *Arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- Foucault, Michel. 1994. “¿Qué es la Ilustración?”. *Revista Actual*, no. 28: 19-46. Marzo 18, 2022. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/actualinvestigacion/article/view/2349>
- Garzón Valdés, Ernesto. 2003. “Lo íntimo, lo privado y lo público”. *Revista Claves de Razón Práctica*, no. 137: 14-24. Marzo 12, 2022. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/81588>
- Ghiso, Alfredo. 2017. “Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias”. *Revista Agora* 17, no. 1: 255-264. Marzo 18, 2022. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/2823>

- Glejzer, Claudio, Alejandra Ciccarelli, Manuela Chomnalez, y Analía Ricci. 2019. “La incidencia de las emociones sobre los procesos de aprendizaje en niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad social”. *Revista Voces de la Educación*, noviembre, 113-28. Marzo 18, 2022. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/215>
- Habermas, Jürgen. 1982. *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Heller, Agnes. 2004. *La teoría de los sentimientos morales*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- Illouz, Eva. 2007. *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Illouz, Eva. 2014. *El futuro del alma. La creación de estándares emocionales*. Barcelona: Katz Editores.
- Jara, José Antonio, coord. 2020. “Las emociones en la historia. Una propuesta de divulgación”. *La Historia Enseñada*, no. 3. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Marzo 9, 2022 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=784209>
- Kaplan, Carina, dir. 2015. *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela. Nuevos enfoques en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, Carina, dir. 2021. *Los sentimientos en la escena educativa*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Marzo 12, 2022. http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Los%20sentimientos%20en%20la%20escena%20educativa_interactivo.pdf
- Marcos Merina, José María. 2018. “Análisis de las relaciones emociones-aprendizaje de maestros en formación inicial con una práctica activa de Biología”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 16, no. 1: 1-14. Marzo 18, 2022. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/4647>
- Marín Posada, Mary Luz y Jaime Alberto Saldarriaga Vélez. 2020. “Emociones Políticas: un abordaje epistemológico”. En *Emociones políticas en niños y niñas*, compilado por Jakeline Duarte, 34-45. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Marzo 18, 2022. <https://hdl.handle.net/10495/10958>
- Modzelewski, Helena. 2013. *La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Marzo 10, 2022. <http://roderic.uv.es/handle/10550/26284>
- Mujica Johnson, Felipe y José Salgado López. 2021. “Cultura, emociones y aprendizaje significativo en Educación Física”. *Revista Ensayos Pedagógicos* 16, no. 2: 63-82. Marzo 18, 2022. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.4>
- Nussbaum, Martha. 2007. *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Editorial Paidós.

Nussbaum, Martha. 2008. *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Editorial Paidós.

Nussbaum, Martha. 2014. *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Editorial Paidós.

Ramis, Álvaro y Carlos Rodríguez Rivas. 2018. *Educación y Democracia*. San Salvador: INFOD. Julio 20, 2022. <https://uchile.cl/dam/jcr:93f5cf8a-8580-4d04-8c90-61017a71e9co/educacionydemocracia.formacionciudad.pdf>

Synnott, Anthony. 2003. "Sociología del olor". *Revista Mexicana de Sociología* 65, no. 2: 431-464. Marzo 13, 2022 <http://mexicanadesociologia.unam.mx/docs/vol65/num2/v65n2a6.pdf>

Vasco, Carlos Eduardo. 1990. *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: CINEP. Marzo 18, 2022. <https://uninavarra.edu.co/wp-content/uploads/2016/06/C.-Vasco.pdf>

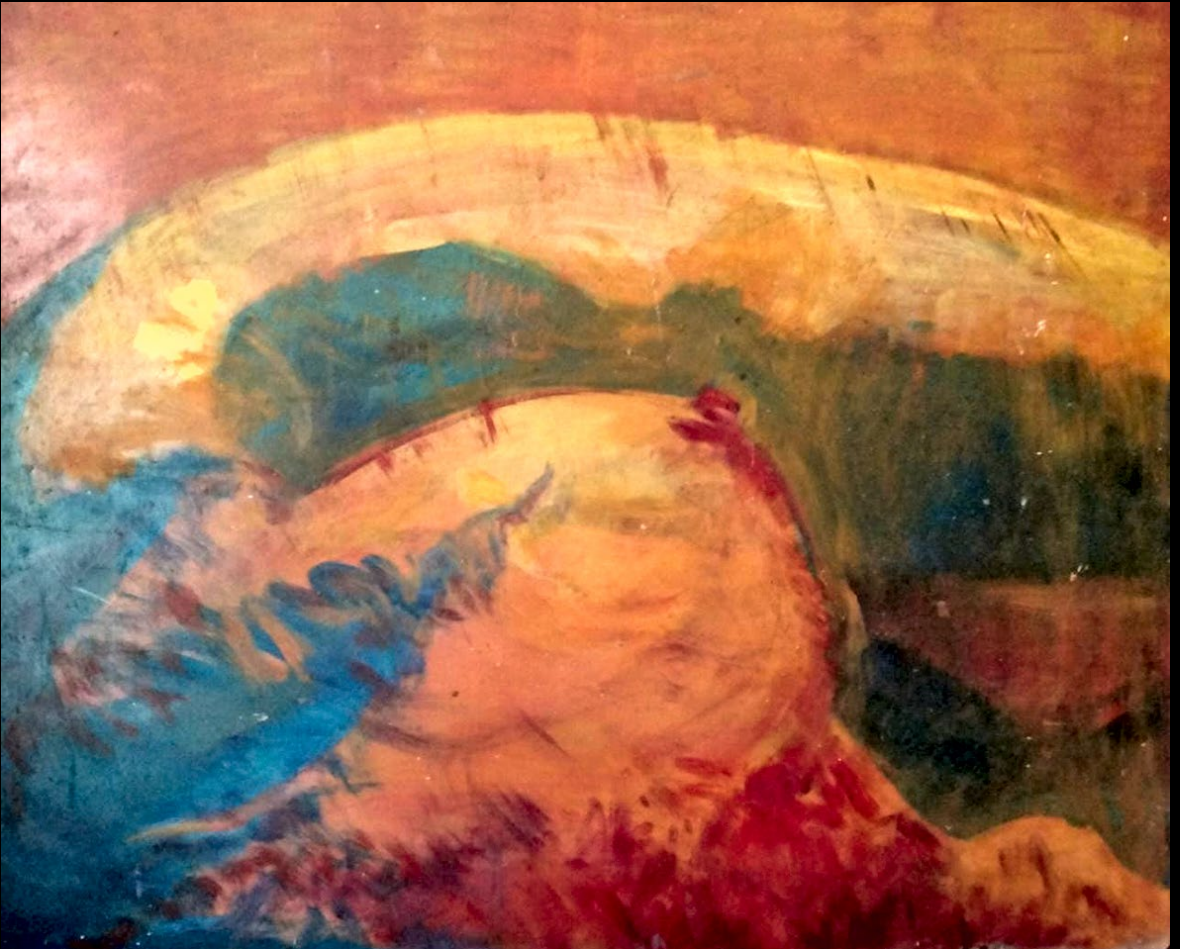
[165]



Otras miradas en diálogo con el giro afectivo

Other Views in Dialogue with the Affective Turn

Outros pontos de vista em diálogo
com a virada afetiva



Apuntando al trabajo con las emociones desde la formación en Trabajo Social con sujetos y familias

Aiming to Work with Emotions from the Social Work Training with Subjects and Families

[169]

Com o objetivo de trabalhar com as emoções do treinamento em Serviço Social com sujeitos e famílias

Natalia Andrea Castrillón Agudelo*

Universidad del Quindío, Armenia, Colombia

Lina María Martínez González**

Universidad del Quindío, Armenia, Colombia



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Castrillón Agudelo, Natalia Andrea Alonso, Angélica y Lina María Martínez González. 2023. "Apuntando al trabajo con las emociones desde la formación en Trabajo Social con sujetos y familias". *Trabajo Social* 25 (1): 169-197. DOI: [10.15446/TS.V25NI.101943](https://doi.org/10.15446/TS.V25NI.101943)

Recibido: 17 de mayo del 2022. **Aceptado:** 26 de julio del 2022.

Artículo de reflexión

* nacastrillon@uniquindio.edu.co / <https://orcid.org/0000-0001-6563-0423>

** lmmartinez@uniquindio.edu.co / <https://orcid.org/0000-0002-3495-2435>

[170]

Apuntando al trabajo con las emociones desde la formación en Trabajo Social con sujetos y familias

El artículo expone el lugar central de las emociones en la propuesta educativa de Trabajo Social de la Universidad del Quindío, específicamente en los espacios académicos Trabajo Social Contemporáneo II y III, destinados a la formación para la praxis profesional con sujetos y familias. Se presentan los fundamentos de las pioneras que dan soporte a esta propuesta formativa, y las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas para concretarla en el abordaje de las dimensiones de la disciplina-profesión, desde un compromiso con la reflexividad de las(os) estudiantes de sí mismas(os) como sujetos, con emociones construidas y transformadas en interacciones significativas, particularmente las familiares.

Palabras clave: formación en Trabajo Social, emociones, fundamentos de la profesión, pre-práctica, sujetos, familias.

Aiming to Work with Emotions From Social Work Training with Subjects and Families

The article discusses the centrality of emotions in the educational proposal for Social Work at Universidad del Quindío, specifically in the academic spaces of Contemporary Social Work II and III, aimed towards professional praxis training with subjects and families. It presents the foundations of the pioneers that back this training proposal and the teaching-learning strategies implemented to materialize it in the approach of the dimensions of the discipline-profession, from a commitment with the students' reflexivity as subjects, with emotions constructed and transformed into significant interactions, particularly family ones.

Keywords: Social work training, emotions, fundamentals of the profession, pre-practice, subjects, families, graduate profile.

Com o objetivo de trabalhar com as emoções do treinamento em Serviço Social com sujeitos e famílias

O artigo expõe o lugar central das emoções na proposta educacional do Serviço Social da Universidad del Quindío, especificamente nos espaços acadêmicos do Serviço Social Contemporâneo II e III, voltados à formação para a práxis profissional com sujeitos e famílias. Apresentam-se as contribuições das pioneiras que sustentam esta proposta de formação, e as estratégias de ensino e aprendizagem implementadas para concretizá-la na abordagem das dimensões da disciplina profissão, a partir de um compromisso com a reflexividade dos(as) estudantes de si mesmos(as) como sujeitos, com emoções construídas e transformadas em iterações significativas, principalmente familiares.

Palavras-chave: formação em Serviço Social, emoções, fundamentos da profissão, pré-prática, sujeitos, famílias.

Introducción

[172]

El programa Trabajo Social de la Universidad del Quindío, en coherencia con los principios de la profesión y la política académica curricular de esta *alma mater*, se orienta por los horizontes de la integralidad en la formación profesional y de educación para toda la vida, articulando las dimensiones humanas, las propias de los campos del saber social y las específicas profesionales.

De igual manera, apunta a los propósitos del enfoque de resultados de aprendizaje mediante el despliegue de competencias para el saber, el saber hacer y el ser, rescatando esta última dimensión actitudinal en las demostraciones de las(os) estudiantes durante y al final de su proceso formativo. En perspectiva hacia estos horizontes, los espacios académicos —algunos articulados en núcleos y otros libres en el plan de estudios— se conectan desde la interdisciplinariedad, de forma vertical y horizontal para, juntos, aspirar al perfil global de egreso declarado por la unidad académica, en los siguientes términos:

La/El Trabajadora/Trabajador Social de la Universidad del Quindío demuestra en su praxis profesional contemporánea con sujetos diversos en contextos glocales la apropiación crítica y rigurosa de la fundamentación epistémica, teórica, metodológica, ético-política y el reconocimiento de la historia y el conflicto. A partir de ello, genera propuestas de investigación e intervención desde lo multi e interdisciplinar socialmente relevantes, comprometidas con la dignidad humana, la inclusión, la justicia social, la garantía de derechos y la construcción de paces, que favorecen relaciones solidarias, responsables, autónomas y respetuosas con el otro y con la naturaleza. (Programa Trabajo Social Universidad del Quindío 2021, 65-66)

En concreto, el núcleo Trabajo Social Contemporáneo, ubicado curricularmente entre los semestres cuarto y séptimo, está dirigido a la materialización del perfil global de egreso, mediante la integración de las dimensiones del Trabajo Social como disciplina-profesión, enunciadas por Travi (2020), así:

- Teórico-conceptual-categorial
- Teórico-metodológica
- Técnico-instrumental-operativa
- Ético-política

Como será descrito en las siguientes líneas, este núcleo avanza en la consolidación de una propuesta formativa comprometida con otorgar un lugar central a las emociones, de modo tal que los aprendizajes en las anteriores dimensiones se concreten de forma vivencial en las(os) estudiantes aportándoles de forma significativa y vinculante a las áreas profesional y personal.

Esta propuesta encuentra puntos comunes con otras planteadas por docentes e investigadoras colombianas, cimentadas en el compromiso de visibilizar y materializar el lugar de la subjetividad, las emociones y la reflexividad, en la formación de trabajadoras(es) sociales. Bueno señala que la subjetividad

[173]

[...] como referente constitutivo para la formación y como componente central del desarrollo del sujeto subyace en reconocer que la constitución de sentimientos y pensamientos es un aspecto fundamental para el proceso formativo, en términos de que, para reconocer a los otros, debe haber previamente una identificación fundamentalmente personal. (2014, 69)

Florián (2014) problematiza la relación transparente entre conocimiento y emoción; se apoya en el feminismo para cuestionar el lugar otorgado a las emociones en los procesos formativos; se interesa en las didácticas que permitan activar la emoción como recurso pedagógico, útil a formar un posicionamiento político en las(os) estudiantes, a la hora de apropiar los fundamentos para la praxis profesional.

Torres (2014) subraya la importancia de la formación del Trabajo Social en la reflexividad, con miras a que el ejercicio de la carrera sea asumido a partir de una postura crítica, con un lugar de enunciación en la defensa de los derechos humanos y la búsqueda de la justicia social, desde el cual comprender, cuestionar y transformar la realidad.

En la línea planteada por las citadas autoras, el horizonte de la presente propuesta alrededor de las emociones se dirige, en el área de formación profesional, a la apropiación de herramientas teórico-conceptuales y categoriales fundamentadas en perspectivas que permitan un posicionamiento crítico frente a las desigualdades de los sujetos y de las familias, mediante metodologías creativas y situadas, y con una relación profesional respetuosa y reflexiva.

En el área de formación personal, se sustenta en la convicción de que no se puede comprender de manera aislada a la persona de la profesión y

[174]

viceversa, promulgando como imperativo ético trabajar el ser de quienes acompañan a los sujetos y las familias en procesos de crecimiento; esto a través de técnicas orientadas a que los aspectos de desarrollo humano que procuramos pasen primero por el cuerpo físico, el intelecto, las emociones, los valores, los sentimientos, etc., de las(os) estudiantes, y también de las(os) docentes.

Para la concreción del lugar central de las emociones en los aprendizajes en cada una de las dimensiones señaladas, se acude a las oportunidades presentes en el seno mismo del Trabajo Social, tales como: 1) la legitimidad que les ha sido otorgada desde los fundamentos de la profesión; 2) la flexibilidad y apertura de las estrategias de enseñanza-aprendizaje; y 3) el compromiso con la reflexividad frente a sí misma(o) como sujeto en interacción.

Tales oportunidades también son exploradas en los sentidos otorgados por las docentes a las emociones dentro de los procesos de acompañamiento a otras(os) para hacerse trabajadoras(es) sociales. Estos devienen de reflexiones sobre sus experiencias como estudiantes, los aportes de las perspectivas epistemológicas acogidas para la intervención y la investigación con sujetos y familias, y la vida personal que no es ajena a la vida en la docencia como trabajadoras sociales.

En las siguientes líneas se amplía el marco conceptual sobre las emociones que sustenta esta propuesta, y se documentan las oportunidades previamente mencionadas.

Formación integral y educación para toda la vida: dos razones para dar un lugar central a las emociones

¿Qué se entiende por emociones en la propuesta formativa de Trabajo Social Contemporáneo II y III-Sujeto y Familia de la Universidad del Quindío? En la línea antropológica propuesta por Le-Breton (2012), coherente con los fundamentos de esta disciplina-profesión, son asumidas como relaciones, producto de una construcción social y cultural, que incluyen interpretación, expresión, significación, relación, regulación de un intercambio.

Desde esta perspectiva, la formación profesional propuesta promueve el reconocimiento de las emociones como parte fundamental de la relación que construimos con nosotras(os) mismas(os) y con otras(os) en diferentes interacciones; se estimula la apropiación de su significado contextual, in-

terconectado, relativo, no jerárquico, ni binario; y se suscita el papel crucial de su reconocimiento en la calidad y la cualidad de tales relaciones.

Apelando al mensaje de Adichie (2016) sobre lo problemático de los estereotipos, no por ser falsos, sino por ser incompletos, se apunta a la validación de la dignidad de las emociones, con las cuales nos tendemos a relacionar con un alto grado de desconocimiento e ineficacia, debido a creencias que nos hacen olvidar que estas nos indican que existe un problema pero que en sí mismas no son el problema (Levy 2000).

[175]

Desde este marco conceptual, se introducen comprensiones como las siguientes, las cuales se distancian de las falsas creencias sobre las emociones apropiadas durante los diferentes momentos vitales, enfatizando en aquellas que suelen resultar más problemáticas para las relaciones interpersonales y para el trabajo profesional de las(os) estudiantes.

El miedo es una valiosísima señal que indica una desproporción entre la amenaza a la que nos enfrentamos y los recursos con que contamos para resolverla. Sin embargo, nuestra confusión e ignorancia lo han convertido en una “emoción negativa” que debe ser eliminada. (Levy 2000, 7)

El enojo es, en esencia, un remanente de energía que está destinado a aumentar nuestros recursos para resolver el problema que nos produce enojo. Sin embargo, al no saber cómo canalizarlo, termina convirtiéndose en un factor que daña aún más la situación a que nos enfrentamos. Por esta razón es de fundamental importancia conocer de qué está hecha esta emoción y aprender a transformar el enojo que destruye en enojo que resuelve. (Levy 2000, 28)

La palabra “vergüenza” tiene diferentes connotaciones: el mismo término nombra un sentimiento necesario, funcional y socialmente valioso, y también un sentimiento perturbador, disfuncional, que requiere ser comprendido y transformado. (Levy 2000, 128)

Teniendo en cuenta que las emociones abarcan la calidad de las interacciones familiares/sociales y el peso del sistema de creencias de las personas, se promueven reflexiones que, además de estar descentradas de los estereotipos dominantes, estén situadas e incorporen la problematización de conceptos como sujeto y modernidad. Tales reflexiones son retomadas desde las epistemologías feministas indígenas (Gargallo 2014), decolonia-

les (Lugones 2010), interseccionales (Viveros 2016), entre otras, abordadas en los espacios académicos.

[176]

Este enfoque busca lograr, como lo menciona Paris, que el trabajo con las emociones se proponga realmente cuestionar “la verdad” desde un enfoque de la mirada que permita “apreciar que lo ‘real’ es siempre una cuestión de posicionamiento producto de la subjetividad: una manera, pero no la única manera” (2020, 29).

Promover este enfoque de la mirada auto y heterosituada e interseccional en las(os) estudiantes, a través de la observación, el registro, la externalización de las emociones, el diálogo colectivo y el posible acompañamiento o derivación a atención psicosocial (de ser requerido), contribuye a forjar herramientas para la praxis profesional del Trabajo Social, en la cual las(os) profesionales intervienen en situaciones de fuerte impacto emocional que pueden ponerlos frente a dilemas éticos y frente a momentos de desgaste, agotamiento y desmotivación.

De igual manera, el trabajo con las emociones desde estas perspectivas aporta al cumplimiento del compromiso de la universidad con la formación integral y la educación para toda la vida. Esto último no es un asunto menor, por el contrario, cobra la mayor relevancia si se tiene en cuenta el señalamiento de De Zubiría respecto a los resultados de la tercera gran encuesta dirigida a los jóvenes colombianos en mayo del 2021¹:

Las emociones que predominan en los jóvenes ya no son la alegría y la esperanza, sino la tristeza, el miedo, la ira, la desesperanza y la indignación. He revisado algunos estudios mundiales y nunca había visto algo similar. (2021)

Teniendo en cuenta los factores estructurales y coyunturales, entre ellos la pandemia por COVID-19, que afectan de forma desafiante las emociones de los jóvenes colombianos, De Zubiría indica que el trabajo en las emociones es una de las estrategias centrales y urgentes, a cargo de diversos actores.

En la línea señalada por el autor, puede afirmarse que el trabajo en las emociones viabiliza la posibilidad de poner a disposición de las(os) estu-

1 Estudio dirigido a jóvenes colombianos entre 18 y 32 años en las principales ciudades colombianas, realizado por la Universidad del Rosario, en colaboración con Cifras y Conceptos, publicado en mayo del 2021.

diantes escenarios útiles al reconocimiento de situaciones de vulnerabilidad emocional o psicológica personales o de personas significativas para ellas(os), propiciando la posibilidad de establecer conversaciones, orientaciones o derivaciones a profesionales, que puedan resultar relevantes y útiles para su transformación, teniendo en cuenta la formación posgraduada de las docentes, que las habilita para tales procesos.

[177]

Conservando el lugar de las emociones en el Trabajo Social de caso individual: una propuesta formativa para la praxis profesional del Trabajo Social contemporáneo con sujetos y familias

El surgimiento del Trabajo Social como disciplina/profesión tuvo entre sus fundamentos: 1) la comprensión integral del ser humano en cada una de sus dimensiones, la cual abre paso a intervenciones holísticas; y 2) el reconocimiento de la emocionalidad —de la(el) profesional y de los sujetos con quienes interactúa— como una dimensión de trascendental importancia para el éxito de los procesos. No obstante, en algunos momentos históricos, principalmente durante la reconceptualización, emergieron corrientes teóricas que interpretaron de forma imprecisa tales fundamentos, planteados para abordar la intervención individual y familiar de forma compleja y situada.

Es preciso, entonces, recordar que autoras clásicas del Trabajo Social en Inglaterra y Estados Unidos, hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX, declararon la importancia de las emociones entre las bases de la sociedad y de esta disciplina/profesión, a través de afirmaciones como las siguientes:

El código moral nació de la solidaridad de emoción y acción esenciales para la vida de todos. (Adams 1906, 12)

Aquellas emociones que mueven el espíritu a actos de autoentrega y con gran entusiasmo se encuentran entre los bienes más preciados del mundo. (Adams 1906, 237)

Los análisis de las obras de Jane Adams y de otras como Octavia Hill (1877), Mary Richmond (1922), Gordon Hamilton (1940) y Florence Hollis (1949), realizados por Travi (2006) y Maurice (2007), documentan tal centralidad de las emociones en los fundamentos de sus propuestas críticas y disruptivas para el tratamiento de los sujetos vinculados a la asisten-

cia social, identificados por sus condiciones particulares como pobres, sin hogar, privados de la libertad, etc.

Así, Maurice señala que Octavia Hill planteaba la necesidad para el Trabajo Social de

[178]

[...] conocer las pasiones, las esperanzas y la historia de las personas; cómo pueden sucumbir a la tentación, cuál es el pequeño esquema que se han hecho de sus vidas, o qué harían si se les instara a ello, qué formación han recibido en etapas anteriores de su vida, cómo motivarles, influirles, enseñarles. Nuestros recuerdos y esperanzas son factores que influyen más en nuestras vidas de lo que solemos pensar. (Citado por Travi 2022)

Estas autoras cuestionan el enfoque eminentemente economicista, dominante en los procesos de identificación de tales sujetos. Las principales críticas apuntan a las formas de asistencia material que no deja de ser precaria, los marcos explicativos positivistas de los desajustes de estos a la sociedad, y las estrategias de tratamiento que atan sus existencias a las condiciones particulares que les han definido como sujetos de asistencia y les mantienen en la marginalidad y la dependencia. En consecuencia, Richmond postula el Trabajo Social de caso individual como:

Un elemento necesario de la actividad de muchos de nuestros tribunales, escuelas, hospitales, fábricas, talleres, comisiones de indemnización por accidentes de trabajo y numerosos organismos cuyas decisiones afectan la existencia de los individuos. (1922, 27-28)

Hamilton (1940) define la estructura del tratamiento en estos escenarios a partir de la interacción dinámica entre los aspectos del ambiente (contexto), las condiciones materiales de vida y los aspectos subjetivos, personales, emocionales y espirituales que enmarcan una situación problema.

Esta manera de encuadrar el tratamiento se orienta hacia la identificación de la singularidad, las capacidades y el descubrimiento y estímulo de las motivaciones y los intereses de los sujetos, para promover espacios de posibles soluciones, orientados hacia la autonomía. En este sentido, podría afirmarse que en el Trabajo Social no cursa un giro epistemológico hacia las emociones, como sí ocurre en otros campos de las ciencias sociales y

humanas, en la medida en que estas hacen parte primordial de sus fundamentos desde los orígenes de la disciplina/profesión.

Para Hollis este tratamiento se orienta a:

El sostén emocional, la clarificación para que el cliente se comprenda a sí mismo, el ambiente que lo rodea y a la gente con la que está vinculado, y el desarrollo interior o insight, lo que incluye catarsis del pasado y el presente. (1949, citada por Kisnerman 1998, 35-36)

[179]

Algunos conceptos y planteamientos realizados desde el pensamiento de estas pioneras, como la persona en situación y la intervención psicosocial, han sido reconocidos como parte y sustento de la psicoterapia, en general, y de la terapia familiar, en particular (Satir 2005), la cual considera a la familia un agente clave en la consecución de los objetivos de cambio.

[...] El tratamiento de la personalidad emocional o caracterológicamente perturbada no puede quedar limitado a la práctica de la medicina. La asistencia social se ocupa de la adaptación social, pero a menudo no puede ayudar al individuo emocionalmente perturbado a lograr una adaptación “social” sin ayudarlo a efectuar un cambio interno [...]. (Hamilton 1940, 16)

Los aportes de Satir a la terapia familiar abordan las emociones alrededor de la autoestima, y los métodos de expresarla mediante la comunicación; hace hincapié en las reglas que rigen su expresión en los sistemas familiar y social. Tales conceptos son fundamentales en la formación de las(os) profesionales por su triple implicación: frente a los sujetos y las familias; a sus propias familias; y a sí mismos en su individualidad, lo cual conecta con la importancia de la práctica de la reflexividad en dicha formación.

La reflexividad es un rasgo distintivo en la obra de estas autoras; puede identificarse entre los principios universales del naciente Trabajo Social, planteados por Richmond en su primer libro: *Friendly Visiting among the Poor: A Handbook for Charity Worker*:

La importancia de la “relación amena”, recíproca y de confianza que “debe establecerse con todos los miembros de la familia”; perseguir “el objetivo definido de tratar de mejorar la condición de la familia” [...]. Considera también que, en “los planes que busquen remover las causas

del malestar, se requiere de la mayor paciencia”, aprender a “ganar la cooperación de otros interesados” y que “nuestro trabajo [...] es un trabajo personal intensivo”. (1961, 182-195, citada por Travi 2017, 197-198)

No basta que las(os) trabajadoras(es) sociales hablen el idioma de la democracia; antes de que puedan ser aptos para una forma cualquiera de servicio social, es necesario que lleven en su corazón la convicción espiritual del valor infinito que representa nuestro carácter común de seres humanos. (Richmond 1922, 161)

La perspectiva feminista interseccional también puede considerarse un rasgo distintivo entre los fundamentos del Trabajo Social; su apropiación es identificada en la investigación de Travi, quien afirma que Richmond

[...] muy tempranamente identificó la particular situación de las mujeres madres, viudas o solas, el impacto diferencial de la pobreza estructural, los efectos del desempleo, los bajos salarios, los ingresos insuficientes, así como los efectos medio-ambientales de la industrialización, las viviendas insalubres, el hacinamiento, la usencia de saneamiento ambiental, entre otros. (2017, 199)

El lugar central otorgado a las emociones por las pioneras del Trabajo Social es retomado por el núcleo Trabajo Social Contemporáneo, de cara a las demandas de la praxis profesional con sujetos y familias. Para tal fin, en la dimensión teórico-conceptual-categorial, se privilegian perspectivas socioconstruccionistas sistémicas, posestructuralistas y críticas, las cuales contribuyen a alentar la apropiación de las(os) estudiantes de las herramientas útiles en la identificación de las desigualdades impuestas —de forma cruda y también sutil— por los discursos dominantes de la modernidad, sin perder nunca de vista la complejidad de los modos en que afectan a sujetos y a familias situadas desde posiciones diversas de clase, raza, género, orientación sexual, generación, etc.

La dimensión ético-política se encuadra a partir del enfoque integral propuesto por Richmond (1922, citada por Travi 2006), cuyo fundamento interaccionista-simbólico resalta la importancia de la construcción de una relación profesional con un fuerte vínculo emocional, al formular los principios, métodos y teorías de la profesión. En coherencia, se retoman herramientas como la simpatía imaginativa para ver el mundo con los ojos de

la(el) otra(o), la reciprocidad y la inclusión de su percepción en las decisiones que se van tomando en los procesos.

En línea con la autora, en los espacios académicos Trabajo Social Contemporáneo II y III-Sujeto y Familia, se materializa la intencionalidad manifiesta de dar un lugar central a las emociones de las(os) profesionales en formación, mediante procesos orientados bajo medidas de salvaguarda de su bienestar. Tales procesos son considerados por las docentes de los cursos como una oportunidad fundamental para darse cuenta de la importancia de esta dimensión, ya planteada por las pioneras, frente a los propósitos de transformación propios de la praxis profesional y de construcción del vínculo de confianza en la relación con los sujetos y las familias.

[181]

Las estrategias privilegiadas para tales fines, en las dimensiones teórico-metodológica y técnico-instrumental-operativas, se sustentan en la integralidad de lo constitutivo de lo humano; de esta manera, se entiende la importancia de considerar el lenguaje y la conversación, a partir de las vivencias personales, los estudios de caso, las historias de vida y el ejercicio de emocionar y razonar que de allí se deriva, entendiéndolos como procesos indivisibles en el aprendizaje. Esta forma de construir los cursos es contextualizada y validada por Maturana de la siguiente manera:

En la fantasía de la cultura patriarcal a la que pertenecemos en Occidente, y que ahora parece expandirse por todos los ámbitos de la tierra, las emociones han sido desvalorizadas en favor de la razón como si esta pudiese existir con independencia o en contraposición a ellas. El reconocer que lo humano se realiza en el conversar con el entrecruzamiento del lenguaje y el emocionar que surge con el lenguaje, nos entrega la posibilidad de reintegrarnos en estas dos dimensiones con una comprensión más total de los procesos que nos constituyen en nuestro ser cotidiano, así como la posibilidad de respetar en su legitimidad a estos dos aspectos en nuestro ser. (2006, 101)

Estrategias para dar sentido al lugar central de las emociones en la formación para la praxis profesional con sujetos y familias

La relevancia otorgada por las pioneras del Trabajo Social a los aspectos emocionales, subjetivos, vinculares y espirituales para la praxis profesional

[182]

se hace central en las enseñanzas propias de las dimensiones teórico-metodológica y técnico-instrumental-operativa, promovidas en los espacios académicos Trabajo Social Contemporáneo II y III, respecto a las condiciones requeridas para promover una relación profesional colaborativa y corresponsable en la intervención con sujetos y familias y sus diversas formas de subjetividad e intersubjetividad.

Se apunta a la transversalidad de la dimensión ética desde la que se tratan tales condiciones, en los diferentes momentos en que se abordan los planteamientos, categorías y conceptos, así como las estrategias y las técnicas de intervención implementadas en los procesos de diagnóstico, seguimiento y evaluación en situaciones y problemas de los sujetos y las familias en la contemporaneidad, que demandan la praxis profesional del Trabajo Social.

Las líneas siguientes desarrollan la forma como algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje, entre ellas los estudios de caso, la lectura y el análisis de textos literarios, la construcción de textos autobiográficos —escritos y estéticos—, el trabajo sobre la propia familia y la prepráctica, son llevadas a la acción en y entre los espacios académicos, abordando los aspectos subjetivos e intersubjetivos de las(os) estudiantes². Se da cuenta, desde la experiencia vivida, del impacto de la participación en estas estrategias en sus emociones, más allá de los logros en la apropiación de los conocimientos, siendo destacable el fortalecimiento de la seguridad personal, la capacidad de expresar las emociones propias y validar las de las(os) compañeros y la disposición a la cordialidad y a la integración grupal, lo cual también tiene un impacto positivo en la actitud de las profesoras frente al curso.

Literatura para trabajar la emocionalidad en las trayectorias de vida de sujetos y familias contemporáneas

La literatura es una rica fuente de aproximación a mundos diversos, momentos pasados, situaciones reales o imaginarias, relaciones que producen deseo o rechazo, articuladas en la narración de experiencias que dan

2 Las citadas estrategias de enseñanza-aprendizaje son documentadas en los sílabos (microcurrículos) de los respectivos espacios académicos en que se implementan o en el acuerdo pedagógico en el que se definen las particularidades de la evaluación.

un lugar central a las subjetividades y otorgan “permiso” a la expresión de las emociones, cualquiera que estas sean.

Entrar en las historias tejidas entre personajes facilita procesos reflexivos sobre las experiencias del(de la) lector(a) que conectan, distancian, interrogan, invitan, recuerdan, animan, problematizan la vida personal, al compás de la lectura; de igual manera, conversar, tertuliar con otras(os) lectores acerca de las interpretaciones sobre estas historias, favorece reflexiones intersubjetivas que nutren a sus participantes en sus dimensiones cognitiva, emocional, sociocultural, trascendental, etc. (Paris 2020).

[183]

Es así como en el contacto con la literatura es posible vivir procesos personales y colectivos con alcance terapéutico, nombrados por Paris como el botiquín literario, tales como

[...] awariness (darse cuenta), “mismidad” (reforzamiento de la identidad), “dotar de nuevo sentido” (reorganización de los saberes y creencias), hallar y profundizar el sentido de la vida (“¿soy capaz de activarme y perseverarme?, ¿cuál es mi norte, qué valor doy a mi existencia?”) o habilitar la apreciatividad. (2020, 34)

Desde estas premisas, diferentes textos de novela y ensayo han sido adoptados en una estrategia de enseñanza-aprendizaje, que apunta a los alcances de formación del espacio académico Trabajo Social Contemporáneo III-Familia (a partir del semestre actual, se integra Sujeto) en las dimensiones antes mencionadas. Entre ellas, el reconocimiento de las personas, las familias y relaciones familiares en diferentes contextos culturales, la identificación de los discursos hegemónicos en las sociedades, la aproximación a las intersecciones de desigualdad en las vidas de los personajes, el descubrimiento de posiciones individuales de acuerdo con tales intersecciones y la reflexividad frente a la propia experiencia de vida familiar.

Un ejemplo de lo anterior se encuentra en el planteamiento realizado por Isabel Allende:

La peor discriminación es contra los pobres —siempre lo es—, pero a mí me pesaba más la que soportan las mujeres, porque me parecía que a veces se puede salir de la pobreza, pero nunca de la condición determinada por el género [...]. (2020, 25)

[184]

Alrededor de relatos como este, que vinculan emocionalmente diferentes lugares de enunciación entre las(os) lectoras(es) y la autora, se recrean epistemologías, categorías, propuestas metodológicas, de forma participativa, conversada y vivencial, lo que da lugar a la construcción de espacios de disfrute en el aprendizaje.

El ejercicio propuesto consigue los propósitos de aprendizaje señalados en la descripción de la estrategia de los estudios de caso, con el valor agregado de que las diferentes formas de establecer conexión emocional con los personajes favorecen la problematización de la identidad del(de la) lector(a), así como las conexiones con la experiencia personal; más importante aún, movilizan el posicionamiento en perspectiva frente a sus trayectorias de vida.

Frente a lo anterior, es interesante escuchar a las(os) estudiantes dar cuenta del interés —para algunas(os) inesperado— suscitado por esta propuesta de trabajo, sustentada precisamente desde la conexión emocional con las historias narradas, la curiosidad por lo que ocurrirá con posterioridad, la motivación por conocer más acerca de la autora y de sus otras obras. Así, el reconocimiento de los personajes en sí mismos o en algunas de las personas con las que tienen o han tenido relaciones de proximidad e intensidad significativas, entre ellas integrantes de sus familias, activa el interés por la lectura y aviva la profundidad de las reflexiones, lo cual es, además, una oportunidad para afianzar los propósitos comprensivos del curso.

Privilegiando la literatura colombiana y latinoamericana, se han escogido obras de las(os) autoras(es) Héctor Abad Faciolince, *El olvido que seremos*; Mario Mendoza, *La melancolía de los feos*; William Ospina, *Guayacanal*; Ángela Becerra, *Algún día hoy*; Laura Restrepo, *Delirio*; Piedad Bonet, *Lo que no tiene nombre*; Laura Esquivel, la trilogía *Como agua para chocolate*, *Mi negro pasado* y *El diario de Tita*; Isabel Allende, *Paula*, *Mujeres del alma mía* y *Violeta*.

Esta movilización del interés hacia la lectura de dichos textos, que por demás tiene poca presencia en la experiencia de vida de las(os) estudiantes, es aprovechada en el sentido de presentarles otras(os) autoras(es) latinoamericanas(os) y colombianas(os), a quienes podrían continuar leyendo con fines de formación personal, entretenimiento y uso productivo del tiempo libre.

En términos metodológicos y evaluativos, esta estrategia ha tenido dos versiones: en momentos previos a la pandemia se implementaba de forma individual, con avances en la escritura de ensayos y momentos de asesoría y reflexión con las docentes. En la actualidad, se lleva a cabo con la lectura individual, acompañada con un ejercicio grupal enfocado en un trabajo de análisis, enunciación y proposición en tres momentos del semestre.

En cada uno de estos, los avances en la lectura del libro y los requerimientos de cada corte se relacionan directamente con los aprendizajes propuestos hasta ese momento en el curso. La guía estructurada para cada uno de estos momentos indaga por las emociones circulantes en los personajes del texto y por las producidas en el(la) lector(a).

Autobiografía: ejercicio de reconocimiento como sujeto de emociones, con historia y en interacción

Reconocerse a sí misma(o) como sujeto de emociones, con historia y en interacción con otras(os), es altamente favorable al cumplimiento de la premisa sistémica sobre la(el) profesional como la principal herramienta de la intervención, en la medida en que permite viabilizar y mantener la intervención profesional, reconocer y transformar las situaciones/problemas, y amplificar el bienestar personal, desde la perspectiva del compromiso con su propio cuidado y autoestima. Se plantea, así, una dimensión terapéutica del trabajo con las emociones en la formación profesional del Trabajo Social.

La construcción de textos autobiográficos —escritos y estéticos— es una estrategia de enseñanza-aprendizaje integradora entre cuatro espacios académicos de quinto semestre, a saber: Trabajo Social Contemporáneo II-Sujeto, Psicología del desarrollo de la personalidad, Investigación social I y Resolución de conflictos.

El propósito central es potenciar en las(os) estudiantes el reconocimiento sobre sí mismas(os), en ese espacio de relaciones próximas y en interacción con otras(os), desde un viaje experiencial, de sentidos, vivencias, emociones, utopías, en clave a sus propias vidas; porque somos sujetos históricos, de conocimiento, porque lo vivido es un acontecer³.

3 La estrategia de enseñanza-aprendizaje alrededor del relato autobiográfico y el documento inicial que acompaña su elaboración mediante las directrices para cada uno de los tres tejidos

[186]

Reconociendo que es un trabajo de alta movilización emocional, la participación en este se propone desde la voluntad individual, enfatizando la libertad de decidir no realizarlo —por considerar que no es su momento para pensar sobre sí mismas(os) o por otro tipo de razones—, o de realizarlo de una forma alternativa o parcial. Esta claridad siempre es planteada, así como el ofrecimiento del acompañamiento de las(os) docentes y el compromiso con la confidencialidad.

Con relación a este carácter voluntario y flexible de la estrategia, es gratificante encontrar una respuesta de interés y compromiso progresivos, así como un respeto absoluto por las experiencias y las emociones compartidas entre compañeras(os). Hasta el momento, la totalidad de estudiantes ha acogido la propuesta y la realizado de principio a fin.

En el documento de lineamientos para su realización, se establece que el eje de la experiencia en el que delimita el ejercicio es de libre elección; la elección de muchas(os) de narrar y compartir situaciones que producen emociones diversas, en ocasiones muy dolorosas, es indicativa de la necesidad que sienten como jóvenes de expresarse en entornos seguros y validadores, y que esta estrategia es así significada. En términos metodológicos, la elaboración y la presentación de la autobiografía contemplan tres momentos (tejidos):

1. Tejido 1: documento escrito y socialización oral de un título sugerente, que dé cuenta de lo narrado (denominarlo de otra manera para que se pueda apropiar, pensar desde su propia vida, atreverse a plantear lugares otros).
2. Tejido 2: despliegue del relato (mínimo en tres páginas). No es necesario establecer un orden cronológico, sino dar cuenta de los acontecimientos que cada estudiante quiere narrar, que considere importantes en su vida, en su tránsito formativo; aquí, memoria, historia, experiencia y conciencia se conjuntan.
3. Tejido 3: apuesta estética (dibujo, pintura, poesía, canción, fotografía, cómic, relatografía, creación, obra teatral) que acompañe el relato.

propuestos han sido una construcción colectiva de las docentes de los espacios académicos Psicología del desarrollo de la personalidad, Investigación Social II y Trabajo Social contemporáneo II—Sujeto—.

Frente a estos momentos, cada espacio académico define los aspectos evaluativos, en coherencia con las unidades de competencia planteadas para este. Para el caso de Trabajo Social contemporáneo II-Sujeto, se espera que las(os) estudiantes apropien de forma reflexiva los planteamientos y las discusiones abordados en las lecturas y en las conversaciones de las clases, y lo expresen a través de:

[187]

1. Reflexiones sustentadas conceptualmente en los principales aspectos de la constitución de los sujetos en la contemporaneidad.
2. Lecturas interseccionales de las experiencias narradas.
3. Posiciones que informen sobre su comprensión y validación de sí mismas(os) como sujetos diversos y complejos, al igual que las otras y los otros con quienes interactúan.

La experiencia en la socialización grupal de este ejercicio, frente a compañeras(os) y docentes, ha sido un momento colectivo en el que los principios y las técnicas del Trabajo Social de caso individual, aportados por las pioneras y conservados hasta el presente, son llevados a la práctica. Durante este ejercicio, la escucha activa, la empatía, la connotación positiva, el respeto, entre muchos otros, cobran lugar y sentido, en un contexto configurado por una fuerte implicación emocional.

Adicional a ello, las(os) estudiantes tienen la oportunidad de dar a conocer y ofrecer sus habilidades, entregando apuestas estéticas y artísticas que van desde representaciones teatrales, pinturas elaboradas con diferentes técnicas, interpretaciones musicales, infografías y demás expresiones de creatividad enmarcadas en sus propias experiencias de vida.

Realizar el ejercicio, hablar y ser escuchadas(os) de forma empática por las(os) compañeros y profesoras(es), tiene un alcance liberador, transformador —podría decirse terapéutico—, al generar cambios reconocibles en las actitudes de las(os) estudiantes en las relaciones con el grupo e, incluso, en la posición frente a la formación profesional.

La estrategia autobiográfica es un punto de partida fundamental para el trabajo sobre la propia familia realizado por las(os) estudiantes en el espacio académico Trabajo Social Contemporáneo III-Sujeto (sexto semestre). Ambos, contribuyen a estimular la capacidad de mirarse a sí mismos y a sus familias, compartir vivencias alrededor de ellas, identificando aquello

que suele ser más común en las experiencias de los sujetos, especialmente los afectos, el cuidado, el apoyo, pero también los dolores, los hechos de violencia, los duelos, la enfermedad.

Con estas estrategias, muchas(os) dan un paso adelante en la desmitificación de la vida familiar, la autocompasión, la empatía hacia las otras personas y el reconocimiento del alivio que produce permitirse la expresión de las emociones en contextos seguros y confiables.

Autorreconociéndome en mi propia familia: abriendo posibilidades a la diversidad y la complejidad de las historias familiares

El trabajo de la propia familia está orientado a la construcción de la coherencia personal, familiar, social y profesional, con el fin de posibilitar intervenciones más respetuosas de la dignidad humana. En este sentido y teniendo en cuenta el enfoque sistémico que da sustento a la formación, se trabaja con la estrategia del FOT: “familia de origen del terapeuta” (Casas y Pérez 2021). En este caso, es pensado como “la familia de origen del Trabajador Social”, un camino que permite a las(os) estudiantes, inicialmente, gestionar y asumir las emociones que les genera hablar de su familia, ubicarse dentro de una historia y una familia, autorreconocerse y entender el engranaje del que hacen parte, deconstruir narrativas dominantes, y evitar, entre otras cosas, la transferencia y contratransferencia en el acompañamiento a otros.

Para las docentes, es importante la integración del modelo sistémico, la teoría del apego, la perspectiva narrativa, el modelo de terapia familiar, entre otros, con el fin de abordar de manera más integral la historia de vida familiar. Su apropiación mediante esta estrategia viabiliza aprendizajes teóricos, epistemológicos y éticos, imperativos en la formación profesional.

Ahora bien, más allá de lo integrado intelectual u operativamente, en esta experiencia las(os) estudiantes asumen procesos de reflexividad frente a lo humano, las emociones, los recuerdos, los sentimientos, los comportamientos y la deconstrucción y construcción de nuevas formas de ser y hacer en la intervención profesional con familias, tal como se evidencia en los siguientes relatos del FOT.

Los aprendizajes y procesos de crecimiento activados son descritos por las(os) estudiantes como necesarios, intransferibles y los refieren en términos de una experiencia terapéutica.

Ya que mi mamá fue parentificada, no quiso hacer esto con mi hermana y conmigo, llegando a ser sobreprotectora con nosotras. Mi mamá es una mujer llena de miedos y tristeza, ya que nunca pudo explorar el mundo, tampoco permitió que yo lo hiciera, por tanto, hoy soy una mujer al igual que ella con muchos miedos y bastante nerviosa. (Comunicación personal, 2020)

[189]

Asimismo, he comenzado a tener más muestras de afecto y contacto emocional con mis padres y mis amigos, con frases como: “¿Cómo te sientes?” “Si necesitas algo, puedes contar conmigo”, “Si quieres hablar me dices”, entre otras. Admito que es difícil para mí, pero todo hace parte de un proceso y, en la medida en que trabaje de a poco, lograré un gran cambio; es importante para mí hacerlo, no solo para crecimiento personal, sino para ser mejor profesional y, parafraseando a Gawel: “quien trabaja sobre sí, tiene herramientas para trabajar sobre sus emociones, cambiar actitudes y modificar su punto de vista”, así, pues, si tengo tales herramientas, podré aportar positivamente a mi familia, nuclear, extensa y a otras familias. (Comunicación personal, 2021)

Estos relatos evidencian procesos de introspección que articulan, pero a la vez se superponen a lo teórico. Una de las riquezas del FOT es que permite translaborar la historia y los dolores personales y familiares con otras(os). Esta posibilidad de emocionar, empatizar y ejercer la compasión con las(os) pares profesionales construye, de manera colaborativa, lo esencial de lo humano; capacita y prepara para leer y acoger el mundo y la historia de las familias que acompañan.

Considerando lo anterior, se subraya que no es posible realizar procesos de formación significativos solo desde el uso del razonamiento; la emoción es una parte fundamental de este proceso, tal como lo menciona Velandia: “Nuestro cerebro y las emociones fijan la manera de conocer, lo que decidimos conocer y cómo lo explicamos, determinando que más que seres racionales somos seres emocionales que actúan y piensan” (2013, 1).

En este sentido, la memoria emocional juega un papel muy importante, ya que es un factor que precede la orientación en la toma de decisiones y en construir los procesos de cambio y crecimiento individual y familiar.

Aproximación a la emocionalidad con la intervención profesional: prepráctica con familias

[190]

La prepráctica con familias es una estrategia de enseñanza-aprendizaje llevada a cabo a través de procesos de intervención con grupos familiares, a cargo de estudiantes de sexto semestre que cursan el espacio académico denominado Trabajo Social Contemporáneo III-Familia, siempre desde el acompañamiento de las docentes del curso.

El objetivo primordial es aportar al crecimiento de las familias participantes, en tal sentido que puedan llegar más generativas y menos vulnerables, con el fin de que se generen dinámicas que garanticen su desarrollo integral y el mejoramiento de la calidad de vida de todos sus integrantes.

Sus principales frentes de atención son los diversos dilemas afrontados por las familias en sus interacciones cotidianas, que muchas veces no los logran gestionar asertivamente, ya sea porque no saben cómo hacer uso de sus recursos personales y familiares de afrontamiento, o no los reconocen de manera consciente, porque no han desarrollado algunos de estos recursos o bien porque requieren el apoyo de alguna institución y desconocen los mecanismos para solicitar los servicios. Por lo tanto, se espera que en el acompañamiento las familias puedan desarrollar capacidades familiares (parentales, relacionales y de resiliencia) y diversas e importantes habilidades y competencias.

Desde la mirada apreciativa y solidaria en la que se sustenta la formación para la intervención profesional propuesta en el espacio académico, se espera acompañar a familias menos dilemáticas, que deseen ser más generativas y resolutivas en las dificultades que se presentan cotidianamente; vincularse con las familias para el reconocimiento y la búsqueda de alternativas de transformación de las dificultades que presentan este tipo de familias son objetivos de la intervención que están al alcance del momento formativo logrado por las(os) estudiantes de Trabajo Social.

El desarrollo de estas capacidades, habilidades y competencias, la posibilidad de gestionar la oferta institucional, y la acción integrada entre la institución educativa y la universidad promueven la protección y el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y sus familias, y la construcción de entornos seguros, potenciando la corresponsabilidad. Por lo tanto, las familias de las(os) estudiantes son ese primer escenario de socialización, a la vez que se convierten

en un nivel estratégico para la garantía de derechos y el desarrollo humano, siendo este uno de los grandes intereses y objetivos de Trabajo Social.

En este marco formativo, la prepráctica se estructura mediante una propuesta de intervención en contextos de educación básica primaria y secundaria de la ciudad de Armenia (Quindío), con propósitos promocionales y educativos en torno a la democratización de las relaciones de las familias de niños, niñas y adolescentes de la institución educativa vinculada a ella.

[191]

Esta experiencia ha contado con la implementación de estrategias de transformación en aspectos problemáticos de las relaciones o las actitudes de los integrantes de los grupos familiares, a partir de la movilización de las emociones que se posibilita con las entradas y los abordajes de las(os) estudiantes. Para ello, se hace énfasis en la importancia de la construcción del vínculo de confianza y el *rapport* con las familias, que, a pesar de ser crucial en los momentos iniciales del proceso, se considera necesario que sea transversal al acompañamiento. Lo anterior, debido a que a partir de allí se gesta la posibilidad de coemocionar, que, como lo menciona Matu-rana (2008), se da desde la conversación; coemocionar sería como un baile, donde los participantes se siguen mutuamente en el fluir de la emoción y la razón, permitiendo el entendimiento.

Parafraseando a este autor, no se puede entender el razonar de otra persona en una conversación, si no se encuentran en el mismo emocionar, ya que de allí parte la aceptación de la legitimidad del otro o los otros; cuando se da este proceso, se da también la posibilidad real de escuchar al otro y se puede mover con él o ella en su razonar. Esta es la única forma en que se da la reciprocidad y se evita que el otro solo se siga escuchando a sí mismo.

Los siguientes relatos y reflexiones, generados a partir del proceso de prepráctica familiar, permiten evidenciar cómo se gestan estas emociones con la(el) otra(o):

El carácter fuerte de las dos, tanto de la madre como del sujeto índice, desde el primer acercamiento lo reconocimos, pero logramos generar una zona de confianza donde las dos podían expresarse desde sus personalidades, sin juzgar, pero sí sumergiéndose en un proceso donde las dos puedan reconocer los errores y fortalezas de sus personalidades frente a la unidad familiar aprendiendo a mejorar cada día. (Comunicación personal, 2021)

Al no ser madres, de cierto modo sentíamos mucho miedo a que nos resaltarán que nosotras no podíamos recomendar pautas de crianza o algo por el estilo, pero les dimos confianza y herramientas coherentes, el miedo fue menguando. (Comunicación personal, 2021)

Fue una gran experiencia en donde me vi reflejada en muchos aspectos como mamá y confrontada con muchos comportamientos y maneras de ser, con las cuales hacía una especie de espejismo, y para mí es un reto porque a veces no sabemos cómo estamos y sí pretendemos ir a transformar a otros. Esta experiencia es muy significativa para mi proceso de formación y en cuanto a mi vida personal y privada. (Comunicación personal, 2021)

Se logró que la madre aprendiera a autorregular sus estados de ánimo, porque solían manifestarse de forma explosiva; esto por medio de ejercicios de respiración, de otras prácticas de regulación, con el propósito de encontrar un punto medio y calmarse, y, de este modo, transmitirles esos patrones a los niños. (Comunicación personal, 2021)

Resulta relevante mencionar que una de las emociones que se ha encontrado en las(os) estudiantes al iniciar el curso es el miedo de acompañar a las familias en el afrontamiento de sus dilemas, muchas veces por el concepto que tienen de los procesos familiares, sustentado en representaciones y experiencias con sus propias familias. Estos sentires son referidos como demasiado desafiantes, al pensar que no se cuenta con las suficientes herramientas de intervención, o que se encuentran ante un reto que les cuesta —indagar acerca de la historia de vida familiar—, frente al cual manifiestan no querer afectar la privacidad de los miembros de la familia.

En el trabajo que se realiza durante el semestre, y por la forma como se desarrolla cada sesión, estos miedos van siendo asumidos de forma diferente y, al finalizar el curso, se reconoce mayor interés para desempeñarse profesionalmente en el área de Trabajo Social Familiar, incluso en la dimensión terapéutica de la profesión; por lo tanto, se logran importantes compromisos con el propósito de seguir avanzando en un camino de reflexión y cambio personal y social.

Estas mismas reflexiones se derivan del proceso de prepráctica familiar que acompaña el curso. Se ha evidenciado la puesta en marcha de propuestas de intervención sólidas, sustentadas en diagnósticos responsables y coherentes realizados teniendo como actores principales a las familias;

por ello, el abordaje acoge respetuosamente las necesidades y los intereses de las familias que decidieron participar en los procesos. Esto a la vez evidencia la validación y la comprensión de la forma como cada familia y cada miembro vivencia las emociones, los afectos y los sentimientos, y, como consecuencia, promueve la reivindicación de los derechos humanos en la familia, la democratización de las relaciones, el respeto por el otro y, por ende, por el emocionar, el sentir y vivir del otro.

[193]

El Trabajo Social, en esencia y desde sus orígenes, ha tenido un interés genuino en la integralidad del ser humano; por lo tanto, los afectos, las emociones, los vínculos y los sentimientos son aspectos que fundamentan la lectura de contextos y el abordaje de problemáticas sociales altamente complejas. Esta entrada posibilita encarar y construir intervenciones que dignifiquen, validen y promuevan el desarrollo humano de quienes acompañamos, lo cual ha sido el interés de los cursos a los que se hace alusión en este escrito, por lo que se resalta, desde la evidencia, la pertinencia de sus estrategias. Finalmente, y a partir de lo anterior, se plantean algunas reflexiones emergentes de esta experiencia de aprendizaje.

Reflexiones finales

El ejercicio reflexivo sobre la propuesta formativa presentada en este artículo moviliza una pregunta inicial por las razones que llevan a dar un lugar central a las emociones en la formación de las(os) estudiantes que acompañan el ejercicio docente.

Las respuestas surgen desde una mirada a la trayectoria de las profesoras en el Trabajo Social, para quienes la importancia de las emociones, tanto en la intervención como en la investigación con sujetos y familias, es un hecho incontrovertible. Su reconocimiento se fue configurando en el marco de la experiencia profesional en el amplio campo de sujeto y familia: niños, niñas y adolescentes en situaciones de vulnerabilidad, desigualdades por orientaciones sexuales y de género al margen del mandato heterosexual, violencia contra las mujeres, discapacidades, entre otras. También, con el acercamiento, en la formación posgraduada y la práctica investigativa, a perspectivas sistémicas construccionistas y críticas que hoy les permiten no solo comprensiones y apropiaciones para la docencia, sino posicionamientos políticos frente a los aprendizajes que requieren ser fortalecidos

en la formación de profesionales con las competencias y los principios del Trabajo Social —ya señalados por las pioneras—.

Estos últimos tienen como objetivos: 1) la comprensión integral del ser humano en cada una de sus dimensiones, la cual abre paso a intervenciones holísticas; y 2) el reconocimiento de la emocionalidad —de la(el) profesional y de los sujetos con quienes interactúa— como una dimensión de fundamental importancia para el éxito de los procesos, en términos de sus aportes a la resignificación y la transformación de las situaciones/problemas que se acompañan con la intervención profesional.

La práctica de la reflexividad en la experiencia de intervención profesional de las docentes también contribuye a constatar la importancia que tienen las emociones presentes en la intervención/investigación, no solo para los objetivos de los procesos, sino también para el enriquecimiento de la vida personal de la(el) docente que también es profesional y, por tanto, par de personas en formación.

La propuesta resulta muy desafiante y a la vez constructiva para las docentes, quienes en su labor se interrogan, se replantean las formas de ser y de estar para sus estudiantes, y se reconstruyen de manera constante, con sus historias y procesos de confrontación y reconocimiento; podría decirse que es una escuela de formación donde la profesora es a la vez aprendiz de sus aprendices y, como ellas(os), ejerce, redescubre y replantea su mundo emocional.

El ejercicio reflexivo sobre la experiencia igualmente moviliza la pregunta por el posicionamiento autónomo de las(os) estudiantes frente a tal énfasis en la propuesta formativa. Se encuentra que gran parte de ellas(os) se apropia de forma proactiva de los espacios motivados por las conversaciones y reflexiones suscitadas con la implementación de las diversas estrategias, de tal modo que logran hacer una identificación de los aspectos que desean trabajar en su vida.

Muchas(os) acuden a las docentes con el fin de compartir situaciones de las dinámicas familiares, y específicamente ciertos asuntos que les inquietan y confrontan en relación con su quehacer profesional; esto ha posibilitado la atención oportuna, la orientación o la derivación a servicios de salud mental, en caso de ser necesario. Suele ocurrir que, en el proceso de identificación y autoconocimiento, algunos deciden iniciar procesos terapéuticos de manera voluntaria, con lo cual, colateralmente, se ha evitado la

deserción por razones de desmotivación o desidentificación con la esencia de la profesión y se han abordado asuntos de fundamental impacto para los profesionales, como el manejo del estrés y el *burn out*.

Un valor adicional de estos procesos de reconocimiento y validación emocional es que han permitido la construcción de relaciones, han favorecido la profundidad del vínculo docente-estudiante, en la medida en que las profesoras se presentan desde sus vulnerabilidades, expresan sus emociones aflictivas y comparten aspectos de su historia de vida. Ellas son las primeras en presentar el FOT, lo que ha permitido trabajar el miedo inicial frente al Trabajo Social con familia y el temor a preguntar acerca de las emociones o de aspectos que consideran muy personales, partiendo de la creencia de que, al indagarlos, podrían invadir la privacidad de los sujetos y las familias.

[195]

Conocer los desafíos en la intervención y el acompañamiento con sujetos y familias contemporáneas, a cuya lista se han sumado las consecuencias de la pandemia por COVID-19, le ha dado cierta tranquilidad a las docentes, al saber que las competencias requeridas por las(os) estudiantes, relacionadas con aspectos muchas veces olvidados y cuestionados dentro de la profesión, son abordados en estos espacios académicos. Tal tranquilidad se sustenta en la convicción de que dichas competencias fortalecen en ellas(os) una mirada holística para enfrentar las demandas del contexto y las personas, permitiéndoles entender y validar el contenido emocional, que, de no ser considerado, puede afectar la intervención.

Dentro de esos temas mencionados anteriormente, se encuentra la meditación, las técnicas de respiración, las esculturas, las constelaciones familiares y diversas técnicas de terapia familiar e individual, aspectos que muchas veces son abordados en la formación posgraduada.

Las anteriores reflexiones, suscitadas por la propuesta de reposicionar las dimensiones personales, emocionales, profesionales, sociales y espirituales de la praxis del Trabajo Social, mediante estrategias de enseñanza-aprendizaje diversas, dan cuenta de impactos sólidos de su implementación, en los aspectos de la formación profesional y personal de las(os) estudiantes y las docentes, así como de las familias vinculadas en los procesos.

Se cierra esta reflexión con respuestas en torno a la pregunta por las dificultades-retos encontrados en tal propuesta. Al respecto, puede decirse

[196]

que no es una tarea fácil, principalmente por el permiso concedido al interior de la disciplina/profesión, al olvido y al desconocimiento de su lugar central desde los orígenes. Se requiere incorporar y rescatar sus argumentos y teoría, los cuales sustentan la importancia del vínculo, el contacto, el *rapport*, la espiritualidad, el confluir y el coemocionar.

Referencias bibliográficas

- Adams, Jane. 1906. *Newest Ideals of Peace*. London: The Macmillan Company.
- Adichie, Chimamanda. 2018. *El peligro de la historia única*. Bogotá: Penguin Random House.
- Allende, Isabel. 2020. *Mujeres del alma mía. Sobre el amor impaciente, la vida larga y las brujas buenas*. Bogotá: Penguin Random House.
- Bueno, Ana Marcela. 2018. “La subjetividad como referente constitutivo para la formación de la investigación-intervención en trabajo social desde una perspectiva articuladora”. En *Reflexiones sobre la comprensión de la investigación y la intervención social en la formación en Trabajo Social*, editado por Maribel Florián, 67-84. Bogotá: Universidad de la Salle. Libros en acceso abierto. 54. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/54>
- Casas García, Carmen. 2021. *Familia de origen del terapeuta. Moviéndonos entre familias*. Madrid: Editorial Morata.
- De Zubiría, Julián. 2021. “Las emociones de los jóvenes en alerta roja”. *El espectador*. Marzo 25, 2022. <https://www.elspectador.com/opinion/las-emociones-de-los-jovenes-en-alerta-roja/>
- Florián, Maribel. 2018. “Problematizando las emociones en los procesos formativos”. En *Reflexiones sobre la comprensión de la investigación y la intervención social en la formación en Trabajo Social*, editado por Maribel Florián, 95-104. Bogotá: Universidad de la Salle. Libros en acceso abierto. 54. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/54>
- Gargallo, Francesca. 2014. *Feminismos desde el Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 606 pueblos indígenas*. Ciudad de México: Editorial Corte y Confección.
- Hamilton, Gordon. 1940. *Theory and Practice of Social Case Work*. New York School of Social Work: Columbia University.
- Hill, Octavia. 1877. *Our Common Land*. London: Macmillan.
- Hollis, Florence. 1949. “Las técnicas del Trabajo Social de Casos”. En Natalio Kisnerman, *Pensar el Trabajo Social*, 35-36.
- Le Breton, David. 2012. “Por una antropología de las emociones”. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* 10, no. 4: 67-77.
- Levy, Norberto. 2000. *La sabiduría de las emociones*. Barcelona: Plaza y Janes Editores.

- Lugones, María. 2010. “Hacia un feminismo decolonial”. *La manzana de la discordia* 6, no. 2: 105-119.
- Maturana, Humberto. 2006. *De la biología a la psicología*. Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, Humberto. 2008. *El sentido de lo humano*. Buenos Aires: Ediciones Granica S.A.
- Maurice, Charles Edmund. 2020. “Life of Octavia Hill”. En. *Material de trabajo CCES*. Bibiana Travi.
- Paris, Diana. 2020. *Lecturas que curan “Beber dos cubos de agua con estrellas” y otras técnicas de biblioterapia*. Barcelona: Editorial del nuevo extremo.
- Richmond, Mary. 1922. *Caso social individual ¿What is case social work?* Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Satir, Virginia. 2005. *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. Ciudad de México: Pax.
- Torres Gomez, María. 2018. “Reflexividad en trabajo social: horizontes desde la formación integral para la investigación y la intervención”. En *Reflexiones sobre la comprensión de la investigación y la intervención social en la formación en Trabajo Social*, editado por Maribel Florián, 105-116. Bogotá: Universidad de la Salle. Libros en acceso abierto. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/54>
- Travi, Bibiana. 2022. *Material de trabajo CCES*.
- Travi, Bibiana. 2006. *La dimensión técnico instrumental en Trabajo Social, Reflexiones y apuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Travi, Bibiana. 2017. “Mary Ellen Richmond y las bases científicas de una nueva profesión”. En *Ciencia y esencia en la práctica del Trabajo Social*, compilado por Esther Raya, Nues Caparrós, Belén Lorente y Sagrario Anaut, 193-205. Valencia: Tirant Humanidades.
- Universidad del Quindío. Programa Trabajo Social. 2022. *Documento maestro para la renovación del Registro calificado*.
- Velandia Mora, Manuel. 2013. *Biología del emocionar*. España. Marzo 26, 2022 <https://educacionyconvivencia.webnode.es/files/200000011c26e4c368f/Biologia%20del%20emocionar.pdf>
- Viveros Vigoya, Mara. 2016. “La interseccionalidad. Una aproximación situada a la dominación”. *Debate feminista* 52, 1-17.



Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social

Pedagogy of Emotions as a Contribution to
Emancipatory Education with Social Justice

[199]

Pedagogia das emoções como contribuição para
uma educação emancipatória e justiça social

Edgar Oswaldo Pineda Martínez*

Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

Paula Andrea Orozco Pineda**

Ciudad Educadora Espíritu Santo, Villavicencio, Colombia



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Pineda Martínez, Edgar Oswaldo y Paula Andrea Orozco Pineda. 2023. "Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social". *Trabajo Social* 25 (1): 199-225. DOI: [10.15446/TS.V25N1.101914](https://doi.org/10.15446/TS.V25N1.101914)

Recibido: 30 de marzo del 2022. **Aceptado:** 26 de agosto del 2022.

Artículo de revisión

* edgarpin535@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-6738-0237>

** paulaorozpi@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-0515-2914>

[200]

Pedagogía de las emociones como aporte a una educación emancipadora y con justicia social

Se tiene como objetivo presentar la interpretación de hallazgos cualitativos de cuatro investigaciones sobre la *pedagogía de las emociones*; en particular, se centra la reflexión en dar cuenta de las presencias y ausencias de las emociones en los proyectos educativos de países de Latinoamérica y el Caribe. Se asume una perspectiva teórica que considera que las emociones son políticas, intersubjetivas y cognitivas; se hace un distanciamiento de los paradigmas dualistas de emoción-razón que han predominado en la educación latinoamericana, y se hace un llamado a una presencia de una pedagogía de las emociones que rescate preceptos filosóficos de pueblos originarios.

Palabras clave: Giro emocional, pedagogía de las emociones, Justicia Social Educativa, emociones políticas, Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales.

Pedagogy of Emotions as a Contribution to Emancipatory Education with Social Justice

This article presents the interpretation of qualitative findings from four investigations on the *pedagogy of emotions*. In particular, it accounts for the presence and absence of emotions in educational projects in Latin American and Caribbean countries. It is based on a theoretical perspective that considers that emotions are political, intersubjective, and cognitive, distancing itself from the dualistic paradigms of emotion-reason that have predominated in Latin American education, and calls for a presence of a pedagogy of emotions that rescues the philosophical precepts of native peoples.

Keywords: Pedagogy of emotions, Educational Social Justice, political emotions, Education Sciences, Social Sciences.

Pedagogia das emoções como contribuição para uma educação emancipatória e com justiça social

O objetivo é apresentar a interpretação dos resultados qualitativos de quatro estudos de pesquisa sobre a *pedagogia das emoções*. Em particular, focaliza-se a presença e ausência de emoções em projetos educacionais em países da América Latina e do Caribe. O artigo assume uma perspectiva teórica que considera as emoções como políticas, intersubjetivas e cognitivas; distancia-se dos paradigmas dualistas da razão/emoção que têm predominado na educação latino-americana; e exige a presença de uma pedagogia das emoções que resgata os preceitos filosóficos dos povos nativos.

Palavras-chave: pedagogia das emoções, Justiça Social Educativa, emoções políticas, Ciências da Educação, Ciências Sociais.

Introducción

[202]

El giro emocional en Ciencias Sociales irremediablemente ha tocado a la escuela, ya sea desde una perspectiva psicológica, como la llamada Inteligencia Emocional, o desde una perspectiva educativa, llamada Pedagogía de las Emociones¹ (Pineda y Orozco 2021a). La discusión por la presencia y relevancia de las emociones en el proceso educativo no es nueva; ya en la Antigüedad (occidental) las emociones empezaron a ser consideradas como obstáculos para el desarrollo de procesos cognitivos, tal y como lo asevera la filosofía dualista, que aún sigue vigente. Las emociones no son bien vistas en la educación y menos si esta se sitúa en el ámbito científico; de allí que el paradigma racionalista y cognitivo ha tenido un notable auge (Quintero *et al.* 2017).

Con la irrupción del giro emocional en las Ciencias Sociales y las Humanidades en el siglo XXI y con la presencia notoria de la Teoría de las Inteligencias Múltiples en auge en el espectro educativo, se ha empezado a considerar el papel de las emociones en los procesos cognitivos y de aprendizaje. Sin embargo, en muchas ocasiones las emociones se siguen considerando desde el plano íntimo, privado y subjetivo, se reconoce su influencia, pero no se tolera o acepta su presencia. En el presente artículo se presenta una reflexión crítica a la educación latinoamericana desde una revisión histórica sobre la valoración, presencia o ausencia de las emociones en las políticas educativas de Latinoamérica y el Caribe. Las reflexiones aquí presentadas parten del análisis de hallazgos de cuatro investigaciones² realizadas en el marco de la Pedagogía de las Emociones (Pineda y Orozco 2021a).

-
- 1 Concepto desarrollado por investigadores del Colectivo de Educación para la paz, que establece un paradigma emocional-político para entender la afectación del conflicto en los y las estudiantes y maestros, y cómo estas afectaciones (positivas y negativas) se relacionan con los currículos y el quehacer pedagógico.
 - 2 El proyecto de investigación, aprobado por el Ministerio de Ciencia de Colombia, llamado *Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en territorios de posconflicto*, realizado por la Universidad Santo Tomás, Universidad Sur Colombiana, Universidad de la Amazonia y Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018-2020. El proyecto de investigación apoyado por la Universidad Santo Tomás, “Geopolítica de la Justicia Social Educativa”, convocatoria FODEIN 2021. La tesis doctoral *Medidas etnoeducativas de memoria histórica para la construcción de cultura de paz en comunidades étnicas*, del Doctorado en Sociología y Antropología de la Universidad Complutense de Madrid. Y la tesis doctoral *Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestras y niñas situadas en territorios afectados por el conflicto armado en el*

El debate por las emociones en la educación

El giro emocional en las Ciencias de la Educación ha permitido el surgimiento de interesantes discusiones sobre la calidad educativa, discusiones que han orbitado en torno a la sociología de la educación, la psicología educativa y la didáctica. En cada uno de estos campos de las Ciencias de la Educación se han iniciado reflexiones y discusiones científico-pedagógicas y tecnopedagógicas sobre la calidad de la educación y los factores asociados a ellas. Dentro de las múltiples aristas, en los últimos años ha venido emergiendo la discusión sobre las emociones y su presencia útil o no en los procesos de aprendizaje, enseñanza y socialización del conocimiento. El papel de las emociones en el proceso educativo se convierte en eje de los debates, las posturas, las investigaciones y las teorías desde los campos de la neurociencia, las tecnologías y la educación, hasta campos del *marketing*, la psicología, la arquitectura, el diseño y la publicidad; todos estos campos de conocimiento abordan las emociones y su presencia e importancia en el proceso educativo.

[203]

Independientemente de la ciencia o disciplina de la que se origine el argumento, la mayoría de las discusiones se centran en sostener una concepción dualista (razón o emoción) o una concepción holística (razón y emoción) en cuanto a la presencia e importancia de las emociones en el proceso educativo. Con Platón se establece una teoría dualista del ser humano; en su diálogo *Filebo*, se expone una discusión entre Sócrates y Protarco en la que se esboza la división de la mente en los estadios cognitivo, afectivo y apetitivo, donde la metáfora del auriga representa cómo la razón es conducida por dos vías (caballos), lo afectivo y lo apetitivo, nuevamente aplicando la dualidad, siendo lo afectivo bueno para la razón y lo apetitivo malo para esta. En Aristóteles, en su obra *Retórica*, se puede entender que toda emoción es una afección al alma; las entiende como una reacción inmediata de los seres vivos a situaciones favorables o desfavorables y que los lleva a actuar y afrontar la situación con los medios a su alcance. Aristóteles, al contrario de Platón, sí considera que las emociones tienen una base y un componente racional; sin embargo, ambos les dan un carácter funcionalista a las emociones: son provocadas y generan una respuesta, la

departamento del Meta. Alteridades y corporeidades femeninas para la construcción de paz desde la pedagogía de las emociones, del Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas.

cual, para Platón, debe conducir a la razón y, para Aristóteles, debe permitir una reacción (Camps 2011).

Con lo anterior, se establecen dos paradigmas, vigentes hasta el día de hoy, en el proceso educativo. Por un lado, los currículos que ubican las emociones en las llamadas áreas de arte, estética y expresión, vistas estas como complemento y ayuda a las llamadas áreas fundamentales, las cuales, a su vez, deben separarse de lo emocional y concentrarse en lo racional. Por otra parte, se encuentran currículos *integradores* que vinculan las áreas en proyectos integrados orientando las emociones al proceso creativo; estas son vistas como artes independientes, producto del talento o la inspiración, nuevamente separándolas de la razón y la cognición.

Por otra parte, desde una perspectiva filosófica de los pueblos originarios del Abya Yala³, las emociones son culturalmente adquiridas y tienen una estrecha relación con el relacionamiento con el territorio y la naturaleza; es decir, van más allá de la concepción de emociones humanas y las ubican como principios de naturaleza, los cuales son inseparables y pertenecientes al actuar y al conocer de las personas (Pineda, Orozco, Rodríguez *et al.* 2019). Para la filosofía de los pueblos originarios del Abya Yala, las emociones componen la vida pública, son políticas en cuanto generan afectación al vivir en comunidad; si bien surgen en la individualidad, estas son generadas por la interacción con la naturaleza y sus seres vivos. No existe una dualidad en las emociones, no componen un equivalente moral, de buenas o malas, tampoco un equivalente ético entre razón y sentimiento, las emociones son parte de la interacción, son la corporeidad del conocimiento (Pineda y Orozco 2021b).

Lo anterior se ve reflejado en acciones políticas de vinculación emocional con el territorio y la comunalidad, por ejemplo, en procesos de educación propia que los pueblos y las naciones originarias han adoptado. Tal es el caso de las escuelas caracoles de Chiapas (México), la Universidad Ixil (Guatemala),

3 Abya Yala, según el pueblo Kuna, originario de Colombia y Panamá, significa Tierra Madura, Tierra Viva o Tierra en Florecimiento; fue el término utilizado por los kunas para designar al territorio comprendido por el continente americano. A partir del 2007, en la III Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, las naciones y los pueblos indígenas participantes se autodenominaron como procedentes del Abya Yala; desde allí optamos por denominar el territorio originario y de asentamiento de los pueblos originarios como Abya Yala.

la Universidad de la Tierra en Oaxaca (México) o el Sistema Educativo Indígena Propio de la Asociación de Autoridades Tradicionales de la Zona de Yapú (ASATRIZY, Colombia), donde las emociones son consideradas como elemento fundante y generador de aprendizajes, y la experiencia, el *hacer* y el *saber* están mediados por el cuerpo, los sentidos, las percepciones y el relacionamiento de estos con la naturaleza (Pineda, Orozco, Rodríguez *et al.* 2019).

[205]

De esta forma, con la invasión europea a las tierras del Abya Yala, no solo se encuentran dos culturas, sino dos concepciones culturales diferentes sobre la emocionalidad, el sentir, el cuerpo y la expresión. Es el encuentro de dos formas de denominar las emociones. Para los europeos, las emociones son privadas y se manifiestan en esferas íntimas, son separadas de la cognición y se les da un nivel bajo respecto a la racionalidad. En cambio, para los pueblos originarios, las emociones son parte irreductible de su ser, manifiestan una experiencia sociocultural, son políticas, se manifiestan en las esferas de lo público, son unicidad con la espiritualidad, la corporeidad y el conocimiento y se les da un alto nivel de valor (Orozco y Pineda 2020).

Los europeos llegan al Abya Yala con una influencia marcada por dogmas religiosos, donde las emociones son sometidas a dualismos éticos (buenas o malas), se entienden estas como pasiones o virtudes. Además, con el influjo del racionalismo de Descartes, se masificó la creencia de la división entre la mente y el cuerpo, entendiendo que la primera responde a la razón, la cual es innata; en cambio, el cuerpo está mediado por leyes de la realidad física, entendiendo que cuerpo y mente son realidades paralelas regidas y determinadas por distintas leyes.

Para la gran mayoría de los pueblos originarios, el cuerpo y el conocimiento son una sola unidad; toda creación del conocimiento está acompañada de una experiencia corpórea y viceversa. Si bien las cosmologías aborígenes entendían y comprendían la dimensión espiritual, esta era modificada y alterada por la dimensión física (corpórea y cognitiva), por lo que para los pueblos originarios las emociones poseen elementos del conocimiento y vivencias, creencias y expectativas experimentadas en lo corpóreo (ASATRIZY 2022). A esto debemos sumarle la experiencia filosófica africana en torno al vivir juntos, a la empatía y la solidaridad expuesta en la premisa del *ser porque somos*, piedra angular de la filosofía ubuntu (Pineda, Orozco, Rodríguez *et al.* 2019).

[206]

Producto de este encuentro entre mundos y filosofías, no solo se da origen a una barbarie sino a un epistemicidio⁴ (De Sousa 2010); el poder militar, la sevicia y la acción de daño físico y moral de los europeos invasores da como consecuencia, entre otras, una hegemonía de pensamiento racionalista, un pensamiento de separación de mundos, donde lo emocional y corporal son subyugados por el poder de la mente y el pensamiento. Esto inmediatamente se ve reflejado en una idea educativa de división, donde los objetivos educativos y las didácticas de formación están separados en cuerpo y mente, con notable predilección al desarrollo racional (pensar por encima del conocer). Esta corriente de pensamiento distingue entre cuerpo, espíritu y cognición; el pensamiento es un poder humano con capacidad de concebir, querer y existir (pienso, luego existo), mientras que el cuerpo es una extensión del pensamiento, simulando a una máquina que es movida desde el interior (Contreras 1998).

Esta concepción del educar dualistamente al individuo pone al contexto natural, a la naturaleza y al territorio en el plano utilitarista y de subyugación hacia la dominación del ser pensante. Solo el ser humano siente y expresa emociones, las cuales no son buenas consejeras para un recto pensar; la naturaleza, los animales no sienten, no expresan emociones y, por tanto, se pueden dominar, colonizar. Como razón para subyugar pueblos, dominar etnias y destruir su relacionamiento natural con la naturaleza, la denominación lingüística colonizadora se establece como la única existente para delimitar los cuerpos y los sentires; las emociones pasan a la esfera privada, se disfrazan de moralismos y se les despoja su poder en la creación de conocimientos y saberes (Pineda y Orozco 2021a).

Lo anterior repercute en los procesos de aprendizaje, formación y educativos, al instaurar espacios donde no se necesita o no es pertinente o útil incluir las emociones en los programas educativos, ya que, más que contribuir al desarrollo cognitivo, integral y científico, lo entorpecen, lo limitan y permean al sujeto de una debilidad ante la naturaleza que debe ser dominada. Como consecuencia de esta perspectiva histórica de las emociones, en el ámbito educativo latinoamericano, se han infravalorado las

⁴ Boaventura De Sousa Santos lo define como la destrucción de los conocimientos propios de los pueblos originarios causada por el colonialismo europeo, que a su vez generó un imperialismo cultural y la consecuente pérdida de experiencias cognitivas.

emociones en relación con el aspecto racional; en este sentido, producto de la herencia colonial, es común en el ámbito académico escuchar frases como: “la emoción es enemiga de la razón”, o “debe apartar sus emociones”. Asimismo, se ha instaurado la falsa creencia que ubica la racionalidad en el cerebro y las emociones en el corazón, lo cual ha propiciado posiciones dualistas y reduccionistas de una educación cognitiva sin vista alguna de corporeidad o emoción. No se educa al cuerpo en el ámbito académico, no se entiende como vehículo y primer mediador para el conocimiento; por tanto, al no tener corporeidad, no existe la alteridad, no me reconozco en el otro, ni en lo otro; el pensamiento individualista y de competencia coloniza el ámbito académico.

[207]

La herencia colonial basada en la dominación instauro un pensamiento falocentrista, donde la cognición es propia del varón, del macho dominador, quien es capaz de separar su emotividad de sus decisiones, al contrario de la mujer, quien es considerada como el sexo débil, su cuerpo es asociado a las emociones; por tanto, las emociones se sitúan en el ámbito de la debilidad, en el plano de lo femenino (Quintero y Sánchez 2016). Ante esto, es necesario realizar una práctica decolonial y volver a situar las acciones humanas como producto de las emociones, entendiéndolas como afectaciones del estado de ánimo frente a un momento temporal, contextual e histórico específico, por tanto, reconocer que las emociones poseen una notable significancia en las experiencias individuales y colectivas de las personas y que, a su vez, estas emociones se configuran como un ejercicio moral y político.

Pedagogías colonizadoras y hegemónicas desde el Yo en los proyectos educativos latinoamericanos

Siguiendo a Gonzales-Soto y Mora-García (2009), se puede ver cómo los procesos posindependentistas de los nacientes países latinoamericanos y caribeños no dejan un panorama histórico claro sobre el establecimiento de sistemas educativos propios y autónomos que recogieran los saberes ancestrales, tradicionales y populares de los pueblos y las naciones originarias y los ideales independentistas y emancipatorios que dieron origen a un nuevo mapa y orden mundial. De esta forma, la mayoría de los Estados latinoamericanos y caribeños al inicio de sus nacientes repúblicas continuó

[208]

con los procesos educativos colonizadores heredados de los países europeos, separando tajantemente las emociones del proceso cognitivo y educativo.

Entonces, la influencia y el dominio de la Iglesia en los procesos y ofertas educativas solamente se vieron amenazados con el auge de academias militares que surgían por la necesidad de poseer ejércitos nacionales fortalecidos. Sin embargo, en ambos casos las prioridades educativas, pedagógicas y curriculares no transitaban por la orilla de la emocionalidad, es más, esta se consideraba un obstáculo para lograr la racionalidad, la disciplina, el temple y el conocimiento. Lo anterior lleva a comprender cómo, desde los inicios de los procesos educativos nacionales en América Latina y el Caribe, las emociones son excluidas de los discursos institucionales en educación, lo que genera, entre otras cosas, un desinterés por las personas, la educación emocional, el reconocimiento de emociones y la vinculación de estas en los procesos ciudadanos y de formación política de los nacientes Estados.

La relación Estado-Iglesia seguía con su influencia en los sistemas educativos latinoamericanos en las nacientes repúblicas de la región y se extendería casi por cien años más, evidenciando el descuido y desinterés de los Estados en los procesos de formación de las bases sociales y de sus intereses socioemocionales. En este sentido, Mora-García (1996) enuncia que las comunidades religiosas como los jesuitas, los dominicos y los franciscanos poseían control absoluto sobre los currículos y procesos de enseñanza en la mayoría de los países de la región. De esta forma, en las aulas de los seminarios mayores, seminarios menores y claustros universitarios se formaban las clases dirigentes que posteriormente asumían las riendas de los países, ejerciendo acciones surgidas de la influencia formativa de dichos centros educativos, con una notable ausencia del contenido socioemocional en el currículo formador, que a su vez, generaba un desinterés sobre las emociones en políticas públicas y en la conformación social de los Estados (Orozco y Pineda 2017).

Lo anterior evidencia la latente influencia que el pensamiento eurocentrista poseía en los sistemas educativos de las nacientes repúblicas y naciones latinoamericanas y caribeñas. Si bien el dominio político y militar ya no era ejercido por Europa, la cultura, las artes y, sobre todo, la educación seguían siendo fuertemente influenciadas por los modelos educativos eu-

ropeos, al imprimir un carácter racionalista-dualista que enajenó las emociones de la discusión pública. En esta línea, Ossenbach (2000) destaca que para el periodo comprendido entre 1850 y 1870 reformistas políticos iniciaron un tránsito en la influencia europea y los sistemas educativos de la región latinoamericana y caribeña. De esta forma, inició la influencia de la Universidad napoleónica y la de Wilhelm von Humboldt, lo que generó un giro de lo teológico y dogmático hacia un incipiente adaptacionismo de la ciencia, la filosofía y la política en las identidades nacionales de los Estados de la región.

[209]

De esta forma, según Soto-Arango (2010), el giro dado hacia un cientificismo y una marcada científicidad en los sistemas educativos latinoamericanos y caribeños, en vez de producir la necesaria emancipación educativa, produjo un mayor enajenamiento de las culturas originarias y tradicionales de la región. Así, indígenas, afrodescendientes y campesinos veían cómo la promesa de independencia y libertad se diluía en sistemas educativos eurocentristas de influencia estadounidense, olvidándose de tajo los saberes populares, tradicionales y ancestrales de las comunidades de base, no oligarcas, de los Estados latinoamericanos y caribeños (Álvarez, Uribe, Soto Arango *et al.* 2007).

En este sentido, hablar de historia de la educación latinoamericana y caribeña, y en especial de procesos educativos autónomos, es posible solo desde 1910, año de la conmemoración del centenario de independencia de la mayoría de las naciones de la región, coincidiendo con el inicio de la Revolución mexicana y con los procesos civilistas y urbanísticos de gran número de países latinoamericanos y caribeños, lo que lleva a pensar una educación de corte urbano que respondía a las nacientes ciudades, dejando de lado a las comunidades étnicas y sus espacios rurales (Pineda y Orozco 2018a). De esta manera, en el nuevo siglo se inician procesos emancipadores de la educación de la región, alejados de las anteriores influencias que, desde la teología y posteriormente desde el positivismo, ejercieron un determinante social y cultural en América Latina y el Caribe, pero distantes de los saberes ancestrales de las comunidades étnicas, borrándolos de un proyecto de nación desde la educación.

En este sentido, Soto-Arango *et al.* (2011) afirman que la(s) educación(es) propia(s), el camino a la prosperidad y desarrollo económico, el auge de las

[210]

identidades nacionales, los constantes procesos migratorios, las reformas universitarias y la influencia de la separación de la influencia cultural de Europa y el acercamiento a modelos liberales de mercado de influjo estadounidense posibilitaron un nuevo giro en la concepción de la educación en América Latina y el Caribe. Asimismo, las ya exitosas políticas educativas surgidas de las Revoluciones boliviana y cubana, que coincidían con el génesis de los postulados de Freire (1970), permitieron dar inicio al proceso de liberación de las herencias educativas de la época colonial.

Por consiguiente, en los diferentes planes de desarrollo y en las promesas de progreso de los Estados latinoamericanos y del Caribe, la educación emerge como la posibilidad de articulación entre los cambios sociales estructurales y las reformas económicas y políticas que se proponían implementar. De esta manera, la educación se convirtió en el vehículo por el cual los gobiernos posibilitaban sus reformas, ya sea porque permitían un cambio estructural de carácter filosófico o axiológico o porque a través de esta se pueden movilizar ideologías fundamentales para la implementación de políticas y reformas profundas (Soto-Arango y Bernal 2015).

Sin embargo, la poca pertinencia y coherencia territorial de dichas políticas, reformas y cambios generó un resultado diferente del de modificar los sistemas educativos para el progreso social y la interculturalidad, lo cual permitió que la influencia estadounidense y su naciente afán de colonialismo en la región permeara los sistemas educativos y las políticas sociales, y con ello se acrecentaron las brechas de equidad e igualdad social en la región. De esta manera, los discursos y las narrativas que otorgaban importancia prioritaria a la educación y al conocimiento como factores centrales del desarrollo y de la competitividad de los países de América Latina y el Caribe se vieron desdibujados por la consecuente alza en las tasas de pobreza y desigualdad instaladas en las más profundas bases de las sociedades en la primera década del siglo xx. Con esto se instauró otro discurso enajenador de las emociones, un discurso basado en la productividad, el trabajo y el emprendimiento como producto del esfuerzo y la inteligencia, señalando a su vez las emociones como débiles, incipientes y faltas de disciplina y rigor (Pineda y Orozco 2018a).

Ante esto, Bautista (2014) afirma que estas desigualdades permean los procesos educativos, en especial los correspondientes a los estratos más

bajos de la sociedad y a las comunidades étnicas, lo que crea deficiencias educativas que a su vez no permiten la prosperidad de estas poblaciones. Ahora, ¿cuál sería la razón de la no culminación exitosa de las políticas, reformas y cambios educativos desarrollados en América Latina y el Caribe a un centenario de su Independencia? La respuesta no es clara ni sentenciosa; pero, se puede enunciar que, desde el inicio, dichas intenciones reformistas se han concentrado en los ítems de cobertura y escolarización al separarse de concepciones de emociones políticas y sociales, permeando de esta manera el carácter curricular, pedagógico y didáctico de las instituciones con tendencias neoliberales y de estandarización e impidiendo el surgimiento de verdaderas políticas educativas propias que lograran impacto en el desarrollo social y cultural de las comunidades.

[211]

De esta manera, según como lo plantean Pineda y Orozco (2018a), países como Brasil, Argentina y Chile, para los años veinte del siglo pasado, iniciaron reformas educativas que desdibujaron notoriamente el papel de la educación. Así, la educación pasó de ser concebida como una herramienta de emancipación y de formación de espíritus críticos socioemocionales, a un vehículo para la privatización, bajo estándares de modelos desarrollistas neoliberales, que le imprimieron un falso sello de calidad a la educación, centrándola en políticas para la ampliación de cobertura, a todo costo y a bajo costo, en detrimento de procesos didácticos y pedagógicos que fomentaran un pensamiento liberador, crítico e intercultural en el que las emociones son protagonistas (Rodríguez-Arocho 2010).

En América Latina y el Caribe durante la década de 1930 emergió la necesidad de generar políticas educativas de Estado que fueran capaces de sobreponerse a las dinámicas electorales, proselitistas y temporales de los gobiernos y que, independientemente de las coyunturas políticas, fueran apuestas de cambio estructural para la mejora de sus procesos de calidad y acceso a la educación con un énfasis en las realidades sociales y culturales que surgían de las bases socioemocionales de los Estados de la región.

Sin embargo, estas condiciones no fueron dadas en los países de América Latina y el Caribe, donde la tendencia, en la década de los treinta, marcó políticas educativas concentradas a bajo y mediano plazo, que en su mayoría no lograron transformaciones profundas en los sistemas educativos; en cambio, dejaron instaladas prácticas que afectaron los procesos

educativos necesarios para una verdadera emancipación y liberación de la amenaza privatizadora de los gobiernos neoliberales.

[212]

De esta forma, la burocracia instalada en los niveles centrales de la administración educativa, la ausencia de procesos de formación y actualización del profesorado, las directrices y políticas económicas en detrimento de los ingresos económicos de los profesores, así como los sindicatos anacrónicos y enquistados en propuestas y exigencias para sí mismos y no para la totalidad del sistema educativo, sumado a una baja preocupación, conocimiento y comprensión que tenía la comunidad en general sobre sus sistemas educativos, junto a una desterritorialización de la educación y una exclusión de saberes, conocimientos y experiencias de comunidades étnicas basadas en una educación para la emocionalidad, llevaron a que las políticas educativas, durante este periodo, se centraran en la búsqueda por mejorar las capacidades físicas y estructurales del sistema educativo, más que por implementar y fomentar reformas educativas centradas en la calidad y la eficiencia y en beneficio de las necesidades, emociones y saberes de los actores del proceso educativo.

Por consiguiente, estas dinámicas reformistas cortoplacistas generaron conceptos errados sobre la calidad de la educación, centrándolos en paradigmas de la empresa y la industria y separando el componente humanista y socioemocional. Las políticas educativas en América Latina y el Caribe, durante las décadas de los años cuarenta y cincuenta, iniciaron un trasegar por dinámicas empresariales que, con la excusa del desarrollo económico, cargaron de significado y orientaron los sistemas educativos a la solución inmediata de problemas de ineficiencia y cobertura sobre los ideales de rescate de culturas propias y de solución de problemas estructurales desde la misma educación.

De ahí que dichas políticas educativas latinoamericanas y caribeñas, durante veinte años (1940-1960), centraran sus acciones y procesos de solución en mecanismos de privatización o en posturas irrestrictas de corporaciones privadas; en ambos casos, estos buscaban capitalizar rentabilidades particulares a costa de explotar los sistemas educativos y a su actores y participantes, donde evidentemente la preocupación por una pedagogía de las emociones sería nula. Desde este punto de vista, las políticas educativas en América Latina y el Caribe, durante las décadas de

1940 y 1950, estuvieron sometidas a procesos de reforma desde la perspectiva de la eficiencia (económica) como criterio fundamental, justificando la necesidad de ampliar tasas de cobertura y de matrícula educativa, en muchos casos bajo la figura de privatización de la educación (Bautista, 2014) y en detrimento del bienestar físico y socioemocional de los estudiantes y profesores.

[213]

En consecuencia de lo anterior, las políticas educativas en países como México, Argentina, Brasil y Chile, según lo afirman Orozco y Pineda (2017), generaron políticas educativas con un alto índice de privatización bajo la promesa de ganancias económicas y sociales, especialmente para los docentes, a través de una baja inversión financiera por parte del Estado, con un “acceso equitativo” a la educación para todos los segmentos de la población. Sin embargo, dichas promesas no fueron cumplidas y, por el contrario, generaron costos sociales que acrecentaron problemáticas educativas, culturales y sociales, evidenciadas en una brecha entre la escuela y la sociedad, entre las emociones garantes y propiciadoras del tejido social cohesionado y las estructuras racionales cognitivas que sucederían en la escuela. La anterior situación, no fue ajena a políticas educativas de países como Colombia, Panamá, Costa Rica, Venezuela, Ecuador y Perú, países, donde bajo promesas de inclusión económica y prosperidad social, se generaron reformas educativas ineficientes, las cuales se concentraron en el incremento de indicadores de cobertura, sin analizar ni abordar factores socioemocionales, ciudadanos y políticos asociados a la calidad de la educación.

Por tal razón, dichos países durante veinte años mejoraron notablemente su infraestructura educativa acosta de la valoración del capital humano, con lo que acrecentaron las brechas de equidad social, proceso ejemplarizante de una educación racional que expulsó la emocionalidad del acto educativo. Lo anterior llevó a que en los países latinoamericanos y caribeños las políticas educativas se centraran en indicadores de eficiencia económica y financiera enfocando la educación como un servicio y no como un derecho. Esto abrió la posibilidad de abandonar el ideario de ver la educación como el vehículo para la socialización de los sujetos y se centró en entender la educación como requisito necesario para la valoración del capital humano.

Por consiguiente, la mayoría de los gobiernos de América Latina y del Caribe durante la última treintena del siglo xx evidenciaron una crisis

[214]

de sus sistemas educativos. De esta forma, se notó cómo el Estado pasó de ser el principal oferente educativo a ser un supervisor y regente de los procesos educativos en la región (Halbwachs 2004). En esta mutación, el Estado propendió por generar, administrar y gestionar políticas educativas a través de la instauración de lineamientos, normas, procedimientos, estructuras, lógicas, incentivos y dinámicas, que retomó de corporaciones e industrias y más que un beneficio, generó profundos daños en las dinámicas y el quehacer educativo de las instituciones y los centros educativos de la región latinoamericana y caribeña.

En consecuencia, las acciones asumidas por las políticas educativas en América Latina y el Caribe, durante la primera mitad del siglo xx, repercutieron en la burocratización del sistema educativo, no para su mejora en términos de calidad y pertinencia, sino para el enquistamiento de prácticas de gestión educativa de carácter neoliberal situadas en las orillas epistemológicas de las ciencias administrativas, contables y financieras. Esto generó que sus acciones fueran centradas y fundamentadas en procesos de gerencia de las políticas públicas enfocadas a metas e indicadores verificables y cuantificables. Lo anterior, en palabras de Varela (2005), generó una *endoprivatización* de los procesos educativos, que quedaron siendo regentados por profesionales separados de la educación y cercanos a las lógicas del mercado corporativo, lo cual aumentó la brecha entre educación y emociones como posibilitadoras (ambas) de la cohesión social.

Durante la segunda mitad del siglo xx, los Estados latinoamericanos y caribeños centraron las políticas educativas en las lógicas de desarrollo económico mediatizadas por exigencias del mercado y las corporaciones; se crearon, de esta forma, prácticas de reorganización y procesos de trabajo en el campo de la educación. Lo anterior, afectó significativamente (para mal) los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, sobre todo en la necesidad apremiante de reorganizar el trabajo educativo, pedagógico y académico en conceptos y dinámicas originados en la gestión del proceso de calidad y fomentados por la búsqueda del mercado de ofrecer productos acordes a las necesidades de los consumidores y no a las necesidades de sus estudiantes, las cuales se centraban en sus emociones y autodeterminación.

El anterior proceso resultó altamente peligroso para políticas educativas, ya que no solo desdibujó la intencionalidad formativa de la educación,

sino que la situó en un proceso de oferta a las demandas irrestrictas de la sociedad. Entre muchas otras situaciones, estos procesos enajenaron el rol del docente; los criterios de autogestión de las instituciones y los procesos emancipatorios de la educación se redujeron a la organización documental y a los mapas de procesos para entregar productos de demanda satisfactoria. Aquí, las emociones ya habían desaparecido totalmente del proceso educativo; solamente se evidenciaban en reglamentos o manuales de convivencia donde el no acatamiento de las leyes, normas o procesos disciplinarios eran atribuible a la emocionalidad. Consecuencia de esta ausencia de pedagogía de las emociones surgió el racismo, la homofobia, la violencia, el despojo y la humillación al interior de las instituciones educativas.

[215]

Asimismo, la introducción de sistemas de evaluación permanente sobre el desempeño laboral de los docentes, la incursión de culturas de calidad y eficiencia en la gestión organizacional de los centros e instituciones educativas medidas a través de indicadores de proceso o financieros, el aumento de la necesidad de autofinanciación de las instituciones educativas, a través de la venta de bienes y servicios en el mercado diferentes a la educación y a la formación, posibilitaron un panorama desesperanzador en el análisis de las políticas educativas en la región latinoamericana y caribeña durante el fin del siglo pasado.

Por tal razón, es importante ir más allá del análisis historiográfico que presentan Pineda y Orozco (2018b) sobre las tendencias marcadas en las políticas educativas en cuanto a amplitud de la cobertura y escolarización masiva, y situar la discusión en la concepción y caracterización que dichas tendencias poseen de los actores educativos, ya que es allí donde se deben identificar las falencias de enfoque epistemológico. En últimas, no interesa la preponderancia de una tendencia a otra, todas son importantes y necesarias, mientras estén basadas en el reconocimiento de las emociones políticas y morales como insumo básico para dar respuesta a problemáticas locales, a análisis contextuales y a la necesidad de reconfigurar políticas educativas desde lo local y lo regional, sin estar prestos a dinámicas corporativas y lógicas del desarrollo económico.

Lo anteriormente expuesto denota una historia de colonialidad de los sistemas educativos latinoamericanos. Estos sistemas respondieron a una hegemonía de modelos racionalistas-europeos que ejercieron y ejercen una hegemonía avasallante (Quijano 2007). En este sentido, hablar de hegemo-

nías y contrahegemonías educativas es hablar de cambios estructurales o funcionales del sistema educativo desde las perspectivas de la gestión, organización, administración, currículo, pedagogía, didáctica y evaluación. Dichos cambios se han realizado con distintos propósitos y fines específicos, que se fundamentan principalmente en ideologías políticas y concepciones sobre el deber ser del Estado.

De esta manera, los impactos de dichas intenciones reformistas se pueden evidenciar en las condiciones sociopolíticas y económicas de la población objeto de estas. Por tal razón, con excepción de casos particulares como el sistema educativo pos-Revolución cubana y las reformas estructurales en el Uruguay del siglo xx y principios del siglo xxi, las reformas en el resto de los países de la región no han impactado sustancialmente las dinámicas sociales y los problemas coyunturales de los países.

En este orden de ideas, las reformas educativas han surgido de las necesidades sociopolíticas que se centran esencialmente en cambios de estructura y mejoras tecnológicas de la misma educación. Para lo anterior, Martinic (2012) hace una distinción entre reformas, ya sean de primera, segunda y tercera generación, en el espacio del escenario educativo contemporáneo. Siguiendo al autor, se puede afirmar que la primera generación de reformas educativas se ubica hacia los años setenta y ochenta, la cual se centró en una ampliación de la cobertura educativa pensando en el tránsito de los Estados hacia la edad contemporánea. Las reformas de segunda generación se ubican hacia finales de los años ochenta y durante los años noventa; en estas, los objetivos se centraron en la calidad y equidad de la educación. Para terminar, Martinic (2012) afirma que la tercera generación de reformas sucede durante el siglo xxi, la cual se centra en la búsqueda por la autonomía y la descentralización pedagógica en búsqueda de una educación emancipadora.

Sin embargo, estas reformas no habrían sido posibles sin los procesos e intenciones de cambio surgidos desde el mismo momento de la génesis de los Estados. Las reformas educativas han sido acompañantes de los procesos y proyectos de formulación del Estado; por tal razón, han sido los ejes de los avances y retrocesos que desde el ámbito político y sociocultural han desarrollado los países latinoamericanos y caribeños. Es necesario abordar, además, de la distinción expuesta por Martinic (2012) entre una historia de las ideas, los contextos y las intenciones que desde la conformación del

Estado se ha desarrollado en Latinoamérica y el Caribe, y, de esta forma, comprender las distinciones y delimitaciones reformistas contemporáneas.

Esta situación, centrada bajo la impronta desarrollista económica, asocia a los diferentes actores ejecutores (profesores) y beneficiarios (estudiantes y familias) como técnicos del saber social o natural en lo fundamental, es decir, como sujetos desposeídos de un peso y concepto crítico sobre el proceso educativo, desvirtuando sus emociones, saberes y conocimientos de orden ancestral, tradicional y popular, ya que estos están lejanos de las lógicas de producción y de desarrollo de estándares de productividad.

[217]

Por tal razón, emerge la necesidad de enfocar las políticas educativas en lógicas decoloniales que permitan a los gobiernos centrar, desde perspectivas biopolíticas, las reformas y los cambios educativos. Este nuevo lugar paradigmático concibe la educación como un bien común separado de lógicas dicotómicas entre lo público y lo privado, situando la educación como proceso de autonomía, creatividad y construccionismo social (Quijano 2007).

De esta manera, se entiende que la educación es una herramienta fundamental para reducir problemáticas como la pobreza, la paz, la salud, la inequidad y la desigualdad. Al mismo tiempo, es el vehículo por el cual el Estado puede vencer las brechas sociales, económicas y tecnológicas que le afectan. Sin embargo, conociendo estos beneficios, el sistema educativo se somete a las posturas ideológicas y financieras de organismos multilaterales que invierten grandes sumas de dinero en políticas educativas (Krawczyk 2002).

En este sentido, la respuesta a la pregunta sobre la calidad de la educación no se encuentra en las chequeras de los organismos y las agencias multilaterales, ni en las políticas homogeneizadoras; la respuesta se encuentra en los otros sistemas, no eurocéntricos, modernos e ilustrados, que basan sus discursos en la expansión de sistemas capitalistas. Entonces, la respuesta está en esos otros sistemas que reconsideran la visión antropocéntrica de la educación colonial y plantean una nueva mirada a la reforma educativa desde lo indígena, lo afro, lo campesino, la mujer, lo joven, lo infante, lo natural, lo ecológico.

Asimismo, es necesario que esos otros sistemas dejen atrás el epistemo-centrismo de la educación colonial, centrado en el reduccionismo de las

[218]

emociones, los abordajes y los saberes científicos de otras comunidades no occidentales. Para esto, es necesario que los sistemas educativos retomen la cientificidad de los saberes ancestrales, tradicionales y populares, que por siglos han sido excluidos de los paradigmas y las políticas educativas. Entonces, se debe retomar la historicidad de nuestra ciencia; los conocimientos heredados de los pueblos originarios propiciarán una nueva episteme, una(s) nueva(s) forma(s) de entender la(s) relación(es) con el cosmos y la naturaleza, alejándose de las imposiciones que los organismos multilaterales quieren imponer a través de la educación por competencias y las pruebas estandarizadas. Este cuestionamiento hacia la educación colonial permitirá la revisión de la enseñanza de la historia, las ciencias, la geografía, las matemáticas, la literatura y el lenguaje; modificará la estructura de la escuela, el currículo y el lugar del docente y del estudiante.

Una educación decolonizadora implica una lucha por la emancipación cognitiva de un modelo civilizatorio hegemónico. Para tal fin, es necesario develar prácticas, creencias, conocimientos y formas de organización territorial que rompan las hegemonías de la razón y el pensar propios de la modernidad. Una educación decolonizadora presupone una ruptura con las tradicionales formas didácticas que se han replicado en la escuela por décadas (Solano-Alpízar 2015).

Todo lo anterior posibilita la emergencia de una pedagogía de las emociones (Pineda y Orozco 2021a), en diálogo con la opción decolonial intercultural, que desmitifique el estereotipo educativo. Esto complejiza las narrativas fundacionales, posibilitando unos nuevos relatos generativos basados en la memoria colectiva y la reconciliación con el pasado que deconstruyan los currículos oficiales y las lógicas disciplinares desde las que se configura el conocimiento y la generación de capacidades; que reviertan expresiones históricas de racismo y discriminación desde el pensamiento originario de las comunidades étnicas basado en un reconocimiento de las emociones.

La pedagogía de las emociones como enclave decolonizador

El abordaje del anterior cuestionamiento ha permitido entender que el giro emocional en la educación es ontológico (Ruiz-Serna y Del Cairo 2016) y político (Escobar 2015), que retorna al origen y se sitúa territorialmente en modelos de vida centrados en el Buen Vivir/Vivir Bien/Vivir

Sabroso. Estos modelos/proyectos interculturales están basados en filosofías originarias como el Sumak Kawsay quechua (Cubillo y Hidalgo-Capitán 2015), el Suma Qamaña aimara, Ubuntu y el Vivir Sabroso, de las comunidades negras del Pacífico colombiano y de la diáspora africana en general, del Kyme Mogen mapuche, del Teko Porâ guaraní, entre otros (Duque 2020; Houtart 2011).

[219]

Este modelo intercultural e interemocional se basa en un sentido espiritual-relacional, como la búsqueda de la armonía consigo mismo (armonía interior), armonía con la comunidad (armonía comunitaria) y armonía con la Madre Tierra, Casa Grande, Útero Mayor y el territorio (armonía cósmica). Con esto, emerge una nueva pedagogía, unas nuevas educaciones basadas en las emociones que generan resistencias al modelo de vida capitalista occidental. Este último es entendido como el Vivir Mejor, que se funda en una visión antropocéntrica-individual, temporal-lineal y materialista del progreso o del éxito (Hidalgo-Capitán y Ariasny Ávila 2015).

La pedagogía de las emociones asume la educación como un camino de armonización y relocalización comunitaria de la vida y se antepone a una educación colonial individualizada, globalizada, desterritorializada y desenraizada. En esta pedagogía de considerar que las emociones deben superar el aspecto subjetivo y establecerse en el ámbito relacional, están presentes en la cotidianidad y en la reflexión sobre el actuar.

En este sentido, el giro emocional en las Ciencias de la Educación pretende establecer una pedagogía para la deliberación moral que implique la formación en la prudencia, entendida como el justo medio entre el pensamiento y la emoción. Para esto, es necesario reconocer las emociones propias y las de los otros, ayudando a comprender las situaciones particulares y el relacionamiento con la naturaleza. En este sentido, ubicar las emociones en el plano intersubjetivo y político implica el aprender la compasión, piedad y misericordia, no desde el punto de vista del pensamiento cristiano, sino desde el vivir juntos, vivir sin miedo y el vivir éticamente. Esta situación pasa por el reconocimiento de lo que emocionalmente se considera importante (Cortina 2010).

Por tal razón, una pedagogía de las emociones está enmarcada en lo que Rawls (2003) llamaba justicia con equidad, es decir, una justicia social donde la educación permite el florecimiento de los otros, aceptando la vulnerabilidad del ser humano y estableciendo una nueva política cul-

tural de creencias y valores que nos permitan ubicar las emociones como el camino para el buen vivir (Duque 2020).

[220]

La relación comunidad-educación-territorio ha sufrido una ruptura en lo referente a su posibilidad para definir relaciones sociales. Ello ha generado un progresivo distanciamiento entre los involucrados en el proceso de formación, el territorio y las dinámicas de territorialidad. Así, vemos que hoy en día los contenidos y las prácticas educativas y pedagógicas no responden a las necesidades latentes de las comunidades, los individuos y los territorios. Esta desterritorialización de la educación ha generado desinterés en el proceso educativo, pérdida de valores culturales, desestimación de saberes ancestrales y desconexión con el mundo natural.

En este sentido, se entiende que el territorio es elemento fundante para la organización social, política, económica y cultural; es decir, el territorio es fundamental para definir relaciones sociales, ya que es a través de este que el ser humano se identifica con un lugar. De esta manera, entender el territorio como el lugar en el cual las personas y las comunidades afianzan, arraigan y afirman sus valores culturales y políticos nos permite hablar de territorialidad (Bonne-maison 1981). Por tal razón, el entendimiento y la comprensión del territorio y de las dinámicas de territorialidad son vitales para establecer grados de relevancia y relacionamiento entre territorio y existencia. Este entendimiento de los bordes y límites que delimitan los significados de territorio y territorialidad en una comunidad se concretan a través de procesos educativos emocionales.

De esta forma, hablar de educación es hablar también de contexto, de territorialidad y de estrategias para la vida y la existencia. De tal manera, es pertinente recobrar los lazos perdidos entre comunidad-educación-territorio con el fin de retomar procesos educativos que vinculen las emociones desde la alteridad y la corporeidad, desde su relacionamiento con el territorio, y que estas relaciones se vean reflejadas en constantes diálogos, intercambios de conocimientos y saberes diarios que permitan la deconstrucción de los conceptos de territorio, territorialidad, país, educación y pedagogía.

En concordancia, es necesario apostar por una pedagogía de las emociones, como sistema de internalización y construcción de conocimientos, valores y emociones que desarrollen capacidades de acuerdo con las características, necesidades y particularidades de los territorios; que permitan a los estudiantes desempeñarse coherentemente en su contexto y proyec-

tarse con identidad hacia los otros y lo otro. Así, pues, la pedagogía de las emociones la podemos entender como un proceso de recuperación, valoración, generación y apropiación de medios de vida que responden a las necesidades y características que le plantea al ser humano su condición de unicidad con el territorio (Pineda y Orozco 2021b).

La pedagogía de las emociones es un proceso flexible que permite la construcción permanente de conocimientos acordes con los valores culturales, las necesidades y las particularidades de los territorios y sus comunidades alineadas con las emociones. Asimismo, su carácter flexible posibilita desarrollar una progresividad en la relación comunidad-educación-territorio, pudiendo dar respuesta a las inquietudes y angustias de la sociedad actual, en lo referente a las relaciones y reacciones sociales. Lo anterior, se puede ver reflejado en la fuerte relación que posee la pedagogía de las emociones con la memoria colectiva y la reconciliación, en la medida en que fortalece el vínculo de la lucha y la resistencia ante el olvido de las epistemes ancestrales, ante el territorio y las dinámicas de territorialidad; igualmente, frente a los conceptos de borde, límite y frontera que eviten prácticas de colonialidad de poder y de saber, las cuales producen dolor y olvido en las relaciones interétnicas e interculturales (Quijano 2007).

Entonces, el territorio, al ser un elemento fundamental para la organización tanto espacial como social, se configura como un proceso social, político, económico y cultural, que actúa en tiempo y espacio produciendo diversas manifestaciones a múltiples escalas. Por ello, la localización dentro de un territorio determina la pertenencia o membresía a un grupo (Sack 1986). En este sentido, uno de los procesos con mayor significado en la pedagogía de las emociones es entender la territorialidad: se está dentro o fuera de esta. Si una persona se identifica y se siente *dentro* en términos territoriales, a su vez se siente segura y no amenazada, protegida y contenida. Por otro lado, si se siente separada o alejada, *fuera*, la persona experimenta sentimientos y emocionalidades de división o separación entre ella y el territorio. En este contexto, Relph (1976) argumenta que cuanto más una persona manifieste sentimientos y emociones de pertenencia y territorialidad, más fuerte será su identidad con el lugar.

Por tal razón, la pedagogía de las emociones permite desarrollar una dialéctica fundamental sobre las emociones y percepciones que los miembros de

[222]

una comunidad manifiesten sobre el estar *dentro* o *fuera*, al desarrollar diversas combinaciones e intensidades que les permiten asumir identidades para personas y comunidades en cuanto a emociones, significados, relación con el entorno y acción (Seamon y Sowers 2008). En este sentido, la pedagogía de las emociones permite la recuperación del vínculo entre educación y territorio y la dimensión de la espacialidad social, las cuales están íntimamente relacionadas con cómo se organizan las relaciones sociales. A su vez, produce particulares arreglos y ordenamientos espaciales sobre el mismo territorio.

Ahora, la dimensión territorial de la pedagogía de las emociones es entendida como mucho más que una estrategia de control y reconocimiento espacial; la territorialidad implica y está implicada con formas de pensar y actuar, así como con cosmovisiones construidas y cimentadas en creencias y formas de conocer cultural e históricamente contingentes (Delaney 2005). La pedagogía de las emociones es un proceso que ayuda a la comprensión, comunicación y visibilización de las estructuras político-sociales, al generar capacidades tales como autoridad, identidad, derechos, aspiraciones, alteridad y colectividad, entre muchas otras, que permiten superar desigualdades epistémicas, culturales y políticas desde una visión de justicia social educativa.

Referencias bibliográficas

- Álvarez María Teresa, Jorge Tomás Uribe y Diana Soto Arango. 2007. “La historia de la educación latinoamericana, un Campo de formación doctoral en RudeColombia”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, no. 9: 11-30, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=869/86900902>
- Asociación de Autoridades Tradicionales de la Zona de Yapú, ASATRIZY. 2022. *Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) de ASATRIZY Modelo Educativo Mahirike y formación tradicional*. Centro de Estudios Médicos Interculturales—CEMI, Colombia.
- Bautista, Jairo Alonso. 2014. “La evolución del proceso de privatización de la educación”. *Revista Educación y Ciudad*, no. 27: 51-60. <http://dx.doi.org/10.36737/01230425.V.N27.2014.30>
- Bonnemaïson, Joel. 1981. “Voyage autour du territoire”. *L'Espace Géographique*, no. 4: 249-262.
- Camps, Victoria. 2011. *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Contreras, Onofre. 1998. *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Zaragoza: Inde.
- Cortina, Adela. 2010. *Justicia cordial*. Madrid: Mínima Trotta.

- Cubillo-Guevara, Ana Patricia y Antonio Hidalgo-Capitán. 2015. “El sumak kawsay genuino como fenómeno social amazónico ecuatoriano”. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales* 10 no. 2: 301-333. <https://doi.org/10.14198/OBETS2015.10.2.02>
- De Sousa Santos, Boaventura. 2010. *Introducción; las epistemologías del sur*. Buenos Aires: CLACSO.
- Delaney, David. 2005. *Territory: A Short Introduction*. Nueva York: Wiley- Blackwell.
- Duque, Carlos. 2020. “La ampliación ontológico-política del Buen Vivir como praxis transmoderna”. Tesis doctoral. Brasil: Universidade Estadual De Campinas. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.12541.10723>
- Escobar, Arturo. 2015. “Territorios de diferencia: la ontología política de los ‘derechos al territorio’”. *Cuadernos de Antropología Social*, no. 41: 25-37. <https://doi.org/10.34096/cas.141.1594>
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Editorial Tierra Nueva.
- Gonzales-Soto, Ánge y José Pascual Mora-García. 2009. “Aproximación a una historiografía fenomenológica interpretativa con una mirada compleja, global, holística y hologramática: estado de la cuestión de la historia de la educación en América Latina”. *UTE Teaching & Technology: Universitas Tarraconensis*, no. 2: 31-62.
- Halbwachs, Maurice. 2004. *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos Editores.
- Hidalgo-Capitán, Antonio, Alejandro Guillen y Nancy Deleg. 2015. El indigenismo ecuatoriano y el Sumak Kawsay: Entre el buen salvaje y la paja del páramo [Presentación]. *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay*, editado por A. L. Hidalgo-Capitán, A. Guillen y N. Deleg, 29-75. http://www.uhu.es/cim/documents/agenda/libro_sumak.pdf
- Houtart, Francois. 2011. “El concepto de sumak kawsai (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad”. *ALAI, América Latina en Movimiento*, 2 de julio. <https://www.alainet.org/es/active/47004>
- Krawczyk, Nora. 2002. “La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales”. *Revista Mexicana de investigación Educativa* 7, no. 16: 627-663.
- Martinic, Sergio. 2012. “Representaciones de la desigualdad en la cultura escolar”. *Revista Persona y Sociedad* 17, no. 1: 129-146.
- Mora-García, José Pascual. 1996. “Paradigmas emergentes de la investigación históricopedagógica latinoamericana, caso: Venezuela y Colombia”. En *Congreso Iberoamericano de la Historia de La Educación Latinoamericana*, 345-404. Actas-Caracas: Shela.
- Orozco, Paula y Edgar Pineda. 2017. *Investigación educativa desde la perspectiva de la pedagogía praxeológica*. Villavicencio: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

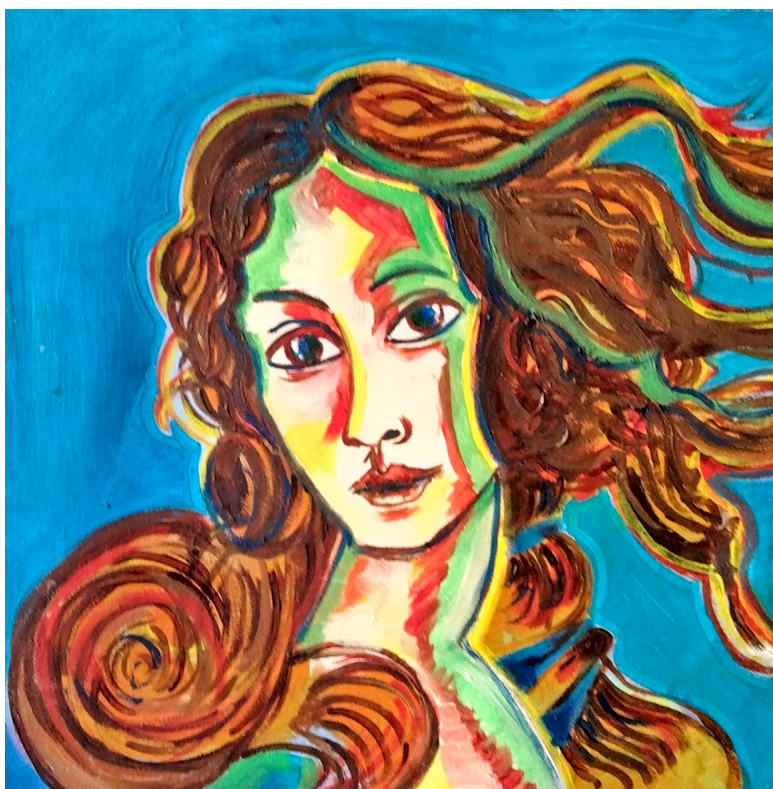
[224]

- Orozco, Paula y Edgar Pineda. 2020. "Geopolítica de las emociones en prácticas educativas de territorios de posconflicto. Estudio comparativo entre México, Guatemala y Colombia". *Campos en Ciencias Sociales* 8, no. 2: 369-398.
- Ossenbach, Gabriela. 2000. "Research into the history of education in Latin America: balance of the current situation". *Paedagogica Histórica* 36, no 3: 841-867
- Pineda, Edgar y Paula Orozco. 2018a. *Lineamientos generales para la reorganización de la educación desde las pedagogías críticas*. Villavicencio: Ediciones USTA.
- Pineda, Edgar y Paula Orozco. 2018b. "El papel de la educación en un Estado Social de Derecho para la consolidación de un (as) paz (ces) sostenible(s) y duradera(s)". En *Aportes académicos para la agenda legislativa en educación. Serie documentos estudios legislativos n°5*. Centro de Altos Estudios Legislativos CAEL, Senado de la República, compiladores Eljach Pacheco Gregorio, Andrés escobar, Lucio Muñoz y Giovanni Niño, 208-227. Bogotá: Colombia.
- Pineda, Edgar y Paula Orozco. 2021b. "Principios etnoecológicos para el desarrollo de una cultura de paz en territorios de posconflicto: educación ambiental en clave de pedagogía de las emociones". En *Pedagogía de las emociones: narrativas de maestros y maestras en contextos de posconflicto*, editado por Marieta Quintero Mejía, 171-196. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Pineda, Edgar y Paula Orozco. 2021a. "Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades y reconocimiento". *Trabajo Social* 23, no. 2: 101-125. <https://doi.org/10.15446/ts.v23n2.90244>
- Pineda Edgar, Paula Orozco y Rodiel Rodríguez. 2019. *Epistemologías ancestrales, tradicionales y populares de la Orinoquia colombiana*. Villavicencio: Ediciones USTA.
- Quijano, Aníbal. 2007. "Coloniality and Modernity/Rationality". *Cultural Studies* 21: 168-178. Argentina: CLACSO.
- Quintero, Marieta y Keilyn Sánchez. 2016. "Emociones morales y políticas en el paradigma del mal: El (no) lugar de la infancia". *Investigación y Desarrollo* 24, no. 2: 240-266. <https://doi.org/10.14482/index.24.2.8898>
- Quintero, Marieta, Edgar Pineda, Carolina Cuellar y Miryam Oviedo. 2017. "Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en territorios de posconflicto". *Proyecto MinCiencias*, Contrato 439 de 2017. https://www.academia.edu/43675108/Pedagog%C3%ADa_de_las_emociones_para_la_construcci%C3%B3n_de_paz_en_territorios_de_postconflicto
- Rawls, John. 2003. *Teoría de la justicia*. Ciudad de: Fondo de Cultura Económica.
- Relph, Edward. 1976. *Place and Placelessness*. Londres: Pion

- Rodríguez Arocho, Wanda. 2010. "El concepto de calidad educativa. Una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. En Actualidades Investigativas en Educación". *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica* 10, no. 1: 1-28. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Ruiz Serna, Daniel y Carlos Del Cairo. 2016. "Los debates del giro ontológico en torno al naturalismo moderno". *Revista de Estudios Sociales* no. 55: 193-204. <https://doi.org/10.7440/res55.2016.13>
- Sack, Robert. 1986. *Human Territoriality: Its Theory and History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seamon, D. y J. Sowers. 2008. "Place and Placelessness (1976): Edward Relph". En *Key Texts in Human Geography*, editado por Phil Hubbard, Rob Kitchin y Gill Valentine, 45-52. Thousand Oaks: Sage.
- Solano-Alpízar, José. 2015. "Descolonizar el pensamiento: Desafíos para la educación". *Brazilian Journal of Development* 3, no. 1: 149-160.
- Soto-Arango, Diana. 2010. "Revista Historia de la Educación Latinoamericana: trece años convocando y liderando la investigación histórico-educativa en Latinoamérica". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, no. 15: 7-11.
- Soto-Arango Diana, José Pascual Mora-García, José Rubens Lima-Jardilino. 2015. "La historia de la educación en américa latina: contribución y aportes de la sociedad de historia de la educación latinoamericana-shela (1994-2015)". *Revista História da Educação* 21, no. 51: 351-375. Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Rio Grande do Sul, Brasil
- Soto-Arango Diana, Jesús Paniagua, José Lima, María Cristina Vera, Fernando Campo, María Cárdenas, Cleide Silvério, Elaine Dal Mas, José Jaramillo, Leandro de Proenca, Miriam Carmona, Gabriel Hernández, Doris Torres, Elvia Montes, José Mora, Danilo Romeu, Telmo Adams, Cheron Zanini, Yolanda Ricardo, Lía García, Elmer Robles y Teresa de Sierra. 2011. *Educadores en América Latina y el Caribe: de la colonia al siglo XIX-XX*. Tunja: Doce Calles.
- Varela, E. 2005. "Las dimensiones actuales de lo público: a propósito de las interrelaciones entre Estado, management y sociedad". *Pensamiento y gestión*, no. 18: 37-68.



ENTREVISTA



▲ Obra: La Venus me mira
Autora: Alonso, Angélica

Entrevista con la Dra. Mariela Solana

Realizada por:

Oliva López Sánchez

Universidad Nacional Autónoma de

México, Ciudad de México, México

Luz Alexandra Garzón O.

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

[229]

Licenciada en Filosofía y Profesora en Enseñanza Media y Superior en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctora en Filosofía (UBA). Investigadora asistente CONICET en el Instituto de Investigaciones de Estudios de Género FFyL- UBA. Profesora Adjunta de la materia Prácticas Culturales en la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Se especializa en el tema de afectos, cuerpo y lenguaje en la teoría feminista y *queer*, y explora los debates en torno a la distinción sexo/género, naturaleza/cultura y razón/pasión en los estudios feministas de ciencia y tecnología. Sus investigaciones giran en torno a las sutiles diferencias que pueden existir entre conceptos como afecto y emoción a la hora de repensar la constitución del cuerpo, la subjetividad, las relaciones sociales y la utilidad de esta indagación para las humanidades y las ciencias sociales. Es autora del libro *La noción de subversión en Judith Butler* (2017) y ha editado los libros: *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado* (2015), junto con Cecilia Macón; *Debates y acciones feministas en las universidades* (2021), en colaboración con Daniela Losiggio; y *Affect, Gender and Sexuality in Latin America* (2021) junto con Macón y Nayla Vacarezza. Ha escrito capítulos de libros, artículos de revistas —entre ellos “Afectos y emociones ¿una distinción útil?” en la revista *Diferencia(s)*— y notas de divulgación en los cuales relaciona sus temas de investigación con temáticas actuales y debates de interés político asociados al cuerpo, las emociones y los estudios de género.

LAG: ¿Quién es Mariela Solana?

MS: Yo estudié el posgrado en Filosofía pero desde el grado me dediqué a las cuestiones de género, feminismo y teoría *queer*, tema en el cual hice mi tesis de doctorado. Esta tesis versó sobre cómo los estudios *queer* usan

[230]

argumentos sobre la historia y sobre la temporalidad para fundar posiciones ontológicas y políticas sobre la sexualidad y el género, especialmente críticas hacia el esencialismo. Hacia la mitad de la carrera me acerqué a un grupo de estudios sobre filosofía de la historia, por lo que el interés por la historia estuvo desde entonces muy cercano a mí. Lo mismo puedo decir del feminismo, tanto a nivel teórico como político. Llegué a lo que es el *giro afectivo* a partir de esta conjunción de intereses, porque veía que en la teoría feminista había una reflexión muy interesante sobre afectos-emociones, previa a lo que después fue llamado *giro afectivo*. En mi investigación actual, de hecho, me interesa pensar sobre esos cruces y estas formas de categorizar las distintas líneas, tendencias, vertientes que estudian los afectos. En el feminismo y la teoría *queer* la cuestión de la corporalidad siempre fue central, por lo que lo afectivo, lo emocional y los sentimientos ya estaban presentes en sus debates, hace décadas. También, desde la filosofía, la distinción entre razón y pasión atraviesa el pensamiento filosófico de larga data; en la filosofía antigua, medieval, moderna, contemporánea, es un tema que ha estado siempre presente.

Entonces cuando se habla de un *giro afectivo*, de la novedad de pensar los afectos, siempre me gusta recordar esta larga historia que tiene nuestro pensamiento occidental al considerar las emociones. Después, en términos de redes y aprendizaje, me formé con quien fue mi directora de tesis, Cecilia Macón, que siempre estuvo muy interesada en la cuestión, no solo de los feminismos, sino de los afectos. Ella tiene una tesis de Maestría muy temprana sobre las pasiones públicas en el feminismo. Con ella también trabajamos estos temas desde principios del 2009 cuando arrancamos con el grupo SEGAP [Seminario sobre género, afectos y política], en el que sigo participando.

OLS: Yo creo que nos presentas elementos importantes de tu formación, que de alguna manera van siendo los derroteros para lo que has ido investigando. Quisiera que pudiéramos profundizar sobre esa relación cuerpo-emociones, razón-pasión que estableces, como un tema de larga data en la filosofía. Alguien como tú, que viene de una formación en filosofía, claramente tiene una formación muy sólida en la

discusión de esos binomios. Me gustaría preguntarte a qué atribuyes la actual recuperación de la vida sensible para explicar lo social como se propone desde el giro afectivo ¿por qué resulta nuevo? y ¿por qué es nuevo, en la década de 1980?

[231]

MS: Por un lado, hay un interés editorial y académico de encontrar novedades y de formular las contribuciones teóricas a partir de la idea de novedad. El *giro afectivo* no es el único, hay *giro* material o *nuevos materialismos*, giro vegetal, giro visual, todos estos giros que estamos teniendo hablan de una tendencia a formar comunidades epistémicas a partir de este tropo de la novedad y la originalidad. Esto nos dice mucho de cómo son nuestras academias, cómo es el mercado editorial y la necesidad constante de estar creando algo nuevo. Esto, me parece, es más una concesión a esta tendencia editorial–académica que algo que luego se traduce a la teoría, porque, cuando una lee estas teorías, hay una importante recuperación de tradiciones teóricas previas al *giro afectivo*. Por ejemplo, Spinoza es un autor muy recuperado y también se retoman textos clásicos del feminismo. Entonces, cuando vas a la letra más chica, cuando te interiorizas con estas teorías, te das cuenta de que hay un diálogo muy serio con tradiciones previas. Además, después de que aparecen todos estos giros, suele haber un momento de revisión de las éticas de lectura de las tradiciones; considero que eso se dio con el *giro afectivo*. Me refiero a reflexiones un poco más metateóricas, que se preguntan por cómo leemos y cómo nos relacionamos con nuestro pasado disciplinar. Para mí, es muy importante discutir cómo narramos las historias de nuestras disciplinas y cómo nos relacionamos con nuestras antepasadas teóricas. Tenemos que hacerlo de una forma comprometida, seria, éticamente sólida. No generalizar tanto, no buscar tantos enemigos, sino también aliadas, antepasadas, inspiraciones, deudas. Me interesa mucho este tema de cómo leemos nuestro pasado disciplinar y cómo tramamos las narraciones de estos campos emergentes.

OLS: Mariela, ¿cómo te posicionas en esa mirada crítica que recupera su formación disciplinar de la filosofía? Me parece que, desde la filosofía y con toda la diversidad de posturas, sí hay una tendencia, perdóneme si me equivoco, hacia una

línea específica del estudio de lo que son los afectos, las emociones, las pasiones que buscan destacar sus diferencias. ¿Para ti son lo mismo?, ¿cómo nos posicionamos?, ¿cómo ha sido tu posicionamiento frente a estas perspectivas filosóficas? y ¿desde qué perspectivas dialogas?

[232]

MS: Parece que hay una tendencia a privilegiar cierta línea filosófica, la más vinculada a Spinoza, mediada vía Deleuze. Mi formación en cuestiones vinculadas a emociones y pasiones en filosofía se remonta a la filosofía moderna. Hume para mí es un referente, en Hobbes también la cuestión del miedo aparece muy claramente. Las Pasiones del alma de Descartes también es muy importante. Hay una narrativa, que en parte es cierta, de que la filosofía es una forma de alejarse del cuerpo, de reivindicar la contemplación, el trabajo más mental, cognitivo; todo esto en detrimento del cuerpo. Es verdad que esto está presente en la filosofía; pensemos en Platón: el cuerpo como la prisión del alma. Pero también hay todo un trabajo de reivindicar y pensar sobre la importancia de las emociones y las pasiones, incluso en Descartes. En este grupo que les comenté, en SEGAP, hicimos el trabajo de volver a estos autores modernos para ver qué tienen para decir sobre emociones y afectos, sobre cómo piensan la dimensión más pasional. Más allá de que haya habido dificultades o cosas que no nos sirven desde la contemporaneidad, me parece que es importante recuperar esta tradición, al menos como marco teórico.

Vos también nombrabas esta relación afecto-emoción-sentimiento que es un tema de debate en el *giro afectivo*: cómo nos posicionamos frente a estos conceptos, cómo los definimos y cómo los diferenciamos. Me parece muy interesante cómo, en esa definición, conceptualización y diferencia entre estos términos, uno puede rastrear las tradiciones de pensamiento con las que cada autor, cada autora se alinea. Porque quienes distinguen más fuertemente afecto de emociones suelen seguir esta línea spinoziana; quienes no las distinguen tan fuertemente están más cerca de los estudios culturales y la teoría feminista. Me parece sugerente rastrear estas tradiciones de pensamiento de cada autor a partir de cómo definen estos términos.

No sé si es algo que a ustedes les pasa, pero cuando una está escribiendo un artículo o una compilación sobre *giro afectivo* siempre tiene que dar cuenta de si va a usar afecto-emoción-sentimiento como sinónimos o si los

va a diferenciar y cómo los diferencia; esas cuestiones nos pasan, al igual que a muchos autores de los que estamos leyendo.

OLS: Pensando en el público que va a leer este número de la revista, ¿cuál sería tu definición del giro afectivo?, ¿cómo podrías explicarlo a esos potenciales lectores o lectoras?

[233]

MS: Para mí, el *giro afectivo* no constituye una teoría unificada, pero sí nos habla de una tendencia o condensación de intereses teóricos interdisciplinarios que buscar estudiar los afectos como un objeto específico. Es un campo muy interdisciplinar, que viene produciendo conocimiento sobre los afectos desde mediados de los 2000 pero que remonta sus inicios a mediados de los noventa, en ese momento bisagra que se da con las obras de Massumi y Sedgwick. Yo veo que hace 10 o 15 años aparece más fuertemente el *giro afectivo* como una tendencia a reivindicar esto que, en otros marcos, suele ser considerado menor, accesorio o con menos interés teórico: este plano afectivo-emocional-sentimental-corporal. Y lo reivindican frente a otras teorías que privilegian el análisis más ideológico, más discursivo. Asimismo, creo que es un campo que intenta poner en duda no solo el privilegio de un término sobre otro (razón sobre pasión o mente sobre cuerpo) si no también criticar el binarismo mismo, que haya dos cosas separadas con características en oposición. También intentan pensar más allá de ese binarismo, con mayor o menor éxito.

Dentro de este *giro afectivo* noto dos grandes tendencias: una que divide más fuertemente afecto y emoción, y otra en la cual la distinción entre afecto y emoción, teórica y metodológicamente, está mucho más borrosa. A mí, que vengo de la teoría feminista, me parece que las autoras con las que más me interesa pensar, que hacen un análisis muy interesante, como Cvetkovich, Ahmed, Hemmings, Berlant, suelen entretener afecto y emoción. Me parece que en sus obras, a la hora de hacer el análisis más concreto, estas dos dimensiones, que se suelen separar entre algo más inmediato-fisiológico-corporal (afecto) y algo más mediado por la cultura, la historia, la política (emoción), están entremezcladas. Si bien podemos hacer una distinción analítica, a la hora de estudiar fenómenos concretos, se mezclan porque en el mundo no están separadas las emociones y los afectos.

[234]

OLS: Existe una publicación de Patricia Ticineto Clough y Jean Halley sobre el giro afectivo en el 2007 a partir de esa publicación se habla del giro afectivo, pero tenemos toda una evidencia de que fue a partir de la década de 1970, con las publicaciones Arlie Hochschild en la sociología, después en la historia con Peter y Caro Stearns y Miche Rosaldo en la antropología que empieza a haber un interés por la vida de las emociones. Sin embargo, el giro afectivo como término aparece en el siglo XXI, ¿podrías ahondar sobre cuál es la diferencia con las precisiones teóricas de los estudios socioantropológicos e historiográficos de las emociones de finales del siglo XX y los estudios del affect en el siglo XXI?

MS: Yo no sé si entra dentro del *giro afectivo*, pero sí dentro de lo que sería estudios de los afectos en general, estudios de las emociones y sentimientos. Para mí, el *giro afectivo* está muy relacionado con lo que pasó, como dices, del 2007 en adelante, pero porque lo vinculo a cómo se lee a sí mismo el *giro afectivo* y su relación con la tradición anterior. Con respecto a esta tradición, hay una crítica, en una de las vertientes del *giro afectivo*, que es la más massumiana, que sostiene que, si bien hubo interés teórico por los afectos, no se los caracterizó correctamente. Se estudió cómo la sociedad piensa los afectos, cómo representa las emociones, pero no se estudiaron los afectos en sí. Estos afectos son, para esta vertiente, fuerzas no conscientes, intensidades prelingüísticas que exceden lo social, cultural e históricamente situado. Algo parecido pasa con el nuevo materialismo, que es una corriente que está bastante cercana al *giro afectivo*, donde aparece esta idea de que tenemos que volver a la materia, que es verdad que la materia ya se viene estudiando, pero se la estudia mal, porque se la reduce a representaciones socioculturales. Ojo, no todos los autores del *giro afectivo* van a decir esto. Hay otra vertiente que va a afirmar que estudiar el contenido sociocultural de las emociones o cómo se articulan socialmente no significa caer en un determinismo constructivista o dejar de lado la dimensión corporal-fisiológica o lo más espontáneo del cuerpo. Así que me parece que dentro del *giro afectivo* no hay uniformidad de posiciones, hay una disputa. El tema es que cuando se presenta el *giro afectivo* como algo nuevo, esta disputa no está tan presente y se remarca, más bien, la distancia con

respecto a lo que se venía haciendo. Se enfatiza esta idea de que tenemos que volver a la cuestión más afectiva, de inmediatez, de espontaneidad en vez de reducir el análisis a cómo la sociedad captura estas intensidades y las transforma en emociones.

LAG: Quisiera ir al origen de ciertas cosas, pero también contarte que es el primer número de la revista que va a hablar sobre las emociones, sobre la dimensión emocional; es el primer número que llega a la Universidad Nacional como número que se gesta dentro de la Facultad de Ciencias Humanas y especialmente del programa del cual depende la revista que es el programa de Trabajo Social. Quienes se van a acercar a leer el número y también la entrevista van a empezar a familiarizarse con un tema que nosotras ya venimos trabajando hace años, pero que ellos y ellas, en su mayoría, no. El comité inmediato que me rodea a mí, mis colegas, porque Oliva es editora invitada, viene hace muchos años con la revista y nunca ha trabajado este tema en su vida académica. Quisiera pedirte, en esa línea de conversación, presentar un esquema conceptual y después analítico, para seguir ubicando esto que conocemos como el afecto, toda la perspectiva del afecto y la dimensión sociocultural de las emociones, y, con esa lógica que vienes planteando, situarlos esquemáticamente. Es decir, hablamos desde el siglo XX, la segunda mitad, del giro afectivo; qué implica ese giro, cómo lo has venido planteado y, luego, sobre esos vínculos y tensiones que leí en el artículo que escribes, si hay que diferenciar esto de afectos y emociones y los lugares de cada uno y después los vínculos. Cuáles son las posibilidades del encuentro entre unos y otros, pues, como tú lo vienes nombrando, esto no está por separado; lo que pasa es que, cuando uno empieza a leer el tema y las investigaciones, empieza a encontrar ciertas diferencias que, yo me preguntaba, qué es lo que se diferencia acá, en el afecto, los estudios del afecto y esta dimensión social y cultural. Esto como situándolo para que se familiaricen con la entrevista, la lectura y vayan ubicándose mentalmente, y,

[235]

[236]

creo que al ir haciendo eso, una ubicación más conceptual, más sobre los autores y las autoras que hemos venido conversando; también la idea es ir poniendo sobre la mesa tu experiencia investigativa al respecto. Creo que los ejemplos sobre la experiencia también irán dando claridad sobre cómo esto que puede verse tan teórico, tan conceptual, se puede poner en ejercicios de investigación; creo que eso nos daría la posibilidad de irlo aterrizando para los (las) lectores(as) y también para quienes ingresan a la dimensión de las emociones con estas particularidades que nos habitan, que hace parte de estas conversaciones que nosotras tenemos cuando hablamos de estos estudios.

MS: Cuando hacías la pregunta, yo pensaba en si se pueden diferenciar tan claramente los estudios socioculturales de las emociones de los estudios del afecto. Y recordaba cómo empieza Massumi su *Parábolas de lo virtual*, con una fuerte crítica a la teoría cultural, a los estudios socioculturales, los estudios de la subjetividad, de las emociones. Lo que dice es que son muy buenos estudios, pero están limitados. No logran estudiar un costado, que es importante para pensar la sociedad y los seres humanos, que es este costado del afecto que tiene que ver con las sensaciones, con la espontaneidad, con lo que evade a las configuraciones discursivas, con el movimiento.

Si una piensa el *giro afectivo* en clave massumiana, hay una diferencia con los estudios socioculturales más clásicos a. Estos estudios socioculturales solo podrían entender las emociones y la subjetividad como posiciones en un mapa ya preexistente. Según Massumi se estudian estas posiciones fijas y no el movimiento; los estudios culturales solo analizan las representaciones y no la dimensión más corporal-sensorial misma, solo tienen ojos para el lenguaje. Yo no adhiero a esta narrativa, aclaro. Quienes siguen a Massumi, sí les interesa la dimensión social, cultural y política, pero les parece que se debe incorporar esto otro: los afectos. A Massumi le interesa mucho la política, de hecho. Pero él cree que se puede hacer un análisis político de este otro costado, del universo inmediato, prelingüístico, preconsciente. De hecho, en parte, cree que la política se determina por las cosas que no se pueden articular verbalmente, como esos contagios de sensaciones que se dan entre los cuerpos en las manifestaciones políticas o

las afinidades con una figura política que no son expresables por palabras, sino que nacen de las vísceras.

Como yo no suscribo a esta distinción tan fuerte entre afecto y emoción, hago otra lectura de los estudios socioculturales de las emociones. Por lo menos, en las autoras feministas que yo trabajo, como Sara Ahmed pensar la construcción sociocultural de emociones no implica dejar de atender a la novedad, la contingencia, lo espontáneo y lo diferente. Tampoco es una forma de olvidarse del cuerpo. La diferencia de fondo es que no creo que el discurso sea meramente lo que captura, fija, cierra, cristaliza, sino que también el discurso es lo que permite la novedad, la apertura, la aparición de lo otro.

[237]

Creo que esto también tiene que ver con mi formación. En mi tesis de licenciatura, trabajé con la obra temprana de Judith Butler, para quien la performatividad, por un lado, es una cita de la norma, repetición de lo mismo, pero también en esa repetición puede darse la aparición de “algo nuevo”. Mi tesis de licenciatura fue sobre la noción de subversión en Butler e intenté argumentar en contra de quienes le critican que su teoría es una forma de determinismo sociolingüístico porque no hay lugar para nada por fuera del lenguaje. A mí me interesó trabajar la noción butleriana de subversión para mostrar que de ninguna forma pensar o reivindicar la dimensión performativa, discursiva de los géneros implica determinismo, sino que, por el contrario, el lenguaje también es un espacio de novedad, de emergencia, de movimiento. Para mí, entonces, no habría una diferencia tan fuerte entre estos dos niveles, porque me parece que los estudios socioculturales también se interesan en las cosas que, según esta perspectiva massumiana, estaban eclipsadas antes del surgimiento del *giro afectivo*. Obviamente hay mejores y peores trabajos, está tan mal reivindicar in toto los estudios socioculturales como atacarlos.

Yo me siento un poco en falta ante tu pregunta porque estos temas los estoy trabajando en el plano más conceptual, tal vez porque vengo de filosofía. Entonces a mí me atrajo mucho este debate sobre afecto y emociones; que, además, lo venía trabajando en otros debates, como cuando se plantea una oposición entre naturaleza y cultura, o entre realismo y construcciónismo. Si bien son debates que tienen su especificidad, de alguna

[238]

forma, cuando uno lo va desmenuzando, aparecen cosas en común, por ejemplo, cuando se discute si estos binarismos son útiles o no, si son analíticos meramente o si son también ontológicos.

Si bien mi interés es más teórico-conceptual, en algunos textos en los que trabajé, por ejemplo, sobre la nostalgia en la teoría *queer*, o sobre el sentido del humor feminista y sobre sensaciones de incomodidad y frustración con el feminismo, metodológicamente no me sirvió diferenciar entre un plano de autenticidad o de espontaneidad corporal y un plano más fijo o de detenimiento vinculado a lo discursivo. De nuevo, me parece que con el discurso se pueden hacer un montón de cosas, se puede cristalizar o se puede romper, y lo mismo con el cuerpo; el cuerpo tiene un montón de aspectos, de funciones que son novedosas, emergentes, impredecibles, pero también hay un montón de estabilidad que, a veces, en esta reivindicación de lo afectivo como espontáneo, como inmediato, como autónomo, se pierde. Para mí, hay que complejizar un poco estos dualismos y analizar también su utilidad metodológica. No se trata de ir con el mapita conceptual primero y ver cómo se aplica después a la investigación, si no también dejarse sorprender por lo que pasa en la experiencia de investigación.

LAG: Te quería preguntar por lo metodológico: ¿cuál es tu mirada sobre estos abordajes metodológicos cuando hablamos de este tipo de estudio? ¿Cómo los avizoras? Desde esa experiencia que has tenido, ¿cómo los has posicionado? Ya hay un elemento que planteas de dejarse sorprender. Pero, a propósito de este planteamiento que vienes haciendo, que me parece muy interesante que no podemos separar estos dos escenarios del afecto y lo sociocultural, porque están ahí como una imbricación, tan vinculados. ¿Cómo abordar esto metodológicamente? ¿Cómo lo ves tú en esa lógica metodológica?

ms: A la gente de filosofía nos cuesta pensar lo metodológico. O a mí, por lo menos, me cuesta articular lo metodológico. Sí me gusta como trabajan autoras como Ahmed que tienen una metodología bastante ecléctica, acorde al caso que estudia, afín a esta idea de dejarse sorprender, de dejarse llevar. Por ejemplo, en el libro de ¿Para qué sirve? Ahmed propone la metodolo-

gía de ver hasta dónde te lleva una palabra, ver sus conexiones con otras palabras, ver cómo se usan las palabras, dejarte llevar por ese uso sin tener un camino tan claro de antemano. De nuevo, esto lo puedo decir porque vengo de un campo donde lo metodológico puede ser así formulado. Me imagino que en antropología, historia o sociología, lo metodológico debe estar mucho más claro.

[239]

OLS: Quisiera ahondar en esta reflexión sumamente interesante desde tu disciplina, sobre la manera como se trata o se gestiona lo metodológico para estudiar los afectos. En las investigaciones es una exigencia permanente establecer claramente la ruta metodológica. Para las temáticas que se engloban en los estudios del affect y los estudios de las emociones del giro afectivo -con sus particularidades- distinguir metodológicamente el affect y la emoción, no podría ser una aporía. Pienso mucho en tu texto “Afectos y emociones, ¿una distinción útil?”, que me parece muy claro, muy ilustrativo de esa reflexión y de lo que deviene, en cómo vale la pena no hacer esa diferencia de entrada, sino que sea un punto de llegada; yo así lo entiendo el planteamiento concluyente en tu artículo. Pero imagina que de pronto esa parte del affect parece que es preconsciente, disruptivo, que está más allá de la configuración lingüística, que tiene esa posibilidad del momento, cómo lo puedes capturar en la investigación antropológica, o desde la sociología. Entonces, ¿cómo vamos del plano ontológico al metodológico en el giro afectivo?, ¿cómo podemos acercarnos a ese afecto?

MS: Me parece muy atinado tu comentario: es así, es una aporía. También pasa con el nuevo materialismo; allí aparece esta paradoja de cómo podemos capturar lo material cuando lo que tenemos es algo que consideramos inmaterial: el lenguaje (que para mí sí tiene una materialidad, pero, bueno, creo que se entiende que no es lo mismo la palabra “manzana” que una manzana). Tendemos a privilegiar el discurso porque venimos de disciplinas claramente discursivas; me parece que sería diferente si pensamos cómo representar afecto en la danza. Pero en las nuestras, que se basan en gran parte en el lenguaje y en la representación, me parece que el de-

safío es rastrear el modo en que el afecto circula discursivamente y cómo se constituye y desarma en esa circulación, aunque el afecto sea irreducible al discurso.

[240]

Me parece sugerente la idea del afecto como algo preconsciente y no-lingüístico, el afecto como algo imposible de poner en palabras, creo que podemos aceptar eso sin aceptar todo lo que a veces viene aparejado con eso, como la división disciplinar entre estudios del afecto y teoría cultural. Me parece sugerente porque hay un montón de experiencias a las cuales no podemos ponerles nombre, no podemos ponerles palabras. La experiencia no solo del trauma sino también del goce son interesantes para analizar; también experiencias no- conscientes, o donde la conciencia llega tarde, como diría Massumi. El tema es que para analizarlas contamos con la conciencia y el lenguaje. Entonces es una aporía, parece que el afecto es algo imposible de capturar porque cuando lo capturamos ya se volvió justamente capturado, fijo, ya perdió esa espontaneidad, esa autonomía. Es una aporía, es difícil, pero me parece que nuestro desafío es también poder encontrar la novedad, la espontaneidad y la contingencia en nuestras prácticas discursivas; no pensar que solo están en el campo de lo afectivo.

OLS: Pienso también en una crítica muy temprana de Morris Berman, acerca de cómo los estudios historiográficos del cuerpo y las emociones se plantean desde una mirada racionalista crítica que queda expresada en la siguiente cita:

Todos estos estudios del cuerpo hablan de todo menos del cuerpo, consumo los libros sobre el cuerpo y veo que hablan de esa representación del cuerpo, pero a mí me gustaría encontrar otra cosa, que el libro estuviera acompañado de una actividad donde yo realmente pusiera en acto mi cuerpo y pudiera vivenciarlo. (Beerman, Morris. 2002. *Cuerpo y espíritu, la historia oculta de occidente*. Editorial Cuatro Vientos, 104)

OLS: Te escucho y pensaba en un documental que hizo Wim Wenders sobre la bailarina alemana Pina Bauch, Es un documental sobre la danza contemporánea de esta mujer y el tipo de bailarines que ella iba buscando en todo el mundo y toda la performance que tiene del cuerpo; entonces, pensaba:

“tal vez sea la manera de acceder a ese otro costado del affect que no es accesible a partir de los recursos metodológicos de las ciencias sociales”, puede ser que la transdisciplina desde el arte, la música, la danza y no sé si la literatura, porque volveríamos a caer en esa vertiente lingüística más tradicional es una posibilidad para recuperar la materialidad del cuerpo y su expresión. Pienso en la propuesta de Sara Ahmed, en cómo ella articula, de manera temeraria, rompiendo con muchos esquemas academicistas.

[241]

MS: Me parece que ese es un valor del *giro afectivo* y de los nuevos materialismos: la cuestión transdisciplinar; en las compilaciones sobre *giro afectivo*, una lee una antropóloga, después a una historiadora, después a una psicóloga, y eso me parece sumamente rico. Hay mucha gente de nuestro grupo de investigación que trabaja con imágenes, con el arte, me parece que ahí hay un campo clave para pensar de formas alternativas a las que venimos haciendo.

También me acordé de lo que cuenta Ahmed en el libro ¿Para qué sirve? Ella habla de su escritorio y describe estar sentada mientras le duele la espalda, y pensaba que también hay algo de nuestro trabajo como académicas que involucra el cuerpo, aunque sea esa incomodidad de escribir o el tocar el teclado. Entiendo que, en la danza, en el arte y en las imágenes, aparezca otra forma, y me parece que tenemos que contar con herramientas para pensar eso, pero también me gusta recuperar este costado corporal de los trabajos que parecen más lejanos al cuerpo.

Lo transdisciplinar y lo interdisciplinar son aportes valiosos de estos estudios. Algo en lo que vengo pensando mucho últimamente es cómo pensar plataformas de diálogo entre las disciplinas, qué debemos hacer para poder encontrarnos. Por ejemplo, si queremos pensar la corporalidad, creo que debemos traer a la mesa de diálogo a las ciencias naturales – como la biología o las neurociencias. Creo que es necesario entablar estos diálogos, que son tan difíciles de encontrar en las academias tan especializadas de hoy en día

OLS: Justo te iba a preguntar por tu acercamiento a las neurociencias o tu postura, porque sabemos de acciones con

[242]

miras a tirar esos puentes interdisciplinarios; sobre todo me sorprende que haya sido la sociología con las neurociencias donde ha habido más cercanía. Allí ves posible un camino potente para fortalecer no solo el diálogo, sino para rebasar las sinergias de las ciencias sociales en el estudio de las sensibilidades, en los afectos, en las emociones. ¿Podría haber una respuesta para ti, como filósofa? evidentemente, todas nuestras respuestas desde un feminismo siempre están situadas desde una experiencia.

MS: Sí, completamente. Pero creo que los aportes son duales, van de los dos lados, creo que hay algo que pueden ganar las ciencias sociales y las humanidades del diálogo con las ciencias naturales y viceversa. Me parece que la ganancia es mutua; hay un prejuicio, que no es del todo infundado, sobre la biología y las ciencias naturales: se cree que son opresivas o que siempre fueron utilizadas para los fines hetero-cis-capitalista. En parte es así. La biología ha sido invocada un montón de veces para justificar la inferioridad de las mujeres, pero ahora hay una serie de autoras feministas biólogas o interesadas en la biología y las ciencias naturales que están mostrando que es un campo mucho más fértil de lo que parece a primera vista, donde hay modelos que rompen con el dimorfismo sexual, que no son necesariamente lineales, deterministas o reduccionistas en términos biológicos, que se interesan por los lazos entre la sociedad y los cuerpos biológicos. Entonces, me parece que hay toda una serie de desarrollos muy fértiles dentro de las ciencias biológicas, que nos estamos perdiendo algo importante si no lo traemos al análisis y no dialogamos con estas perspectivas biológicas críticas. También hay un gran aporte que podemos hacer desde las humanidades y ciencias sociales al estudio de la biología, ya que, si bien están estos modelos alternativos, no reduccionistas ni esencialistas, también hay sesgos sexistas, racistas y clasistas que están presentes todavía a la hora de producir conocimiento científico y también de divulgación.

OLS: Claro, porque aquí el tema es el lugar de habla que se establece entre los dos campos disciplinares, porque casi siempre se torna algo jerárquico donde lo biológico es lo que pone la pauta, y lo cultural, lo sociológico suele quedar como

un epifenómeno, como mero contexto, pero no como una parte ontológica para explicar un fenómeno; me parece que hay que estarlo gestionando todavía.

LAG: Ya con esta última parte se está encaminando al aporte de los estudios del *affect* a las ciencias humanas y sociales, pero inclusive mucho más transdisciplinarios, inclusive en esos vínculos entre lo humano y lo no humano, diría yo. Me hacía ruido que ahora las preguntas de investigación, los estudios doctorales o de maestría vinculan las ciencias naturales y las ciencias humanas y sociales; entonces no sé si haya alguna otra precisión u aporte que quieras hacer, Mariela, acerca de las contribuciones de los estudios del *affect* y la dimensión emocional para las ciencias humanas y sociales.

[243]

MS: Sí, me parece que el potencial es enorme, me parece que en cualquier área que estemos trabajando, ya sea la política, la historia, el conocimiento o la subjetividad, es incompleto el análisis si no se involucra el estudio de emociones, afectos, sentimientos; en realidad, más que incompleto, me parece que hay una riqueza cuando se traen estas dimensiones al análisis que vuelve importante fomentar este diálogo interdisciplinar. Respecto a las dicotomías razón/ pasión, cuerpo/mente, que son tan clásicas y que venimos acarreado durante tanto tiempo, creo que, si solo nos concentramos en una de las ideas y dejamos de lado la otra, el análisis va a ser menos rico.

Me hago eco de las palabras de Donna Haraway de que, si queremos generar este diálogo interdisciplinar, tenemos que estar en un pie de igualdad y no podemos volver a restituir estas jerarquías, por ejemplo, pensando que las ciencias naturales nos dan un acceso privilegiado a la realidad y las ciencias sociales, en cambio, permiten solo interpretar esos hechos que nos dan las ciencias naturales. Es un peligro pensar que la ontología va de la mano de las ciencias naturales y la interpretación del lado de las ciencias sociales o humanidades; me parece que tenemos que revisar eso y que, si vamos a fomentar este diálogo, debemos asumir que ambas son disciplinas o ciencias que están comprometidas con el estudio ontológico, con el estudio de las cosas que suceden. Pensar en relaciones sociales no es no hacer ontología. No es que hablar de átomos y células sea hablar de ontología,

pero hablar de genero no; entonces, me parece sumamente necesario revisar esos viejos preconceptos que traemos sobre el valor y la capacidad de nuestras ciencias de poder capturar ciertas cosas.

[244]

LAG: Bueno, Mariela, no sé si haya otra pregunta desde tu disciplina, ya como para ir cerrando, acerca de los vínculos con Martha Nussbaum y este tema de las emociones. Sé que no la has nombrado acá porque no es la línea que tú trabajas, pero ¿cómo lees esta lógica de Nussbaum? Bueno, sí la has trabajado, yo recuerdo en el texto sobre la compasión, el lugar que tiene esa compasión y la lógica más filosófica, e l lugar de la lectura de las emociones, y leyendo surgieron varias preguntas sobre lo que tú hablabas de ese lugar teórico, ese lugar mucho más ontológico para ubicar las emociones.

ms: Tampoco la trabajo específicamente, la trabajé para un artículo, pero sí la hemos leído en el grupo. Me parece una autora importante, me interesa cómo recupera el costado cognitivo de emociones, cómo recupera la historia de pensamiento filosófico (se va hasta Aristóteles). Me parece que es una autora que intenta romper estas dicotomías entre lo público y lo privado, que tenemos que pensar en el valor público y político de ciertas emociones, no de todas; ella tiene unas que prefiere sobre otras. Es una autora muy importante que quizás no tenemos tan trabajada; por lo menos en las cosas que yo vengo leyendo en Latinoamérica sobre las emociones. Pero, de nuevo, no es algo sobre lo que yo te pueda dar una respuesta más interesante porque no la trabajo tanto. Sí me gusta cómo ella intenta pensar el contenido moral y cognitivo de las emociones sin pensarlas como inmediatez, no como meramente privadas o íntimas o individuales; eso me sirvió mucho de ella.

OLS: No me quisiera despedir de ti, Mariela, sin hacerte una pregunta: ¿cuáles son los límites que tiene la historia en los estudios del affect? Y, en tu trayectoria, ¿cómo has enfrentado esas limitaciones?

MS: Seguro, ahí también se podría pensar, como venimos haciendo, en qué limitaciones hay, en términos de historia de las emociones, cuando lo que tenemos son documentos. Como ya habías señalado vos: cómo poder capturar lo emocional cuando lo que tenemos es solamente lo que se dice sobre ellas. Pero a mí una línea interesante que me permitió no meterme tanto en este problema sino pensarlo de otra forma fue el modo en que las historiadoras de teoría *queer* piensan en la relación con el pasado y narrar una historia interesada menos en recuperar el registro histórico y más en registrar qué pasa en el presente con esa historia.

[245]

Ese pasado impacta en el presente y en la corporalidad de la historiadora. Ahí aparecieron cuestiones muy interesantes, por ejemplo, se pone en debate esta dicotomía entre distancia y cercanía que atraviesa a la historia. ¿Por qué queremos acercarnos al pasado, a algo que se supone que se fue pero que no se fue? ¿Qué pretendemos de pasado? En la historia *queer* aparecen muchas expresiones vinculadas al deseo de tocar la historia, a las sensaciones eróticas de la historiadora en el archivo, mucho énfasis en lo que pasa en el presente y en la subjetividad de la historiadora. Esto es importante ya que nos permite entender que contar historia no es escuchar cómo el pasado nos habla y registrarlo, como si eso fuera posible, sino pensarla como una actividad que está dirigida desde el presente y con intereses presentes.

En teoría *queer* aparece mucho estas preguntas: ¿por qué queremos buscar a los homosexuales de la Antigüedad? ¿Qué vínculo queremos trazar con esas personas? ¿Por qué nos interesa, como mujeres, gays, lesbianas, reconocer que tenemos una historia? ¿Por qué nos importa encontrar personas *queer* en el pasado? Ese interés por el pasado nos habla más de nuestro presente que del pasado mismo. Me parece que la historia, en el feminismo y en la teoría *queer*, al pensar en lo afectivo, nos permite pensar en estos debates sobre qué queremos hacer nosotros con la historia, qué le pedimos a la historia y cómo nos relacionamos con ella. Y ahí, bueno, aparecen todas estas metáforas que son muy lindas, como tocar la historia, vibrar con el archivo, gozar con el pasado.

Me recuerda a una historiadora medievalista, Carolyn Dinshaw, quien recupera la anécdota de Foucault yendo al archivo y teniendo sensaciones viscerales estando en el archivo; ella hablaba también de Michelet que de-

[246]

cía que tenía jaquecas históricas, que investigaba episodios de la historia y le agarraban dolores de cabeza. Entonces, se mete de nuevo la corporalidad y el conocimiento situado de quien hace historia, porque está la tentación —y eso lo trabajamos mucho en filosofía de historia— de pensar que los libros de historia son los hechos del pasado hablando por sí mismos, y sabemos que siempre hay una mano que escribe y también un cuerpo que siente, el de la o el historiador contemporáneo; así que esos estudios de afecto en historia *queer* me permitieron poner el foco en eso, en el conocimiento situado en la historiadora del presente.

LAG: Mariela, muchas gracias.

RESEÑAS



▲ Obra: Colorful abstract painting
Autora: Johnson, Steve

Los procesos corpoemocionales en los estudios de género y sexualidades

Oliva López Sánchez y Rocío Enríquez Rosas (coords.)

Guadalajara: ITESO, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2022, 333 pp.

[249]

El libro *Los procesos corpoemocionales en los estudios de género y sexualidades* es el séptimo volumen de la serie Emociones e interdisciplina. La serie reúne varios trabajos que se han presentado en los coloquios que la Red Nacional de Investigadores en los Estudios Socioculturales de las Emociones (RENISCE)¹ lleva convocando bianualmente desde el 2011 para dar a conocer los avances de las investigaciones en los estudios socioculturales de las emociones y favorecer la formación de nuevos investigadores en el campo.

Esta obra ha convocado, casualmente o no, la escritura de varias mujeres dedicadas a la reflexión e investigación desde las emociones. Esta escritura es precisamente la condensación de sus propios procesos corpoemocionales en su devenir con el mundo, sus preocupaciones e intereses, la atención que prestaron hacia algo o alguien en particular. Lo anterior nos hace preguntarnos si esto debería ser algo relevante en los estudios de género y las sexualidades. Las conversaciones recopiladas son definitivamente conocimiento situado, encarnado, en relación con los problemas que se trabajaron en los coloquios y con una propuesta ético-política-estética desde los modos en que estamos haciendo investigación hoy. La obra es una interpelación activa a nuestras aprehensiones del mundo y la representación del viaje que culmina —no solo desde la escritura, sino en la lectura de la misma obra—, porque es una red productiva de afectividades continua, como un evento de posesión por la Naguala. Como diría Gloria Anzaldúa:

¿En dónde lleva a cabo su obra la Naguala? En el cuerpo. Todas las emociones y las ideas lo atraviesan. Escribir no es más que un acto corporal... Una vez tienen sangre y carne, los huesos de ideas inertes y abstractas toman forma, se convierten en realidades mentales y emocionales que viven debajo de la piel. Quien escribe, luego el texto, luego quien lee, resultan poseídos por la Naguala. (2015, 250)

¹ Ver www.renisce.com.

[250]

A lo largo de la obra vemos cómo las autoras nos anclan en un marco epistemológico que nos ayuda a suspender los atrapamientos reduccionistas sobre las emociones que se han concentrado en definirlas, congelarlas y separarlas arbitrariamente de la conexión corporal. En el camino nos ayudan a entender que las emociones son complejas, forman campos experienciales y nos conectan con la subjetividad y la socialidad en un fluir inseparable; “además, permite[n] un análisis en los niveles micro, meso y macrosociales” (López, capítulo 1) para entender las producciones particulares de época de las relaciones de poder, como las coherencias del sentir o los conflictos en los fenómenos históricos, sociales y culturales. Desde esta perspectiva, las emociones “no se tienen, se hacen” (Scheer 2012, 220); son continuidades y discontinuidades, fijaciones y rechazos constantes que alertan al individuo en su devenir histórico. A estas orientaciones constantes se les reconoce como procesos corpoemocionales (Peláez, capítulo 2). La obra, entonces, nos ayuda a sentir esa red de afectividades mientras nos lleva a través de una variedad de temas y problemas con los que nos conectamos —o no— en la impresión que nos da su lectura.

El libro comprende tres ejes-problema que buscan abrazar apuestas bastante diversas. El primero, titulado “Metodología y emociones”, nos permite ver apuestas conceptuales y metodológicas que buscan ser coherentes con la apertura epistemológica de los procesos corpoemocionales de quien investiga para explicitar que está en constante interacción consigo mismo, con su “objeto” de estudio, con las redes afectivas que se despliegan en esa interacción y con el contexto, las comunidades, la ciudad y el entorno en general, incluso en contacto con el pasado.

A lo largo del eje tenemos la invitación que hace Oliva López a los estudios de la historia cultural de rastrear la sensibilidad en cada época desde la dimensión emocional. Siguiendo esta invitación, Diana Peláez propone la Tríada Performativa como metodología para capturar procesos corpoemocionales en los miembros de organizaciones sociales comunitarias de base para la comprensión de su acción colectiva. Luego, continúa Patricia Wastendarp en una reflexión personal que interpela al investigador y al docente en su quehacer para fundamentar la necesidad de recuperar la dimensión estética

en los trabajos de investigación e intervención que provocan contactos con entornos comunitarios. Finalmente, Edith Flores expande la conversación del acoso sexual callejero y el derecho a la ciudad en el campo emocional — análisis que busca superar la reducida perspectiva del miedo como emoción dominante, ya que opaca todo un espectro experiencial— con el fin de entender las resistencias femeninas en contextos urbanos.

[251]

El segundo eje-problema titulado “Imaginarios sociales y emociones” nos ancla en los procesos de subjetivación de repertorios corpoemocionales deseables y valorados en la educación sentimental para prácticas como la docencia. Aquí el texto de Ana Abramowski parte de un problema opacado —intencionalmente o no—: la concentración de los tratados pedagógicos en la educabilidad de las infancias, la anulación de aquella sobre los adultos, o de aquellos que están al otro lado de la interacción, de quien enseña. Esta conversación pone en tensión el límite poroso entre lo que se considera innato y lo adquirido; funciona como antesala al siguiente texto, de Abigaíl Huertas, sobre el amor materno, donde se hace un análisis, desde la sociología, de los sentimientos sobre los aprendizajes, mandatos, prácticas y circunstancias sociales que rodean a la madre, para evidenciar que el suyo es un amor contextualizado. Sigue Luz Alexandra Garzón con una investigación en el Asilo de Locas de Bogotá, trayéndonos los procesos corpoemocionales de Luciana y su perspectiva de mundo, en tensión con la del saber científico que la diagnostica como esquizofrénica y ejerce sobre ella la búsqueda por el control de su mundo. En el trayecto nos hace preguntarnos por las díadas racional / irracional, lo normal / anormal y lo transgresor / normativo entre estos mundos. Esa tensión se hila muy bien con la experiencia de depresión posparto que investigó Cristina Marrón con el apoyo de cuatro mujeres y lo que significó para ellas. A través de sus procesos corpoemocionales nos adentramos a las sensaciones de oscuridad, soledad, miedo y angustia de esa depresión y la culpa que acarrea la carga simbólica y afectiva de saberse “malas madres”, al no encajar en la construcción sociocultural de la maternidad que deberían reproducir.

En el tercer y último eje, titulado “Emociones, cuerpo y sociedad”, se presentan conversaciones sobre las contradicciones vividas por cuerpos que se resisten o devienen en discordantes ante las corporalidades hegemóni-

cas promovidas por la sociedad. El riguroso acercamiento que presentan María Martha Collignon y Paola Lazo a las emociones de los cuerpos en tránsito hacia otra identidad de género nos convoca a pensar en las (des)cargas y el desgaste emocional por los que pasan las mujeres y los hombres trans en la migración de género, ante las opresiones, desigualdades y exclusiones que enfrentan e, incluso, ante los esfuerzos por su empoderamiento y aceptación. En la misma línea de los cuerpos disonantes, María Martha Collignon continúa con un análisis de la publicidad comercial y la explotación de recursos afectivos para posicionar jerarquías estéticas en las corporalidades, que resultan impactando no solo la representación de los cuerpos, sino la forma en que hombres y mujeres se autoperciben y autorrepresentan.

Ante esa tensión de los idealismos corporales, Rubiela Arboleda nos lleva al análisis corpoemocional de los profesionales de las expresiones motrices (la educación física, el deporte, la recreación, la actividad física y las áreas afines), que, a quienes, por ser mediadores de los estándares culturales que tienen el cuerpo como lugar de enunciación, se les exige también una imposición social y autoimposición de ser modelos de lo que predicán, con lo cual viven contantemente en la paradoja de llevar sus propias imposibilidades del cumplimiento de esas normas y encontrarse en la contradicción entre ser modelo, pero, al tiempo, antagonista de este. Por último, encontramos a Esther Castillo y un análisis sobre la dimensión ética de las pasiones en el discurso poético historiográfico de Fernando del Paso, desde las “variaciones imaginativas” de Paul Ricoeur; se busca superar la concordancia discordante de la relación espaciotemporal de los acontecimientos históricos que describe y que se soportan por la emotividad que sobre esta dan sus protagonistas y quienes la documentan, sobre todo porque se introyecta en el sujeto el punto de vista ético y emocional.

Por último, y como cierre, este séptimo volumen de la serie Emociones e interdisciplina de la RENISCE ha logrado posicionar una conversación sobre los patrones de dominación vigentes y las estrategias de desplazamiento que se han ido desarrollando en las marcaciones de género y sexualidad por parte de cuerpos diversos en América Latina. En ese despliegue de es-

tructuraciones del poder, logra prestar atención a cómo se anuda la construcción de la sensibilidad social del contexto que le da forma, con importantes aportes metodológicos y desde redefiniciones conceptuales que buscan sostener el puente entre cuerpos y emociones.

[253]

DIANA CAROLINA PELÁEZ RODRÍGUEZ

Docente

Pontificia Universidad Javeriana

Referencias bibliográficas

Anzaldúa, Gloria. 2015. *Light in the Dark/Luz en lo oscuro: Rewriting Identity, Spirituality, Reality*. Durham: Duke University Press.

Sheer, Monique. 2012. "Are Emotions a Kind of Practice (And Is That What Makes Them Have a History)? A Bourdieuan Approach to Understanding Emotion". *History and Theory* 52, no. 2: 193.

Amor, desamor y modernidad. Régimen de una educación sentimental en México y América Latina (1900-1950)

[255]

Oliva López Sánchez (coord.)

Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2021, 417 pp.

La amorosa construcción de la historia de las emociones en América Latina

En poco más de 200 años, el análisis histórico de los eventos sociales se ha ido modificando de manera paulatina. Aunque aún presente, esa visión de la indagación de las formas en las que se construyen el Estado y sus instituciones propuesta por Leopold Von Ranke se diluyó hacia un enfoque más social. Ejemplo de ello son las propuestas de la Escuela Británica, a través de trabajos como los de E. P. Thompson, o las de la Escuela de los Annales, con Marc Bloch y Fernand Braudel, sin dejar de lado la microhistoria de Carlo Ginzburg o la historia regional mexicana encabezada por Luis González y González, así como los estudios de subalternidad, propuestos desde la India, la historia con perspectiva de género de Joan Wallach Scott o la historia cultural, preocupada por lo simbólico y su interpretación.

En este último campo historiográfico, Burke (2006) advierte sobre la escasez del estudio histórico de las emociones, no solo desde la perspectiva cultural, sino desde cualquiera, pues considera que pocos autores han trabajado el tema a fondo, y algunos otros solo de manera parcial¹, además de centrar el debate en las formas en que estas mismas deben abordarse. Por un lado, argumenta que hay dos posturas: aquella en la que se asume que determinadas emociones o las emociones delimitadas culturalmente en cierto espacio y tiempo están sujetas a cambios en el paso del tiempo, o, por el contrario, permanecen inmutables (2006, 135-136).

¹ Jacob Burckhardt, quien en su análisis sobre el Renacimiento plantea ciertos esbozos sobre la ira, la envidia y el amor; Johan Huizinga, entre cuyos análisis emerge el concepto de alma apasionada; el de Norbert Elias, sugerente de los intentos de control de las emociones como parte de los procesos civilizatorios.

[256]

El debate aún es muy novel, y, más aún, en una región como América Latina, donde los estudios sobre las emociones son aún recientes, sobre todo los de corte histórico. La historiografía referente al tema aún es escasa y se encuentra en construcción. Por ejemplo, producto de algunas reuniones académicas y congresos en la Universidad de Washington, surge *El lenguaje de las emociones. Afecto y cultura en América Latina* (Moraña y Sánchez 2012), una serie de textos en los que se abordan temáticas como las afectividades, la globalización y la política; la expresión musical y la emocionalidad o la textualidad, el afecto y la esfera pública. En su apartado dedicado al género, el afecto y la ficción, se analizan la construcción emocional de las masculinidades y las femineidades a través de la literatura y el cine a finales del siglo XIX y principios del XX. Otro libro con algún acercamiento a las emociones en nuestro continente es *Las mujeres y las emociones en Europa y América. Siglos XVII-XIX* (Candau 2016), más centrado en estudios realizados en España, pero, en su último apartado, enfocado al análisis de las emociones femeninas en el Chile decimonónico y al estudio de un caso de una mujer cautiva a partir de sus emociones.

Con pocos antecedentes de por medio y, más aún, elaborados desde el Sur, surge *Amor, desamor y modernidad. Régimen de una educación sentimental en México y América Latina (1900-1950)*, compilado por Oliva López Sánchez (2021), que, a diferencia de esfuerzos anteriores, está conformado en su totalidad de textos elaborados por investigadores de Argentina, Colombia y México, quienes plantean, desde diferentes puntos de partida, las formas en las que se construyeron en la primera mitad del siglo XX los imaginarios colectivos del amor y el desamor en las sociedades latinoamericanas.

Para López Sánchez resulta sumamente importante resaltar que el estudio histórico de las emociones en la región comienza con los análisis históricos de la intimidad, altamente influenciados por la Escuela de los Annales. Esto es un contrapeso a las historias institucionales, y se convierte en un área de estudio donde dichas instituciones se someten a juicio, debido a que tienen el objetivo de comprender cómo la Iglesia, las leyes, las ciencias médicas, entre otras opiniones públicamente justificadas, a pesar de una posible sin razón, impactan en la vida de las personas.

Sin embargo, para la coordinadora del libro, dichas instituciones encuentran en ciertos productos culturales la posibilidad de reproducir mensajes, pensamientos y formas de explicar las cosas para llegar a un mayor número de personas. Pueden ser muy distintos los temas que se aborden, pero uno de los más populares es el del amor, debido a todas las complejidades que encierra, pues determina roles de género, construcción de identidades de género, modos de establecer vínculos erótico-afectivos, relaciones interpersonales, expresión de sentimientos, reproducción y planificación familiar, entre muchos otros temas.

De manera crítica, las investigaciones recopiladas en este volumen corresponden a la primera mitad del siglo xx, momento en el que la mayoría de las naciones latinoamericanas se encuentra en un periodo de conformación identitaria y de intento de transformación económica, además de una aparente modernización y de una apertura social y económica. Por lo tanto, su énfasis está situado en las formas en las que el amor y todo lo relacionado con lo amoroso estuvieron delimitados por diversos productos culturales como los periódicos, la radio, la música, los libros, la publicidad, las publicaciones de bolsillo, entre muchos otros, lo cual dio pie al surgimiento de estilos de cortejo, redacción de cartas sentimentales, descripciones de las parejas perfectas, así como a cuestionar todo aquello que saliera de esta normatividad.

La obra se encuentra subdividida en tres grandes bloques. Primero, la reminiscencia del amor romántico en los lenguajes y las prácticas de la intimidad a inicios del siglo xx en América Latina, en el que quienes participan comparten sus análisis de diversas fuentes impresas como los periódicos, donde solía haber consejeros del amor o publicaciones dedicadas a la redacción de cartas amorosas u otros menesteres.

En un segundo momento, el desorden del amor romántico en el siglo xx: violencia, muerte y locura por amor, con investigaciones en las que se muestra lo que ocurre cuando se transgreden las normas amorosas al salirse de control las situaciones, lo que deriva en acciones violentas, pero no necesariamente condenadas socialmente. Estas, tal vez, por el contrario, son reforzadoras de ciertos mensajes y formas de amar, mecanismos que son activados por la prensa a través de formas periodísticas como la nota roja.

En un tercer apartado, el amor romántico: industrias culturales, funciones pedagógicas, acciones individuales y políticas, donde se analizan las traducciones de las formas de vivir el amor en las canciones o en la literatura, reflejo de todo un contexto cultural y sentimental que se dedica a replicar los mensajes presentes en otros ámbitos de la sociedad.

Cada artículo contenido en el libro está situado, de forma muy particular, en un determinado espacio y tiempo. Sin embargo, esto no excluye que entre ellos se puedan realizar análisis comparativos para encontrar similitudes y diferencias en las educaciones sentimentales de diferentes regiones, así como más preguntas y más posibilidades para continuar construyendo el campo de conocimiento histórico de las emociones.

El amor es un vehículo epistemológico detonante de muchas otras categorías de conocimiento, claves para el entendimiento de las múltiples dinámicas sociales, por lo que el libro da apertura a replantear gran cantidad de temáticas anteriormente abordadas en la historiografía latinoamericana sin una perspectiva de las emociones, con la posibilidad de ampliar la interpretación de los sucesos y las configuraciones culturales en los que actualmente vivimos.

LEONARDO BASTIDA AGUILAR

Maestrando en Ciencias Sociomédicas

Universidad Nacional Autónoma de México

Referencias bibliográficas

- Burke, Peter. 2006. *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós.
- Candau Chacón, María Luisa (coord). 2016. *Las mujeres y las emociones en Europa y América. Siglos XVII-XIX*. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Moraña, Mabel y Sánchez Prado, Ignacio (eds). 2012. *El lenguaje de las emociones. Afecto y cultura en América Latina*. Madrid: Iberoamericana.
- Oliva, López Sánchez (coord). 2021. *Amor, desamor y modernidad. Régimen de una educación sentimental en México y América Latina (1900- 1950)*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

HOMENAJE

María Eugenia Martínez Giraldo– Q.E.P.D. (1946-2022)



[261]

María Eugenia Martínez Giraldo se desempeñó como profesora del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia entre 1970 y 1993, en donde contribuyó a impulsar los principios de la reconceptualización del Trabajo Social desde los campos de la docencia, la investigación y la proyección universitaria. Ejerció la dirección del Departamento de Trabajo Social entre 1988 y 1990; promovió la relectura de la historia del Trabajo Social en Colombia en los contextos de la industrialización y la urbanización, incluyendo estudiantes en los procesos investigativos que llevó a cabo, proyecto del cual surgió el libro *Historia del Trabajo Social en Colombia, 1900-1975*. Orientó las prácticas con organizaciones sociales de mujeres de los sectores populares que ensayaban estrategias alternativas innovadoras de atención a la primera infancia, en diferentes barrios de Bogotá. Participó en las iniciativas universitarias desplegadas con motivo de los efectos devastadores de la erupción del volcán Nevado del Ruiz, en noviembre de 1985, experiencia sobre la cual produjo varios informes y propuestas. Fue cofundadora del Grupo Mujer y Sociedad en 1986 y de los programas de maestría y especialización en Estudios de Género, Mujer y Desarrollo de los que surgió la Escuela de Estudios de Género y , en 1996, la revista *En Otras Palabras...* Contribuyó con la revista *Trabajo Social*, en donde publicó una serie de entrevistas sobre las experiencias profesionales de pioneras del Trabajo Social en Colombia. Fue condecorada con la medalla *María Carulla de Vergara*, otorgada

por el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS). En el 2006 recibió la distinción de *Profesora Destacada* por sus aportes académicos, en la conmemoración de los 40 años de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia.

[262]

Gracias por tu legado, maestra, colega y amiga, construido desde el liderazgo estudiantil de los años sesenta.

MARÍA HIMELDA RAMÍREZ
Departamento de Trabajo Social
Universidad Nacional de Colombia

Diana Carolina Peláez Rodríguez (Dianka): enlazadora de mundos. En su memoria

[263]



Fuente: <https://renisce.com/nuevoinicio/miembros/colombia/diana-carolina-pelaez-rodriguez/>

Dianka evoca maravillosas sensaciones: el olor del mar, el sabor del tequila y la cerveza, la potencia de la experiencia auditiva al escuchar un buen tema de *hip hop*, su calidez, el apaño de sus palabras siempre dulces y respetuosas, concretas y entrañables, que invitaban a la reflexión sobre la politización de las emociones y la experiencia cotidiana.

Recordar a Dianka, desde las distintas experiencias que varias mujeres vivimos junto a ella, nos afirma tres dimensiones de las prácticas micropolíticas que la distinguieron: su ternura y cuidado con las personas que compartía: colegas, estudiantes, amistades; su habilidad para observar, escuchar y reconocer en las y los otros el poder que les habitaba; así como su capacidad para construir conocimiento desde la experiencia reflexionada.

No era una persona que hablara mucho sobre sí misma, la íbamos descubriendo poco a poco más por sus prácticas y quehaceres, y eso nunca

dejó de sorprendernos. Era una mujer apasionada e intensa, y a la vez tranquila (hablar en pasado nos cuesta). Ella encarnaba, con ternura revolucionaria, ese estar siendo en las fronteras retadoras de lo académico-vital, lo materno-punk, el baile-liberación, lo espiritual-político.

[264]

Su escucha radical la comprometía con el ser humano que tenía al frente y por eso podía no solo comprender, sino encontrar el potencial enorme de cada quien, incluso con personas con las que no compartía perspectivas políticas o éticas. Para Dianka la vida se constituía de encuentros y desencuentros, retos para relacionarnos, apuestas éticas y estéticas y, sobre todo, la oportunidad de re-crear lugares para estar y para ser, que desafiara lo establecido.

En momentos tan críticos como en el estallido social mantuvo la perspectiva del cuidado con sus colegas y estudiantes, y nos convocó a *juntanzas* de solidaridad porque el cuidado de la vida estaba primero. Nos contagió su convicción de colectivizar ese cuidado para hacer que valiera la alegría, el encuentro, el amor respetuoso desde el reconocimiento de nuestras diferencias.

De Dianka siempre tuvimos reciprocidad, eso de lo que las feministas hablamos tanto y pocas veces ponemos en práctica, esa es la palabra con la que definimos la amistad que construimos, que caminamos, que atesoramos y que hoy honramos.

Su compañía cuidadosa, solidaria, amorosa y cercana es su legado: la expresión de una vida comprometida afectivamente. Esta mujer, madre, académica, pensadora, amiga, compañera, no solo aportó con su investigación y sus ideas al campo sociocultural de las emociones, sino que fue reflejo de una comprensión vital que traspasa la experiencia corporeomocional individual, invitándonos siempre a enlazar mundos para reconocernos en una dimensión colectiva y social, de la que todos y todas podemos aprender.

Su amorosa dedicación, responsabilidad y preocupación por las y los demás quedará como un legado de su vida en quienes la conocimos y compartimos momentos gratos de este caminar sororo y fraterno.

Dianka querida, te quedas en un eterno presente en nuestros corazones, el pulso de la vida se resiste a callar la fuerza de futuro prometida con

tu existencia. Tu trascendencia en el mundo terrenal se impone en la memoria de quienes te amamos. Queda una eterna reverberación de tu paso por la vida en encuentros perdurables y fugaces en las coincidencias de un habitar ya sin tiempo... eterna e indeleble.

Andrea Neira, Alexandra Riveros, Diana Torres, Marcela Gómez, Norma Moreno, Oliva López, Luz Alexandra Garzón y Tatiana Gutiérrez

[265]

DOCUMENTO



- ▲ Obra: La expresión de las emociones en el hombre y los animales.
Autor: Darwin, Charles, 1809-1882

LA EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES
EN EL HOMBRE Y EN LOS ANIMALES



CARLOS R. DARWIN

LA EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES EN EL HOMBRE Y EN LOS ANIMALES

TRADUCCIÓN DE EUSEBIO HERAS

TOMO SEGUNDO



CAPITULO VII

Abatimiento, ansiedad, pena, desaliento, desesperación

Efectos generales de la pena en la economía.—Oblicuidad de las cejas bajo la influencia del sufrimiento.—Causa de la oblicuidad de las cejas.—Caída de los extremos de la boca.

Después de una violenta crisis de sufrimiento moral y cuando la causa de este sufrimiento subsiste aún, caemos en un estado de abatimiento; éste y el desaliento hasta son á veces absolutos. El sufrimiento físico prolongado, cuando no llega á la intensidad de una tortura extrema, ocasiona generalmente este mismo estado de espíritu. Cuando esperamos un dolor, estamos inquietos; cuando no tenemos la menor confianza en el alivio, caemos en la desesperación.

Con frecuencia se ve, según lo tenemos dicho en el capítulo anterior, á desgraciados afligidos de un extremo dolor buscar alivio en movimientos violentos y casi frenéticos. Mas cuando su sufrimiento, aun cuando dure todavía, se ha apaciguado

INDICE

	Págs.
INTRODUCCIÓN.	5
CAPÍTULO PRIMERO.— <i>Principios generales de la expresión.</i> —Establecimiento de los tres principios fundamentales.—Primer principio.—Los actos útiles se vuelven habituales asociándose á ciertos estados de espíritu, y son cumplidos, hágase ó no sentir la necesidad, en cada caso particular.—Poder de la costumbre.—Herencia.—Movimientos asociados habituales en el hombre.—Acciones reflejas.—Transformación de las costumbres en acciones reflejas.—Movimientos asociados en los animales.—Conclusiones.	35
CAPÍTULO II.— <i>Principios generales de la expresión (continuación).</i> —Principio de la antítesis.—Ejemplos en el perro y el gato.—Signos convencionales.—El principio de la antítesis no tiene su origen en acciones opuestas ejecutadas con conocimiento de causa bajo la influencia de impulsos impuestos.	64
CAPÍTULO III.— <i>Principios generales de la expresión (conclusión).</i> —Tercer principio: Acción directa sobre la economía de la excitación del sistema nervioso, independientemente de la voluntad y, en parte, de la costumbre.—Cambio de color del cabello.—Temblor de los músculos.—Modificación de las secreciones.—	

Sudor.—Expresión de un vivo dolor, del furor, de la alegría, del terror.—Diferencia entre las expresiones que causan ó no movimientos expresivos.—Estados de espíritu que excitan ó deprimen.—Resumen.	78
CAPÍTULO IV.— <i>Medios de expresión en los animales.</i> —Emisión de sonidos.—Sonidos vocales.—Sonidos producidos por diversos mecanismos.—Erizamiento de los apéndices cutáneos, pelos, plumas, etc., bajo la influencia del furor ó la del terror.—Caída hacia atrás de las orejas, como preparación para el combate y como signo de cólera.—Enderezamiento de las orejas y elevación de la cabeza en señal de atención.	
102	
CAPÍTULO V.— <i>Expresiones especiales de los animales.</i> —Diversos movimientos expresivos en el perro.—Gato.—Caballo.—Rumiantes.—Monos.—Expresiones de alegría y de afecto, de sufrimiento, de cólera, de admiración y de terror en estos animales.	
145	
CAPÍTULO VI.— <i>Expresiones especiales del hombre: sufrimiento y llanto.</i> —Gritos y llanto en el niño.—Aspecto de las facciones.—Edad en la cual comienza el llanto.—Sollozo.—Causa de la contracción de los músculos que rodean el ojo durante los gritos.—Causa de la secreción de las lágrimas.	
183	
CAPÍTULO VII.— <i>Abatimiento, ansiedad, pena, desaliento, desesperación.</i> —Efectos generales de la pena en la economía.—Oblicuidad de las cejas bajo la influencia del sufrimiento.—Causa de la oblicuidad de las cejas.—Caída de los extremos de la boca.	
223	

La expresión de las emociones en el hombre y los animales

[274]

En 1872 Charles Darwin publicó uno de los libros más trascendentales de la teoría evolutiva: *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*. La tesis principal de la obra es que todos los animales (humanos y no humanos) experimentan emociones de ternura, celos, miedo, alegría, felicidad, rabia, tristeza y sorpresa. La vida emocional, de acuerdo con la teoría evolutiva de Darwin, forma parte de la capacidad adaptativa de las especies animales. Por esto, sus estudios contribuyeron a la naturalización de las emociones —otrora pasiones—, al considerarlas sustratos fundamentales de la vida instintiva que funcionan como orientadoras básicas de la conducta animal y humana en una dirección que incrementa la eficacia biológica y adaptativa.

A través de la fotografía científica, buscaba capturar las expresiones emocionales de infantes y adultos, actores que contrataba y a los que hacía posar. La observación de animales domésticos y en el zoológico, los dibujos de sus propios perros y otros mamíferos que le eran enviados por correo como intercambio entre un circuito científico con el cual mantenía comunicación epistolar están referidos en su libro. Darwin observó y analizó con detalle el rostro y la gesticulación comprometida con cada emoción en distintos mamíferos: la dilatación de las pupilas, el arqueado de las cejas, la expansión de las fosas nasales, la posición de las orejas, la tensión mandibular, la exposición de las fauces, los sonidos y los movimientos estereotipados. El registro de las posturas corporales, las manos empuñadas, el rabo entre las piernas, la coloración o palidez de la piel, el cabello erizado le permitió mostrar lo que postuló como expresiones emocionales básicas.

Este libro de Darwin constituye un referente obligado de lectura para quienes se inician en el estudio de las emociones, ya sea desde las neurociencias, la psicología o desde el *giro afectivo*. Esto debido a que aporta claves de la vida emocional en sociedad desde lo que el neurocientífico

Antonio Damasio denomina marcadores somáticos o pensamientos viscerales, para referirse a las emociones, o desde el sentido de adaptación social de las emociones, destacado por Xavier Bellés y postulado por Darwin, que apunta a una eficacia no solo biológica de la vida emocional.

Fuente de la imagen: <https://wellcomecollection.org/works/f83m56bw/images?id=cjptxpkp>

The expression of the emotions in man and animals by Charles Darwin (1872).

Darwin, Charles. 1873. *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*. Valencia: Prometeo.

[275]

EVENTOS

XVI Congreso Colombiano de Trabajo Social–Aportes desde la intervención social en escenarios de complejidad. 18-21 de octubre del 2022.

Organiza: Universidad de la Guajira, Riohacha

<https://conetsco.org/tp-event/xvi-congreso-colombiano-de-trabajo-social/>

[279]

En el presente congreso se pretende generar espacios de discusión, reflexión y análisis frente a la importancia de la intervención en Trabajo Social. No es posible hablar de intervención sin reconocer en la actualidad las diferentes problemáticas sociales en las que está inmerso el ser humano; esto nos obliga a tener en cuenta los diferentes escenarios de complejidad y las proyecciones del Trabajo Social en lo cual desarrollamos nuestra intervención profesional.

En el XVI Congreso Nacional de Trabajo Social, se pretende propiciar el intercambio de conocimientos, saberes y experiencias que aporten elementos de argumentación epistemológica, teórica y metodológica al Trabajo Social como disciplina y, específicamente, a la intervención que este realiza en los diferentes escenarios en que se desarrolla. Se proponen los siguientes ejes temáticos: 1) La formación en Trabajo Social y la producción y divulgación del conocimiento en la disciplina y en la intervención social que este realiza; 2) La intervención del Trabajo Social en escenarios de interculturalidad y decolonialidad; 3) Pobreza, exclusión y desigualdad social: un reto para la intervención del Trabajo Social en zonas de frontera; 4) Aportes profesionales en el diseño, la implementación y la evaluación de políticas públicas dialogantes con la intervención en Trabajo Social; 5) Los contextos emergentes de intervención en Trabajo Social desde los diferentes escenarios de actuación; 6) Demandas sociales en el contexto colombiano y latinoamericano: retos y desafíos para el Trabajo Social; 7) Derechos humanos en el contexto de la intervención del Trabajo Social y en su ejercicio profesional.

XXXIII Congreso Latinoamericano de Sociología: Sociología de los Cuerpos y las Emociones. 14-19 de agosto del 2022.

Organiza: Grupo de Trabajo Cuerpo y Emociones,
Ciudad de México

<https://www.alas2022.com/gt25-sociologia-de-los-cuerpos-y-las-emociones/>

[280]

El Grupo de Trabajo Cuerpo y Emociones propone para el XXXIII Congreso Internacional ALAS México, un espacio abierto para la difusión de conocimientos, encuentros y debates emergentes en relación con los estudios del cuerpo y las emociones desde la sociología y ciencias afines. En línea con el objetivo general del Congreso, se plantea el desafío de construir y generar conocimiento crítico, capaz de cuestionar la producción y reproducción de experiencias corpóreas y emocionales de sujetos, comunidades y sociedades. En los últimos años, la sociología del cuerpo y las emociones se ha fortalecido en América Latina como un campo de investigación relevante para ofrecer una nueva mirada a temas clásicos dentro de la disciplina, como son: construcción de la cotidianeidad, violencia, política, desigualdad y la exclusión social, trabajo, centros urbanos, entre otros.

El contexto histórico actual, además de estar signado por la diversidad de problemáticas de las sociedades de consumo, enfrenta cambios y desafíos globales debido a la pandemia por el COVID-19. Dicha transformación agudizó las dinámicas sociales tanto al interior como entre los países centrales y periféricos. Esta situación nos anima a proponer este grupo de trabajo que recupere investigaciones, reflexiones y análisis donde se incluya el estudio de la dimensión emocional y su relación intrínseca con el cuerpo, el género y las sensibilidades, así como de las emociones particulares (felicidad, amor, humillación, vergüenza, disfrute) desde una mirada interdisciplinar que conecte la sociología, la antropología y otras ciencias sociales. Es de interés, también, recibir aportes con la discusión teórico-metodológica de la temática que nos convoca.

1er Coloquio Internacional para Jóvenes Investigadores(as) sobre Emociones y Activismos de Base 2022. 6 y 7 de octubre del 2022.

Modalidad: virtual y gratuita.

<https://laoms.org/coloquio-jovenes-investigadors-emociones-activismos-2022/>

[281]

El Laboratorio sobre Activismo y Alternativas de Base (LACAB) invita a participar en el 1^{er} Coloquio Internacional para Jóvenes Investigadores(as) sobre Emociones y Activismos de Base que se realizará de forma virtual el 6 y 7 de octubre del 2022 en el CEIICH-UNAM (Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades), Ciudad de México. El evento se insertará también en el marco de la 5ª Semana Nacional de las Ciencias Sociales.

Están invitados a participar jóvenes investigadores(as) que se encuentren realizando o hayan terminado sus tesis de grado o posgrado sobre emociones y activismo, protesta o movimientos sociales, con el fin de intercambiar resultados de investigación. Estamos interesados en comprender el papel que desempeñan las emociones en el activismo de base, como, por ejemplo, el activismo feminista, la defensa del territorio, la defensa del derecho a decidir, el activismo animalista, el climático, el movimiento de víctimas de desaparecidos, entre otros.

Nos interesa recibir propuestas que aborden el papel de las emociones en el proceso de movilización, la organización, la construcción de la identidad colectiva, la relación entre emociones y estrategias, el papel del manejo emocional y la emergencia de nuevas reglas del sentir, entre otros.

Las emociones como dispositivos para la comprensión del mundo social. 10-14 de octubre del 2022.

Organiza: Universidad Nacional de Colombia, Bogotá

Las invitadas especiales son las doctoras Oliva López Sánchez de la FES Iztacala (Facultad de Estudios Superiores Iztacala), Universidad Autónoma de México (UNAM), Ana Abramowsky de la Universidad del Rosario, Luz Alexandra Garzón Ospina de la Universidad Nacional de Colombia y la Rocío Enríquez Rosas del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). El evento es abierto a todo público y se llevará a

cabo en el Edificio de Posgrados de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia.

Se presentarán en la conferencia magistral los siguientes trabajos:

- “El giro afectivo: la centralidad de la vida sensible para teorizar lo social”.
- “La dimensión afectiva de la labor docente. Reflexiones entre la historia y el presente”.
- “Cultura emocional, género y cuidado mutuo en las relaciones de pareja en México: avances de la investigación”.

Además, se llevará a cabo el lanzamiento del libro *Amor, desamor y modernidad. Régimen de una educación sentimental en México y América Latina (1900-1950)*.

VIII Coloquio de Investigación “Las emociones en el marco de las ciencias sociales”. 21-23 de septiembre del 2023.

Organiza: Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México

<https://renisce.com/nuevoinicio/eventos-de-la-red/>

Este coloquio es liderado por la Red Nacional de Investigación en los Estudios Socioculturales de las Emociones y es organizado bianualmente. Cada evento se lleva a cabo de manera alternada en las instalaciones de la FES-Iztacala UNAM y de la Universidad Jesuita de Guadalajara (ITESO). En el 2023 llega a su octava versión, con diversas actividades en las que se exponen avances en la investigación del tema de las emociones, sociedad y cultura. Próximamente, se podrá consultar la convocatoria en la página oficial de la red y, por el momento, se puede acceder a las memorias de las siete ediciones anteriores de los coloquios

Colección *Emociones e Interdisciplina*



[283]

<https://renisce.com/nuevoinicio/coleccion-emociones-e-interdisciplina/>

La colección *Emociones e Interdisciplina* es una propuesta editorial de la Red Nacional de Investigación en Estudios Socioculturales de las Emociones (RENISCE) para dar a conocer investigaciones empíricas y teóricas desde el *giro afectivo*, corriente teórica de las ciencias sociales que parte del estudio central de las emociones, las sensibilidades, los afectos, las pasiones y los sentimientos para teorizar lo social. Los trabajos publicados han sido presentados en el coloquio de investigación “Las emociones en el marco de las Ciencias Sociales”, cuyas perspectivas interdisciplinarias, tras un escrupuloso trabajo editorial de reescritura y dictamen, conforman cada libro. En el 2014 se publicó el volumen I, y actualmente la colección cuenta con 8 volúmenes temáticos publicados. Del volumen 3 en adelante se encuentran en acceso abierto para su consulta y descarga en la página web de la RENISCE: <https://renisce.com/>

Vol. 1 *Las emociones como dispositivos para la comprensión del mundo social*
Rocío Enríquez Rosas y Oliva López Sánchez (coordinadoras)

Compra: https://publicaciones.iteso.mx/libro/las-emociones-como-dispositivos-para-la-comprension-del-mundo-social_94875/

Vol. 2 *Cartografías emocionales. Las tramas de la teoría y la praxis*
Oliva López Sánchez y Rocío Enríquez Rosas (coordinadoras)

Compra: https://publicaciones.iteso.mx/libro/cartografias-emocionales_94712/

Vol. 3 *Masculinidades, familias y comunidades afectivas*

Rocío Enríquez Rosas y Oliva López Sánchez (coordinadoras)

Descarga gratuita

Amazon: https://www.amazon.com/s?k=emociones+e+interdisciplina+ITESO&ref=nb_sb_noss

Google Play: <https://play.google.com/store/books/author?id=Roc%C3%ADo+Enr%C3%ADquez+Rosas>

iTunes: <https://books.apple.com/mx/book/las-emociones-en-los-procesos-pedagógicos-y-art%C3%ADsticos/id1464558690#see-all/author-other-books>

Bookmate: <https://bookmate.com/authors/Jo28iiIh>

Vol. 4 *Las emociones en los procesos pedagógicos y artísticos*

Rocío Enríquez Rosas y Oliva López Sánchez (coordinadoras)

Descarga gratuita

Amazon: https://www.amazon.com/s?k=emociones+e+interdisciplina+ITESO&ref=nb_sb_noss

Google Play: <https://play.google.com/store/books/author?id=Roc%C3%ADo+Enr%C3%ADquez+Rosas>

iTunes: <https://books.apple.com/mx/book/las-emociones-en-los-procesos-pedagógicos-y-art%C3%ADsticos/id1464558690#see-all/author-other-books>

Bookmate: <https://bookmate.com/authors/Jo28iiIh>

Vol. 5 *Emociones y juventudes desde la perspectiva sociocultural*

Oliva López Sánchez y Rocío Enríquez Rosas (coordinadoras)

Descarga gratuita

Google Play: https://play.google.com/store/books/details?id=mQscEAAAQBAJ&rdid=book-mQscEAAAQBAJ&rdot=i8&source=gbs_vpt_read&pcampaignid=books_booksearch_viewport

Vol. 6 *Gestión emocional en procesos migratorios, políticos y de organización colectiva en Latinoamérica y México*

Oliva López Sánchez y Rocío Enríquez Rosas (coordinadoras)

Descarga gratuita

Amazon: <https://www.amazon.com.mx/emocional-migratorios-organizaci%C3%B3n-Latinoam%C3%A9rica-interdisciplina-ebook/dp/>

[Bo8WFP2LNP/ref=sr_1_2?_mk_es_MX=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&dchild=1&keywords=Emociones+e+interdisciplina&qid=1613659107&sr=8-20.5](https://www.google.com.mx/books/details?id=dw9sEAAAQBAJ&redir_esc=y)

Vol. 7 *Los procesos corpoemocionales en los estudios de género y sexualidades*

Rocío Enríquez Rosas y Oliva López Sánchez (coordinadoras)

[285]

Descarga gratuita

Google Play: <https://play.google.com/store/books/details?id=dw9sEAAAQBAJ>

Google Books: https://books.google.com.mx/books/about?id=dw9sEAAAQBAJ&redir_esc=y

iTunes: <https://books.apple.com/us/book/id1618816880>

Vol. 8 *Entramados emocionales. Cuidados, vivencias y redes sociales virtuales*
(próximamente)

Rocío Enríquez Rosas y Oliva López Sánchez (coordinadoras)

**COLABORARON EN
ESTE NÚMERO**

Agradecemos a quienes colaboraron en este número:

Luz Alexandra Garzón Ospina

Doctora en Ciencias Humanas y Sociales por la Universidad Nacional de Colombia; magíster en Desarrollo Educativo y Social por la Universidad Pedagógica Nacional; trabajadora social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Actualmente, es profesora del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia. Es integrante del grupo de investigación sobre estudios de la familia de la Maestría en Trabajo Social con énfasis en Familia y Redes Sociales.

[289]

Oliva López Sánchez

Fundadora y coordinadora de la Red Nacional de Investigación en los Estudios Socioculturales de las Emociones (RENISCE). Coordinadora del Proyecto de Investigación Interdisciplinaria sobre Cuerpo, Emociones y Género (PIICEG), Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Autónoma de México (UNAM). Posdoctorado en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Unidad D.F., doctorada en Antropología Médica por el CIESAS Unidad D.F.; magíster en Psicoterapia Corporal por la Universidad Intercontinental, Especialidad en Estudios de Género por el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de El Colegio de México; y licenciada en Psicología por la FES Iztacala-UNAM. Es profesora titular “C” tiempo completo, adscrita a la carrera de psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM.

Eduardo Osiel Martell Hernández

Maestro en Sociología, estudiante del doctorado en Ciencias Sociales de El Colegio Mexiquense A.C. Actualmente, se encuentra realizando su tesis de doctorado.

Nelly Rosa Caro Luján

Doctora en Ciencias Sociales, profesora/investigadora en El Colegio Mexiquense A.C. Actualmente, es coordinadora del seminario Población, Cultura y Sociedad de la misma institución.

[290]

Ximena González- Grandón

Médica-cirujana, magíster en Filosofía de la Ciencia por la UNAM, magíster en Filosofía, Ciencia y Valores por la Universidad del País Vasco UPV/EHU y doctora en Filosofía de las Ciencias Cognitivas por la UNAM. Es parte del Sistema Nacional Mexicano de Investigadores Nivel I. Es profesora/investigadora de Tiempo Completo en el Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Es profesora en la Facultad de Medicina de la UNAM, del Posgrado en Ciencias Cognitivas de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y del Posgrado en Educación y en Estudios Críticos de Género de la Universidad Iberoamericana. Sus estudios se centran en la naturalización de los procesos mentales y la generación de herramientas epistémicas y tecnológicas para comprender las experiencias de aprendizaje.

Viviana Rodríguez Venegas

Doctorante en Estudios Sociales de América Latina, Universidad Nacional de Córdoba. Magíster en Gerencia Social por la Universidad de La Frontera y licenciada en Trabajo Social por la Universidad de La Frontera. Es profesora asociada en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Atacama, Chile. Actualmente, tiene los siguientes proyectos de investigación en curso: “Cuerpos, experiencias y prácticas políticas de mujeres Colla en Chile (1990-2020)” (IR-proyecto interno, Universidad de Atacama, Chile) y “Memorias colectivas y procesos de resistencia comunitaria de las mujeres de la región de Atacama” (COI-proyecto interno, Universidad de Atacama, Chile).

Cory Duarte Hidalgo

Doctora en Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid; magíster en Trabajo Social Comunitario, Gestión y Evaluación de Servicios Sociales y en Estudios Feministas de la misma universidad. Además, es magíster en Inmigración, Refugio y Relaciones intercomunitarias por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente, es profesora asociada del Departamento de Trabajo Social en la Universidad de Atacama, Chile. Los proyectos de investigación que tiene en curso son: “Cuerpos, experiencias

y prácticas políticas de mujeres Colla en Chile (1990-2020)” (COI-proyecto interno, Universidad de Atacama, Chile), “Memorias colectivas y procesos de resistencia comunitaria de las mujeres de la región de Atacama” (IR-proyecto interno, Universidad de Atacama, Chile) y “Narrativas y prácticas de mujeres sobre el trabajo a partir de la pandemia por COVID-19” (COI-proyecto interno, Universidad del Bio Bio, Chile)

[291]

María Victoria Sordini

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires y licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente en epidemiología crítica, social y comunitaria de la Escuela Superior de Medicina. Dirige los proyectos de investigación “Experiencias y emociones en promotores y promotoras barriales de salud durante la pandemia por el COVID-19 en General Pueyrredón. Vivencias desde la epidemiología comunitaria” y “Preparación de alimentos y comensalidades en comedores comunitarios y en hogares receptores de tarjetas alimentarias del Partido de General Pueyrredón en 2022”, ambos financiados por la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Eliana Sofia Rea Rubiano

Trabajadora Social por la Universidad Nacional de Colombia, magíster en Desarrollo Educativo y Social por la Universidad Pedagógica Nacional y estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales. Su proyecto de investigación en curso se titula “Alcances y limitaciones de la justicia restaurativa en el abordaje pedagógico de la(s) violencia(s) escolar(es)” en la línea de investigación Educación y Pedagogía.

Jaime Alberto Saldarriaga Vélez

Licenciado en Filosofía e Historia, especialista en Cultura Política y Pedagogía de los Derechos Humanos y doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Es docente vinculado e investigador en la Universidad de Antioquia, en el Departamento de Pedagogía, y docente, en la Universidad

de Manizales, de la línea Educación y Pedagogía. Su proyecto de investigación en curso se titula “Posmemoria y pedagogía de paz en algunas regiones de Antioquia, Colombia”.

Lina María Martínez González

[292]

Trabajadora Social por la Universidad de Caldas, magíster en Intervención en Relaciones Familiares y en Estudios de Familia y Desarrollo y especialista en Intervención en Relaciones Familiares por la misma universidad. Actualmente, es docente en la Universidad del Quindío. Tiene publicaciones relacionadas con la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja, la construcción de la verdad con perspectiva de género y la intervención terapéutica en la violencia contra las mujeres en Colombia.

Natalia Andrea Castrillón Agudelo

Trabajadora Social por la Universidad de Caldas, diplomada en Docencia Universitaria por la Universidad del Quindío y en Intervención Psicosocial y Autocuidado por la Universidad de Manizales. Magíster en Ciencias de la familia con mención en Terapia Familiar por la Universidad Peruana Unión. Actualmente, es docente en la Universidad del Quindío.

Edgar Oswaldo Pineda Martínez.

Doctor en Humanidades y Sociedad Digital por la Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio, Colombia. Docente en la Unidad de Humanidades y Formación Integral y líder del Instituto para la Paz y el Desarrollo (IPAZDE),. Actualmente, desarrolla los proyectos de investigación “Medidas etnoeducativas de memoria histórica para la construcción de cultura de paz en comunidades étnicas” con la Universidad Complutense de Madrid e “Hitos socio históricos de la movilización social y sus escenarios de negociación en Colombia—el papel de las emociones en la protesta social” con la Universidad Santo Tomás, sede Villavicencio. Es miembro de la Red Nacional de Investigación en los Estudios Socioculturales de las Emociones (RENISCE).

Paula Andrea Orozco Pineda

Doctorando en Educación por la Universidad de Caldas. Coordinadora en Ciudad Educadora Espíritu Santo, Villavicencio, Colombia. Investigadora asociada en MinCiencias. Actualmente, desarrolla los proyectos de investigación “Geopolítica de las emociones en tramas narrativas de maestras y niñas situadas en territorios afectados por el conflicto armado en el departamento del Meta” Y “Alteridades y corporeidades femeninas para la construcción de paz desde la pedagogía de las emociones” con la Universidad de Caldas y la Ciudad Educadora Espíritu Santo.

[293]

Leonardo Bastida Aguilar

Licenciado en Etnohistoria y magíster en Ciencias Sociomédicas con enfoque de Antropología en salud.

Diana Carolina Peláez Rodríguez

Profesional en Lenguajes y Estudios Socioculturales por la Universidad de Los Andes, especialista en Políticas y Gestión Cultural por la Universidad Autónoma Metropolitana y magíster en Estudios Culturales por el Colegio de la Frontera Norte. Actualmente, es docente del Departamento de Estudios Culturales de la Universidad Pontificia Javeriana y sus líneas de investigación son emociones colectivas y cambio social, así como emociones y educación.

Angélica Yesenia Alonso Valdés

Pintora, poeta y arteterapeuta, magíster en Artes Plásticas por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es docente en el área artística. Fue ganadora de la Bienal de Barrios Unidos y Arte Cámara de la Cámara de Comercio de Bogotá con su obra “Antropología de un fantasma”.

Propósito y alcance

La revista *Trabajo Social* es una publicación semestral, temática y arbitrada. Desde 1998, el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia creó este proyecto editorial con el objetivo de fortalecer la comunidad académica de la disciplina, tanto en el país como internacionalmente.

La revista divulga artículos derivados de proyectos de investigación e innovación, originales e inéditos, así como otros productos de reflexión desde una perspectiva analítica o de revisión; además, publica reseñas bibliográficas que den cuenta de los avances teóricos y metodológicos relacionados con el Trabajo Social. Los análisis relacionados con los problemas sociales, la política social y las estrategias de intervención son materia de interés de la revista. En este sentido, se invita a académicos, investigadores, estudiantes de pregrado y posgrado, y profesionales tanto de Trabajo Social como de ciencias humanas, sociales y de la salud, a enviar sus escritos.

Normas para la presentación de artículos y procedimiento para su publicación

Proceso de arbitraje

La convocatoria, que se abre un año antes para cada uno de los números de la revista, se publica en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/%20otsocial/information/authors>. Los artículos que correspondan al *dossier* o al tema libre deben ser originales e inéditos, y deben permanecer así hasta su aparición en la publicación; adicionalmente, no pueden ser postulados o evaluados de forma simultánea por otras revistas u órganos editoriales.

Todos los trabajos enviados por la plataforma Open Journal Systems (OJS) a la editora de la revista *Trabajo Social* pasarán por varios filtros. En primer lugar será revisado por el Comité de Redacción de la Revista para verificar su originalidad y pertinencia según los criterios editoriales de la revista. Todo el material se somete al filtro de un *software* antiplagio.

Para los artículos que cumplen estas exigencias, el Comité editorial postula y selecciona dos evaluadores académicos en la modalidad “doble ciego”. Esto toma aproximadamente de tres a siete semanas.

Los pares invitados deben contestar la solicitud de evaluación en cinco días hábiles. Quien acepta la elaboración del arbitraje recibirá el artículo con el formato de evaluación, y con ello, emitirá un concepto de “aprobado”, “aprobado con cambios”, “reescritura” o “no aprobado”, en tres semanas.

En caso de presentarse controversia entre las dos evaluaciones, el Comité editorial podrá según el caso ponderar las evaluaciones entregadas teniendo en cuenta los comentarios de los árbitros, su propio criterio académico y editorial, o, según el caso, delegar la decisión a los editores invitados del número. Dicha fase tiene una duración aproximada de uno a tres meses.

La editora informará oportunamente a las autoras o los autores sobre los conceptos emitidos. Si el artículo es aprobado con correcciones, se les devolverá el texto con los respectivos comentarios. Los ajustes solicitados deberán ser enviados de nuevo a la editora para ser cotejados, en un plazo máximo de diez días hábiles y ser acompañados de un memo de cambios en el cual den cuenta de las modificaciones hechas. Después el artículo será presentado al Comité editorial para su aprobación; en caso de requerir ajustes adicionales, se otorgan diez días más. El no envío de los ajustes por parte de las autoras o los autores será motivo de la descalificación del texto.

El Comité editorial se reserva el derecho de aprobación o rechazo del material sometido, tanto en instancias de revisión iniciales como finales. Todas las decisiones tendrán una base argumentativa académica y según las políticas editoriales de la revista.

Una vez aprobado el artículo, se notificará a las autoras o los autores y se solicitarán los ajustes, el identificador ORCID, el diligenciamiento de la declaración de originalidad, el cumplimiento de los principios éticos y el formato de licencia, en los que se garantiza la publicación de un artículo inédito con las políticas éticas de la revista.

Posteriormente, los artículos y demás contenidos seleccionados serán ajustados a la hoja de estilo de *Trabajo Social*, para enviarlos al Centro Editorial, con el fin de iniciar la corrección de estilo, la diagramación e impresión; esta fase toma de dos a tres meses.

La revista es publicada con las licencias de Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>) y sus artículos están disponibles en <http://www.revtrabajosocial.unal.edu.co>, los cuales podrán ser reproducidos o copiados de acuerdo con las condiciones de dicha licencia.

Requisitos para la presentación y el envío de textos

[297]

No se aceptan artículos escritos por más de dos autoras o autores. Los artículos no deben exceder las 30 páginas en tamaño carta, en letra Times New Roman (12 puntos a espacio 1,5) y deberán incluir, en español, inglés y portugués, el título, un resumen científico de máximo 100 palabras, 6 palabras clave y la respectiva lista de referencias de las fuentes bibliográficas citadas.

Si el artículo es el resultado de alguna investigación o proyecto, o si corresponde a un trabajo de investigación de estudios de maestría o doctorado es indispensable informar en nota a pie de página el nombre de la entidad que lo financió y el código del proyecto.

Todo texto deberá incluir en una hoja aparte el perfil académico de las autoras o los autores: nombre de “pluma” (nombre completo con el que suele firmar la producción académica), formación académica, filiación institucional en la que se señale el país de adscripción y cargo actual, proyectos de investigación en curso, correo electrónico, dirección postal y números de teléfono).

Los textos se deben enviar a la revista por medio de la plataforma Open Journal Systems en formato (.doc) junto con una carpeta digital que contenga los archivos originales o editables del componente gráfico para publicar (archivos en Excel para tablas o gráficas; en Corel Draw, Adobe Illustrator o PDF para archivos vectoriales; y en Photoshop, JPG, TIFF o PDF, con una resolución mínima de 300 dpi, para imágenes planas).

- Se recomienda tener en cuenta las siguientes normas básicas para la escritura:
- Emplear la letra cursiva para mencionar títulos de libros o publicaciones seriadas, extranjerismos o palabras que requieran destacarse.
- Usar comillas dobles (“ ”) para diferenciar los títulos de artículos y capítulos, las citas textuales o para enfatizar alguna palabra o expresión. La revista *Trabajo Social* no hace uso de las comillas simples (‘ ’) ni de los comillones (« »).
- Citar debidamente y enumerar de forma consecutiva el material gráfico (mapas, gráficas, tablas, fotografías, etc.) en el cuerpo del texto.

- Emplear y diferenciar hasta cuatro niveles de títulos para subordinar apartados.
- En sentido estricto se ha de conservar el contenido original de una cita textual. No obstante, el uso de los puntos suspensivos entre corchetes [...] se reserva para indicar la supresión de una palabra o un fragmento en una cita textual, así: “La distribución simbólica de los cuerpos [...] los divide en dos categorías: aquellos a quienes se ve y aquellos a quienes no se ve” (Rancière 2007, 37-43), o para omitir el comienzo del enunciado original: La política “[...] rompe la configuración sensible donde se definen las partes” (Rancière 2007, 45).
- La primera mención de una sigla o un acrónimo recurrente en el texto ha de ir acompañada del nombre propio extendido; para las siguientes menciones se mantendrá solo la sigla, así: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (en adelante, ICBF).
- Las notas al pie del artículo deben restringirse a ofrecer comentarios o información sustancial, aclaratoria o conceptual.
- La indicación “véase” se emplea solo para ampliar la referencia a una obra de un autor en específico, y no para aclarar un concepto, así: (véase Carballeda, Alfredo 2006 y 2007).

Sistema de referenciación bibliográfica

La citación y referenciación de las fuentes bibliográficas deberá corresponder a la del *Chicago Manual of Style*, 17.^a ed., disponible en <https://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>

Toda fuente bibliográfica citada en el cuerpo del texto será referenciada en una lista al final del artículo, clasificada en libros, publicaciones periódicas o seriadas, documentos en línea, documentos públicos o jurídicos y en estricto orden alfabético.

Se recomienda referenciar y organizar debidamente los campos de información, los cuales deben estar completos. Los siguientes ejemplos de citación y referenciación se diferencian con las letras: (T) Citación en el cuerpo del texto entre paréntesis; y (R) lista de referencias bibliográficas.

Libro

T: (Miranda 2010, 48)

R: Miranda Aranda, Miguel. 2010. *De la caridad a la ciencia I. Trabajo Social: la construcción de una disciplina científica*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Capítulo de libro

T: (Bello 2013, 102)

[299]

R: Bello Albarracín, Martha Nubia. 2013. “Acompañamiento psicosocial a las víctimas en contextos de impunidad”. En *La investigación y la práctica en Trabajo Social*, compilado por María Himelda Ramírez, 85-108. Bogotá: Colección General, Biblioteca Abierta, serie Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Artículo de publicaciones seriadas o periódicas

T: (Abad 2002, 230)

R: Abad, Luis Vicente. 2002. “Contradicciones de la globalización: migraciones y convivencia interétnica tras el 11 de septiembre”. *Revista Migraciones* 11, no. 3: 225-268. Madrid: Instituto Universitario de Estudios sobre Migración, Universidad de Comillas.

Nota: es indispensable relacionar cualquier información adicional que facilite la ubicación del documento se puede incluir según el *Chicago Manual of Style*, 15.^a ed.

Dos o más autores

T: (Cárdenas y Rodríguez 2004)

R: Cárdenas, Martha y Manuel Rodríguez. 2004. *Guerra, sociedad y medio ambiente*. Bogotá: Foro Nacional Ambiental.

T: (Mosquera, León y Rodríguez 2009)

R: Mosquera Rosero-Labbé, Claudia, Ruby Esther León Díaz y Margarita María Rodríguez Morales. 2009. *Escenarios post-Durban para pueblos y personas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras*. Editorial CES, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Nota: para el caso de tres autores en el cuerpo del texto se mencionan los tres primeros seguidos de la abreviatura *et al.* (en cursiva y sin tilde). En el listado de referencias se deben agregar en su totalidad las y los autores.

Varias obras de un autor publicadas el mismo año

Las obras de un autor publicadas el mismo año se deben diferenciar con una letra como nomenclador, así:

T: (Habermas 1998a, 1998b)

R: Habermas, Jürgen. 1998a. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Edición en Historia, Ciencia y Sociedad, Península S. A.

R: Habermas, Jürgen. 1998b. *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de la teoría del discurso*. Madrid: Editorial Trotta.

Documentos académicos no publicados (tesis)

T: (Ramírez 1996)

R: Ramírez, María Himelda. 1996. “Las mujeres y la sociedad de Santa Fe de Bogotá a finales de la Colonia, 1750-1810”. Tesis de Maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia.

Nota: es indispensable indicar el año de aprobación y el tipo de texto elaborado en el nivel de estudios y la institución. Si está disponible, se puede agregar el enlace virtual.

Material en línea (libros o publicaciones periódicas)

R: De Miguel Álvarez, Ana. 2005. “La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género”. *Cuadernos de Trabajo Social* 18. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110231A/7594> (15 de septiembre del 2009).

Nota: además de los datos básicos, debe relacionarse el año de elaboración del documento o de publicación en línea del contenido, el título tanto del documento como de la publicación en donde se encuentra, la URL y la fecha de consulta entre paréntesis.

Ley, decreto o proyecto

R: Congreso de la República de Colombia. 2000. “Ley 599 de 2000. Por la cual se expide el Código Penal”. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1663230>

Nota: se ha de incluir información sobre la instancia u organismo gubernamental que emite la legislación —señalar incluso la subdivisión,

el año en que fue expedida, el título de la ley o el decreto, las disposiciones generales de la legislación (en rectas y entre comillas dobles) y la información adicional sobre la ubicación del documento público (tipo de soporte, lugar de publicación: editorial u organismo que la expidió y fecha de consulta, si se trata de un documento en línea) —.

[301]

Contacto

Para preguntas, comentarios y sugerencias, diríjase al Comité editorial mediante los siguientes datos:

Revista Trabajo Social

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas,
Departamento de Trabajo Social,
Unidad Camilo Torres, bloque A1, oficina 502,
teléfono: 3165000 ext. 10256.
www.revtrabajosocial.unal.edu.co
Correo electrónico: revtrasoc_b

Guidelines for the Presentation of Articles and Publication Procedure

Peer-review Process

Original, unpublished articles should correspond to the specific topic defined in the call for papers, which is published in the latest issue of the journal and on the website <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/information/authors>, and should not be concurrently assessed by other journals.

Every submitted text shall be reviewed by the Editorial Committee to verify its pertinence and compliance with the requirements for presentation. Once compliance with those requirements has been verified, the article shall be evaluated anonymously by two academic reviewers, preferably external to the academic institution editing the journal, who shall provide their opinion on the relevance of the topic, the structuring of the contents, the argumentation, and the adequate citation of bibliographic sources. In case of divergence between the two evaluations, the article shall be submitted to a third reviewer.

On the basis of the reviewers' opinions, the Editor shall, in a timely manner, notify the author whether the article has been accepted, accepted subject to the modifications requested by the reviewers, or rejected, in which case the article shall be returned to the author. Once an article has been approved, the author shall be notified and asked to sign a license authorizing the Universidad Nacional de Colombia to reproduce, publish, communicate, and disseminate the text in printed or digital media that allow for public access to its contents.

Trabajo Social is published under a Creative Commons license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en>). Journal articles are available on line at: www.revtrabajosocial.unal.edu.co, and they may be reproduced or copied according to the conditions of said license.

Formal Characteristics and Presentation of Articles

Articles written by more than two authors will not be admitted. Articles should not exceed 30 letter-size pages and they should use Times New Roman 12 point font and 1.5 spacing. They must include the following, in both Spanish and English: title; an abstract (not to exceed 100 words); 6 keywords; and a list of references that includes the bibliographic sources cited.

If the article is the result of a research project or of a Master's or PhD project, the name of the financing institution and the project code must be included in a footnote.

Authors must submit their academic profile on a separate page: *nom de plume* (full name normally used to sign academic production), academic background, institutional affiliation including country, current position, and ongoing research projects e-mail, street address, and telephone numbers.

Texts should be submitted to *Trabajo Social* at the following e-mail addresses revtrasoc_bog@unal.edu.co, in (.doc) format, together with a digital folder containing the original files of the graphic component to be published (Excel files for tables or graphs; Corel Draw, Adobe Illustrator o PDF files for vector images; and Photoshop, JPG, TIFF o PDF files, with a minimum resolution of 300 dpi, for flat images).

The following basic guidelines should be taken into account:

- Use italics for titles of books or serial publications, foreign words, or words that need to be highlighted.
- Use quotation marks for titles of articles or chapters, textual citations, or to emphasize a word or expression. *Trabajo Social* does not employ single quotation marks or angular quotation marks.
- Duly cite and number graphic material consecutively (maps, graphs, tables, photographs, etc.) throughout the body of the text.
- Use a maximum of three heading levels to subordinate sections.
- Original quotations should not be changed. However, use an ellipsis enclosed in square brackets [...] when omitting a word or fragment from the original quotation, as follows: "This distribution and this redistribution [...] form what I call the distribution of the perceptible" (Rancière 2011, 4), or when omitting the beginning of the original sentence: Political activity "[...] introduces new objects and subjects onto the common stage" (Rancière 2011, 4).

- When an acronym that recurs in the text appears for the first time, it should be accompanied by the full name, as follows: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar —hereinafter, ICBF—.
- Footnotes should be used exclusively for comments or to provide substantial clarifying or conceptual information.
- The indication “see” is used only to refer the reader to a specific work by an author and not to clarify a concept: See Carballeda, Alfredo 2006 and 2007.

Bibliographic Referencing System

Citation and referencing of bibliographic sources should follow the guidelines of the *Chicago Manual of Style*, 15th ed. available at <https://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>

Every bibliographic source cited in the body of the text must be listed alphabetically at the end of the article. The list of references should include the following divisions: books, periodicals or serial publications, online documents, and public or legal documents.

We recommend that the fields of information be complete and duly organized. Some examples of citation and referencing are provided below. (T) refers to citations in the body of the text and (R) to the list of bibliographic references.

Book

T: (Netto 1992, 48)

R: Netto, José Paulo. 1992. *Capitalismo monopolista y servicio social*. São Paulo: Editora Cortez.

Chapter in a Book

T: (Arias 2006, 326)

R: Arias Trujillo, Ricardo. 2006. “Del Frente Nacional a nuestros días”. *Historia de Colombia. Todo lo que hay que saber*, 311-362. Bogotá: Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S.A.

Article in Periodicals or Serial Publications

T: (Abad 2002, 230)

R: Abad, Luis Vicente. 2002. "Contradicciones de la globalización: migraciones y convivencia interétnica tras el 11 de septiembre". *Revista Migraciones* 11 (3): 225-268. Madrid: Instituto Universitario de Estudios sobre Migración, Universidad de Comillas.

Note: It is essential to include volume and issue numbers (in parentheses) in the case of journals, as well as the page numbers of the article or chapter in a book. Any additional information that facilitates the location of the document may be included according to the *Chicago Manual of Style*, 15th ed. Guidelines.

Two or more authors:

T: (Cárdenas y Rodríguez 2004)

R: Cárdenas, Martha y Manuel Rodríguez. 2004. *Guerra, sociedad y medio ambiente*. Bogotá: Foro Nacional Ambiental.

T: (Mosquera, León y Rodríguez 2009)

R: Mosquera Rosero-Labbé, Claudia, Ruby Esther León Díaz y Margarita María Rodríguez Morales. 2009. *Escenarios post-Durban para pueblos y personas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Note: In the case of three or more authors, the first one is mentioned, followed by *et al.*, both in the body of the text and in the list of bibliographic references.

In the case of books with a translator, editor, or the like, include the information in the list of references (ed., coord., comp., org., trans.), after the title of the book, without inverting the person's name.

Multiple Works Published in the Same Year by an Author: In the case of multiple works published by an author in the same year, differentiate them as follows:

T: (Habermas 1998a, 1998b)

R: Habermas, Jürgen. 1998a. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Edición en Historia, Ciencia y Sociedad, Península S.A.

R: Habermas, Jürgen. 1998b. *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de la teoría del discurso*. Madrid: Editorial Trotta.

Unpublished Academic Documents
(theses or dissertations)

T: (Ramírez 1996)

R: Ramírez, María Himelda. 1996. “Las mujeres y la sociedad de Santa Fe de Bogotá a finales de la Colonia, 1750-1810” (Tesis de Maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia).

Note: It is essential to include the date of approval, as well as the type of text, the level of studies, and the institution at which it was submitted).

Online Material (books or periodicals)

R: De Miguel Álvarez, Ana. 2005. “La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género”. *Cuadernos de Trabajo Social*, (18). www.ucm.es/BUCEM/revistas/trs/02140314/articulos/CUTSo505110231A.PDF (15 de septiembre del 2009).

Note: In addition to the basic information, the following must be included: date document was written or date when it was published on line, title of both the document and the publication in which it is found, URL, and date of access in parentheses.

Law, Decree, or Draft Bill

R: Congreso de la República de Colombia. Senado de la República. 31 de agosto de 1993. *Ley 70 de 1993*. “Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política”. Diario Oficial 41.013.

Note: It is essential to include the information regarding the government agency and subdivision issuing the law, as well as the year it was issued, the name of the law, its general provisions (in regular type and double quotes), and any additional information regarding the location of the public document (place of publication, publishing house or agency issuing the law, and date of access in case of an online document).

Objective and Scope

Trabajo Social is an biannual, thematic, and peer-reviewed publication. The journal welcomes both original, unpublished research and innovation articles that are the result of research, reflection, or review processes, and translations and bibliographic reviews dealing with theoretical and methodological advances in the discipline of Social Work, as well as analyses related to social problems, social policy, and intervention strategies. *Trabajo Social* is specifically targeted at scholars, students, and professionals in the field of Social Work and the Human, Social, and Health Sciences.

[307]

In 1998, the Social Work Department of the Universidad Nacional de Colombia created the journal in order to strengthen the discipline's academic community by gathering the developments, reflections, debates, and national and international critical perspectives provided by the research and social intervention experiences of scholars and researchers.

Contact

Please address any questions, comments, and suggestions to the Editorial Committee of *Trabajo Social* at:

Revista Trabajo Social

Departamento de Trabajo Social
Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Unidad Camilo Torres, bloque A1, office 502,
telephone: (601) 3165000 ext. 10256.
www.revtrabajosocial.unal.edu.co
E-mails: revtrasoc_bog@unal.edu.co

Trabajo Social

www.revtrabajosocial.unal.edu.co

[308]

Normas para a apresentação de artigos e procedimentos para sua publicação

Processo de arbitragem

Os artigos que correspondam à temática definida no edital para cada um dos números da revista¹, o qual se publica na editorial do número mais recente e na URL <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/information/authors>, devem ser originais e inéditos, permanecer assim até sua publicação na revista e não podem estar postulados ou ser avaliados simultaneamente por outras revistas ou órgãos editoriais.

Todo texto será revisado pelo Comitê Editorial para verificar sua pertinência e os requerimentos para a apresentação. Se os cumprir, será enviado a dois avaliadores acadêmicos anônimos --preferencialmente externos à instituição acadêmica que edita a revista, os quais, além disso, desconhecem o nome do autor--, que emitirão um parecer sobre a relevância do tema, a estrutura e a argumentação do conteúdo, bem como a devida citação e referência das fontes bibliográficas. No caso de apresentar divergência entre as duas avaliações, o artigo será enviado a um terceiro avaliador.

Com base nos pareceres dos avaliadores, a Editora informará oportunamente ao autor ou autora sobre os resultados emitidos ou ajustes necessários; indicará se recomenda a publicação do artigo com ou sem correções ou se o rejeitam; neste último caso, será devolvido o texto ao autor. Uma vez aprovado o artigo, o autor ou autora será notificado(a) e será solicitada a assinatura de uma licença para a difusão de publicações, na qual autoriza a reprodução, edição, comunicação e transmissão do texto pela Universidad Nacional de Colombia em qualquer meio impresso ou digital que permita o acesso público.

1 As resenhas devem corresponder a livros de recente publicação e de interesse para o Serviço Social, para as Ciências Sociais e Humanas.

A revista *Trabajo Social* é publicada sob as licenças de Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en>). Os artigos dessa revista estão disponíveis on-line no endereço eletrônico www.revtrabajosocial.unal.edu.co e poderão ser reproduzidos ou copiados de acordo com as condições dessa licença.

[309]

Requisitos para a apresentação e envio de textos

Artigos escritos por mais de dois autores não serão aceitados. Os artigos não devem exceder 30 páginas —em tamanho carta, em letra Times New Roman (fonte 12 e espaço de 1,5)— e deverão incluir, em espanhol e inglês: título, um resumo científico de no máximo 100 palavras, seis palavras-chave e a respectiva lista de referências das fontes bibliográficas citadas.

Se o artigo for o resultado de alguma pesquisa, projeto, ou se corresponder a um trabalho de pesquisa de estudos de mestrado ou doutorado é indispensável informar em nota de rodapé o nome da instituição que financiou e o código do projeto.

Todo texto deverá incluir em folha à parte o perfil acadêmico do autor ou autora: nome completo (com o qual costuma assinar a produção acadêmica), formação acadêmica, afiliação institucional na qual deve estar evidente o país correspondente e cargo atual, projetos de pesquisa em desenvolvimento, e-mail, endereço postal, e números de telefone para contato.

Os textos devem ser enviados à Revista *Trabajo Social* pelos e-mails revtrasoc_bog@unal.edu.co, em formato (doc.), junto com uma pasta digital que contenha os arquivos originais ou editáveis do componente gráfico a publicar (arquivos do Excel para tabelas ou gráficos; no Corel Draw, Adobe Illustrator ou PDF para vetores; e Photoshop, JPG, TIFF ou PDF, com uma resolução mínima de 300 dpi, para imagens planas).

Recomenda-se considerar as seguintes normas básicas ao escrever:

- Empregar *itálico* para mencionar títulos de livros ou publicações seriadas, estrangeirismos ou palavras que precisem ser destacadas.
- Usar aspas duplas curvas para diferenciar os títulos de artigos e capítulos, as citações textuais ou para enfatizar alguma palavra ou expressão. A revista *Trabajo Social* não usa as aspas simples nem as aspas angulares (« »).

- Citar devidamente e enumerar consecutivamente o material gráfico (mapas, gráficos, tabelas, fotografias etc.) no corpo do texto.
- Usar e diferenciar até três níveis de títulos para subordinar os parágrafos.
- A rigor, deve-se conservar o conteúdo original de uma citação textual. No entanto, o uso das reticências entre colchetes [...] é reservado para indicar a supressão de uma palavra ou fragmento em uma citação textual. Dessa forma: “A distribuição simbólica dos corpos [...] os divide em duas categorias: aqueles que se vê e aqueles que não se vê” (Rancière 2007, 37-43), ou omitir o começo do enunciado original: A política “[...] rompe a configuração sensível em que se definem as partes” (Rancière 2007, 45).
- A primeira menção de uma sigla ou acrônimo recorrente no texto deverá ser acompanhada do nome próprio completo; para as seguintes menções será mantida somente a sigla, assim: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar —doravante, ICBF—.
- As notas de rodapé do artigo devem restringir-se a oferecer comentários ou informação substancial, esclarecedora ou conceitual.
- A indicação “ver também” emprega-se somente para ampliar a referência a uma obra de um autor específico, e não para esclarecer um conceito: (Ver também Carballada, Alfredo 2006 e 2007).

Sistema de referência bibliográfica

A citação e referência das fontes bibliográficas deverão corresponder às normas do *Chicago Manual of Style*, 15ª ed. disponível em <http://www.chicagomanualofstyle.org/>.

Toda fonte bibliográfica citada no corpo do texto será referenciada em uma lista ao final do artigo, classificada em livros, publicações periódicas ou seriadas, documentos on-line, documentos públicos ou jurídicos e rigorosamente em ordem alfabética.

É recomendado referenciar e organizar devidamente os campos de informação, os quais devem estar completos. Os seguintes exemplos de citação e referência diferenciam-se com as letras: (T) Citação em corpo de texto entre parênteses; (R) lista de referências bibliográficas.

Livro

T: (Netto 1992, 48)

R: Netto, José Paulo. 1992. *Capitalismo monopolista y servicio social*. São Paulo: Editora Cortez.

Capítulo de livro

T: (Arias 2006, 326)

R: Arias Trujillo, Ricardo. 2006. “Del Frente Nacional a nuestros días”. *Historia de Colombia. Todo lo que hay que saber*, 311-362. Bogotá: Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S.A.

[311]

Artigos de publicações seriadas ou periódicas

T: (Abad 2002, 230)

R: Abad, Luis Vicente. 2002. “Contradicciones de la globalización: migraciones y convivencia interétnica tras el 11 de septiembre”. *Revista Migraciones* 11 (3): 225-268. Madrid: Instituto Universitario de Estudios sobre Migración, Universidad de Comillas.

Nota: é indispensável relacionar o volume e o número (entre parênteses) da edição das revistas, bem como o intervalo de páginas do artigo ou de um capítulo de livro. Qualquer informação adicional que facilite a localização do documento pode ser incluída segundo o *Chicago Manual of Style*, 15ª ed.

Dois ou mais autores

T: (Cárdenas e Rodríguez 2004)

R: Cárdenas, Martha e Manuel Rodríguez. 2004. Guerra, sociedad y medio ambiente. Bogotá: Foro Nacional Ambiental.

T: (Mosquera, León e Rodríguez 2009)

R: Mosquera Rosero-Labbé, Claudia, Ruby Esther León Díaz e Margarita María Rodríguez Morales. 2009. Escenarios post-Durban para pueblos y personas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Nota: Para o caso de três autores, menciona-se os três primeiros seguidos da abreviatura *et al*, tanto no corpo do texto quanto na lista de referências bibliográficas.

Na lista de referências, seguido do nome do autor, dê conta das figuras (ed., coord., comp., org., trad.) caso necessário. Qualquer figura

adicional ao autor, coloque-a depois do título do livro, sem inverter os nomes e sobrenomes.

Várias obras de um autor publicadas no mesmo ano

[312]

As obras de um autor publicadas no mesmo ano devem diferenciar-se com uma letra como nomenclador, assim:

T: (Habermas 1998a, 1998b)

R: Habermas, Jürgen. 1998a. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Edición en Historia, Ciencia y Sociedad, Península s.A.

R: Habermas, Jürgen. 1998b. *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de la teoría del discurso*. Madri: Editorial Trotta.

Documentos académicos não publicados

T: (Ramírez 1996)

R: Ramírez, María Himelda. 1996. “Las mujeres y la sociedad de Santa Fe de Bogotá a finales de la Colonia, 1750-1810” (Dissertação de Mestrado em História, Universidad Nacional de Colombia).

Nota: é indispensável indicar o ano de aprovação e, entre parênteses, o tipo de texto elaborado no nível de estudos e a instituição.

Material em circulação na internet (livros ou publicações periódicas)

R: De Miguel Álvarez, Ana. 2005. “La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género”. *Cuadernos de Trabajo Social*, (18). www.ucm.es/BUCM/revistas/trs/o2140314/articulos/CUTSo505110231A.PDF (15 de setembro de 2009).

Nota: Além dos dados básicos, deve estar relacionado o ano de elaboração do documento ou de publicação do conteúdo na internet, tanto o título do documento quanto o da publicação na qual se encontra a URL e a data de consulta entre parênteses.

Lei, decreto ou projeto

R: Congreso de la República de Colombia. Senado de la República. 31 de agosto de 1993. *Ley 70 de 1993*. “Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política”. Diario Oficial 41.013.

Nota: deve ser informada a instância ou órgão governamental que emite a legislação —destacar inclusive a subdivisão; em seguida, o ano em que foi expedida, título da lei ou decreto, disposições gerais da legislação (entre aspas duplas e normais) e informação adicional sobre a localização do documento público (tipo de suporte, lugar de publicação: editora ou órgão que o expediu e data de consulta, se se trata de documento na internet).

Propósito e abrangência

A revista *Trabajo Social* é uma publicação semestral, temática e arbitrada. São publicados tanto artigos de pesquisa e inovação, originais e inéditos, produto de processos de pesquisa, reflexão ou revisão quanto traduções e resenhas bibliográficas que deem conta dos avanços teóricos e metodológicos da disciplina de Serviço Social e também das análises relacionadas com os problemas sociais, a política social e as estratégias de intervenção. A revista *Trabajo Social* está dirigida especificamente a acadêmicos, pesquisadores, estudantes e profissionais do Serviço Social, das Ciências Humanas, Sociais e da Saúde.

Desde 1998, o Departamento de Serviço Social da Universidad Nacional de Colombia criou este projeto editorial com o objetivo de fortalecer a comunidade acadêmica da disciplina, ao coletar os avanços, as reflexões, os debates e o olhar crítico no âmbito nacional e internacional sobre experiências de pesquisas e de envolvimento social de acadêmicos e pesquisadores.

Contato

Para perguntas, comentários e sugestões, dirija-se ao Comitê Editorial da Revista *Trabajo Social* mediante os seguintes dados de contato:

Revista Trabajo Social

Departamento de Trabajo Social
 Universidad Nacional de Colombia
 Facultad de Ciencias Humanas
 Unidad Camilo Torres, bloque A1, oficina 502,
 telefone: (+57) (601) 3165000 ramais: 10256.
www.revtrabajosocial.unal.edu.co
 E-mails: revtrasoc_bog@unal.edu.co

Consideraciones éticas

El Comité Editorial tiene la responsabilidad de velar por la integridad ética de la literatura investigativa y asegurar que la información publicada mantenga las siguientes directrices:

[314]

En relación con los autores:

Autoría.

Se asume que los autores participaron en el proceso de investigación, en la realización del texto presentado y en la revisión de la evaluación y edición posteriores. Por ello, se responsabilizan de atender los comunicados editoriales relacionados con el documento, considerando los plazos establecidos, así como las solicitudes desprendidas del arbitraje, de la corrección de estilo y de la diagramación. Por su parte, los colaboradores o financiadores de la investigación pueden incluirse en una nota a pie de página derivada del título del artículo.

Forma.

Los artículos remitidos deben cumplir con las normas para la presentación de escritos de la revista, además de mantener la rigurosidad académica en la presentación de los argumentos. Para tal fin, se utilizan las normas de citación Chicago Style, que se pueden consultar en el siguiente enlace: <https://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>.

Originalidad.

Los manuscritos presentados deben ser elaboraciones originales de las personas que firman como autores; se permiten máximo dos autores por artículo. No se tendrán en cuenta aquellos que hayan sido publicados en otras revistas, así sea en otro idioma, o en los que no se cite adecuadamente. Para ello, se debe cumplimentar el formato de declaración de originalidad y principios éticos.

Con el fin de prevenir el plagio o autoplagio, la revista hará uso del *software* Turnitin, que indica los fragmentos de similitud con otros documentos, lo que permite verificar aquellos que no han sido citados.

Además, al someter el artículo al proceso de arbitraje, el autor o los autores se abstienen a remitirlo a otra revista. En el caso de que se pretenda retirar el artículo del proceso editorial, se debe comunicar al Comité Editorial a más tardar en la fase de aprobación y edición.

[315]

Contenido.

Los contenidos de los artículos han de describir los momentos investigativos y las prácticas realizadas bajo los códigos éticos de investigación. Además, la presentación de resultados debe realizarse de forma honesta y sin fabricación, falsificación o manipulación de los datos. También se deben indicar los alcances o limitaciones de la información; si se involucran personas en la investigación, debe declararse su consentimiento para la publicación o uso de sus testimonios.

En relación con los evaluadores

Aceptación.

Para determinar los pares académicos que evaluarán un artículo sometido a revisión, el Comité de Publicaciones invita a personas cuyo perfil profesional se relaciona con la temática del artículo y que soportan con título académico su conocimiento especializado sobre el tema.

Contenido.

El evaluador ha de procurar claridad y rigurosidad en las observaciones que sustenten la decisión que se toma sobre el documento —aprobar, aprobar con modificaciones, reescritura o rechazar—. El formato de evaluación debe diligenciarse en su totalidad, preferiblemente con lenguaje apreciativo que contribuya al mejoramiento en la producción y divulgación del conocimiento.

Tiempos.

Al asumir la evaluación se acepta el tiempo establecido para ello —quince días hábiles—.

Confidencialidad.

Los artículos remitidos a los pares académicos se limitan a fines evaluativos, manteniendo su carácter confidencial.

[316]

Conflicto de intereses.

Cada evaluador debe asegurarse de no presentar conflicto de interés con el documento objeto de revisión, ya sea de índole institucional, financiero o personal. Asimismo, se procederá a mantener el anonimato de la evaluación para las dos partes. Para los dos últimos aspectos, los evaluadores deben firmar la declaración de confidencialidad y conflicto de intereses.

En relación con la revista:

El equipo editorial de la revista *Trabajo Social* se compromete a dar cumplimiento a los aspectos que se mencionan a continuación:

Acceso abierto.

Publicar cada edición con acceso abierto, sin tener remuneración o ganancia comercial por el procesamiento y la circulación de los contenidos.

Condiciones de publicación.

Publicar los artículos solo por su calidad y relevancia disciplinar, mas no por contraprestaciones de ningún tipo.

Correcciones o retractaciones.

Realizar las correcciones necesarias a los contenidos publicados con datos erróneos y tratar de enmendar de manera pública en la siguiente edición las fallas cometidas; a su vez, hacer las debidas modificaciones en los contenidos publicados digitalmente.

Conservación de modalidad “doble ciego”.

Resguardar nombres de los evaluadores a los autores de los manuscritos y viceversa, criterio exigido en la evaluación por modalidad “doble ciego”.

Cumplimiento de periodicidad.

Publicar cada edición en el periodo estipulado para ello, con el fin de cumplir criterios de los sistemas de indexación y generar confianza en autores, lectores y demás participantes de la revista.

Cumplimiento de políticas éticas.

[317]

Velar por el cumplimiento de cada una de las responsabilidades por parte de los participantes (autores, evaluadores), así como garantizar el cumplimiento de las políticas éticas establecidas por la revista y el código de conducta y buenas prácticas del cope.

Ethical Policy

The Publications Committee is responsible for ensuring the ethical integrity of research literature and guaranteeing that the information published adheres to the following guidelines:

[318]

Regarding Authors:

Authorship.

The journal assumes that the authors participated in the research process, the drafting of the submitted text, and in the subsequent review of the evaluation during the editorial process. Therefore, they are responsible for responding to the publisher's communications regarding the document, within the established timeframes, as well as to the requests deriving from the peer review process and the copyediting and proof and layout stages. Entities sponsoring or financing the research may be included in a footnote to the title of the article.

Form.

In addition to presenting arguments with academic rigor, submitted articles must comply with the journal's guidelines for the presentation of articles. To that effect, the journal uses the Chicago Style citation and referencing system, which may be consulted at: <https://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>.

Originality.

Submitted manuscripts must be the original productions of those signing as authors. A maximum of three authors per article is allowed. Articles previously published in other journals, even if they were published in another language, will not be accepted. Neither will those that do not cite correctly. In this regard, authors must complete the declaration of originality and ethical principles.

In order to prevent plagiarism or self-plagiarism, the journal uses the *Turnitin* software, which identifies fragments showing similarity to other do-

cuments, which, in turn, makes it possible to examine whether they have been cited.

Once the article has been submitted to the peer reviewers, the author or authors may not send it to other journals. In case they wish to withdraw the article from the editorial process, they must notify the editorial committee during the approval and editing stage, at the latest.

[319]

Contents

Contents of articles must describe the moments of the research process and the practices carried out according to the ethical codes of research. The presentation of results must be truthful, without fabricating, falsifying, or manipulating data. It is also necessary to include the scope and the limitations of the information. If persons are involved in the research, they must have consented to the publication or use of their testimonies.

Regarding Evaluators:

Acceptance.

In order to select the peer reviewers to evaluate an article, the Publications Committee invites professionals whose profiles are related to the topic of the article and who have academic credentials attesting to their specialized knowledge of the subject.

Contents.

Evaluators' observations supporting their decision to accept the article as is, accept it with modifications, or reject it must be clear and rigorous. Evaluators should fill out the evaluation form completely, preferably using appreciative language that contributes to improving the production and dissemination of knowledge.

Times.

By accepting to review an article, evaluators accept the timeframe of fifteen working days to submit their opinion.

Confidentiality.

Articles are submitted to peer reviewers solely for evaluation purposes and in strict confidentiality.

[320]

Conflict of Interest.

Evaluators must ensure there is no institutional financial or personal conflict of interest with respect to the text they are evaluating. The anonymity of both parties shall be maintained throughout. For these reasons, evaluators must sign the declaration of confidentiality and conflict of interest.

Regarding the journal:

The editorial team of *Trabajo Social* undertakes to comply with the following:

Open Access.

Publishing the journal with open access, without obtaining financial compensation or profit for processing and circulating the contents.

Publication Contents.

Publishing the articles exclusively due to their quality and disciplinary relevance and not for considerations of any type.

Corrections or Retractions.

Making the necessary corrections to contents published with errors and publicly amending them in the following issue, and making the necessary modifications to contents published digitally.

Maintaining the Double-Blind Format.

Protecting the identity of both evaluators and authors, as required by the double-blind modality.

Publication Frequency.

Publishing each issue on the established date, in order to comply with the criteria of indexation systems and generate confidence on the part of authors, readers, and other participants in the journal.

Ethical Policies.

Ensuring that authors and evaluators fulfill their responsibilities, and guaranteeing compliance with the ethical policies established by the journal and the COPE Code of Conduct and Good Practices.

[321]

Política ética

O Comitê de Publicações tem a responsabilidade de zelar pela integridade ética da literatura investigativa e garantir que a informação publicada mantenha as diretrizes a seguir.

[322]

Quanto aos autores

Autoria.

Assume-se que o autor ou os autores participou do processo de pesquisa, da realização do texto apresentado e da conferência da avaliação e edição posteriores. Por isso, é responsável por atender aos comunicados editoriais relacionados com o documento, considerar os prazos estabelecidos bem como as solicitações advindas do processo de avaliação, da revisão de texto e da diagramação. Por sua vez, os colaboradores ou financiadores da pesquisa podem ser incluídos em nota de rodapé derivada do título do artigo.

Formato.

Os artigos submetidos devem cumprir com as normas da revista para a submissão de artigos, além de manter a rigorosidade acadêmica na exposição dos argumentos. Para isso, são utilizadas as normas de citação do *Chicago Style*, que podem ser consultadas no link: <https://www.chicago-manualofstyle.org/home.html>.

Originalidade.

Os artigos submetidos devem ser elaborações originais das pessoas que assinam como autores; são permitidos três autores por artigo, no máximo. Não serão considerados trabalhos já publicados em outras revistas, ainda que em outro idioma ou não apresentem as citações de forma adequada. O autor ou os autores deve enviar a declaração de originalidade e de princípios éticos.

Para prevenir o plágio ou autoplágio, a revista usará o *software* Turnitin, que indica os fragmentos de semelhança com outros documentos, o que permite verificar os que não tenham sido citados.

Além disso, ao submeter o artigo ao processo de avaliação, o autor ou os autores não deve enviá-lo a outra revista. Caso se pretenda retirar o artigo do processo editorial, o autor ou os autores deve comunicar a Equipe Editorial ainda na fase de aprovação e, no máximo, de edição do texto.

Conteúdo.

[323]

O conteúdo dos artigos tem que descrever os momentos da pesquisa e das práticas realizadas sob os códigos éticos de pesquisa. Além disso, a apresentação de resultados deve ser realizada de forma honesta e sem fabricação, falsificação ou manipulação dos dados. Também devem ser indicados os avanços ou limitações da informação; se forem envolvidas pessoas na pesquisa, deve ser declarado seu consentimento para a publicação ou o uso de seus depoimentos.

Quanto aos pareceristas

Aceitação.

Para determinar os pares acadêmicos que avaliarão o artigo submetido, o Comitê de Publicações convida pessoas cujo perfil profissional esteja relacionado com a temática do trabalho e que comprovem com o título acadêmico seu conhecimento especializado sobre o tema.

Conteúdo.

O parecerista tem de procurar clareza e rigorosidade nas observações que justificam a decisão tomada sobre o documento (aprovar, aprovar com modificações, reescrever ou rejeitar). O formulário de avaliação deve ser preenchido em sua totalidade, de preferência com linguagem apreciativa que contribua para melhorar a produção e a divulgação do conhecimento.

Prazos.

Ao assumir a avaliação, aceita o prazo estabelecido para emitir o parecer (15 dias úteis).

Confidencialidade.

Os artigos submetidos aos pares acadêmicos estão limitados a objetivos avaliativos e, portanto, mantêm seu caráter confidencial.

[324]

Conflito de interesses.

Cada parecerista deve garantir não apresentar conflito de interesses (de índole institucional, financeira ou pessoal) com o documento objeto de avaliação. Além disso, o anonimato será mantido durante todo o processo de avaliação por ambas as partes. Nesse sentido, os pareceristas devem assinar a declaração de confidencialidade e de ausência de conflito de interesses.

Quanto à revista

A Equipe Editorial da revista *Trabajo Social* se compromete a cumprir com os aspectos mencionados a seguir.

Acesso aberto.

Publicar cada edição com acesso aberto, sem contar com remuneração ou lucro comercial pelo processo editorial e pela circulação dos conteúdos.

Condições de publicação.

Publicar os artigos somente por sua qualidade e relevância disciplinar, e não por nenhum tipo de compensações.

Correções ou retratações.

Realizar as correções necessárias nos conteúdos publicados com dados incorretos e retratar as falhas cometidas, de maneira pública, na seguinte edição; por sua vez, fazer as devidas modificações nos conteúdos publicados digitalmente.

Conservação da modalidade “duplo-cega”.

Resguardar o nome dos pareceristas ao autor ou aos autores dos artigos e vice-versa, critério exigido na avaliação “duplo-cega”.

Cumprimento de periodicidade.

Publicar cada edição no período estipulado para isso, a fim de cumprir com os critérios dos sistemas de indexação e gerar confiança em autores, leitores e demais participantes da revista.

Cumprimento de políticas éticas.

[325]

Zelar pelo cumprimento de cada uma das responsabilidades por parte dos participantes (autores, pareceristas), bem como garantir o cumprimento das políticas éticas estabelecidas pela revista pelo código de conduta e de boas práticas do Cope.

Agradecemos la evaluación de los siguientes pares académicos para la Revista Trabajo Social, vol. 25, n.º 1 (enero-junio, 2023)

Tania Rodríguez Salazar

(Universidad de Guadalajara, México)

Eloy Maya Pérez

(Universidad de Guanajuato, México)

Adriana García Andrade

(Universidad Autónoma Metropolitana, México)

Mariana Nobile

(Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina)

Ana Josefina Cuevas Hernández

(Universidad de Colima, México)

Mariela Solana

(Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Diana Peláez

(Universidad Pontificia Javeriana, Colombia)

Nelia Tello

(Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Alba Luz Robles Mendoza

(Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Luis Rodolfo Ibarra Rivas

(Universidad Autónoma de Querétaro, México)

Bárbara Zapata Cadavid

(Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia)

Jenny Marcela López Gómez

(Universidad de La Salle, Colombia)

Cecilia Dimaté

(Universidad Externado de Colombia, Colombia)

Antonia Sánchez Lázaro

(Universidad de Murcia, España)

Rubiela Arboleda Gómez

(Universidad de Antioquia, Colombia)

Zeyda Rodríguez Morales

(Universidad de Guadalajara, México)

Maribel Florial Buitrago

(Universidad de La Salle, Colombia)

Elisa Cerros

(Universidad de Guadalajara, México)

Cesar Darío Fonseca

(Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México)

Edith Flores Pérez

(Universidad Autónoma Metropolitana, México)

Rodrigo Alberto de la Mora

(Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México)

Alba Lucía Cruz Castillo

(Universidad de La Salle, Colombia)

Andrea Dettano

(Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina)

Victoria Raquel Rojas Lozano

(Universidad Autónoma Metropolitana, México)

Noemí Ehrenfeld

(Universidad Autónoma Metropolitana, México)

Mariana Palumbo

(Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Mirta Zaida Lobato

(Universidad de Buenos Aires, Argentina)

[327]

Trabajo Social n.º 25

El texto se compuso en caracteres Mr Eavers y Garamond. En las páginas interiores se usó papel Holmen book de 60 g y en la cubierta, papel Propacolte de 240 g