

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) violências(es) 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>

[144]

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 tienen 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

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).

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.

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 ins-taura 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 coexisten 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)*.

[155]

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, repuestas en la relación y repuestas 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 incurrir 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.

[158]

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

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: Kats 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-8580-4d04-8c90-61017a71e9c0/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]

