



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE

1

Informe Técnico de la investigación

Cartografía de las emociones

Estudio de caso con niños y niñas de tercer grado del Centro Educativo Rural La Milagrosa (Municipio de La Ceja) en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas.

Equipo de investigación

Lucía Catalina Arbeláez Sánchez

Vanessa Betancourth González

Asesora

Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo

Sabaneta 2018

Cartografía de las emociones

Contenido

Reseña.....	5
1. Resumen técnico.....	6
1.1 Descripción del problema: coordenadas para comprender el sentido y alcance de este viaje ...	6
1.1.1 Referente contextual: reconocimiento del territorio y sus habitantes	10
1.1.2 Referente contextual: reconocimiento del territorio y sus habitantes	10
1.1.3 Estado del arte: re-construcción de un mapa documental	15
1.2 Ruta conceptual: en la búsqueda de ideas para comprender las emociones	23
1.2.1 Sentimiento y emoción, aspectos comunes y diferenciales	23
1.2.2 Breve recorrido por la conceptualización de las emociones	24
1.2.3 Acercamiento a la racionalidad de las emociones.....	24
1.2.4 El estudio de las emociones en el campo educativo	26
1.2.5 Aportes de la neurobiología para entender las emociones.....	28
1.3 Objetivos: propósitos del viaje.....	30
1.4. Sendero Metodológico: el trayecto trazado.....	30
1.4.1 Antecedentes: reconocimiento de huellas de otras investigaciones	30
1.4.2 Enfoque epistemológico: orientación del camino a seguir.....	31
1.4.3 Tipo de investigación: hacia un Estudio de Caso	32
1.4.3 Herramientas de investigación: instrumentos ópticos utilizados en el viaje.....	33
1.4.3.1 Observación participante.....	33
1.4.3.2 Cartografía social creativa.....	33
1.4.3.3 Fases o momentos de la investigación: bitácora de viaje.....	35
1.5 Análisis e interpretación de la información	37
1.5.1 Descripción.....	38
1.5.2 Clasificación.....	38
1.5.3 Conexión	39
2. Hallazgos y conclusiones: balance del viaje	40
2.1. Atlas de las emociones.....	40
2.1.1 Mapa de la tristeza.....	63
Espacios y tiempos para la tristeza	64
2.1.2 Mapa de la vergüenza	71
Ante el rostro de la vergüenza	72

Cartografía de las emociones

2.1.3 Mapa del asco	81
Asco y repudio a la diferencia	82
2.1.4 Mapa del enojo	88
El enojo y la re-acción	89
2.1.5 Mapa del miedo	94
“Que le corten la cabeza...”: los alcances del miedo	95
2.1.6 Mapa de la alegría.....	101
Viva la alegría	102
2.1.7 Mapa del amor.....	107
Somos seres de amor	108
2.1.9 Mapa de la compasión.....	112
La compasión y deseo de ayudar al otro	113
2.2 Conclusiones	115
2.3 Peticiones de los niños y las niñas	117
2.4 Recomendaciones.....	118
Bibliografía	120
3.Relatos derivados del viaje	¡Error! Marcador no definido.
3.1. Cartografía del la vergüenza y el asco	
Artículo grupal: Una aproximación a lo que niñas y niños sentipiensan en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas*	127
Ante el rostro de la vergüenza	136
Asco y repudio a la diferencia	142
3.2 Artículo individual: Había una vez... historias y diálogos para sentipensar	163
3.3 Artículo individual: Emocionar-te	176
Anexos.....	200



1

*“Alicia caía muy despacio, tanto que tenía tiempo de mirar lo que pasaba a su alrededor a medida que caía, y para preguntarse qué sucedería”
(Carroll, 2016, p.3)*

¹ Imagen tomada de: <http://www.supercoloring.com/es/dibujos-para-colorear/alicia-en-el-pais-de-las-maravillas-2>

Reseña

Una mirada al panorama de la educación en el entorno escolar permite reconocer que buena parte de las escuelas no solo han situado el aprendizaje académico sobre el emocional, sino que afrontan dificultades para llevar a la práctica los ideales de una educación integral para los niños y las niñas. Al respecto existen estudios empíricos que documentan de manera amplia las consecuencias de privilegiar tanto la dimensión cognitiva como la afectiva, e insisten en la importancia de promover el desarrollo conjunto de estas en los procesos formativos.

A partir de lo expuesto anteriormente, esta propuesta de investigación se planteó como objetivo cartografiar las emociones desde el reconocimiento, nominación y regulación que de estas hacen los estudiantes del grado 3° de primaria del Centro Educativo Rural La Milagrosa de La Ceja, a partir de las interacciones que tienen lugar en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas, desarrolladas como parte de la implementación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

Para avanzar en este propósito se optó por una investigación comprensiva, de enfoque hermenéutico-fenomenológico, bajo la configuración de un Estudio de Caso en el que se hizo uso de técnicas de investigación como la Observación participante y la Cartografía social Creativa, que en conjunto permitieron la construcción de un atlas de las emociones que se gestan y expresan en el territorio corporal y colectivo, en el que podemos ser con otros y otras, como la familia y la escuela.

El proceso desarrollado permitió construir conocimientos a través de las voces de las niñas y los niños participantes, que se conjugaron con las de los personajes fantásticos que habitan el País de las maravillas, y que se hicieron presentes en los encuentros dialógicos. Durante el proceso también fueron fundamentales los aportes teóricos y empíricos que, desde diferentes campos de saber, se han hecho a la comprensión de las emociones. Así, en esta investigación se incorpora desde la filosofía los planteamientos de Nussbaum, Camps y Elster, de la neurobiología los postulados de Damasio, y desde el campo educativo se tomaron como punto de referencia los estudios expuestas por de Flecha, Soler, Fernández y Extremera.

Se espera que esta investigación contribuya a la comprensión de las experiencias emocionales de los niños y las niñas (qué sienten, cómo lo perciben, lo expresan y lo viven) que permita a directivas, profesorado y familiares acompañar de manera asertiva los procesos formativos y propiciar mejores ambientes educativos.

Los resultados derivados de esta investigación permiten, además, ratificar las posibilidades que ofrecen las Tertulias Literarias Dialógicas para conocer a las niñas y los niños (lo que les pasa), promover el desarrollo cognitivo-emocional y mejorar la convivencia.

Cartografía de las emociones

1. Resumen técnico

1.1 Descripción del problema: coordenadas para comprender el sentido y alcance de este viaje

Por favor, ¿podría decirme qué camino debo tomar? -eso depende, en buena parte, de a dónde quieras ir - dijo el Gato. (Carroll, 2016, p. 78)

Esta investigación surgió, en principio, de un interés personal por encontrar caminos para acompañar de manera asertiva las experiencias de niños y niñas en el proceso de desarrollo emocional. Algunas de las preguntas que marcaron el punto de partida de este viaje fueron ¿qué son las emociones?, ¿cómo se perciben y se nombran? ¿por qué se expresan de una manera y no de otra? ¿qué hacer o no con estas? ¿es posible aprender y enseñar a expresarlas asertivamente?

Como parte de la ruta trazada para responder a estos interrogantes, el trayecto continuó con una revisión documental que mostró marcadas diferencias en la manera en que son concebidas las emociones. Por ejemplo, desde una perspectiva biológica, para Damasio (2010) las emociones son “programas complejos de acciones, en amplia medida automáticos, confeccionados por la evolución” (p.175); mientras que para Nussbaum (2008), desde la filosofía, “las emociones son evaluaciones o juicios de valor” (p.24). Al respecto de estas concepciones polares, Elster (2002) reconoce el carácter fisiológico y racional de las emociones y plantea que estas “difieren de otros factores viscerales, como el dolor, los placeres corporales, la sed o el hambre, en dos aspectos: las emociones tienen antecedentes cognitivos, los segundos no, y las emociones tienen objetos intencionales y los segundos no”. (p.302)

Ahora, en el plano educativo el panorama no se ha tornado más claro y tampoco ha estado exento de tensiones. Hasta finales del siglo XX en la mayor parte de escuelas se privilegió el aprendizaje académico, dejando la educación emocional relegada al plano de lo privado (Evans, 2002; Fernández – Berrocal y Ramos, 2002, como se citó en Fernández & Ruiz Aranda, 2008, p.425). Esta tendencia tuvo su origen en el siglo XIX, con la industrialización, “cuando se empieza a aceptar que es beneficioso que los niños estén juntos para enseñarles los valores sociales y prepararlos para su incorporación al mundo laboral” (Baceta, 2003, p. 426).

A pesar de que en el siglo XXI se ha ido afianzando, de manera lenta pero progresiva, una comprensión más amplia sobre el sentido de la educación que trasciende la dicotomía entre lo académico y lo emocional (Fernández & Ruiz, 2008, p.425), aún muchas instituciones educativas en su proyecto educativo hablan de una educación integral y de la formación del ser, pero contradictoriamente continúan dando mayor atención y recursos a las áreas que tradicionalmente han sido más valoradas.

Por supuesto esta situación es un reflejo de lo que ha ocurrido a nivel macro en la política educativa. Por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional para el periodo 2010 – 2018, se trazó como propósito avanzar hacia una educación de calidad, entendiendo esta como aquella que “forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país” (MEN, 2010, p.10). Lo paradójico es que a este nivel también hay inconsistencias entre el discurso y la práctica, pues la mayor parte del

Cartografía de las emociones

presupuesto educativo en este periodo se destinó al desarrollo de los programas Colombia Bilingüe², Todos a Aprende³ y Ser Pilo Paga⁴.

Aunque estas situaciones tienen una raíz multicausal, Figueroa (2009) plantean una tesis muy interesante para explicar, en parte, lo que subyace a la supresión de la subjetividad en la educación formal:

En nombre de cierta racionalidad se ha pretendido controlarla, y no sorprende que los intereses pragmáticos del neoliberalismo se basen en la omisión o restricción de conocimientos subjetivos, y sea la construcción de imaginarios sociales, institucionales y grupales, así como la producción de mitos e ideologías, los espacios de expresión de dicha subjetividad.

Frente al activismo de formar sujetos productivos o eficientes como uno de los peligros de la educación dominante, tendríamos que pensar a la formación en general y de docentes en particular, de forma más creativa, plural y humanista, donde la educación de la interioridad emocional fuese tan importante como el fomento de la intelectualidad (p.79).

Al respecto, es oportuno indicar que las políticas y prácticas educativas que no reconocen el desarrollo emocional como algo fundamental para impulsar las capacidades humanas están en contravía de los numerosos estudios que han demostrado que las carencias emocionales afectan a los niños y las niñas en los entornos familiares y escolares. Estas consecuencias han sido ampliamente documentadas por Extremera & Fernández-Berrocal (2004) a partir del seguimiento a diferentes investigaciones sobre Inteligencia Emocional⁵, que les han permitido identificar cuatro áreas claves en las que una falta de esta provoca o facilita la aparición de los siguientes problemas: “(1) Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado, (2) Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, (3) Descenso del rendimiento académico y (4) Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas” (p.4).

Ya se han mencionado los efectos de la falta de educación emocional, ahora se expondrá la tesis de Flecha & Díez (2010) respecto a las implicaciones de un currículo centrado en lo afectivo:

Las prácticas basadas en la filosofía de adaptación a la diversidad, solo centradas en la idea de diferencia, han acabado suponiendo el desarrollo de currículos diferentes para estudiantes con niveles de competencia diferentes: un currículo de la competencia y el esfuerzo para las y los estudiantes más aventajados, y un currículo de la felicidad y la sociabilidad para el alumnado con niveles de aprendizaje más bajos.

² Tiene el propósito de fortalecer el aprendizaje del inglés en la educación básica y media.

³ Es un programa de mejoramiento de la calidad educativa que inició en el 2011 con el propósito mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria en lenguaje y matemáticas del país, de establecimientos educativos que muestran desempeño insuficiente en las pruebas de estado, a través de la cualificación de docentes de estas áreas.

⁴ Programa que busca que los mejores estudiantes del país, con menores recursos económicos, accedan a Instituciones de Educación Superior acreditadas en alta calidad.

⁵ “La IE se acuña como una forma de inteligencia genuina, basada en aspectos emocionales, que incrementa la capacidad del grupo clásico de inteligencias para predecir el éxito en diversas áreas vitales. En la actualidad, aceptada como una inteligencia más (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001)”. Como fue citado por Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, p.98)

Cartografía de las emociones

Esta diversidad desigual ha reproducido la desigualdad de partida, no solo en niveles de conocimiento académico sino también la desigualdad social, ya que aquellas y aquellos a los que se les ha dado un currículum de la felicidad y la sociabilidad coincidían con ser de grupos sociales más desfavorecidos: inmigrantes, gitanos, estudiantes de familias con bajo nivel socio-económico y no académicas (OAKES 1985, como fue citado por Flecha & Díez, 2010 p.24)

Estas conclusiones permitieron enfatizar en la necesidad de trascender los discursos y emprender acciones educativas que posibiliten integrar el desarrollo cognitivo-emocional de los seres humanos desde la primera infancia. Por supuesto, un cambio de semejante envergadura requiere para su concreción de pedagogías críticas y transformadoras como las que describe Giroux (2013):

Cualquier análisis de la pedagogía crítica debe abordar la importancia que juegan los afectos y las emociones en la formación de la identidad individual y la entidad social. Cualquier enfoque posible a la pedagogía crítica sugiere considerar, seriamente, esos mapas de significado, cargas afectivas, y deseos subyacentes que permitan a los estudiantes relacionar sus propias vidas y experiencias diarias con lo que aprenden (p. 22).

Se ha expuesto hasta aquí un panorama general sobre el abordaje que ha tenido el binomio razón-emoción, para llamar la atención sobre algunas tensiones, retos emergentes y posibilidades que hay al respecto. A continuación se plantean algunas comprensiones sobre la enseñanza-aprendizaje de las emociones que subyacen al planteamiento del problema de investigación.

Este estudio se basa en la idea de que aprender a regular las emociones es un proceso, algo que toma tiempo y que en ocasiones puede resultar difícil de lograr (Zaldívar, 2014, p. 849) Hay evidencias de que “modular voluntariamente la expresión de las emociones” es posible (Damasio, 2010, p.197), y que, para comenzar, la primera infancia constituye el mejor momento (Bisquerra R., 2011, p.9), pues, además de crear condiciones de bienestar en la niñez, se fortalecen capacidades que son fundamentales a lo largo de la vida.

Para López & Gilar (2016) el aprendizaje depende de la calidad de las relaciones que se establecen en los ambientes significativos (familia, escuela, sociedad), pues es en estos espacios de interacción en los que se aprende: “el lenguaje, a emocionarnos y relacionarnos, a motivarnos; desarrollamos nuestro auto concepto y autoestima personales, el modo de vernos, de ver a los otros y al mundo” (p.574).

De acuerdo con esto, es posible afirmar que la escuela y la familia son espacios privilegiados para el desarrollo cognitivo-emocional de las niñas y los niños, y por lo tanto, deberían ofrecer posibilidades para afianzar la capacidad de reconocer lo que se siente, nombrarlo y vivirlo; sin embargo es común observar en estos entornos que la expresión de muchas emociones es reprimida mediante el señalamiento negativo (eso no se dice, no está bien sentirse así, ...) el etiquetamiento (llorona, miedoso, asqueroso...) y otras acciones violentas.

Aunque no debería ser así, la cotidianidad de muchas familias e instituciones educativas en Colombia está marcada por las situaciones descritas anteriormente. Según la investigación realizada por Duarte (2005), sobre “Comunicación y convivencia escolar en Medellín”, (ciudad cercana al municipio de La Ceja), es posible evidenciar casos de violencia y acoso que afectan la convivencia escolar, ya que la escuela es un lugar donde convergen las relaciones sociales y se vive todo un abanico de interacciones

Cartografía de las emociones

que se gestan a través del diálogo y expresiones afectivas, como también mediante otras formas de comunicación que conllevan agresión, humillación y ridiculización.

Con la intención de aportar a los procesos de aprendizaje y la convivencia en las escuelas se vienen desarrollando diferentes iniciativas, entre las que se encuentra Comunidades de Aprendizaje (CdeA)⁶, un proyecto de transformación social que, desde la perspectiva del aprendizaje dialógico y la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE),⁷ propone trascender la ya desgastada dicotomía entre cognición-emoción e integrar los ideales de “las dimensiones humanista e instrumental al mismo tiempo, reforzándolas mutuamente” (CdeA, s.f, p.29)

9

De acuerdo con lo anterior, y buscando comprender cómo es que sucede esto en la práctica, se definió como nicho de estudio el C.E.R La Milagrosa (municipio de La Ceja), que llevaba ocho meses de implementación de CdeA en el momento de formulación del proyecto de investigación.

A propósito de los intereses investigativos, y quizás debido a que CdeA no disocia el aprendizaje instrumental del humanístico, en la revisión documental que se realizó se hallaron pocas investigaciones que relacionen de manera explícita CdeA con las emociones (categoría central de esta investigación), y aquellas que lo hacen se han dirigido principalmente a la AEE Grupos Interactivos⁸ (Hernández & Cortés, 2016) (Castillo, 2016). En cuanto a la AEE Tertulias Literarias (en adelante TLD)⁹, no se identificaron antecedentes que de manera directa vinculen estas con las emociones de quienes participan en los encuentros dialógicos. De hecho, hasta el momento solo se encontró una investigación que toca de manera tangencial este asunto, y está centrada en el potencial de estos encuentros para promover la creatividad y la convivencia (Martín & Jiménez, 2013).

Teniendo en cuentas los vacíos expuestos, y reconociendo las posibilidades que ofrecen las TLD para expresar emociones suscitadas tanto por las historias narradas, como por las conexiones que se establecen entre estas y las propias experiencias vitales, la presente investigación se preguntó por ¿Cuáles son las formas de reconocimiento, nominación y regulación de las emociones en las interacciones escolares de los niños y las niñas de 3° grado de la C.E.R La Milagrosa en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas propuestas por el proyecto Comunidades de Aprendizaje?

Para avanzar en la búsqueda de respuestas a la pregunta orientadora, este estudio de caso hizo uso de dos técnicas de investigación: la observación participante y la cartografía social. La primera estuvo presente durante todo el proceso, especialmente en la realización de las TLD, pues era fundamental poder estar en los encuentros dialógicos sin alterar la dinámica de realización; mientras que la segunda se usó para profundizar en lo que las niñas y los niños expresaban durante las tertulias.

De manera conjunta estas técnicas de investigación permitieron cumplir el objetivo trazado:

⁶ “Un proyecto basado en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito orientado a la transformación social y educativa” (CdeA, p.2).

⁷ Son prácticas educativas que de manera comprobada contribuyen a mejorar el aprendizaje de la convivencia en los centros educativos. .

⁸ “Es una forma de organizar el aula que además del profesor de la clase involucra la presencia de otras personas adultas para mejorar los aprendizajes de grupo de estudiantes” (CdeA, s.f, p.34).

⁹ “Es un encuentro de personas para dialogar que promueve la construcción colectiva de significados, además de la aproximación a la cultura clásica universal y al conocimientos científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo” (CdeA, s.f p.52).

Cartografía de las emociones

cartografiar las emociones de niños y niñas, a partir del reconocimiento, la nominación y regulación de estas en las interacciones escolares que tienen lugar en el contexto de las TLD propuestas por el proyecto CdeA. Con la información obtenida, se logró construir los mapas de la tristeza, la vergüenza, el miedo, el asco, el enojo, la alegría, la tranquilidad, la compasión y el amor.

Esta colección de mapas recrea y hace visibles las maneras como las emociones son vividas por los niños y las niñas en la escuela, la familia y la calle, a partir de la literatura. Se espera que el atlas de las emociones que se construyó a partir de esta investigación sea objeto de estudio en la comunidad educativa, para que a partir de las conclusiones de su análisis se emprendan acciones fundamentadas para acompañar asertivamente los procesos de formación y mejorar los ambientes de aprendizaje, como aporte para promover una mejor convivencia.

Con el propósito de aportar a la comprensión de la TLD y su alcance pedagógico, se invita al C.E.R La Milagrosa y a otras escuelas que hagan parte de CdeA a dialogar sobre los resultados derivados de la investigación, de manera que puedan analizar colectivamente las posibilidades que ofrece esta AEE para el desarrollo cognitivo-emocional de los niños y las niñas.

En cuanto al proyecto CdeA, la expectativa es identificar las singularidades de esta experiencia, tanto en sus potencialidades como en sus opacidades; así como aquellos aspectos susceptibles de mejora que puedan ser reconocidos por la propia escuela, y por otras que estén realizando TLD o deseen comenzar a hacerlo.

Por supuesto, con la investigación se pretende aportar a la generación de conocimiento que contribuya a posicionar las emociones como algo fundamental, no solo en los entornos educativos sino en los espacios donde se configuran las relaciones sociales, ya que comprender estas y poderlas manifestar en ambientes dialógicos creará condiciones de posibilidad para el desarrollo pleno e integral de las niñas y los niños, pues muchos de los conflictos en la cotidianidad surgen por la negación que se hace de las emociones y sentimientos, que son esenciales de las relaciones humanas.

Desde esta perspectiva y en contravía de la tendencia actual, que le resta valor al sentido humano y fomenta la competencia con fines de productividad, esta investigación le apuesta al desarrollo de la dimensión cognitivo-emocional en el ser, como aporte a la sociedad, pues se reconoce el vínculo de complementariedad entre razón-emoción como un factor fundamental en los procesos de aprendizaje. Ese vínculo es fundamental en las relaciones consigo mismo y los demás, y al reconocerlo se pueden realizar acciones a favor de su desarrollo para facilitar una transformación positiva en los espacios de convivencia, que por supuesto trascienda la escuela y tenga efecto en los diferentes espacios vitales.

En las siguientes páginas se abordarán con mayor profundidad algunas de las ideas expuestas anteriormente, con la intención de fundamentar el sentido y alcance de la investigación realizada.

1.1.2 Referente contextual: reconocimiento del territorio y sus habitantes

La investigación Cartografía de las emociones se realizó en el C.E.R La Milagrosa, sede de la Institución Educativa Concejo Municipal, ubicada en el municipio de La Ceja del Tambo, al suroriente del departamento de Antioquia.

Cartografía de las emociones



Imagen N°1

Ubicación geográfica de la escuela



Imagen N° 2

Panorámica tomada desde la escuela

El municipio tiene una extensión territorial de 133 Km² y se estima que para el 2014 tenía una población de 52,089 habitantes (DNP, 2017). Está ubicado a 2.143 msnm y tiene una temperatura promedio de 18°C.

Se encuentra comunicado con los municipios de La Unión, El Retiro y Rionegro. El tiempo de recorrido (41Km) entre el centro urbano y Medellín, ciudad capital de departamento, es aproximadamente de una hora.

El C.E.R La Milagrosa se encuentra ubicado en la vereda que lleva su mismo nombre, en el sector de Payuco, que debido a la expansión de la zona urbana cada vez se encuentra más edificado y poblado. Los alrededores de la escuela tienen amplias zonas verdes y es posible ver en estas montañas, bosques, sembrados, vacas y otros animales domésticos, que, en conjunto, configuran un paisaje típico de esta zona de país.

La sede educativa ofrece educación preescolar, básica primaria y secundaria hasta grado noveno, y para el año 2017 contó con 257 estudiantes matriculados. La infraestructura de la escuela es buena, la mayoría de salones son amplios e iluminados, cuenta con laboratorio, restaurante escolar, placa deportiva, un pequeño salón con libros que hace las veces de biblioteca escolar, acceso a internet

y dotación de material didáctico.

De acuerdo con lo referido por las maestras de la escuela, la mayor parte de los habitantes de la comunidad se ubica en los estratos socioeconómicos 1 y 2, y la principal fuente de ingresos de las familias proviene del sector floricultor o de actividades informales relacionadas con oficios domésticos y construcción.

El grupo de estudiantes de tercero, con el que se realizó esta investigación, tiene familias monoparentales, extensas o ensambladas, aunque también hay estudiantes que están en hogares sustitutos del ICBF¹⁰. Uno de los retos manifestados por el equipo docente es la falta de acompañamiento de padres y madres a los niños y las niñas en los procesos escolares, así como de su participación activa en las actividades convocadas por la institución.

Al respecto de las dinámicas familiares, los y las estudiantes refieren, en conversaciones sostenidas durante el desarrollo de la investigación, frecuentes acciones de violencia intrafamiliar y soledad. Esta problemática ya ha sido identificada por el profesorado de la escuela, que está adelantando acciones de sensibilización con las familias para promover el buen trato.

Otra de las problemáticas grandes del municipio es el microtráfico y consumo de sustancias psicoactivas, que viene tomando fuerza en las escuelas y que incluso afecta a niños y niñas que están en los primeros grados de escolaridad. Actualmente se cuenta con reportes de estudiantes que cursando el grado tercero (8 a 10 años de edad) han consumido algún tipo de droga, dato que

¹⁰ Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Cartografía de las emociones

convierte este fenómeno en un asunto de interés prioritario que debe ser atendido por la comunidad en pleno, para encaminar acciones que lleven a su tratamiento y prevención.

Es importante anotar que, además de las actividades escolares, los niños, las niñas y jóvenes de la comunidad no cuentan con espacios educativos, culturales o deportivos, y ello reduce las oportunidades para el pleno desarrollo de las dimensiones y capacidades humanas, y se convierte a la vez en un factor de riesgo para el incremento del consumo de drogas en el sector.

12

En el momento de la investigación el único proyecto educativo que se estaba implementado en el C.E.R La Milagrosa era CdeA. Por ser este el contexto donde se desarrolló la investigación, a continuación, se presentarán, aunque de manera sucinta, las generalidades de este y de la manera como se ha desarrollado en la escuela.

Este proyecto surge de la investigación INCLUD-ED¹¹, liderada por la Universidad de Barcelona a través de CREA¹². En Colombia la implementación del proyecto se está llevando a cabo desde el año 2014 en el marco de la alianza: Natura Cosméticos – Empresarios por la Educación, con el apoyo del Instituto Natura de Brasil y el CREA; y en el C.E.R La Milagrosa comenzó su implementación en julio de 2016.

Tal como fue concebido, Comunidades de Aprendizaje es un proyecto educativo orientado a:

...la transformación de la escuela y su entorno a través de la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) que favorecen la participación de la comunidad, con el objetivo de superar las desigualdades sociales. Este proceso involucra a todos los que, de forma directa o indirecta, influyen en el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes; entre ellos profesores, familiares, amigos, personas del barrio, miembros de asociaciones, vecinos etc. (CdA, s.f, p. 5).

En la vía para superar las desigualdades sociales, CdeA articula acciones para mejorar la convivencia y los aprendizajes de todos los y las estudiantes a partir de la participación activa y decisoria de quienes conforman la comunidad educativa. En este sentido, una escuela se define como Comunidad de Aprendizaje¹³ cuando: (1) Incorpora la perspectiva dialógica del aprendizaje, (2) Transforma la estructura y la cultura escolar, y (3) Desarrolla cotidianamente las AEE (CdA, 2016, pág. 5).

(1). **Perspectiva dialógica del aprendizaje:** es la concepción del aprendizaje que está en la base de CdeA, y que orienta cada una de las Fases y AEE que la constituyen. A manera de síntesis, se trae la siguiente definición de Aubert (2008), que integra los siete (7) principios que la estructuran:

El Aprendizaje Dialógico se produce en **diálogos que son igualitarios**, en interacciones en las que se reconoce la **inteligencia cultural** en todas las personas y que están orientadas a la **transformación** de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todas y todos.

El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el **aprendizaje instrumental**, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas

¹¹Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe, desarrollada dentro del Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea.

¹² Comunidad de Investigadores en excelencia para en excelencia para todos

¹³ Para conocer con detalle cómo se estructura esta propuesta educativa, se puede consultar la página web: <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>

Cartografía de las emociones

por **solidaridad** y en las que **la igualdad y la diferencia** son valores compatibles y mutuamente enriquecedores.” (p.167, como se citó en Portal CdeA, 2017).

(2). **Transformación de la estructura y la cultura escolar:** los cambios en las dinámicas institucionales educativas toman tiempo, mucho más si son estructurales. Para facilitar este proceso, CdeA propone que la comunidad transite por cinco (5) fases:

Fase 1: Toma de decisión: el equipo docente, las familias, los y las estudiantes, después de conocer el objetivo del proyecto y los detalles de su implementación, decidieron de manera concertada participar de este.

Fase 2: Sueño: entre docentes, estudiantes, familiares y aliados prepararon un festival a manera de carrusel en el que todas las personas tuvieron oportunidad de expresar cómo sueñan la escuela.

Fase 3: Priorización: con la representación de diferentes integrantes de la comunidad se clasificaron y priorizaron los sueños.

Fase 4: Planificación: se conformaron tres Comisiones Mixtas (Comisión Pedagógica, Comisión de Infraestructura y Comisión de Convivencia) en las que participan diferentes personas de la comunidad para proponer y emprender acciones conjuntas en pro del logro de los sueños.

13



Imágenes N° 3 y 4 Jornada de los sueños en la escuela

(3) Desarrollo de AEE: como su nombre lo indica, son prácticas que demuestran éxito educativo en cualquier contexto. En el momento de la investigación en el C.E.R La Milagrosa se estaban implementando: Participación educativa de la comunidad, Grupos interactivos, Formación Pedagógica Dialógica, y Tertulias Literarias Dialógicas.

Por ser las TLD parte fundamental del contexto de este estudio, a continuación, se explicará de manera breve en qué consiste la AEE y cómo CdeA orienta su realización:

La Tertulia se desarrolla compartiendo –mediante un riguroso respeto del turno de palabra– aquellas ideas o tramos de la obra que los participantes previamente han seleccionado porque les han llamado la atención o les han suscitado alguna reflexión. Esto genera un intercambio muy enriquecedor, que permite una mayor profundidad en los temas y promueve la construcción de nuevos conocimientos. En las sesiones, uno de los participantes asume el papel de moderador, con la idea de favorecer la participación igualitaria de todos” (Portal CdeA, 2018)

Antes: el grupo que realiza la tertulia elige por consenso un libro de literatura clásica que desee abordar, así como el número de páginas o capítulos que leerán para cada sesión. Todas las personas deben tener acceso al texto días antes de la tertulia, de manera que puedan leer antes del encuentro dialógico las páginas acordadas y seleccionar de estas un fragmento o idea que les haya llamado la atención.

Cartografía de las emociones

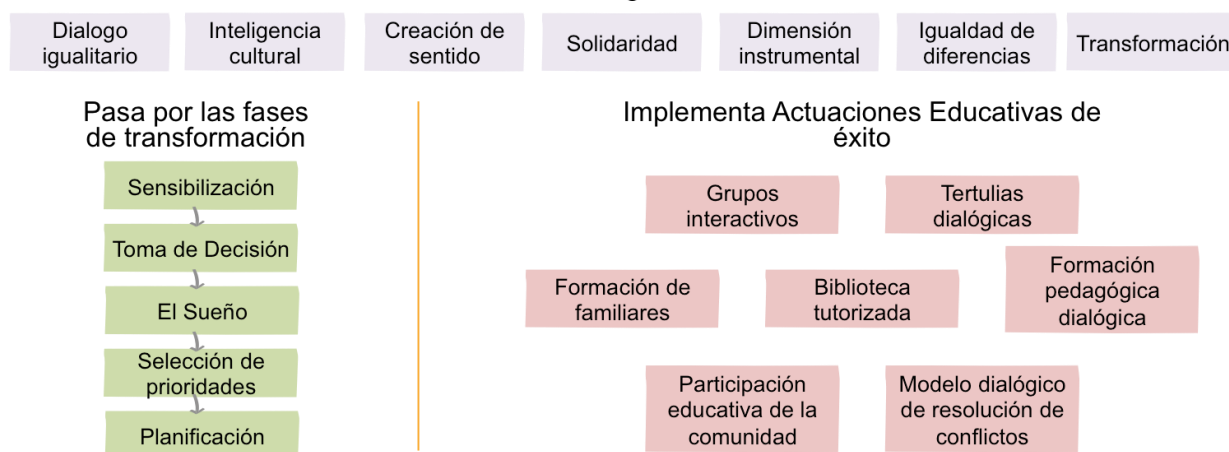
Durante: el grupo se reúne en círculo y en cada sesión define, por común acuerdo, quién moderará el turno de la palabra. Al iniciar la tertulia la persona responsable de la moderación abre la sesión preguntando quiénes desean compartir el fragmento seleccionado, luego anota en orden el nombre de las personas que manifestaron interés y de acuerdo con este va indicando el orden de participación.

Cuando una persona tiene el turno debe indicar el número de página y el párrafo donde está el fragmento o idea que le llamó la atención; lo lee en voz alta y explica el porqué de la selección (la idea es que se establezca relación entre la historia narrada y lo que acontece en la vida). Después de cada intervención, el moderador/a debe preguntar si alguien tiene el mismo fragmento o quiere comentar la idea que se expuso, y abre un turno intermedio de palabras para dialogar al respecto.

Luego de que se haya terminado la lista de comentarios, quien está a cargo de la moderación debe

Escuela - Comunidad de Aprendizaje

Sus acciones se basan en los principios del aprendizaje dialógico



dar el turno de la palabra de acuerdo con el orden de la lista. Esta dinámica se mantiene durante el tiempo acordado para el desarrollo de la tertulia, buscando que todos y todas tengan oportunidad de hablar. Después, el grupo elige el número de páginas y la fecha para el siguiente encuentro de lectura dialógica.

Para finalizar este apartado, en el que se describe el contexto de la investigación, se presenta el siguiente esquema¹⁴, que muestra cómo se relacionan los principios del Aprendizaje Dialógico con las fases de transformación y las AEE, entre las que se encuentran las TLD.

¹⁴ Para acceder a más información del proyecto CdeA, se puede consultar el portal <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es>, donde se encuentran las bases científicas, cursos de formación *on line* en las AEE, testimonios y una amplia biblioteca con documentos relacionados.

Cartografía de las emociones

Imagen N° 6 Mapa del proyecto Comunidades de Aprendizaje

1.1.3 Estado del arte: re-construcción de un mapa documental

Esta investigación inició con muchas preguntas acerca de la vivencia de las emociones en la infancia, y con la única certeza de que la construcción de respuestas a estos interrogantes pasa por conocer y reconocer los trayectos propios, pero también los caminos que otras personas con intereses investigativos similares han seguido.

Con el propósito de conocer qué huellas han dejado quienes han estudiado el asunto de las emociones, su reconocimiento, nominación y regulación en la escuela y la familia; se emprendió la construcción de un mapa documental que permitió avanzar en dos propósitos: el primero, la identificación y selección de antecedentes; y el segundo, un análisis descriptivo que posibilitó reconocer el estado parcial de la producción de investigaciones y sus tendencias.

1.1.3.1 Identificación y selección del corpus documental

Inicialmente se buscaron artículos científicos derivados de procesos de investigación, así como tesis de maestría y doctorado, combinando en sus diferentes posibilidades los términos emociones, sentimientos & escuela, familia; luego se realizó una exploración de estudios sobre el proyecto Comunidades de Aprendizaje, aplicando los mismos filtros.

Al respecto es importante mencionar que, aunque la presente investigación tiene como categoría principal las emociones, en los filtros de búsqueda se incluyó la categoría sentimientos, pues no todos los estudios establecen una distinción en el uso de estos dos términos. Teniendo en cuenta esto y con la idea de recabar la mayor información posible para el estado del arte, el rastreo de los documentos empíricos incluyó ambas categorías conceptuales, que tienen diferencias sustanciales.

El rastreo se delimitó a países de Iberoamérica en los últimos 10 años (2006 – 2016) y se hizo consultando diferentes fuentes de información (bases de datos, motores de búsqueda y repositorios institucionales)¹⁵ principalmente a través de internet. La búsqueda realizada arrojó 44 documentos, que posteriormente fueron revisados a profundidad para identificar aquellos que más afinidad pudieran tener con los intereses de esta investigación (contexto, propósitos, enfoques, etc.), constituyendo así un corpus documental de 23 investigaciones (17 artículos, 5 tesis de maestría y 1 de doctorado), que fueron entonces registradas en un instrumento de compilación para facilitar su identificación (ver Anexo # 1).

1.1.3.2 Inventario de antecedentes investigativos

A partir de la información registrada se identificaron los países de Iberoamérica que tienen más publicaciones respecto a las emociones y los sentimientos, en relación con la familia y la escuela. El gráfico que se muestra a continuación indica que Colombia y España son los países con más investigaciones empíricas (ocho publicaciones cada uno), posteriormente aparece México (con dos publicaciones) y Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica y Estados Unidos (cada uno con una publicación).

¹⁵ Academia.edu, Academic Search Premier (Ebsco - Base de datos Universidad de Manizales), BASE (Bielefeld Academic Search Engine), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, CLACSO, Eric, FLACSO, Google Académico, HighBeam Research, ISEEK, JSTOR, Jurn, Red Latinoamericana de Repositorios Institucionales, Redalyc, Repositorios institucionales de las universidades y/o centros de investigación (UdeA, UNAL, UM, Andes, PUJ, UPB, USB, entre otros), Scielo, Science Research, Starpage, UNESCO y Word Wide Science.

Cartografía de las emociones

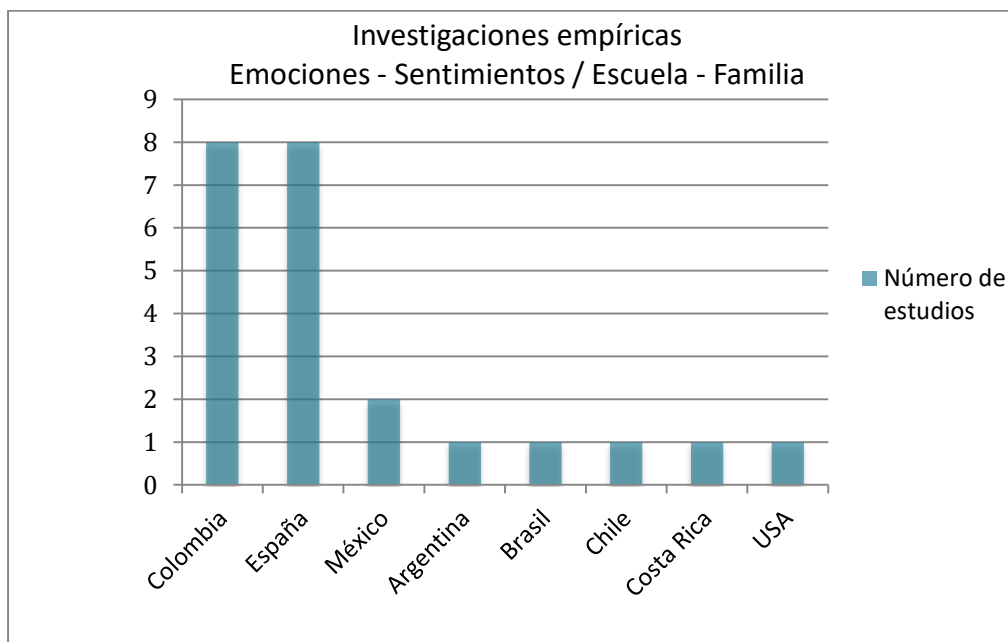


Gráfico # 1

1.1.3.1.3 Estado parcial de la producción de investigaciones

Parte de la revisión documental consistió en agrupar las investigaciones teniendo como criterio la afinidad temática, lo que permitió identificar cuatro (4) tendencias de investigación sobre las emociones y los sentimientos en el contexto familiar y educativo.

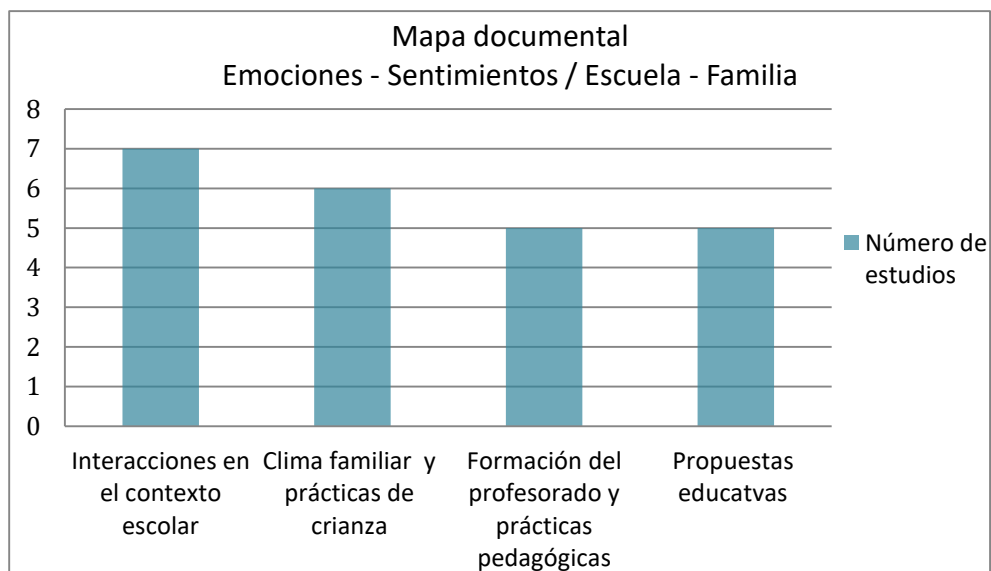


Gráfico # 2

A partir de lo que muestra este gráfico se puede afirmar que tanto el entorno familiar como el educativo han sido contextos de interés en el estudio de las emociones, sin embargo, los datos indican que la mayor parte de las investigaciones se han enfocado en el ámbito escolar, pues en este se registran 7 estudios de 23.

A continuación, se presenta un análisis de los hallazgos en cada una de las tendencias identificadas. Debe mencionarse que estas tienen un carácter analítico y emergen al tratar de agrupar diversos tipos

Cartografía de las emociones

de estudios, así que no pretenden agotar otras posibles interpretaciones que al respecto puedan surgir.

Emociones, sentimientos e interacciones en el contexto escolar

Esta tendencia está constituida por siete (7) investigaciones que centran la atención sobre las emociones, sentimientos y vínculos que se dan en las cotidianidades de la escuela, a partir de las interacciones entre estudiantes, y de estos con sus maestros, maestras y familiares.

Al respecto, Oros & Fontana (2015) se preguntan si la empatía y la experiencia de emociones positivas impactan significativamente el desarrollo de habilidades sociales en la niñez; Martínez (2014), por su parte, analiza las narraciones que los estudiantes hacen para interpretar las emociones morales que surgen en las vivencias escolares, y comprender cómo estas amplían o impiden el interés moral por la vida ciudadana. Pavarinia, Piazzarollo, & Hollanda (2011) hacen una investigación con estudiantes sobre la relación entre la comprensión emocional, la aceptación social y la evaluación de los atributos de comportamiento entre pares; mientras Figueroa (2009) indaga por los sentimientos suscitados por la lectura mediada de literatura en las relaciones que niños y niñas de preescolar establecen entre sí y con su maestra; y Alves (2006) realiza un estudio que se inserta en el ámbito de las relaciones sociales de niños y niñas con pares, para contribuir a un enfoque integral sobre algunos procesos cognitivos, emocionales y de comportamiento de estos.

También se incluyen en esta categoría una tesis de maestría y un artículo, que describen el potencial de dos AEE para promover el desarrollo emocional de los estudiantes. En la tesis Castillo (2016) propone los Grupos Interactivos como una estrategia pedagógica para la alfabetización de las emociones y la resolución de conflictos en la escuela; y el artículo de Martín & Jiménez (2013) plantea las posibilidades de las TLD para el desarrollo de competencias socioemocionales.

En las conclusiones, tanto Castillo (2016) como Martín & Jiménez (2013) coinciden en que las AEE (Grupos Interactivos y TLD, respectivamente), crearon condiciones para una mejor convivencia en el aula, y además confirman que en los contextos donde estas fueron realizadas se cumplieron los objetivos trazados por el proyecto Comunidades de Aprendizaje.

En relación a estas conclusiones, es importante anotar que surgen muchas preguntas, pues en ambas investigaciones la formulación del diseño metodológico y los correspondientes hallazgos dejan la sensación de que los estudios se enfocaron en corroborar el sentido y alcance de las AEE, más que en los objetivos planteados; sin embargo, se incorporaron al estado de la cuestión como antecedentes por el interés compartido con el presente estudio de indagar sobre las emociones de los niños y niñas en el contexto del proyecto Comunidades de Aprendizaje.

De las siete (7) investigaciones que conforman la categoría, cuatro (4) se realizaron desde un enfoque cualitativo: narrativo (Martínez, 2014), activo, participativo, colaborativo (Martín & Jiménez, 2013), interpretativo (Figueroa, 2009) y descriptivo (Alves, 2006); y tres desde una perspectiva cuantitativa a partir de instrumentos como cuestionarios y test. (Pavarinia, Piazzarollo, & Hollanda, 2011), (Oros & Fontana, 2015) y (Alves, 2006).

En cuanto a la edad de los estudiantes que hacen parte de las investigaciones citadas, cinco (5) coincidieron con este estudio en la franja etaria de los niños y las niñas (7 a 11 años): (Castillo, 2016), (Oros & Fontana, 2015), (Martín & Jiménez, 2013), (Pavarinia, Piazzarollo, & Hollanda, 2011) y (Alves, 2016); pues (Martínez, 2014) realiza su estudio con jóvenes de grado noveno, y Figueroa (2009) con niños y niñas de preescolar. Este último estudio permitió considerar posibilidades, limitaciones y retos

Cartografía de las emociones

al momento de diseñar estrategias para promover la participación de niños y niñas en los procesos de investigación.

Aunque las investigaciones que hacen parte de esta categoría tienen las diferencias estructurales que se han venido mencionando, coinciden en que en las interacciones sociales que se dan en la vida cotidiana es donde se gestan, expresan y desarrollan las emociones (Castillo, 2016) (Mélích, 2010:15 como fue citado por Martínez, 2014,), (Oros & Fontana, 2015) (Martín & Jiménez, 2013) (Pavarinia, Piazzarollo, & Hollanda, 2011) Figueroa, 2009) (Alves, 2006)

Al respecto de dichas interacciones en el ambiente escolar, (Alves, 2006) indica en las conclusiones de su estudio que hay escasez de información sobre el papel de los procesos emocionales, cognitivos y conductuales en las relaciones que establecen los estudiantes con sus compañeros (p.57); e Ibáñez (2002) afirma que “la percepción que tienen los estudiantes de sus relaciones interpersonales con los profesores es lo que mayor impacto tiene en ellos, y no el contenido o materia de estudio” (p.33).

Estos resultados parciales orientan sobre la importancia de emprender estudios que se interesen por comprender cómo se dan las relaciones interpersonales en la escuela (estudiante – estudiante, estudiantes – profesorado, estudiantes – familias, profesorado- familias) y cuáles son los factores que las favorecen o limitan, pues este ambiente de aprendizaje es centro de numerosas y diversas interacciones cotidianas, y en coherencia con lo dicho, sin lugar a dudas es un espacio fundamental para el desarrollo emocional de quienes se encuentran allí.

Antes de finalizar este apartado es preciso anotar que de las investigaciones anteriormente citadas, la de Martínez (2014) es un referente de estudio significativo, por el interés compartido de hacer una cartografía de las emociones a partir de las experiencias subjetivas narradas por los y las estudiantes, con la diferencia de que la presente investigación no se basa de los relatos de vida, sino en las conexiones que niños y niñas establecen entre las historias literarias con sus experiencias personales y las emociones que hacen parte de estas vivencias.

La revisión del corpus documental de esta categoría permitió reafirmar la pertinencia de este estudio sobre la nominación, reconocimiento y regulación de las emociones en las interacciones escolares, y dejó el reto de ampliar las fronteras del conocimiento al respecto,

Emociones, sentimientos y clima familiar

La presente categoría hace referencia a seis (6) investigaciones que de manera amplia establecen relaciones entre entorno familiar y relaciones socioafectivas como determinantes en el bienestar y desarrollo emocional de las niñas y los niños.

En esta línea de estudio, Valera, Urtusuastegui, & Santoyo (2014) desarrollaron una investigación que tuvo como finalidad entender las condiciones de crianza que inciden en las dificultades escolares de los estudiantes y las limitaciones que acarrearán en la labor educativa; Díaz, Arbeláez, & David (2015) realizaron un estudio sobre cómo las prácticas de crianza fortalecen el reconocimiento y cuidado de sí, y forman en la compasión, la emoción moral para la configuración de los niños y las niñas como sujetos políticos; Pinto & Salazar (2015) logran, mediante un estudio, promover la expresión, reconocimiento y regulación de emociones básicas en articulación con la familia, usando estrategias pedagógicas basadas en el modelo pentagonal de Bisquerra & Pérez (2000); Martínez & Martínez (2016) establecen la relación entre inteligencia emocional autoinformada y el clima familiar a través de pruebas como el TMMS-24, y el FES; y en este mismo sentido, Jones, Eisenberg, & Fabes (2002)

Cartografía de las emociones

realizaron sobre las emociones negativas entre padres e hijos, que permitió identificar efectos asociados al desarrollo de competencias socioemocionales; y Modzelewski, Techera, & Fernández (2016) exploran el potencial de la autorreflexión y el vínculo familia-escuela a partir de un caso experimental en Uruguay.

De las investigaciones mencionadas anteriormente se pudo establecer que cuatro de estas son de enfoque cualitativo: alcance descriptivo (Valera, Urtusuastegui, & Santoyo, 2014), Acción Educativa-IAE (Pinto & Salazar, 2015); hermenéutico (Álzate, Gómez, & Manco, 2015) y acción participativa (Modzelewski, Techera, & Fernández, 2016).

A diferencia de las anteriores, la investigación sobre el clima familiar a partir de la inteligencia emocional de Martínez- & Martínez (2016) se basó en los test de TMMS-24 y en la escala del FES; y el estudio realizado sobre las reacciones de los padres ante las emociones negativas de los niños en la escuela realizado por Jones, Eisenberg, & Fabes (2002) se basó en una evaluación sociométrica a partir de cuestionarios para analizar el comportamiento y determinar el funcionamiento social y emocional.

Las anteriores investigaciones coinciden en la importancia de la familia como primer entorno de socialización. Para Díaz, Arbeláez, & David (2015) “la familia es el primer grupo socializador; pues esta se encarga de la socialización primaria de sus niños y niñas; proceso que permite, además de la inmersión en la cultura, dar inicio a la configuración de identidades y subjetividades” (p.33).

En sintonía con lo anterior, Pinto & Salazar (2015) consideran que el vínculo familiar juega un rol determinante como agente socializador, de ahí que “las relaciones que se forman en la infancia determinan los patrones para la socialización del niño y en la medida que se crean lazos afectivos dentro de ella se establece la futura capacidad del niño para constituir relaciones.”(p. 20). Tales afirmaciones permiten dimensionar la importancia de las dinámicas familiares y los procesos de socialización en la primera infancia.

Por otra parte, existen evidencias presentadas en la investigación de Jones, Eisenberg, & Fabes (2002), que demuestran cómo “la manera en que tanto la madre como el padre regulan y expresan las emociones se asocia con el comportamiento del niño y la niña” (p.133); esto se determinó a través de estudios que identificaron la importancia de conocer las reacciones familiares para comprender los efectos del desarrollo socioemocional. De igual forma, Martínez & Martínez (2016) afirman que “las prácticas de crianza que utilizan los padres se relacionan con los problemas de conducta de los hijos: cuando estas se ejercen de manera autoritaria, con afectos negativos, centradas en el logro y con castigos físicos” (p.122). A partir de la anterior es posible afirmar la crianza, según como sea orientada, puede crear en los niños y las niñas emociones asociadas a la agresividad, ansiedad o depresión, o por el contrario puede crear espacios para la expresión de las emociones mediante el diálogo.

Los resultados de estas investigaciones permitieron constatar que el contexto familiar es de gran importancia en el desarrollo infantil. Valera, Urtusuastegui, & Santoyo (2014) por ejemplo, identificaron que aquellos niños con mayores conflictos en los espacios educativos provienen de familias con situaciones desfavorables e inestables. En esto coinciden Jones, Eisenberg, & Fabes (2002) cuando plantean que “las emociones negativas que se gestan en el hogar son determinantes en la manera como los niños expresan las emociones y su manera de socializar con los demás” (p.133). Sobre esto, Martínez & Martínez (2016) concluyen que la familia fomenta las habilidades sociales mediante diversos mecanismos que son determinantes para el bienestar y que marcan el comportamiento (p.613).

Cartografía de las emociones

Finalmente, es preciso anotar que para crear un clima familiar favorable para los niños y las niñas, se debe hacer un acompañamiento positivo en torno a la nominación, reconocimiento y trámite emocional. En este sentido, Pinto & Salazar (2015) plantean que “en el día a día se ayuda al niño a poner nombre a sus sentimientos y emociones, reconocer sus emociones y las de los otros y a comprender que tiene derecho a expresar lo que siente y respetarlo, al igual que las demás personas” (p.44) es ahí donde el papel del adulto es definitivo, ya que puede orientar y ayudar en la regulación emocional y propiciar situaciones que de manera natural favorezcan la expresión del niño y la niña, por tanto “el desarrollo de un vínculo seguro, cálido y amoroso entre padres e hijos contribuye a la cohesión familiar y sienta las bases para un desempeño social y emocional saludable en la infancia” (Oros & Vargas, 2012, p.73).

Estos hallazgos representan un aporte valioso para la investigación, pues comprender cómo el clima familiar y las prácticas de crianza inciden en el desarrollo afectivo de niños y niñas permite tener una comprensión más amplia de lo que implica educar en lo emocional. La familia es el primer escenario de interacción y tiene gran influencia en la regulación de las emociones y la convivencia social.

Emociones y sentimientos en relación con la formación del profesorado y las prácticas pedagógicas

En el análisis documental se encontró que otra de las líneas relevantes de investigación en el ámbito de la educación emocional es la formación del profesorado. Esto es previsible, pues es bien sabido que los maestros y las maestras enseñan con su ejemplo; es decir, que con lo que dicen y hacen muestran lo que es “socialmente aceptable” y cuáles son las “maneras correctas” de pensar, sentir y hacer; así “las emociones del Maestro se inoculan intensa y significativamente en los educandos: lo que ha sido aquí y ahora, se proyectará vitalmente, en el tiempo” (Ríos, Burbano, & Cortez, p.150, 2013)

El reconocimiento de la impronta que los maestros y maestras pueden dejar en aquellos seres con quienes se relaciona a partir de su práctica profesional ha llevado a pensar que la formación inicial del profesorado debe incluir bases sólidas respecto a la dimensión emocional (Bisquerra, 2005), de manera que se pueda equilibrar la balanza entre razón-emoción, y actuar en coherencia con el ideal de una educación integral.

En sintonía con este planteamiento, una de las investigaciones que hacen parte de esta categoría, Ibáñez (2002) indaga por las percepciones que los estudiantes de pedagogía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación tienen de sus propias emociones en la interacción con sus profesores y pares. Esta investigación pionera, realizada en Chile, se adelantó con la intención de que la información allí producida aportara a la innovación de las prácticas pedagógicas de los formadores de los futuros maestros y maestras.

El estudio en mención atribuye las lentas transformaciones que se dan en las prácticas pedagógicas escolares respecto a la gestión de conocimiento en este campo de saber, al “hecho de que los profesores recreamos en nuestras prácticas pedagógicas mucho de lo vivido cuando éramos estudiantes” (Ibáñez, 2002, p.33). El reconocimiento de esta situación plantea para quienes tienen la inmensa responsabilidad de formar maestras y maestros, la tarea urgente de pensar cómo integrar teoría y práctica, para que esta manera de enseñar y aprender se haga extensiva a las escuelas.

A propósito de la formación docente, el estudio de Calderón, González, Salazar, & Washburn (2014) sobre el rol de los y las docentes ante las emociones que se expresan en el aula, muestra que la mayoría del profesorado manifiesta que los conocimientos que tienen para acompañar a los niños y

Cartografía de las emociones

niñas en la expresión de sus emociones son insuficientes, y que es importante tener formación continua al respecto.

Entre los hallazgos de esta investigación se destaca el hecho de que ante muchas de las dificultades que surgen en el aula los maestros y maestras tienen miedo a equivocarse en el manejo de las emociones de sus estudiantes, y que muchas veces las soluciones a las situaciones de conflicto se resuelven a partir de lo que dicen los estudiantes (Calderón, González, Salazar, & Washburn, 2014)

Este es un asunto complejo, porque aunque el profesorado tenga la intención de promover una educación integral que aporte al desarrollo humano, en la práctica hay grandes dificultades para lograrlo. Sobre este asunto, los hallazgos de Figueroa (2009) indican que, en lo que respecta a las emociones, buena parte de las acciones docentes se centran en “lo que la experiencia les dicta, porque no han recibido una formación que les acerque a este campo” (p.105).

La necesidad expresa de dar un lugar relevante a la dimensión emocional en el plan de estudios de las licenciaturas, es reafirmada por Pérez (2016) en la investigación sobre el desarrollo y aprendizaje infantil a través del fomento de apego seguro en los maestros. En este se concluye que esta forma de apego en el profesorado es un factor clave para el buen desarrollo emocional de los estudiantes, y que se requiere pensar en una propuesta educativa que fortalezca en estos vínculos a quienes se están formando para ser docentes. Esta afirmación, se basa en la premisa de que las maestras y los maestros con apego seguro son más expresivos, cálidos, empáticos y asertivos en las relaciones interpersonales, así como en el manejo de situaciones de tensión, pues logran desarrollar mejores estrategias para la resolución de conflictos.

En la revisión documental el artículo de Giraldo (2013) sobre el control emocional que ejercen las instituciones educativas y sus diferentes integrantes frente a la expresión emocional, se destaca el perfil pedagógico que hace sobre el manejo normativo-emocional en la escuela, a partir de la revisión de documentos como el PEI y el Manual de Convivencia, que es complementado con observaciones directas y entrevistas a diferentes integrantes de la comunidad educativa. Esta investigación aporta ideas para hacer una “lectura” que integre teoría y práctica sobre el abordaje de las emociones en el contexto escolar.

Entre las investigaciones que hacen parte de esta línea, la de Ríos, Burbano, & Cortez (2013) se diferencia de las demás por descentrar la mirada de las prácticas educativas en aula, y descubrir, desde los testimonios de cinco artistas latinoamericanos, la importancia de las emociones en “la praxis” de las maestras y los maestros, para potencializar el accionar educativo.

De los cinco (5) estudios empíricos referenciados, tres (3) fueron realizados desde un enfoque cualitativo: hermenéutico –narrativo (Patiño 2013), etnográfico (Pacheco, 2013) y descriptivo (Pérez & Nivelá 2016); y dos fueron de naturaleza mixta (Ibáñez, 2002), (Calderón, González, Salazar, & Washburn, 2014).

A partir de los estudios citados es posible afirmar que hay acuerdos sobre la importancia de incorporar en los currículos de formación inicial y continuada de maestras y maestros asuntos relacionados con el desarrollo emocional y no solo cognitivo, como generalmente se hace. Sin duda, este es un campo de investigación muy amplio, en el que ya se esbozan algunas propuestas de formación, como la de Bisquerra (2005), pero quedan aún interrogantes sobre el impacto que estas pueden tener, y el reto de continuar pensando maneras posibles que innoven en la formación teórico-práctica de quienes dedican su vida a educar.

Cartografía de las emociones

Emociones, sentimientos y propuestas educativas

De acuerdo con Bisquerra (2003) el aprendizaje emocional es vital para la sociedad y la no puede ser ajena a esto. En sintonía con esta idea han surgido diferentes programas, proyectos y propuestas que promueven el desarrollo emocional. En la revisión de antecedentes se encontraron cinco (5) artículos que dan cuenta de iniciativas que buscan aportar al respecto a través del reconocimiento de las emociones, el fortalecimiento de vínculos y el mejoramiento del clima escolar.

Una de las investigaciones que hacen parte de esta categoría “Emociones auto-percibidas en las clases de educación física en primaria” (Gil y Martínez, 2015) tiene como propósito analizar la intensidad y el tipo de emociones positivas y negativas sentidas por estudiantes y docentes, con la idea de que la clase de educación física pueda influir significativamente en el comportamiento y las emociones de los estudiantes, creando conciencia sobre lo que sienten y mejorando los procesos de aprendizaje.

De igual forma, el estudio “Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: eficacia de un programa educativo para reconocer emociones” realizado por Celdrán & Ferrándiz (2012) plantea que a partir de la implementación de programas didácticos se puede mejorar el reconocimiento de las emociones, su asimilación, comprensión y regulación, al tiempo que disminuye la ansiedad y frustración que pueden experimentar los estudiantes en los entornos educativos. La investigación enfatiza en que el aprendizaje emocional en la escuela es fundamental, pues esta capacidad conduce al aprovechamiento del potencial cognitivo y el reconocimiento de otros elementos para el desarrollo integral de la persona y ciudadano (Celdrán & Ferrándiz, 2012, p.5), pese a esto y de acuerdo con los autores, en el ámbito académico y laboral se continúa restando importancia al desarrollo de programas que fomenten el desarrollo de la dimensión emocional.

Contrario a lo anterior, aunque en menor proporción, se encontró que hay espacios y proyectos educativos que propician encuentros centrados en la conversación y la expresión de emociones a partir de la literatura, donde son protagonistas niños, niñas y adultos. En el artículo “Tengo palabras para amarte y nombrarte” (Giraldo & Zuluaga, 2014) se expone la importancia de crear programas de promoción de lectura en la primera infancia como “PARAMA PARAPA” de la Fundación Ratón de Biblioteca de Medellín, para “enriquecer el vínculo entre el bebé y su cuidador y proveer a la relación de múltiples formas de expresión que potencian el desarrollo emocional y cognitivo de los niños” (p.1). Este programa, que se creó con la intención de propiciar un encuentro entre las familias y sus experiencias a través de la lectura, ofrece un panorama alentador sobre el potencial que tiene la literatura para promover el desarrollo emocional, y demuestra la importancia de compartir tiempos y espacios en los que sea posible intercambiar experiencias y opiniones entre padres, madres, niñas y niños.

Siguiendo con el vínculo entre literatura y expresión emocional, que resulta coincidente con los intereses ya planteados de la presente investigación, es pertinente resaltar los aportes del artículo “El desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía” elaborado por Sansuán (2014), puesto que este describe el proceso y los resultados de la implementación de una secuencia didáctica realizada para conocer las emociones expresadas por un grupo de estudiantes y facilitar el desarrollo de la conciencia emocional de manera individual a través de textos poéticos, partiendo de la base de que “el lenguaje despliega conjugaciones artísticas para percibir e identificar los sentimientos y emociones del ser humano” (p.849). En este estudio la autora plantea la importancia de proyectar las emociones a través de la literatura, bajo la premisa de que “las emociones y sentimientos, filtrados por el pensamiento y el lenguaje, constituyen el día a día del ser” (Sansuán, 2014, p. 858).

Cartografía de las emociones

Finalmente, otro de los hallazgos interesantes es un estudio sobre “Implementación y evaluación de un programa socioafectivo en Educación Primaria” (López & Gilar, 2016) que trató de conocer el nivel de competencia emocional de los estudiantes de una institución educativa, con el fin de diseñar un programa que respondiera a las necesidades detectadas en la educación emocional de los niños y las niñas de la institución. A través del presente estudio se reafirma que la niñez es el momento donde se adquieren y consolidan los aprendizajes y hábitos que luego se mantendrán a lo largo de toda la vida, de ahí que “desarrollar la educación emocional en el ámbito escolar supone una preparación del alumno para la vida como persona y como ciudadano (López & Gilar, 2016, p.53). Esto coincide con lo planteado por Celdrán & Ferrándiz (2012) quienes encuentran en la infancia el mejor momento para promover estos aprendizajes.

En cuanto a los enfoques metodológicos, de las cinco (5) investigaciones mencionadas, una (1) de ellas son de enfoque mixto (Sansuán, 2014); dos (2) con un enfoque cuantitativo de corte cuasi experimental (Celdrán & Ferrándiz, 2012,), (Gil y Martínez, 2015); y dos con enfoque cualitativo con perspectiva hermenéutica (López & Gilar, 2016,), (Giraldo & Zuluaga, 2014).

Los resultados de las citadas investigaciones coinciden en la importancia de implementar programas que favorezcan el desarrollo emocional para el fortalecimiento de los vínculos y el bienestar emocional en los ambientes educativos. A propósito, se enfatiza en la necesidad de que estos tengan mayor rigurosidad en la evaluación y efectividad (López & Gilar, 2016) pues hay carencia de evidencias científicas en los resultados que arrojan.

1.2 Ruta conceptual: en la búsqueda de ideas para comprender las emociones

*-Por favor, no se complique diciendo lo mismo con más palabras -dijo Alicia.
-No me hables de complicaciones - dijo la Duquesa. Te regalo todo lo que he dicho.
(Carroll, 2016, p. 119)*

1.2.1 Sentimiento y emoción, aspectos comunes y diferenciales

Sentimiento y emoción son términos que frecuentemente se usan como sinónimos; sin embargo, hay diferencias notables en lo que estos significan. A continuación, se revisan las raíces etimológicas de ambas palabras y se retoman algunos planteamientos que permiten establecer aspectos comunes y diferenciales, que resultan fundamentales para delimitar el sentido y alcance de esta investigación.

La palabra sentimiento proviene del griego clásico *pathos* (πάθος) que “hace referencia tanto a la emoción interna, como a lo que el alma experimenta existencialmente” (Porrás, 2002). En este sentido Vendrell (2008) hace una diferencia entre sentimiento y emoción, entendiendo el primero como aquel que designa todo aquello que es sentido, de ahí que exista un sentimiento de carácter religioso o de beatitud, como también aquel que está dirigido hacia un goce estético que genera sensibilidad, placer o asco entre otros. Por tanto, los sentimientos son aquellas vivencias subjetivas que hacen parte de los individuos y nacen a partir de las emociones, generalmente estos se mantienen durante un largo periodo de tiempo, y el amor es un ejemplo de esto, puesto que suele prolongarse. Se plantea también que “el sentimiento es de menor intensidad que la emoción y es experimentado por el sujeto como algo que le acontece exclusivamente en el plano de él mismo y afecta directamente el estado anímico” (Aristizábal, 2005).

Por otra parte, la palabra emoción etimológicamente proviene del término “moción” que evoca movimiento; y el prefijo “e-” indica la dirección de ese movimiento: hacia el exterior. La e-moción es un movimiento hacia fuera, un impulso que nace en el interior y habla al entorno, una sensación que dice quiénes somos y que nos conecta con el mundo” (Filliozat, 2003, pp. 29,30). La emoción a

Cartografía de las emociones

diferencia del sentimiento se entiende como aquello que “se reserva para un tipo especial de sentimiento que muestra tanto una cualidad sensible como una referencia intencional” (Ferrán, 2008, p.218). Las emociones pueden ser el asco, la vergüenza, la ira o la alegría, y en este caso son expresiones biológicas y de estados mentales que son de una menor duración pero que tienen mayor intensidad que los sentimientos.

1.2.2 Breve recorrido por la conceptualización de las emociones

Las emociones han interesado a los seres humanos desde hace mucho tiempo, filósofos como Aristóteles (384 a. C) y neurólogos como Damasio (2010) se han preguntado por la naturaleza y la expresión de estas. Las “coordenadas históricas”¹⁶ de este campo de estudio indican que “en el siglo XVII se dio el primer boom de interés sobre las emociones” (Angulo, 2012, pág. 3) y que, posteriormente, desde las ciencias sociales y naturales se hicieron aportes a la continuidad de su conceptualización, clasificación y comprensión.

En este proceso han tomado la palabra autoras y autores de diferentes campos de conocimiento, por ejemplo, Aristóteles (384-322 a. Je) se refirió a las emociones como aquello que sentimos al experimentar un cambio que puede estar acompañado de dolor y de placer (Trueba, 2009); el filósofo Spinoza (1744) describió tres pasiones fundamentales: el deseo, la alegría y la tristeza (Martínez J. L., 1991); Darwin (1872) científico naturalista, abordó el tema desde la expresión de las emociones en los animales y en los seres humanos (Rozo, 2015); el psicólogo James (1884) estableció la teoría de las emociones (Martínez, 1991); y los psicólogos Salovey y Mayer (1990) utilizaron, por primera vez, el término Inteligencia Emocional, para referirse a la capacidad de controlar y regular las emociones, propias y de los demás, y la manera de utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción (Sánchez, 2012). Esto solo por mencionar a algunas personas que se han pronunciado sobre el tema, pero quienes deseen seguir la pista a las continuidades y distinciones al respecto, se recomienda el artículo de Mahamud (2012).

La presente investigación retoma autoras y autores que, desde la filosofía, la educación, la psicología y la neurobiología, aportan a la comprensión de las emociones desde una perspectiva de complementariedad entre razón y emoción. A continuación, se exponen algunas de las ideas fuerza de quienes acompañaron el proceso de indagación.

1.2.3 Acercamiento a la racionalidad de las emociones

La idea de que las emociones tienen un componente racional ha sido ampliamente sustentada. Particularmente, este estudio ha seguido los aportes de Elster (2002) en relación al lugar de las emociones en la configuración de conductas irracionales y racionales; Nussbaum (2008), que aborda las emociones desde la teoría cognitivo-evaluadora; y Camps (2011), que a partir de una teoría sobre la personalidad moral reflexiona sobre cómo las emociones son fundamentales para gobernar el actuar racional.

Elster (2002), indica que las emociones son provocadas o inducidas, principalmente, por las creencias acerca de los hechos o de estados, y que el efecto de estas estaría medido por las creencias, que bien pueden ser correctas o no, lo cual supone que “las acciones basadas en creencias irracionales son irracionales (p.303).

¹⁶ Expresión tomada de Mahamud, 2012

Cartografía de las emociones

De igual forma, Elster (2002) considera las normas sociales son moduladoras de las emociones, por lo que condicionan aquello que la persona siente al determinar el comportamiento que se debe tener ante una situación en particular: “las normas son reguladas por emociones y, a su vez, las regulan. Existen expectativas normativas acerca de las emociones que se deberían expresar en circunstancias específicas e incluso normas que regulan qué emociones se espera que uno sienta” (p.194).

Las emociones, al igual que el pensamiento, no se pueden controlar; de ahí que existan unos requerimientos que advierten sobre lo que se debe sentir o no, por tanto, las reglas, por más que parezcan inútiles, son un límite de la acción irracional. Por ejemplo, una emoción como la vergüenza puede llevar a evitar ciertas situaciones que podrían poner de manifiesto una concepción errónea acerca la persona, es así como lleva al individuo a asumir una conducta regulada ante cualquier circunstancia:

En el caso de la vergüenza, tanto la necesidad de autoestima como la necesidad de estima se ven frustradas. Tener una concepción de nosotros mismos como malas personas ya es suficientemente malo, pero la creencia añadida de que otros nos ven de la misma manera, es casi intolerable. De ahí que a menudo hagamos todo lo posible para evitar el sentimiento de la vergüenza. Lo que resulta más obvio es que el hecho de que preveamos cómo la vergüenza actúa como un poderoso regulador de la conducta. (Elster, 2002, p. 191).

Sobre las emociones, Nussbaum (2008) plantea que estas son “juicios de valor” que tienen de base un componente cognitivo y evaluador. Para la autora, lo que diferencia “las energías naturales” de las “emociones” es que estas “son acerca de algo” (objeto), es decir, que no se dan en abstracto; por el contrario, tienen “carácter intencional”, y además implican “formas de ver” el objeto y “creencias” sobre este, que generalmente son complejas (pp 49-50).

Los planteamientos de Elster (2002) y Nussbaum (1997), coinciden en reconocer que las emociones están relacionadas con creencias y no son solamente una manera de percibir, así como también son evaluadoras al emitir un juicio u opinión sobre lo que cada persona considera verdadero, el juicio que origina la emoción es un reconocimiento, con lo más profundo del propio ser.

En sintonía con lo expuesto, Camps (2011) entiende las emociones como disposiciones mentales o maneras de ser que generan actitudes, considerando además que estas podrán ser racionales o irracionales, en la medida que contribuyan o no al bienestar de la persona que las experimenta. Así como Elster (2002) y Nussbaum (2008), Camps (2011) considera que estas se vinculan al deseo que se origina en la persona, que es dado por una creencia que se tiene de la realidad y que es proyectado al objeto deseado.

Camps (2011) enfoca las emociones a través de la construcción de un carácter ético y moral, entendiendo desde esta perspectiva la necesidad de discernir y conducir la vida de forma correcta al sentir las emociones adecuadas en cada situación particular de la vida, es así como señala la importancia de la racionalidad en las emociones del ser humano: “en el encauzamiento de las emociones tiene una parte importante la facultad racional, pero no para eliminar el efecto, sino para darle el sentido que conviene más a la vida, tanto individual como colectiva” (p. 25).

Para esta autora, las emociones tienen un componente cognitivo y no solo sensitivo, lo que permite dar mayor sentido a la vida, de ahí que “razonando se generan nuevas emociones que suplantán a las

Cartografía de las emociones

que en principio producían sentimientos perturbadores e inconvenientes para el bienestar psíquico de la persona” (Camps, 2011, p. 26).

Camps (2011) hace una valiosa reflexión sobre el tema de las emociones o pasiones, como se les denominaba en épocas pasadas, haciendo alusión a la palabra pasivo, ya que desde la antigüedad la filosofía restaba importancia a los sentimientos por ser conductas inapropiadas que las personas padecían como algo inevitable y molesto.

Es importante anotar que a lo largo de la historia las emociones han sido un tema controvertido. En el caso de las ciencias sociales y humanas el componente sentimental ha tenido una connotación negativa, ya que se considera que la falta de “dominio” de emociones como el temor o el enojo no permite actuar de manera racional. Sin embargo, en la actualidad las emociones han ido tomando otro enfoque, puesto que la ética ha puesto la mirada sobre estas para explicar la condición afectiva que hace parte de la naturaleza del ser humano, no para eliminarlas sino para aprender a integrarlas desde la razón, ya que “todas las emociones pueden ser útiles y contribuir al bienestar de la persona que las experimenta, para lo cual hay que conocerlas y aprender a gobernarlas.” (Camps, p.13, 14).

Comprendidas así, las emociones hacen parte de la vida y pueden ser causa tanto de inestabilidad como de equilibrio, por lo que se hace necesario aprender a conocerlas y ser conscientes de ellas, teniendo presente que “la existencia racional y libre no debe intentar suprimir la vida pasional” (Camps, p. 72) De acuerdo con esto, se debe entender las emociones no como algo negativo, sino como aquella fuerza que impulsa y motiva al ser humano a realizar aquello que desea.

Desde esta perspectiva las emociones son esenciales, pues si no existieran o estas se suprimieran, no se tendría la motivación para llevar a cabo acciones que den sentido a la vida. Según Camps (2011) el ser humano se mueve por el “conatus” o entendido de otra forma “el deseo de vivir” (p.72).

Asumir el carácter racional y social de las emociones, así como su valor en la vida, marca distancia en esta investigación de perspectivas instintivas y reduccionistas. Los referentes teóricos mencionados anteriormente permiten reconocer el vínculo existente entre razón-emoción y aportan a una comprensión más amplia del pensar, sentir y hacer de los seres humanos.

1.2.4 El estudio de las emociones en el campo educativo

Ya se ha hecho mención a que las emociones son objeto de estudio clave en la educación (Angulo, 2012) (Romagnoli, Mena, & Valdés, 2009). Actualmente es posible encontrar muchas investigaciones y proyectos al respecto que tienen a la base diferentes comprensiones (Pérez, 2016, p.692), por lo que se hace necesario establecer un marco de referencia para entender qué significa hablar de Inteligencia Emocional, Educación Emocional o Desarrollo Emocional, algunas de las expresiones más usadas en los documentos encontrados.

Los primeros en hablar de Inteligencia Emocional fueron los psicólogos Salovey y Mayer en 1990; sin embargo, fue Goleman quien popularizó este concepto, aunque es preciso decir que con un sentido muy diferente al dado originalmente. Fernández & Extremera (2009), que han estudiado ampliamente sobre la Inteligencia emocional, se pronuncian al respecto:

Esta forma popular de entender la IE poco tenía que ver con la visión propuesta por Salovey y Mayer sobre el estudio conjunto de las relaciones entre emoción e inteligencia. Más bien se convirtió en un cajón de sastre que albergaba todas aquellas características personales positivas que no fuesen el Cociente Intelectual, por tanto,

Cartografía de las emociones

era fácil encontrar en sus definiciones aspectos relacionados con la personalidad, las motivaciones, las habilidades sociales, las actitudes, etc. (MAYER, SALOVEY y CARUSO, 2000). Con mucho, esta visión amplia del concepto, exagerada en cuanto a su influencia sobre las personas y apenas de rigor científico, no se acercó nunca a las intenciones más modestas y originarias de los psicólogos Peter Salovey y John Mayer. Tales planteamientos, de hecho, oscurecieron, en un primer momento, los intentos científicos por comprender qué era objetivamente y qué mecanismos explican la IE (p.90).

Así pues, la Inteligencia Emocional, tal como fue concebida en principio por Salovey y Mayer, se define a partir de las siguientes habilidades básicas:

la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, como fue citado por Fernández & Extremera, 2009, p.68).

Pero esta es solo una de las corrientes que existen, de la que toma distancia el **GROP**¹⁷, que desde 1997 tiene como principal línea de investigación la Educación Emocional y quienes, desde el enfoque de competencias, definen esta como:

...el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. (Bisquerra, 2009: 146). El modelo al que se ha denominado modelo pentagonal de competencias emocionales. Se estructura en cinco grandes dimensiones o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar. Cada una de las dimensiones citadas comprende una serie de aspectos más específicos o microcompetencias (Pérez, 2016, p.693)

Advertir estas diferencias resultó muy valioso, porque permitió identificar y valorar los enfoques que han orientado el trayecto de quienes han investigado el tema, y a la vez generó cuestionamientos sobre la afinidad con estos, el enfoque que se adoptaría en esta investigación y el uso del lenguaje técnico. En consecuencia, y reconociendo que las nominaciones no son un asunto menor, que el lenguaje es performativo y que es necesario tomar postura en coherencia con lo que pretende el estudio, se optó por adoptar de manera intencionada la expresión Desarrollo Emocional. Esta decisión se fundamentó en dos ideas:

La primera es que el repertorio emocional de los seres humanos se desarrolla a partir de los primeros años de vida. Algunos estudios en neuropsicología afirman que: “la capacidad para reconocer, discriminar y categorizar expresiones emocionales básicas, aparece a lo largo de la infancia, fundamentalmente entre los tres y los seis meses, y experimenta una progresión mucho más gradual en el tiempo” (Loeches, 2004, p.244).

La segunda, es que este repertorio emocional puede cambiar a partir del razonamiento, lo que de ninguna manera implica anteponer la razón sobre los sentimientos, por el contrario, se trata de hacer

¹⁷ Group of Research and Psycho-pedagogical Orientation

Cartografía de las emociones

uso de la razón para entender y modificar tanto las emociones como las conductas que se adoptan a partir de estas (Ignacio Morgado, 2008 p.7, citado por Camps, 2011, p.26).

Desde esta perspectiva, pero reconociendo y valorando los aportes que desde la Inteligencia Emocional y la Educación Emocional se han hecho para la comprensión del tema, se retoman en este estudio las siguientes consideraciones respecto al significado de tres categorías conceptuales claves para el estudio del Desarrollo Emocional como proceso:

Reconocimiento de las emociones: implica el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, para lo cual es fundamental la conciencia de sí y la observación de otros y otras. De acuerdo con Fernández & Extremera (2009), la percepción emocional como habilidad, implica interpretar “señales emocionales” como los gestos, los movimientos corporales y el tono de voz” para saber qué sienten los demás, así como la destreza para identificar si las emociones expresadas son sinceras (p.92). Cuando se reconocen las emociones se puede develar aquello que se necesita o se quiere para construir mejores relaciones. Al tener conciencia de lo que se siente, es posible expresar de forma clara los sentimientos, resolver y superar conflictos de manera tranquila.

Nominación de las emociones: la identificación de las emociones se acompaña del nombramiento o etiquetamiento de lo sentido. En palabras de Haber, (2011) “al reconocer, identificamos nuestras previas enunciaciones con las que nombramos, reestablecemos relaciones entre las palabras y las cosas, y permitimos que esas relaciones, al borde del olvido, se nos revelen en su arbitrariedad” (p.18)

Las emociones se pueden expresar con la palabra y también con las acciones, y estas pueden ser aceptadas o rechazadas de acuerdo con las pautas sociales respecto a lo que es “bueno” o “malo”. Desafortunadamente, en la cultura occidental la educación de lo emocional ha estado muy enfocada hacia el control, lo que ha tenido un costo alto: “...hemos aprendido a ocultar y no exteriorizar, a no dejarnos avasallar por las emociones. Sin embargo, la represión a largo plazo no es la solución. Deteriora las capacidades vivenciales y perceptivas, lleva a la insensibilidad y al desajuste emocional.” (Pérez, 1998, p.18)

En coherencia con lo expresado, el presente estudio se aleja de la idea posicionada por Skinner acerca de que las emociones y los sentimientos deben ser absolutamente controlados (Mahamud, 2012, p.7) y opta por usar la expresión “regulación de las emociones”.

Regulación de las emociones: el enfoque de Inteligencia Emocional y Educación Emocional coinciden en que la regulación de las emociones implica su reconocimiento y nominación, y que su nivel de complejidad es mayor. La regulación emocional es comprendida como la capacidad para manejar las emociones propias y ajenas de forma apropiada, lo cual requiere tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, y tener buenas estrategias de afrontamiento. Se trata, pues, de vincular razón y emoción en la toma de decisiones para resolver las situaciones cotidianas.

De acuerdo con esto, el reconocimiento, nominación y regulación de las emociones fueron los referentes claves para estudiar el Desarrollo Emocional de los niños y las niñas que participaron en esta investigación.

1.2.5 Aportes de la neurobiología para entender las emociones

Desde otro enfoque, la neurociencia ha realizado valiosos aportes para una mayor comprensión de las emociones, demostrando cómo la amígdala cumple una función fundamental para la significación emocional, además de guardar un repertorio de recuerdos y experiencias relacionados. Los circuitos

Cartografía de las emociones

neuronales conforman una estructura fuertemente relacionada con las emociones y sentimientos, y es así como “desde un punto de vista neural, el ciclo emoción-sentimiento tiene su inicio en el cerebro con la percepción y la valoración de un estímulo potencialmente capaz de causar una emoción, y el desencadenamiento consiguiente de la emoción” (Damasio, 2010, p.177)

Para Damasio (2010), “las emociones propiamente dichas solo son una de las joyas que integran la corona de la regulación de la vida” (p.174), estas se encuentran unidas al cuerpo y, por tanto, sus manifestaciones son visibles en gestos, tono de voz y ritmo cardíaco. Para este autor, las emociones preceden a los sentimientos y ocurren de forma automática para regular el proceso vital y promover la supervivencia y el bienestar del ser humano. Clasifica las emociones en tres categorías: (1) emociones de fondo, que reflejan el estado de ánimo momentáneo de una persona, (2) las emociones primarias o básicas, como ira, miedo, tristeza y felicidad, y (3) las emociones sociales, que incluyen la simpatía, la turbación, la vergüenza, la culpabilidad, el orgullo, los celos, la envidia, la gratitud, entre otros (Damasio, 2005).

De igual forma, Damasio (2010) establece contrastes entre las emociones y los sentimientos, e introduce el concepto de “sentimientos emocionales”, para lo cual explica que:

los sentimientos se basan en la relación única entre el cuerpo y el cerebro, mientras que las emociones son percepciones que se acompañan de ideas y modos de pensamiento, los sentimientos emocionales, en cambio, son principalmente percepciones de lo que nuestro cuerpo hace mientras se manifiesta la emoción, junto con percepciones del estado de nuestra mente durante ese mismo periodo de tiempo (p.175).

Las comprensiones que desde la neurobiología tiene Damasio (2010) sobre las emociones no las reducen a procesos físico-químicos innatos, sino que establecen relaciones entre lo sentido en el cuerpo, su manifestación interna y externa, la razón y las normas; así como las implicaciones de este entramado en las relaciones sociales. En esta investigación se reconoce el carácter complejo y multidimensional de las emociones; por esto, y como se detallará en el apartado metodológico, se indagó por las maneras en que son reconocidas, nominadas y reguladas las emociones, en el cuerpo (el primer territorio habitado) y luego en la escuela (un territorio compartido con otros y otras en el que se afianzan procesos de socialización).

Cartografía de las emociones

1.3 Objetivos: propósitos del viaje

Comience por el comienzo - dijo el rey gravemente-, y continúe hasta llegar al final, allí pare. (Carroll, 2016, p.162)

Este Estudio de Caso realizado con niños y niñas del grado 3ro de primaria del C.E.R La Milagrosa, se propuso los siguientes objetivos:

30

Objetivo general

Cartografiar de las emociones a partir de su reconocimiento, nominación y regulación en las interacciones escolares que tienen lugar en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas.

Objetivos específicos

- Identificar las formas como son percibidas las emociones por los niños y las niñas que participan en las Tertulias Literarias Dialógicas.
- Caracterizar las maneras en que son nombradas las emociones por parte de los niños y las niñas en el desarrollo de las Tertulias Literarias Dialógicas.
- Indagar por los mecanismos y las estrategias a través de los cuales las niñas y los niños regulan sus emociones en las interacciones que se dan a partir de las Tertulias Literarias Dialógicas.

1.4. Sendero Metodológico: el trayecto trazado

...encontró una cortina baja que no había visto antes, y detrás de ella había una puertecita de unos treinta centímetros de altura; introdujo la llavecita en la cerradura, y para su felicidad ¡encajó en ella! (Carroll, 2016, p.7)

Esta investigación se realizó en el C.E.R La Milagrosa, donde desde mediados de 2016 comenzó la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje. Se consideró adelantar el estudio en esta escuela principalmente por dos razones:

1. Estaban comenzando la realización de las TLD, contexto a partir del cual se tenía proyectado cartografiar las emociones de los niños y las niñas.
2. Había interés y apoyo por parte de las directivas y el equipo docente de la escuela por promover la enseñanza- aprendizaje de las emociones y para que la investigación se realizara.

Para el estudio se seleccionó el grupo de estudiantes de tercer grado, pues en este los niños y las niñas cuentan con un proceso lector en fortalecimiento, lo que permite reconocer dinámicas de participación intermedias entre quienes se están iniciando en la lectura (primer grado) y quienes se encuentran en estado más avanzados (quinto grado).

Es importante mencionar que con la selección del grupo la investigación no pretende generalizar resultados, sino tener una perspectiva amplia del reconocimiento, repertorio y regulación de las emociones de los y las estudiantes que participan de la esta AEE TLD.

1.4.1 Antecedentes: reconocimiento de huellas de otras investigaciones

A partir de la revisión documental se identificó que en las investigaciones realizadas en torno a la Inteligencia Emocional y a las Competencias Emocionales, hay una fuerte tendencia hacia el uso de

Cartografía de las emociones

test¹⁸; así lo indican (Fernández & Extremera, 2005) (Fernández & Extremera, 2009) (Pérez, 2016) quienes además de describir en qué consisten estas pruebas, señalan sus fortalezas, debilidades, y referencian un gran número de estudios donde han sido usados. Si bien estos instrumentos han hecho aportes muy valiosos para la comprensión del reconocimiento y gestión de las emociones, en esta investigación se propone dar un “giro a la mirada”¹⁹ e investigar el asunto desde una perspectiva cualitativa, para fijarla en “los sujetos, en sus contextos particulares, con sus determinaciones históricas, sus singularidades culturales, sus diferencias y distintas maneras de vivir y pensar sobre los grandes y los pequeños acontecimientos y situaciones por las que han cruzado sus historias personales” (Galeano, 2004, p.11).

1.4.2 Enfoque epistemológico: orientación del camino a seguir

Desde una perspectiva de investigación cualitativa, en esta investigación se optó por un enfoque hermenéutico-fenomenológico para observar e interpretar las dinámicas de las TLD y la manera como esta práctica educativa aporta al reconocimiento, nominación y regulación de las emociones de los niños y las niñas.

De un lado, la hermenéutica, entendida como la ciencia que hace posible la interpretación, dando por hecho que existe diversidad de pensamientos y expresiones, no pretende determinar la existencia de un fenómeno o caso como una regla general, por el contrario, busca entender el fenómeno de manera precisa y única. Al respecto Gadamer (1993) plantea que:

El objetivo de la hermenéutica no es confirmar y ampliar las experiencias generales para alcanzar el conocimiento de una ley del tipo de cómo se desarrollan los hombres, los pueblos, los estados, sino comprender cómo es tal hombre, tal pueblo, tal estado, qué se ha hecho de él, o formulado muy generalmente, cómo ha podido ocurrir que sea así.” (p.11).

Por su parte, la fenomenología se enfoca en el sujeto, en la descripción detallada de sus experiencias y en lo que estas le significan; “la fenomenología tematiza; no sistematiza. Tematizar es volver la atención sobre algo” (Hua. VI, p.327. como fue citado por Aguirre & Varga,2012, p.9)

En consecuencia y reconociendo que la presente investigación incluye tanto observación y descripción de lo que sucede en las TLD, como análisis de los textos²⁰ (el cuerpo, las acciones humanas, las diferentes formas de expresión como la palabra, la pintura, la fotografía, los objetos...) que emergen en estas, se elige un enfoque de investigación que integra la hermenéutica y la fenomenología, a partir de la siguiente idea:

¹⁸ Pruebas de auto-informe y cuestionarios como el CDE-9-13 (Cuestionario de Desarrollo Emocional para Niños - Grup de Recerca en Orientación Psicopedagógica), TMMS (Trait Meta-Mood scale - Mayer John, Salovey Peter (1997), TMMS-24(Trait Meta-Mood scale - Fernández- Berrocal, Extremera, Pacheco (2002) Adaptación del modelo de Salovey-Mayer) y los test de ejecución MSCEIT (Emotional Intelligence Test - Mayer – Salovey –Caruso- 1997). Adicionalmente en psicología se han usado otros test dirigidos a evaluar la conducta T.A.M.A.I (Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil), A.C.C (Cuestionario de Autoconcepto, de Piers y Harris), S.C.R.S (Escala de Autocontrol de Kendall y Wilcox), B.A.S.–1 (Batería de Socialización para Maestros de Silva y Martorell), C:B:C (Cuestionario de Conducta para Niños.), B.A.S.–2 (Batería de Socialización para Padres de Silva y Martorell), entre otros.

¹⁹ Expresión tomada de María Eumelia Galeano y que hace referencia a la investigación cualitativa como opción para la investigación social.

²⁰ “Cualquier forma objetiva de la representación signica-simbólica, y que por tanto sea susceptible de generar escrituras legibles-interpretables”. (Luna,p.5, 2017)

Cartografía de las emociones

La hermenéutica fenomenológica o semiológica propone hablar de modelos y métodos a través de la filosofía analítica y la filosofía fenomenológica, como forma de comprensión de las ciencias culturales. Ricoeur insiste en la mediación de la interpretación para recobrar el mundo el cual queda entonces al descubierto, la hermenéutica va más allá de la fenomenología. Pero al mismo tiempo la fenomenología se funda en una actitud hermenéutica, de modo que cabe hablar de una fenomenología hermenéutica (...) la hermenéutica no solo hace posible la comprensión del sujeto en el mundo sino también, la crítica a la ideología (Ferrater, 2001:3102 como fue citado por Luna p. 26, 2017)

En este sentido, es significativo para la investigación que se lleva a cabo, poder observar el fenómeno, que en este caso consiste en reconocer las emociones que se gestan, reconocen y nombran en los estudiantes durante las TLD, lo que a su vez requiere por parte de quien investiga, comprender el modo en que se ven las cosas e interpretar continuamente la situación para dar sentido a estas.

1.4.3 Tipo de investigación: hacia un Estudio de Caso

La presente investigación se configuró como un estudio de caso, pues como su nombre lo indica, este tipo de investigación centra su interés en casos particulares, no en su naturaleza metodológica. Por su naturaleza, el Estudio de Caso es fuertemente analítico e implica una selección específica de información, lo que supone elegir lo particular y prescindir de lo general, además le permite a quien investiga alcanzar mayor comprensión y claridad sobre un tema o aspecto teórico concreto, o indagar un fenómeno, una población o una condición en particular (Galeano, 2004.).

La inclinación por darle a este estudio el carácter de Estudio de caso, se debe a la conjunción de aspectos “singulares” que hacen parte de la experiencia de implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje en el C.E.R La Milagrosa de La Ceja, que se exponen a continuación:

- (1) En Colombia, durante el 2016, el proyecto de CdeA se desarrolló en cuarenta (40) escuelas, una de estas, el C.E.R La Milagrosa, lo que en principio constituye una particularidad respecto a la mayoría de las escuelas del país.
- (2) En el momento de proyectar el estudio, El C.E.R La Milagrosa comenzaba la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje y con este las TLD, lo que posibilitaría identificar más fácilmente transformaciones a partir de la realización de la AEE.
- (3) Hay interés manifiesto del profesorado por indagar y generar conocimiento sobre cómo el proyecto está aportando al desarrollo cognitivo-emocional de los estudiantes, y de qué manera esto se puede aprovechar.

Por estas condiciones y por la naturaleza misma C.E. La Milagrosa, la presente investigación constituye un caso especial de estudio que con seguridad dejará muchos aprendizajes en relación a la implementación del proyecto, al desarrollo de las TLD y a las emociones que emergen en estos espacios de interacción.

Es pertinente anotar que, en el marco de la investigación cualitativa, el Estudio de Caso se inserta en la investigación naturalista, intensiva, holística y heurística, lo que indica que su lógica como estrategia se deriva de un enfoque comprensivo de investigación social (Galeano, 2004).

El objetivo de un Estudio de Caso es comprender el significado de una experiencia, que en esta investigación se enfocó en lo que las TLD realizadas en el C.E.R La Milagrosa significaron para el grupo de estudiantes de 3°.

Cartografía de las emociones

Se eligió el Estudio de Caso, además de las razones expuestas, por la posibilidad que ofrece de entender el comportamiento humano, aspecto determinante en esta investigación que buscaba comprender las emociones sucintadas en niños y niñas a partir de las TLD.

1.4.3 Herramientas de investigación: instrumentos ópticos utilizados en el viaje

Para configurar el diseño metodológico de la investigación se optó por la combinación de dos estrategias de investigación: **La Observación participante y La Cartografía social Creativa**. A continuación, se hará una breve descripción estas estrategias en el proceso de indagación.

1.4.3.1 Observación participante

Dado que este estudio buscaba indagar por las emociones de los y las estudiantes, y reconociendo tanto las posibilidades como las ilimitaciones que existen para esto, descritas de manera tan precisa por Ritzer (1996), cuando dice que:

“(…) al observador le es imposible estudiar pensamientos, ideas y creencias, supuestos, que se producen en el interior de la cabeza; debe descubrirlos solo tal y como se manifiestan en lo que las personas dicen y hacen. Lo único que es empíricamente observable son las acciones de las personas, entre ellas, su discurso (…)” (Ritzer, 1996: 267 como se citó en Galeano, 2004, p. 34)

Se consideró pertinente optar por la Observación participante en las TLD, pues a partir de esta vivencia era posible acercarse a las subjetividades de los niños y las niñas que participan de los encuentros dialógicos, y así comprender cómo entienden y expresan las emociones, propias y ajenas, y cómo se relacionan entre sí.

Como estrategia metodológica, la observación participante, además de usarse en las TLD, se usó en todo el proceso de investigación y por lo tanto en todo contacto o interacción establecido con la comunidad educativa, lo que implicó establecer vínculos cercanos con los diferentes integrantes de la escuela (directivos, maestras, estudiantes, familiares, personal de apoyo).

Siguiendo las recomendaciones de Galeano (2004), durante la Observación participante, la atención y el registro se hizo sobre lo explícito, lo obvio y también sobre lo implícito: “lectura de gestos, actitudes, lenguaje corporal, signos, señales, pausas, tonos” (p.39).

La estrategia de observación se hizo de manera continua y sistemática, para lo cual se tuvo en cuenta la frecuencia e intensidad de realización de TLD, así como los espacios concertados para los talleres cartográficos (que se describirán en el siguiente apartado). A partir de esto elaboró un plan de visitas adecuado a los tiempos, rutinas y dinámicas escolares.

1.4.3.2 Cartografía social creativa

La palabra cartografía “(arte de trazar mapas) proviene del latín carta = papel, hoja de papiro preparada para escribir en ella” y del griego grafía = escritura”²¹. Los mapas han sido elaborados desde hace mucho tiempo con diferentes propósitos informativos, su uso ha sido muy extendido y valorado en el mundo. A propósito de la importancia de las cartografías, Braceras (2011) establece la siguiente relación: “el mapa es un instrumento con información espacial y por lo tanto se constituye como un

²¹ Definición Recuperada de: <http://etimologias.dechile.net/?cartografi.a>

Cartografía de las emociones

medio de información; si se considera que la información es poder, entonces, los mapas son una fuente de poder en sus usos y aplicaciones” (p.43).

Los mapas realizados a partir de la Cartografía social “puede reflejar cualquier tema que pueda ayudar a tomar conciencia del territorio en el que se habita” (Braceras, 2011, p. 27), con la intención de generar transformaciones dirigidas a mejorar las relaciones y formas de vida en las personas y las comunidades que se animan a hacer visibles las situaciones que viven. Algo especialmente valioso de esta estrategia de investigación es que además de aportar a la solución de conflictos, también puede ayudar a prevenirlos.

La cartografía social, como metodología, tiene una perspectiva colectiva, horizontal y participativa de la construcción de conocimiento (Díez & Escudero, 2012) que comparte con otras estrategias de investigación cualitativa, y que es muy afín a Comunidades de Aprendizaje. Tanto así, que incluso ambas coinciden en el uso de términos y propósitos, tal como se puede apreciar en el siguiente fragmento acerca de la Inteligencia cultural²², uno de los principios del Aprendizaje Dialógico, en el que se sustenta el proyecto:

Se parte de aceptar que cada persona tiene conocimientos valiosos, independientemente de su formación, su idioma, su religión, su edad, su sexo. La información que cada persona posee, unida a la de los demás, genera pensamiento y conocimiento. Se trata, en síntesis, de una forma de trabajo dinámica y divertida que permite formar conciencia del espacio que se habita, del tiempo en que se vive, del entorno natural y cultural, construir un nuevo concepto colectivo de necesidad y de responsabilidad social. (SENA, 2009, p.2).

La cartografía social puede ser comprendida como un instrumento de producción de conocimiento y transformación social, propósito que también es compartido con el proyecto Comunidades de Aprendizaje²³. Respecto a esta potencialidad la siguiente idea puede ser ilustradora:

...La Cartografía social es una propuesta conceptual y metodológica que permite aproximarse al territorio y construir un conocimiento integral de este, empleando instrumentos técnicos y vivenciales. Se trata de una herramienta de planificación y transformación social que permite una construcción del conocimiento social, posibilitando la transformación del mismo. (SENA, 2009, p.2)

El impacto social que tienen los ejercicios cartográficos, puede ser comprendido a partir de lo expuesto por Díez & Escudero (2012):

La cartografía social propone la construcción de un espacio conocido y comandado localmente.

²² Principio de Inteligencia Cultural: “Todas las personas tienen capacidad de acción y reflexión y poseen una inteligencia relacionada a su cultura. Esta inteligencia abarca el saber académico, el práctico y el comunicativo. En las Comunidades de Aprendizaje esa inteligencia cultural debe encontrar las formas y los medios para expresarse en condiciones de igualdad” (CdA , 2017, p.25)

²³ En comunidades de aprendizaje “la escuela pasa por un proceso de transformación que se concreta a través de un conjunto de etapas orientadas a partir de un sueño común: construir la mejor escuela para esa comunidad. Para este proceso es necesario creer que las personas y las sociedades pueden cambiar, entender que la escuela es un gran agente de cambio, no de reproducción, tener altas expectativas; considerar que es la transformación del entorno, y no su adaptación, lo que promueve el aprendizaje” (CdA , 2017, p.5).

Cartografía de las emociones

Para ello, ensaya en el papel y luego actúa en el barro. En virtud de la intensa movilidad de objetos y acciones externas e internas que existen actualmente en los territorios, la Cartografía social permite crear un mapa local con fuerza en lo interno y visibilidad de lo externo (p.23).

En Cartografía social el mapa es una obra colectiva, posible por la reunión de un grupo de personas en torno a un problema o una pregunta compartida, para representar la realidad a través de diferentes lenguajes: escrito, oral y gráfico (Diez & Escudero, 2012, p.16). En consecuencia, y partiendo de esa base, esta investigación propuso a los y las estudiantes del C.E.R La Milagrosa, la construcción de mapas de emociones, con la intención de profundizar en aquellas que les genera la literatura y que son puestas en común a través de los párrafos seleccionados para las TLD.

Teniendo presente que los procesos de investigación en los que participan niñas y niños, deben tener consideraciones metodológicas que reconozcan sus intereses, formas de comunicación, dinámicas de interacción y tiempos de atención, en este estudio se tomó la esencia de la Cartografía social y se incorporaron a esta algunas variaciones para imprimirle un carácter lúdico y creativo con un doble propósito: (1) hacer de la investigación una experiencia sensible y divertida que motivara el interés y la participación activa de los y las estudiantes, y (2) provocar reflexiones subjetivas e intersubjetivas sobre las emociones propias y ajenas a través de experiencias en las que las palabras, los colores, las formas, los olores, son medios que permiten construir significados, compartir y expresar lo sentido.

A partir de lo realizado, es posible afirmar que esta investigación hizo un aporte metodológico para el abordaje de la Cartografía social con niños y niñas, que aparece en este documento referenciado como Cartografía social Creativa. Esta forma de hacer mapas, vincula la literatura y otras las expresiones artísticas con el pretexto de dialogar en torno a la manera como son reconocidas, nombradas y reguladas las emociones en el contexto escolar. La guía diseñada para realizar los mapas puede ser consultada en el Anexo # 4.

Teniendo presente la naturaleza propia del ejercicio cartográfico y la complejidad que supone cualquier intento de interpretar representaciones, después de elaborar los mapas se realizaron espacios de conversación con las niñas y los niños para hacer lectura oral de estos (Bacerras, 2011)

Es importante mencionar que durante la elaboración de los mapas se hizo registro fotográfico y de video de todo el proceso, que fue acompañado de notas y descripciones en el diario de campo.

1.4.3.3 Fases o momentos de la investigación: bitácora de viaje

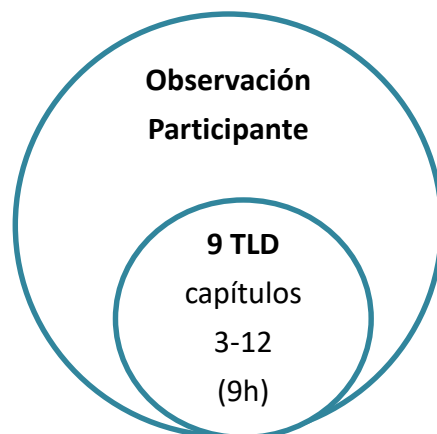
Las fases o momentos que se siguieron para el desarrollo del proyecto de investigación, son las siguientes:

Exploración: se visitó el C.E.R La Milagrosa para tener un diálogo presencial con el equipo directivo y docente con el propósito de compartir la propuesta preliminar de investigación y, a partir de esta, conocer las expectativas, inquietudes y aspectos susceptibles de mejora. Esta visita permitió planificar conjuntamente la ruta de investigación y acordar detalles para su desarrollo como: la invitación de estudiantes a participar en el estudio, las actividades por desarrollar, sus tiempos y espacios, el tipo de registros, así como el contenido del consentimiento informado y su correspondiente diligenciamiento.

Cartografía de las emociones

Focalización y trabajo de campo: la investigación se realizó con 23 estudiantes de 3°, con quienes se compartió el espacio de las TLD y se realizaron cuatro (4) talleres cartográficos con el propósito de profundizar en la comprensión de las emociones que niños y niñas referían es las tertulias.

Al momento de iniciar el trabajo de campo el grupo se encontraba leyendo el capítulo tres (3) del libro Alicia en el País de las maravillas de Carroll (2016), con un ritmo de lectura de un capítulo por semana. Desde ese momento se hizo Observación participante en todas las TLD hasta finalizar el libro en el capítulo doce (12).



36

La historia de Alicia en el País de las maravillas se convirtió en un pretexto para dialogar y construir cuatro (4) mapas así: (1) construcción colectiva del mapa del País de las maravillas, (2) elaboración conjunta de convenciones para identificar emociones en este territorio fantástico: los lugares del miedo, del asco, de la tristeza... en el País de las maravillas, (3) realización individual de mapas corporales de los personajes de la historia (Alicia, el grifo, el sapo...) y las emociones que sienten en su cuerpo, (4) elaboración conjunta del mapa de la escuela para reconocer en este los lugares del miedo, el asco, tristeza..., tal como se hizo en el primero. El siguiente esquema resume el proceso, sin embargo, en el Anexo # 4 (ver documento adjunto) puede revisarse el detalle metodológico (actividades introductorias, preguntas, imágenes, materiales etc.)



Como producto de este proceso quedó para analizar el registro de nueve (9) horas de audio con TLD, 23 cartografías corporales, una cartografía del País de las maravillas y una cartografía de la escuela, así como 12 horas de video tomadas durante la elaboración de los mapas (en el Anexo # 5 que está en documento adjunto se puede observar algunas fotografías y mapas).

Cartografía de las emociones

1.4.2.4 Consideraciones éticas

Es de gran importancia conocer el mundo de los niños y las niñas, escuchar sus voces y generar un espacio que propicie la participación de manera activa y voluntaria en la investigación, ya que son ellos y ellas quienes pueden ofrecer de manera veraz información sobre sí y su entorno.

Partiendo de lo anterior, los niños y las niñas en esta investigación tuvieron la posibilidad de decidir si deseaban hacer parte del proceso, así como de optar por retirarse en cualquier momento. Desde el comienzo conocieron su rol dentro de la investigación, es decir, aquello que debían hacer si participaban, lo que pasaría con la información que aportaron al estudio, las ventajas y desventajas de hacer parte de la experiencia; todo esto con el fin de hacer valer su opinión y decisión. (En el Anexo # 2 está el formato de consentimiento informado que fue diligenciado por familiares y estudiantes)

Como parte del proceso y con la intención de mantener una relación dialógica con las niñas y los niños, durante el desarrollo del estudio se involucró a los y las estudiantes en las actividades. Igualmente se dio un trato amable y respetuoso, puesto que se les debe reconocer como seres humanos autónomos y libres.

De igual manera, para generar tranquilidad y claridad en el desarrollo de la propuesta, se hizo entrega anticipada de los instrumentos y metodología a las directivas y a la maestra del grupo, para tener en cuenta sus observaciones y posibles sugerencias. También se realizó un acuerdo previo sobre los tiempos oportunos para realizar las TLD y los talleres cartográficos.

Antes de realizar el trabajo de campo se establecieron acuerdos sobre lo que se observaría (lugares, tiempos, registros), cómo se analizarán los datos de la observación y qué uso se les daría, todo ello con la intención de dejar constancia sobre la transparencia del proceso.

Además, se establecieron diálogos con las directivas de la institución y participantes sobre los riesgos que podría implicar la investigación, así como los beneficios para el desarrollo emocional, el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y convivencia.

Se acordó también que los resultados de la investigación se presentarían a la comunidad antes de hacerlo en medios o escenarios académicos.

A partir de lo pactado, se definió que el registro y análisis de datos en esta investigación se hace de manera anónima, con el fin de proteger la identidad de cada participante y mantener la confidencialidad.

1.5 Análisis e interpretación de la información

*Por favor, no se complique diciendo lo mismo con más palabras - dijo Alicia.
-No me hables de complicaciones - dijo la Duquesa-. Te regalo todo lo que he dicho.
(Carroll, 2016, p.119)*

En sintonía con la idea de que el proceso de investigación es cíclico y de que el análisis es un aspecto de este (Coffey & Atkinson, 2003, p. 7), en este estudio la información recogida en la escuela mediante la Observación participante y la Cartografía social Creativa (notas, grabaciones, transcripciones y cartografías) se relacionó con los referentes teóricos para ampliar la comprensión sobre el

Cartografía de las emociones

reconociendo, nominación y regulación de las emociones de los niños y las niñas que participan en el estudio.

El tratamiento de la información que emergió del trabajo siguió los tres procesos analíticos propuestos por Dey (1993): descripción, clasificación y conexión, que refieren de manera muy precisa Coffey & Atkinson (2003):

...el análisis debe ofrecer primero unas descripciones minuciosas y amplias que incluyan (cuando sea el caso) el contexto de la acción, la intención del actor social y los procesos en los cuales está inmersa esta acción. Segundo, propone que los datos se deben clasificar para darles "significado". Con esto quiere decir categorizar los datos y asignarles a los trozos de datos ciertos temas y códigos. Tercero, propone que los datos codificados o categorizados se pueden analizar en términos de los patrones y conexiones que van surgiendo. Es aquí donde se arman las piezas de nuevo (p.10).

De acuerdo con esto y para avanzar en la ruta trazada, da uno de los procesos se adelantaron las siguientes acciones:

1.5.1 Descripción

Se realizó la transcripción de las TLD y las Cartografías Sociales Creativas, también se organizó una secuencia de fotografías que da cuenta del proceso de elaboración de estas. Los registros se acompañaron de las notas hechas en campo (aspectos como el tono de voz, el lenguaje corporal y de las reacciones que se dan en las interacciones de los y las estudiantes) y también de apreciaciones preliminares.

Las transcripciones fueron impresas en su totalidad para realizar un ensamblaje y clasificación manual de los datos.

1.5.2 Clasificación

La información recolectada fue leída y releída para identificar conexiones iniciales con la pregunta orientadora de la investigación, los objetivos, los referentes conceptuales, las ideas y supuestos que respecto a las emociones se tenían. Dichas relaciones se hicieron visibles a partir de la inclusión de palabras claves o frases al margen de los textos impresos y mapas, las cuales fueron marcadas de acuerdo con una convención de colores previamente definida para facilitar el reconocimiento de las categorías objeto de análisis y de otras emergentes (codificación). Luego, se ahondó sobre ellas para reconocer aspectos relevantes, coincidencias, diferencias, singularidades, tendencias y vacíos.

Durante el proceso de lectura de los datos se identificó que las niñas y los niños hacen uso de un amplio repertorio del lenguaje para nombrar lo que sienten, por ejemplo, para referirse al miedo usaron palabras como temor, susto, sustico, terror, *terrorificado*. Debido a la complejidad que supone este análisis y la consecuente codificación de los datos, se identificó la necesidad de hacer uso de una guía taxonómica de las emociones, y a partir del proceso de búsqueda se seleccionó el modelo topológico propuesto Díaz & Flores (2001), que se basa en la identificación de "campos semánticos" o grupos de palabras que son organizados en mediante un sistema analógico al usado para clasificar los colores, conformando así un "modelo cromático del sistema afectivo".

Para entender de qué se trata esto y cómo se usó en esta investigación, se describirá de manera muy breve lo que está en la base del modelo. Díaz & Flores (2001), recopilaron 328 términos del castellano que hacen referencia a emociones y que se agruparon teniendo en cuenta su afinidad, estableciendo

Cartografía de las emociones

así grupos de palabras sinónimas y antónimas, que se listaban de menor a mayor intensidad, como se muestra a continuación en el siguiente ejemplo:

Valor	Miedo
Esfuerzo	Aprensión
Ímpetu	Sospecha
Brío	Recelo
Denuedo	Temor
Excitación	Consternación
Audacia	Espanto
Osadía	Terror
Coraje	Pánico
Furor	Pavor

Campo semántico valor – miedo (Díaz & Flores, 2001, p.34)

De manera similar al anterior, Díaz & Flores (2001) conformaron 28 campos semánticos o conjuntos de palabras, de los cuales se deriva el “Modelo circular del sistema afectivo”, que resultó muy útil para esta investigación en el proceso de codificación de los datos.

Una claridad que es preciso establecer es que, aunque para la clasificación de los datos se usaron las palabras que aparecen al inicio de cada campo semántico, buscando facilitar la clasificación de la información, los mapas y sus posteriores análisis mantuvieron las nominaciones usadas por los niños y las niñas que participaron en la investigación.

1.5.3 Conexión

Una vez hecha la codificación de los datos se realizó un proceso de recorte y posterior ensamblaje de categorías comunes haciendo uso de una matriz de Excel (Ver Anexo # 3). La información sobre las emociones fue organizada teniendo en cuenta la nominación y el lugar donde se expresaba (cuerpo, hogar, escuela, calle...), luego como parte del análisis se tuvieron en cuenta las características descritas por Nussbaum (2008), que fueron esbozadas en la ruta conceptual (objeto de la emoción, carácter intencional, creencias o juicios, y valor intrínseco que subyacen a lo sentido).

Atendiendo a las recomendaciones de Coffey & Atkinson (2003), en esta fase se hizo un esfuerzo por tener una mirada amplia de los datos, prestando atención tanto a las categorías como a las formas narrativas. En este sentido, se buscó identificar en los datos (relatos, cartografías y notas de la observación) asuntos de forma y fondo. En el proceso se indagó por las maneras como niños y niñas establecen relaciones entre las historias que leen para las TLD y su vida, cuáles son los temas recurrentes que les llaman la atención, de qué manera expresan sus ideas, qué palabras usaron para nominar lo que sienten y cuál es el significado que les dan a estas, qué metáforas usan y de qué manera; también se buscaron pistas sobre las emociones en relación a las representaciones de sí, los vínculos que establecen otros y otras, así como los discursos y normas culturales que permean la regulación de estas en los ambientes de aprendizaje (hogar, escuela, barrio...).

Cartografía de las emociones

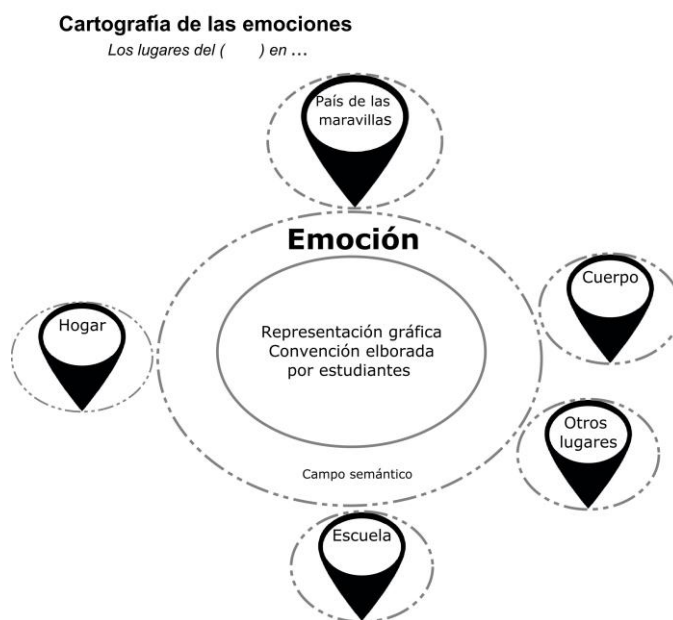
2. Hallazgos y conclusiones: balance del viaje

Al hacer el análisis de los datos se pudo constatar que las emociones referidas por niños y niñas siempre tienen un contexto, que es posible identificar de manera explícita o implícita en sus relatos. La codificación y agrupación de los datos derivados de las TLD y los ejercicios cartográficos permitió identificar los lugares más recurrentes asociados a la expresión y vivencia de las emociones: el País de las maravillas (por ser el pretexto que promovió el diálogo en las TLD), el hogar, la escuela y el cuerpo. Los lugares que aparecían de manera esporádica en los relatos se agruparon en la categoría de: otros lugares.

2.1. Atlas de las emociones

*y el vinagre los vuelve ácidos, la manzanilla, amargos,
... y el dulce y esas cosas lo que hace es que los niños sean dulces. Quisiera que la gente supiera eso;
entonces no se empeñarían en comer ciertas cosas...*
(Carroll, 2016, p.116)

Teniendo en cuenta este hallazgo, la información se organizó a partir de cinco puntos claves que pueden apreciarse en el siguiente esquema, y que son comunes a todos los mapas para facilitar su lectura.

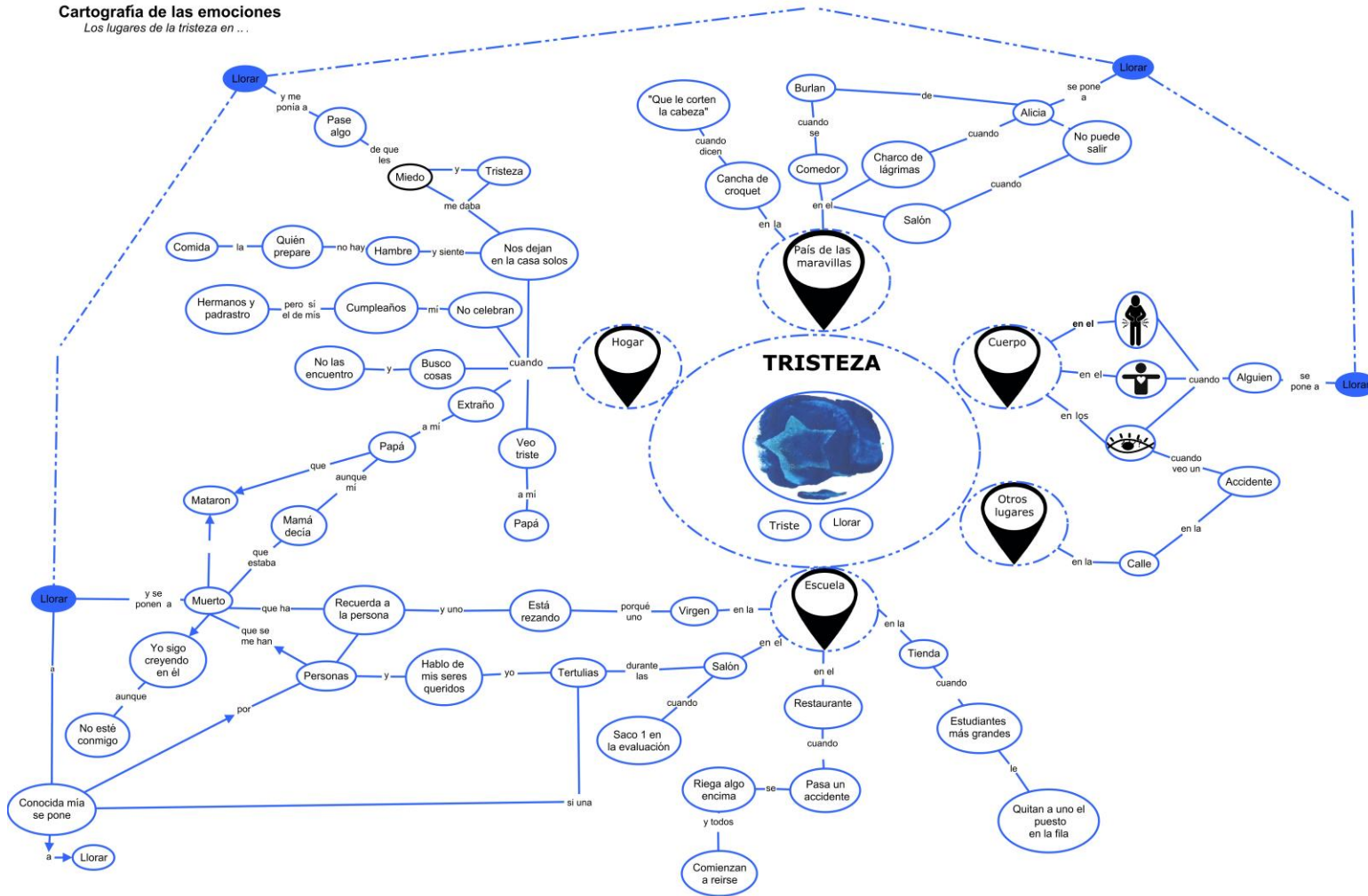


En las siguientes páginas se podrán observar los mapas de las emociones, cada uno acompañado de interpretaciones construidas a partir de las voces de los niños y las niñas, que se conjugan con las palabras de Alicia y otros personajes que habitan el País de la maravillas, así como de autores y autoras que han sido acompañantes en este viaje y han permitido ampliar la comprensión que teníamos sobre los territorios emocionales, así como de las investigaciones afines que se han realizado sobre el tema.

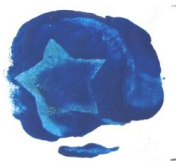
*¡Qué curiosidad tan curiosamente curiosa!
(estaba tan sorprendida que había olvidado cómo se debía hablar)*
(Carroll, 2016, p.13)

2.1.1 Mapa de la tristeza

Cartografía de las emociones
Los lugares de la tristeza en ...



Espacios y tiempos para la tristeza



Convención: La tristeza es una mancha azul que contiene en su interior una estrella de la que parece desprenderse una pequeña lágrima, es suave y tiene olor a fresa.

Fragmento elegido para la elaboración de la convención: “Se veían puertas alrededor de todo el salón, pero todas estaban cerradas; y cuando Alicia ya había ido revisando todas las de un lado y había regresado revisando las del otro lado; caminó tristemente hacia el centro del salón, pensando en cómo iba a salir de allí”. (Carroll, 2016, p.6)

Para hacer referencia a la tristeza, los niños y las niñas usan las palabras “triste” y “llorar”. Tal como se puede apreciar en la cartografía, vinculan a esta expresión directamente con la soledad, la muerte de sus seres queridos, los sucesos accidentales que ponen en riesgo la vida, los momentos en que ven a otras personas llorar, y los bajos resultados académicos obtenidos, aunque también con ser agredidos físicamente, ridiculizados o discriminados por sus pares.

Es probable que una persona que esté sola y atrapada en un espacio desconocido, como le pasó a Alicia, sienta tristeza y miedo. Los niños y las niñas reconocieron como los lugares de la tristeza en el **País de las maravillas** el salón, el charco de lágrimas, el comedor y la cancha de croquet, espacios en los que la protagonista de la historia se sintió desolada y con posibilidades limitadas para sobreponerse a las dificultades que debía enfrentar.

De igual manera, durante el desarrollo de las TLD, niños y niñas identificaron su **hogar** como un lugar de tristeza cuando papá y/o mamá no están en casa o no hay presencia de personas adultas que se les acompañen y les cuiden, tal como se puede apreciar en las siguientes intervenciones:

Fragmento elegido: “...todos se fueron con diferentes pretextos y pronto Alicia se quedó sola” (Carroll, 2016, p.35).

Estudiante

Comentario: “A mí me ha pasado eso, mi padrastro y mi mamá... Mi padrastro... él trabajaba en esas cosas de hacer acarreo, entonces me decía mi mamá que se iba a ir con él, y a veces nos dejaban en la casa solos, y a veces me daba tristeza, me daba miedo de que les pasara algo y me ponía a llorar en la casa”

Estudiante

Comentario: “Porque uno no debería dejar a nadie solo, debería acompañarlo”.

Estos párrafos muestran el vínculo que los niños y las niñas establecen entre la soledad y la tristeza, haciendo explícitas las preocupaciones que afrontan en estos momentos frente a la posibilidad de riesgo de sus seres queridos, por ejemplo “que les pasara algo malo”, así como la claridad que tienen respecto al cuidado de sí y de otros/as cuando dicen: “uno no debería dejar a nadie solo”.

Es preciso señalar que la expresión “a veces me daba tristeza, me daba miedo de que les pasara algo” permite apreciar que las emociones se pueden presentar como una mezcla compleja, en este caso tristeza-miedo. Como se puede notar en el anterior comentario, el estudiante reconoce sus emociones y las nombra sin dudar, pero no siempre para las niñas y los niños esto es posible o resulta sencillo. En ocasiones identificar qué es lo que se siente, es decir, reconocer con certeza cuáles son las emociones

Cartografía de las emociones

constitutivas o emergentes en algunos momentos es difícil, al punto de generar un estado de confusión en el que no se sabe si lo que se siente es miedo o tristeza, una mezcla de estas emociones o algo diferente como enojo.

A partir de las TLD, también se pudo identificar que el grupo de estudiantes relacionó la tristeza con la muerte, la posibilidad de pérdida y la ausencia de sus seres queridos. Los siguientes testimonios dan cuenta de esto:

Fragmento elegido: “no habían andado mucho cuando vieron a la tortuga falsa a lo lejos, sentada triste y sola en una piedra, y, a medida que se acercaban, Alicia la oía suspirar como si se le fuera a romper el corazón. A Alicia le dio mucha lástima” (Carroll, 2016, p.123).

Estudiante

Comentario: “mi mamá me decía que mi papá está muerto, que, que él ya no existía y enton.. pero yo todavía sigo creyendo en él aunque no esté conmigo, pero está en Medellín, pero lo extraño aunque sea...” (Llanto).

Estudiante

Comentario: “A mí me dio fue mucha tristeza cuando mi papá lo mataron y...” (Llanto y abrazos entre estudiantes)

De acuerdo con lo planteado por Nussbaum (2008) en su teoría cognitivo-evaluadora de las emociones, se identifica que la tristeza de los dos estudiantes es acerca de la ausencia de los padres (objetos intencionales de la emoción), quienes son considerados como importantes para sus vidas (forma de verlos), y cuya pérdida, sea real o plausible, causa dolor porque se asume como una desgracia, algo negativo para ellos (creencia). Así pues, en estos casos, la tristeza o aflicción emerge como una emoción natural ante la pérdida de los seres queridos, la ruptura de vínculos afectivos y el duelo.

Los comentarios a partir del fragmento del libro, hacen evidente cómo durante las TLD los y las estudiantes se abren a compartir experiencias y pueden reconocerse en su fragilidad, en su finitud, y así van desarrollando relaciones de alteridad en las que diversas muestras de afecto como una mirada, un abrazo e incluso el silencio les reconfortan y les permiten mitigar en algo sus tristezas, pues en estos encuentros “el tejido de interpretaciones es también un tejido de relaciones” (Mélích, 2002, p.47).

Ahora, sobre los lugares de la tristeza en **la escuela**, niñas y niños refieren situaciones donde son violentados, tal como lo reflejan los siguientes testimonios:

Estudiante

“como en la tienda cuando que uno quiere comprar y cuando uno ya va adelante y entonces los más grandes le quitan el puesto a uno que va más adelante que ellos”

Estudiante

“como cuando uno va al restaurante y de pronto le pasa un accidente, como que se riega un chocolate encima y todos comienzan reírse”

Cartografía de las emociones

Estas situaciones, frecuentes en las instituciones educativas suelen afectar a los y las estudiantes, que, en muchas ocasiones, viven en silencio su tristeza ante la indiferencia de sus pares, docentes y familiares, que restan importancia a estos actos hostiles, están muy ocupados para atenderlos o no saben qué trámite darles.

En la escuela, también llama la atención la relación que establecen los y las estudiantes entre la pérdida de evaluaciones y la tristeza. Es notable el efecto emocional de no lograr los objetivos de aprendizaje, pues tradicionalmente como consecuencia de tener “malas calificaciones” los niños y las niñas son “castigados” y “etiquetados”, lo que se constata en las cartografías del miedo y la vergüenza, asunto que se abordará mejor más adelante.

Fragmento elegido: ¡Pobre Alicia! Cuando llegó a la puertecita notó que había olvidado la llavecita dorada, y cuando volvió a la mesa por ella, se dio cuenta que no podía alcanzarla: la veía a través del cristal y trató de trepar lo mejor que pudo por una de las patas de la mesa, pero era demasiada resbalosa; y cuando se cansó de intentarlo, la pobre se sentó a llorar (Carroll, 2016, p.10)

El llanto es algo innato en los seres humanos, un atributo o característica única de esta especie (Plessner, 1960). Su manifestación se puede dar por diferentes motivos: dolor físico, enojo, vergüenza, alegría, y por supuesto, tristeza.

En el mapa es posible ver que la palabra “llorar” aparece con frecuencia ante diferentes situaciones de aflicción. Los niños y las niñas en sus narraciones hicieron referencia al llanto cuando ven un accidente, en momentos de soledad-abandono, ante la pérdida de seres queridos y al ver a otros/as llorar. Se puede decir que, en estos casos, el llanto es una forma de expresión que utiliza el **cuerpo** como instrumento de comunicación para expresar tristeza, pero también empatía y compasión.

En el territorio corporal los y las estudiantes reconocieron tres lugares de la tristeza: los ojos (cuando aparecen las lágrimas), el corazón (cuando duele o se siente presión en el pecho) y el abdomen (ante la sensación de vacío).

Aunque el llanto es una expresión emocional natural, los niños y niñas, al igual que Alicia, han aprendido a reprimirlo:

*¡Pobre Alicia! Lo único que podía hacer era tenderse de lado para mirar con un ojo por la puerta; pero atravesarla era imposible. Se sentó y empezó a llorar otra vez.
- ¡Debería darte vergüenza –dijo Alicia- una niña tan grande como tú (ahora bien, podía decir eso) y llorando así! ¡Te digo que dejes de llorar!
(Carroll, 2016, pp.14-15)*

Silenciar el llanto es una respuesta a expresiones frecuentes como: “no llores”, “tranquilízate”, “debes calmarte”. Estas frases, bien intencionadas, que surgen de manera casi inmediata ante la primera lágrima o indicio de tristeza, buscan suprimir una emoción que en lo individual y colectivo parece resultar indeseable.

No es exagerado decir que a la tristeza se le tiene fobia, y que esto viene de tiempo atrás. En la revisión que Camps (2011) ha hecho de la forma como ha sido comprendida esta emoción desde la antigüedad hasta hoy en los diferentes campos de saber, es posible identificar que la tristeza se ha asociado a lo negativo: un estado de ánimo que hay que evitar, una perturbación que limita el buen funcionamiento

Cartografía de las emociones

del cuerpo, con estados de demencia e inestabilidad psíquica, y con una emoción propia de seres enfermizos, frágiles y perezosos (pp. 237 – 239).

Para la autora, el rechazo generalizado de la tristeza tiene que ver con que esta “ya no es lo que fue, algo explicable por causas que se ciernen sobre la persona y la desalientan, sino un conjunto de síntomas sin causa conocida pero terriblemente reales y angustiosos para quien lo sufre” (p.246). ¿Tristes o enfermos? es la pregunta que plantea para cuestionar la manera en que la tristeza se ha patologizado y ha dejado de ser comprendida como una emoción normal ante situaciones que pueden generar aflicción y frustración, y ha pasado a ser asociada con un síntoma que debe ser curado.

Ninguna persona, por afortunada que sea, vive exactamente la vida que desea, pues no es posible tener el control de todo y permanecer en un estado inalterable de bienestar. La “excesiva positividad” que caracteriza a la sociedad del cansancio, descrita por Byung-Chul Han (2012), implica necesariamente la represión de emociones, como la tristeza, pues esta puede “afectar” la capacidad productiva del *Homo laborens*. Lo paradójico de esta tendencia social, desconoce que alegría y tristeza son dos caras de una misma moneda, y que, por lo tanto, solo es posible reconocer la felicidad cuando se han tenido experiencias emocionales opuestas que permiten establecer contrastes.

Se hace necesario, pues, resistir a estas ideas y como dice Drexler (2006), dejar que “se empañe la ilusión de que vivir es indoloro” (s.2.47), reconocer que las contingencias existen y que en estas la tristeza, como otras emociones, tienen lugar. Al respecto, Camps (2011) distingue la “tristeza patológica” de la “tristeza normal”, y enfatiza la importancia de resignificar esta como una emoción fundamental, inherente a la condición humana.

Sobre este asunto, se pudo constatar durante la investigación que las TLD permitieron a niños y niñas expresar sus emociones y conmoverse con las experiencias de sus pares. Algo por destacar, es el hecho de que las intervenciones que hacían alusión a la tristeza, muchas de ellas acompañadas de una voz quebrada o lágrimas, nunca generaron burlas o comentarios hirientes; por el contrario, movilizaron actitudes de empatía y solidaridad.

Estudiante

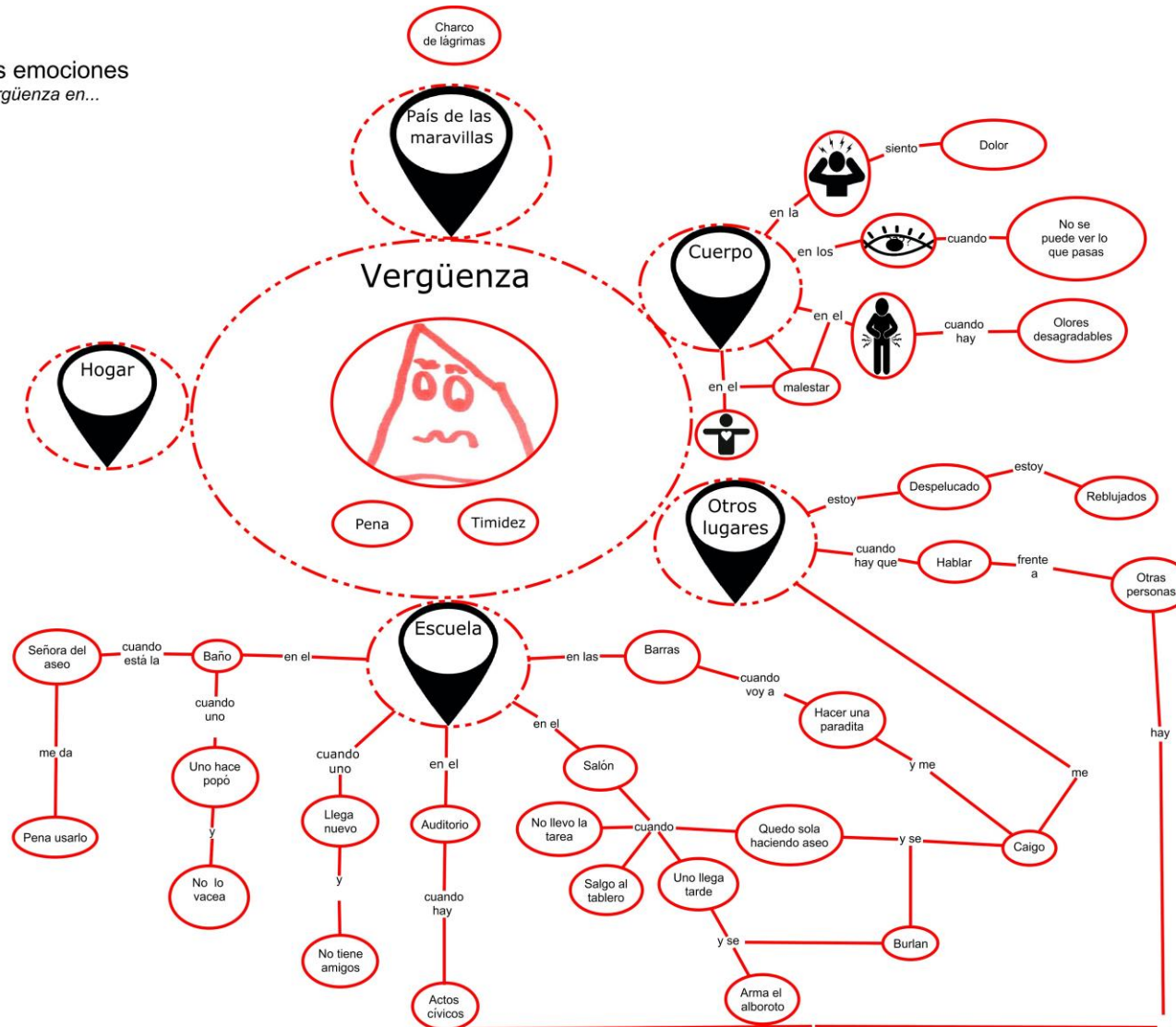
“el día que estábamos haciendo las tertulias, yo siempre que hablo de mis seres queridos... a también se me murió mi abuelita entonces y muchas personas se me han muerto, entonces si una conocida mía se pone a llorar a mí me da tristeza”.

A propósito, uno de los temores que expresan maestros y maestras para comenzar a realizar TLD, es que durante estas emerjan asuntos privados y dolorosos de sus estudiantes, pero la experiencia muestra que esto más que una limitante o un riesgo; constituye una valiosa oportunidad para promover el desarrollo emocional de niños y niñas, pues a través de la doble lectura que se realiza (del texto literario y de la propia vida) pueden reconocer aquello que sienten y encuentran palabras para nombrarlo.

Resulta fundamental que todas las personas, en especial quienes se dedican a acompañar niños y niñas en su proceso educativo, desaprendan el libretto sobre la tristeza, que busca desconocer, minimizar, enmascarar o connotar esta emoción como algo negativo, pues solo sintiéndola es posible conocerla, integrarla como parte de la vida y encontrar maneras para sobreponerse a esta. De acuerdo con lo expuesto y con la intención de dejar abierta la reflexión sobre el asunto en cuestión, se retoman a continuación las siguientes palabras de Camps (2011): “No buscamos superar el afecto triste con otro más alegre, sino que lo que intentamos por cualquier medio es que no nos quiten la tristeza” (p. 253).

2.1.2 Mapa de la vergüenza

Cartografía de las emociones
Los lugares de la vergüenza en...



Ante el rostro de la vergüenza



Convención: La vergüenza es roja, tiene forma triangular y la cara baja, su mirada es esquiva, tiene la boca comprimida.

Fragmento elegido para la elaboración de la convención: “¡Pobre Alicia! Lo único que podía hacer era tenderse de lado para mirar con un ojo por la puerta; pero atravesarla era imposible. Se sentó y empezó a llorar otra vez. - ¡Debería darte vergüenza –dijo Alicia- una niña tan grande como tú (ahora bien, podía decir eso) y llorando así! ¡Te digo que dejes de llorar! (Carroll, 2016. pp. 14-15)

72

Se me cae la cara de la vergüenza, es una expresión coloquial que hace referencia explícita a la “caída de la imagen que uno tiene de sí mismo, la pérdida de reputación, el descrédito ante algún otro o ante la sociedad” (Camps, 2012, p.111). Para nombrar lo que se siente ante estas situaciones, los niños y las niñas usan generalmente la palabra vergüenza, y en ocasiones expresiones como pena²⁴ y timidez.

En el **País de las maravillas**, el charco de lágrimas fue reconocido como un lugar de la vergüenza. Allí, Alicia desconsolada por su infortunio, se recrimina por llorar cuando dice: “*Debería darte vergüenza*”, y como respuesta ante esta emoción, continua su diálogo personal ondeándose: “*¡Te digo que dejes de llorar!*”.

Al respecto, Camps (2012) plantea que “no hay sentimiento de vergüenza si no existe un ojo que mira y juzga a la persona” (p. 111). En situaciones como las de Alicia, que se viven en soledad, la autora explica que es posible sentir esta emoción, pues lo que sucede es que se toma como propio el juicio exterior. Así, en el charco de lágrimas, Alicia imaginó lo que le dirían otras personas al verla llorar, e integró este juicio sintiéndose avergonzada.

Esta interpretación puede comprenderse mejor a partir de las siguientes palabras de Camps (2012):

Nadie se forja una imagen de sí mismo al margen de los demás, es en el espejo ajeno en el que una se contempla y deduce cómo es, la propia imagen depende y va precedida por las opiniones que otros tienen de uno. Imágenes que, a su vez, se forman a partir de aquellas creencias o normas que indican cómo debemos ser. Uno se reconoce a sí mismo en la mirada de los demás y, sobre todo, en la de aquellos a quienes más aprecia y estima. Y se reconoce a sí mismo, en la aceptación o reprobación social (p.111)

En sintonía con lo expuesto, Ahmed (2015) plantea que en la reflexión sobre la vergüenza es clave tener en cuenta la idealización “entre el yo y los otros” (p. 169). Esto se puede apreciar en las referencias que niños y niñas hacen de la vergüenza en los salones de **la escuela**, cuando no se responde a las expectativas, tal como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

²⁴ Según la RAE, la palabra pena significa: 1. f. Sentimiento grande de tristeza. 2. f. Castigo impuesto conforme a la ley por los jueces o tribunales a los responsables de un delito o falta. 3. f. Dolor, tormento o sentimiento corporal. 4. f. Dificultad, trabajo; Fuente: <http://dle.rae.es>, sin embargo en Colombia, coloquialmente se entiende como sinónimo de vergüenza.

Cartografía de las emociones

Fragmento elegido: - ¡No estás poniendo atención! - le dijo el ratón a Alicia con severidad-. ¿En qué estás pensando? (Carroll, 2016, p, 33).

Estudiante

“Uno lo puede comparar con nuestra vidas porque, porque, es como en la escuela. A ellas no les gustaría que uno, que uno, no les pusiera atención, y uno las sacara al frente a decir lo que está diciendo la profe y uno no sabe que decir”.

73

Es posible identificar en esta situación y en otras similares donde se pone en riesgo la idealización (cuando no se lleva la tarea, se llega tarde al salón, se debe hablar en público o se tiene una caída accidental), que emerge la vergüenza ante la “equivocación” o “exposición” frente a personas que, para los niños y las niñas, resultan importantes como sus pares, maestras y maestros.

Es notable en el mapa como la vergüenza en la escuela se asocia con las burlas, que generalmente toman la forma de risas y comentarios descalificantes. En estas situaciones, se pone en tensión la imagen del “yo ideal” (Ahmed, 2015), que puede oscilar entre el bochorno y la humillación dependiendo el contexto. Si bien no es posible generalizar al respecto, es preciso llamar la atención sobre los límites que se ponen a las burlas, pues la línea que separa un comentario o actitud casual del acoso escolar, puede tornarse difusa si no se hace una lectura de la intención, frecuencia e intensidad de estas en cada situación.

Sobre el bochorno y la humillación, estados emocionales estrechamente relacionados con la vergüenza, Nussbaum (2006) plantea que el primero “por lo general se produce por sorpresa y rara vez se inflige de forma deliberada” (p.243), mientras que el segundo se “inflige deliberadamente” (p.243). Tener en cuenta esta distinción, permiten emprender acciones conjuntas orientadas a construir una sociedad decente, que, por antonomasia, es definida por Ahmed (2015) como una sociedad que no humilla y, por lo tanto, no fomenta la vergüenza.

Como puede verse en el mapa, la vergüenza también aparece asociada a lo escatológico. Los niños y las niñas reconocen como lugar de esta emoción el baño de la escuela, pues se sienten apenados al usar el sanitario y quedar en evidencia con otras personas (pares o personas que trabajan en el aseo de la escuela). En estos casos aparece la vergüenza como protección ante el desprecio, “en un intento de ocultamiento de lo humano”, algo que podría evitarse si se transita hacia una “sociedad que reconozca su propia humanidad y no se oculte de ella” (Nussbaum, 2006, p.30)

Ahora, pasando al territorio **corporal**, los niños y las niñas identifican como lugar de la vergüenza la cabeza, los ojos, el corazón y abdomen. Esta emoción, al igual que el asco, tiene una sensación física muy intensa; de hecho, en la cartografía es posible ver cómo esta se vincula con “el dolor de cabeza”, así como “malestar en el pecho y abdomen”. En palabras de Ahmed (2015) esto es lo que se siente:

...cuando nos avergonzamos, el cuerpo parece arder con la negación que se percibe (autonegación) y la vergüenza se imprime en el cuerpo, como un sentimiento intenso de que el sujeto está “contra sí mismo” (p. 164)

La sensación de calor, sonrojo y el deseo de ocultarse, que se hace manifiesto tapándose la cara, esquivando la mirada o volteando el cuerpo, son propios de las personas que se sienten avergonzadas, para quienes resulta difícil sostener la mirada y afrontar el juicio que esta le imprime. Para Ahmed (2015) reconocer el “juego doble de ocultamiento y exposición resulta crucial para el trabajo con la

Cartografía de las emociones

vergüenza” (p. 165), tal como lo ilustra la participación de los estudiantes que se presenta a continuación:

Fragmento elegido: Esa es la declaración más importante que hemos oído – dijo el Rey, frotándose las manos – ahora dejemos que el jurado...

- Sí alguien puede explicarlo -dijo Alicia (había crecido tanto en los últimos minutos que no le daba ni una gota de miedo interrumpir al Rey), - Le doy seis peniques; no creo que ese verso tenga algún sentido (p.163).

Estudiante

Comentario: “Yo lo comparo con mi vida porque... la declaración que hizo el Rey isque frotándose las manos, de pronto un Rey frota eso y hay gente al frente y de pronto le da mucha pena”.

Estudiante

Comentario: “... a mí antes me daba mucha pena salir al público pero ya uno se, uno, uno se debe de relajar y sa.. y saber en lo que va a decir. Uno si no es capaz puede ensayar lo que le dijeron y puede intentar recordar en la mente lo que debía decir”.

Estas intervenciones permiten reconocer la emoción de vergüenza ante la exposición. El primer estudiante al imaginarse en el lugar del Rey, haciendo “la declaración más importante que se ha oído” con “gente al frente” siente “mucha pena”. Es posible que esta emoción emerja como una forma de protección al anticipar las consecuencias de equivocarse mientras habla “frente a otras personas”; de ahí que muchos niños y niñas en la escuela se sientan prevenidos e inhibidos para participar en actividades donde tienen que presentarse ante otras personas (el auditorio durante “los actos cívicos” o en el salón cuando salen “al tablero” etc.), llegando a sentir una mezcla de vergüenza y miedo.

A propósito, el segundo estudiante, que ha sentido la misma emoción que el primero, “pena de salir en público”, comparte en la TLD lo que hace para enfrentar la situación: “relajarse e intentar recordar en la mente lo que debía decir”, pues, en su intervención el niño reconocer lo que siente (vergüenza) y lo nombra (pena).

Es importante mencionar que, durante la observación participante en la TLD, se pudo percibir cómo la realización frecuente de esta AEE, sin mediación de una valoración o calificación (como lo indica CdeA), permitió que los niños y las niñas sintieran más confianza para leer en público, exponer sus argumentos y compartir experiencias de vida. Fue evidente cómo la participación aumentó significativamente en cada encuentro dialógico (sobre todo en las niñas, que al principio se mostraron muy tímidas, casi ausentes), y la manera en que se animaban para hacerlo. Las siguientes frases, que quedaron registradas en audio, dan cuenta de eso: “hágale, hágale que usted puede... ¡Dígalo como lo ensayamos!”.

Así mismo, durante las intervenciones, cuando los niños y las niñas leían en voz alta el párrafo seleccionado, el grupo siempre mostró respeto y valoración por el esfuerzo de quienes se animaban a leer, aunque el proceso de codificación no fuera fluido. Ante el tartamudeo y los errores de dicción, en ninguna de las tertulias se presentaron burlas o comentarios descalificantes; por el contrario, se tenían expresiones de afecto, como palmada en la espalda, chocada de manos, guiño del ojo, palabras de aliento y sonrisas de aprobación.

El mapa muestra que la vergüenza también se relaciona con juicios estéticos y costumbres, los niños y las niñas hicieron mención a situaciones en las que les preocupaba su apariencia personal y la imagen que proyectaban frente a otras personas, tal como se puede apreciar en las siguientes intervenciones:

Cartografía de las emociones

Fragmento elegido: Había una vez una langosta que decía con gran pena: ‘para poderme peinar, me unto de miel la melena (p.139).

Estudiante

Comentario: “Yo lo comparo con mi vida que a mí me gusta echarme gomina y me gusta peinarme, así como estoy peinado ahora y a mí, a mí ese día me dio mucha pena que salí todo despelucado al parque y ya mi mamá me compró la gomina y yo me estoy echando gomina y ya me estoy peinando así”.

Estudiante

Comentario: “... yo tenía un evento en la universidad con mi prima Mariana, ella y yo teníamos que presentar algo para que ella ganara entonces me eligió a mí para que la ayudara y casi que no ganamos y a mí me dio mucha pena ese día porque es que no, mi hija muy reblujada y entonces ya después me organicé y ya pude hacer las cosas bien”

A partir de lo expresado en las anteriores participaciones, es posible identificar cómo la vergüenza está ligada al “deber ser” y a una idea fundada de “bienestar” que responde a convenciones sociales. En este caso, estar “despelucado” o “reblujada²⁵” fue una situación bochornosa que no tuvo mayor trascendencia y que fue superada al seguir la pauta social de “peinarse”, que probablemente fue cumplida al advertir “el costo afectivo de no seguir los guiones de la existencia normativa (Ahmed, 2015, p.170). La adherencia a la norma, además de una sensación de tranquilidad, generó un hábito estético que incrementó la autoestima de la niña y el niño, lo que puede notarse en expresiones como: “me organicé y ya pude hacer las cosas mejor” o “ya me estoy peinando así”.

Respecto a la adopción las normas sociales, se hace necesario evidenciar la incidencia que en estas tienen emociones como la vergüenza y la culpa²⁶. Sobre este asunto, Camps (2012) plantea que “en las sociedades de la culpa los ciudadanos interiorizan las normas y se sienten culpables cuando dejan de cumplirlas. En cambio, en las sociedades de la vergüenza todo está exteriorizado y sus miembros deben evitar ser sancionados públicamente por lo que hacen mal, lo que mancilla su honor” (p.121).

En esta misma línea, Nussbaum (2006) define la culpa como “un tipo de ira dirigida contra uno mismo, pues se reacciona ante la percepción de que uno ha cometido una injusticia o ha causado un daño” (p. 244), y plantea que esta “es potencialmente creativa, relacionada con la reparación, el perdón y la aceptación de límites de agresión” (p.245); mientras que la vergüenza “se centra en el defecto o la imperfección” (p.244) lo que constituye una amenaza “toda posibilidad de moralidad y comunidad” (p.245).

Esta distinción lleva indefectiblemente a pensar en las implicaciones que tienen los castigos vergonzantes que fueron validados en los ambientes escolares durante los siglos XIX y XX, clasificados por Beltrán (2013) en: “pena corporal, privación de cariño, penas de honor y privación de progreso” (p.77), los cuales adoptaban diferentes formas: exponer públicamente los errores cometidos con sarcasmo, hacer planas²⁷ con frases descalificantes y poner etiquetas, realizar bromas para ridiculizar a la persona, separarla del grupo, quitarle el recreo, golpearla, y además hacerlo frente a otros y otras para dejar precedentes.

²⁵ Expresión local para decir que el aspecto físico está descuidado.

²⁷ Repetición escrita de frases hasta lograr su memorización.

Cartografía de las emociones

Sobre estas formas de castigo, que también han hecho parte de las prácticas de crianza, es necesario tener en cuenta que las personas reaccionan de manera diferente y que no es posible generalizar. Sin embargo, Ahmend (2015) advierte sobre lo delicado que puede ser el abordaje de vergüenza, por el costo que esta puede tener sobre la vida misma:

En la vergüenza siento que “soy mala”, y que, por tanto, para expulsar lo desagradable tengo que expulsarme a mí misma de mí misma (experiencias prolongadas de vergüenza, y no es sorprendente, puede llevar a los sujetos a acercarse peligrosamente al suicidio) (p.165)

En esto coincide Elster (1999) cuando explica que al sentir vergüenza, “el impulso inmediato es el de esconderse, huir, achicarse” (p.189) como respuesta para evitar ser visto, y añade que cuando esto no es posible “el suicidio puede ser la única solución” (p.189). El autor plantea también que, aunque en algunos casos la vergüenza puede generar reacciones más constructivas para la persona, esta no es la tendencia de acción más común; en contraste con esto sostiene que, cuando se siente culpa, la acción propende a “arreglar las cosas, deshacer el mal que se ha causado” (p.190).

Lo expuesto hasta aquí permite reconocer la vergüenza como una emoción que resulta muy compleja de abordar, precisamente por su carácter desmoralizante. Si bien no hay respuestas únicas ante la pregunta ¿Qué hacer con la vergüenza? En la presente investigación se hace un llamado a considerar el siguiente planteamiento de Camps (2012):

Cuanto más homogéneos son los criterios sociales o morales sobre la buena educación el comportamiento correcto, cuanto más cerrada esté la comunidad sobre sí misma, y en torno a sus creencias, más sentirá el individuo el oprobio de su vergüenza al mínimo desvío. Por el contrario, una sociedad relajada y abierta en sus costumbres, indiferente a las distintas formas de aparecer y de hacer de quienes la componen, contribuirá a que el sentimiento de vergüenza se desvanezca e incluso acabe por desaparecer. (p.112)

Esta perspectiva que también es compartida por Nussbaum (2006) cuando sostiene que hay razones para “inhibir la vergüenza y proteger a los ciudadanos de ser avergonzados” (p.28), no pretende suprimir de tajo esta emoción. Al igual que Elster (1999), Nussbaum (2006) y Camps (2012) reconocen que en algunas instancias una vergüenza moral, que no atente contra la dignidad humana, puede llegar a ser restauradora; sin embargo, enfatizan sobre los efectos nocivos de impulsar esta emoción.

Las siguientes ideas de Nussbaum (2006) advierten sobre los peligros de promover la vergüenza en los procesos educativos:

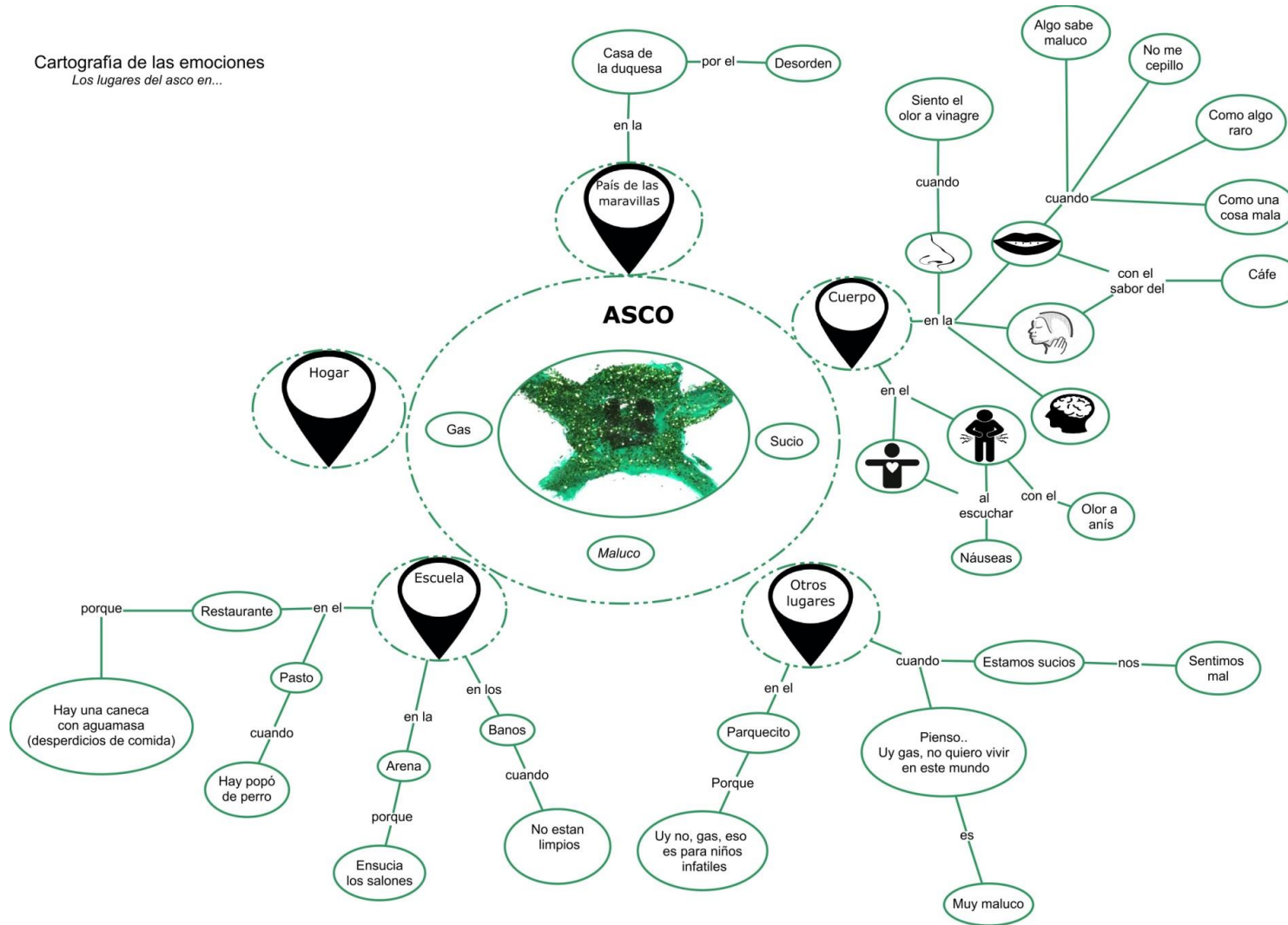
“cualquier apelación a la vergüenza en relación con las debilidades humanas del niño, sean físicas o mentales, sería una estrategia muy peligrosa y potencialmente debilitante. Y dado que el niño siempre es tan vulnerable al poder del progenitor y fácilmente puede interpretar incluso una vergüenza moral limitada como una humillación dolorosa, me inclino a afirmar que la vergüenza es siempre peligrosa en el proceso de crianza. Aunque se trate de un hábito persistente, el hecho de centrarse en la culpa acerca de actos malos, acompañado de una expresión de amor por el niño, parece ser una estrategia más sabia que la de apelar a la vergüenza” (p.251)

Cartografía de las emociones

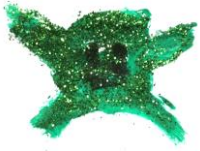
Es necesario insistir en que esta perspectiva de ninguna manera pretende evadir las consecuencias de los errores o actos por los cuales es necesario “sentirse mal”; por el contrario, hace un llamado para reconocer la necesidad de transitar hacia maneras más asertivas de promover la responsabilidad y reparar el daño. De acuerdo con Mélich (2014), las ideas relacionadas tanto del asco como de la vergüenza tienen a la base “laboriosos procesos pedagógicos que una lógica moral no puede dejar de considerar” (p.221), de ahí la importancia de dialogar sobre lo que consideramos “bueno” y “malo”, y establecer de manera concertada pactos de convivencia que se construyen sobre la base de estas concepciones, pero no desde argumentos de poder que configuran sociedades hipócritas con la norma y tremendamente violentas, sino desde ideas que se sustenten en la valoración de la diferencia y la dignidad humana.

2.1.3 Mapa del asco

Cartografía de las emociones
 Los lugares del asco en...



Asco y repudio a la diferencia



Convención: el asco tiene una forma circular con extremidades superiores e inferiores, tiene grandes ojos negros, su color es verde con visos brillantes, huele maluco, huele a podrido.

Fragmento elegido para la elaboración de la convención: No, voy a mirar primero –dijo- para ver si dice “veneno” o no –porque había leído varias lindas historias sobre niños que se habían quemado, o habían sido devorados por animales salvajes, y otras cosas desagradables, todo porque no recordaban las sencillas reglas que sus amigos les habían enseñado.” (Carroll, 2016, p.8-9)

En el campo semántico del asco, los niños y niñas usan palabras: sucio, maluco y gas (una expresión coloquial) para referirse a los lugares que consideran sucios, a sabores que les desagradan y excreciones corporales, tanto de los humanos como de otros animales.

Según Damasio (2001), el asco es “una de las más antiguas emociones del repertorio, empezó siendo un medio automático para rechazar alimentos potencialmente tóxicos” (p.186). Es así como desde lo biológico, la repugnancia tiene una función protectora que ha sido fundamental para garantizar la supervivencia de la especie.

Al respecto, Nussbaum (2008) se refiere al asco como “una emoción especialmente visceral. Implica reacciones corporales intensas a estímulos que a menudo tienen características corporales muy marcadas” (p.234), característica que puede verse de manera clara en el mapa, pues precisamente alrededor del punto que representa el cuerpo se concentra la mayor parte de la información, una diferencia que resulta significativa respecto a otros mapas emocionales.

Durante las actividades de reconocimiento de emociones que se hicieron previamente a la elaboración de las convenciones cartográficas (Ver Anexo 2), las niñas y los niños fueron invitados a sentir diferentes olores, sabores y texturas, lo que permitió identificar que cuando éstos les desagradaban, se activaban actos reflejos como: tapar la nariz y la boca, poner las manos en la garganta, el pecho y el abdomen, tomar distancia de la sustancia u objeto para limitar el contacto con este, toser y emitir sonidos de repulsión, como náuseas.

Si se observa con atención los lugares del cuerpo que las niñas y los niños relacionan con el asco, es posible notar que la nariz y la boca (órganos sensoriales), así como los órganos del tracto digestivo por donde pasan los alimentos (garganta, esófago y abdomen), tienen un rol protagónico en la percepción del asco. Esto puede explicarse porque el asco está asociado a “los límites del cuerpo” (Nussbaum, 2008, p.235) para aceptar o rechazar una sustancia u objeto.

Básicamente para que algo produzca asco se debe pensar que “el objeto está contaminado” (Rozin, como fue citado por León, 2013, p.7) lo que demuestra que esta emoción tiene un destacado “componente cognitivo vinculado a las ideas de contaminación, impureza y contagio” (León, 2013, p.7). En concordancia con esta premisa, el mapa muestra que los niños y las niñas relacionan el asco principalmente con alimentos descompuestos o dañados, así como con olores y sabores que consideran desagradables o extraños. Al respecto, Ahmed (2015) plantea que “el miedo a contaminarse” es lo que hace que la comida sea objeto de repugnancia (p.134)

Llama la atención que en la cartografía el cerebro aparece también como un lugar del asco. Algunos niños y niñas coincidieron en ubicar esta emoción en lo que denominan “la mente”, pues reconocen que el asco está asociado con ideas que tienen sobre los alimentos y objetos. De hecho, durante las

Cartografía de las emociones

actividades, la mayoría las niñas y los niños catalogaron como alimentos asquerosos el café, el anís y el vinagre, pero otros y otras no coincidieron con esta apreciación, lo que evidencia el carácter subjetivo de la emoción, pues se tienen “diferentes reacciones de asco en función de la concepción del objeto” (Nussbaum, 2008, p.234).

En la escuela, los y las estudiantes identifican el baño, la arena, el pasto y la caneca donde se depositan los residuos del restaurante, como los lugares del asco. Lo anterior muestra cómo la emoción emerge de nuevo como respuesta protectora ante la posibilidad de contaminación (Damasio, 2001) por sustancias “sucias”, como las heces, los alimentos en descomposición o la arena que se arrastra hasta los salones.

De igual manera, la sensación de suciedad produce asco en los y las niñas, lo que pudo identificarse a partir del siguiente fragmento de Alicia en el País de las maravillas, que inspiró la creación de la convención de esta emoción:

Fragmento elegido: “El grupo que se reunía en la orilla era ciertamente peculiar – los pájaros con las plumas sucias, los animales con los pelos pegados a la piel, todos goteando agua mal humorados e incómodos.” (Carroll, 2016, p.25)

Estudiante

Comentario: “Cuando uno está sucio se siente mal”

Esta expresión permite reconocer explícitamente que el estudiante siente malestar por estar sucio, algo en lo que podría coincidir o no con otras personas en la misma situación. ¿A qué se deben las diferencias en la forma de sentir esta emoción? Según Nussbaum (2008) desde temprana edad, la familia y la sociedad se encargan de enseñar aquello a lo que se debe tener asco (algo que comienza con la enseñanza de las prácticas de aseo), por lo que los niveles de esta emoción “son correlativos, en gran medida, a los de sus padres, y los objetos repulsivos varían considerablemente de una cultura a otra” (p.238).

Resulta curioso que el único lugar del mapa donde no se hacen mención al asco es el hogar. Esto posiblemente se deba a que generalmente “lo asqueroso” se relaciona con lo ajeno, y salvo algunas excepciones, el espacio que se habita se reconoce como algo propio, pues está organizado a partir de unas lógicas particulares sobre lo que está bien o mal, o de manera más específica, sobre lo que se considera “limpio” y “sucio”. De ahí que las personas no tengan mayor reparo en usar el baño de su casa, pero sí los sanitarios de acceso público, donde incluso se asumen ciertas medidas de “protección” que limitan el contacto con las superficies ante la posibilidad de contaminación con excreciones de otras personas.

En el mapa se encuentran también referencias a **otros lugares** como “el parquecito infantil” y “este mundo”. Expresiones de un estudiante, tales como: “¡uy no, gas! yo no quiero ir al parquecito, eso que es solo es para cosas infan..., pa' niños infantiles” o “no, gas, yo no quiero vivir en este mundo, es muy maluco”, muestran como la expresión “gas” se usa para denotar desprecio, y como la emoción del asco trasciende lo corporal.

En las anteriores expresiones no es claro por qué a el estudiante le genera repulsión el parquecito o en su defecto “las cosas infantiles” y “los niños”, así como tampoco cuáles son las razones para no querer “vivir en este mundo”, pero si es evidente que a este desprecio le subyacen intrincadas creencias implícitas sobre las que es necesario indagar ¿Qué ha pasado en el parquecito? ¿Por qué se

Cartografía de las emociones

asocia el asco con lo infantil y particularmente con los niños? ¿Por qué considera que el mundo es asqueroso? ¿Qué le ha pasado? ¿Por qué “este mundo” no es un lugar para vivir?

Las anteriores preguntas no pretenden especular; la intención es exponer algunos de los interrogantes que surgieron durante el análisis e invitar a la comunidad educativa (específicamente a directivas, profesorado y familias) a usar los mapas como instrumentos exploratorios de la emocionalidad de los niños y las niñas, y a partir de estos, ahondar en las creencias e imaginarios que están a la base de lo que ellos y ellas piensan y sienten, pues esto les permitirá emprender acciones oportunas de acompañamiento y soporte psicológico, si es necesario.

-¡Hablares! – gritó el Ratón, que temblaba hasta la punta de la cola. ¡Como si yo hablara de esos temas! Nuestra familia siempre odió a los gatos: ¡son seres sucios, bajos y vulgares! ¡No los vuelva a nombrar nunca! (Carroll, Lewis, p.22)

El testimonio al que se ha estado haciendo referencia y este fragmento de libro permiten apreciar que el asco, además de las sensaciones físicas (viscerales) en relación con sustancias que se reconocen como “contaminantes”, tiene que ver también con ideas o creencias sobre los otros y otras, por lo que el asco deja de ser solo una reacción fisiológica para convertirse en una emoción dotada de contenido moral y político (León, 2013).

A propósito de esto, Damasio (2010) explica que:

... en los seres humanos la percepción de acciones moralmente reprobables provoca también asco. En consecuencia, muchas de las acciones incluidas en el programa humano del asco, entre ellas las características expresiones faciales, han sido cooptadas por una emoción social como es el desprecio, que a menudo es una metáfora del asco en sentido moral (p.186).

Como ya se mencionó, el asco tiene una importante función en la protección de la salud, sin embargo, cuando esta emoción se dirige hacia las personas (sus hábitos de higiene, su fenotipo, su procedencia geográfica, religión, orientación sexual...), las implicaciones pueden ser diferentes, puesto que allí hay juicios morales (León, 2013, p.6). Por ejemplo, si en la comunidad circula la creencia de que los niños y niñas que tienen piojos son sucios, que las personas obsesivas son desagradables, que quienes viven en un determinado lugar son delincuentes, o que quienes tienen una orientación sexual diferente a la heterosexual están enfermos, posiblemente las consecuencias más factibles de estos prejuicios sean la exclusión, la burla y otras formas de maltrato.

Para percatarse de la gravedad de estas acciones de pensamiento y acción, basta con analizar los discursos que movilizaron la masacre indígena durante la colonización de Latinoamérica, el apartheid, el genocidio judío, la misoginia, la xenofobia, la homofobia..., para encontrar que entre sus componentes estructurales están ideas de asco como una forma de rechazo a la diferencia. De acuerdo con lo expuesto, se hace necesario que en los espacios de formación (familia, escuela, sociedad), se promuevan diálogos fundamentados para develar, cuestionar y advertir las consecuencias de las ideas de desprecio que se han ocultado bajo las múltiples formas de violencia.

Al respecto de estos fenómenos, León (2013) sostiene que “un rasgo habitual de nuestro comportamiento social y, por extensión, político, es que en ocasiones se trata a determinadas personas o grupos sociales como portadores de un estigma y como portadores de unos atributos de

Cartografía de las emociones

contaminación e impureza” (p.10), y añade que esto “crea una serie de jerarquías sociales en función de las cuales un grupo de personas son excluidas, repudiadas y, en definitiva, negadas. Por oposición a estos grupos, un grupo privilegiado se define a sí mismo como superior” (p.11). Aquí radica uno de los pilares de la desigualdad social; de ahí la importancia de abordar el asco en los procesos educativos desde la primera infancia.

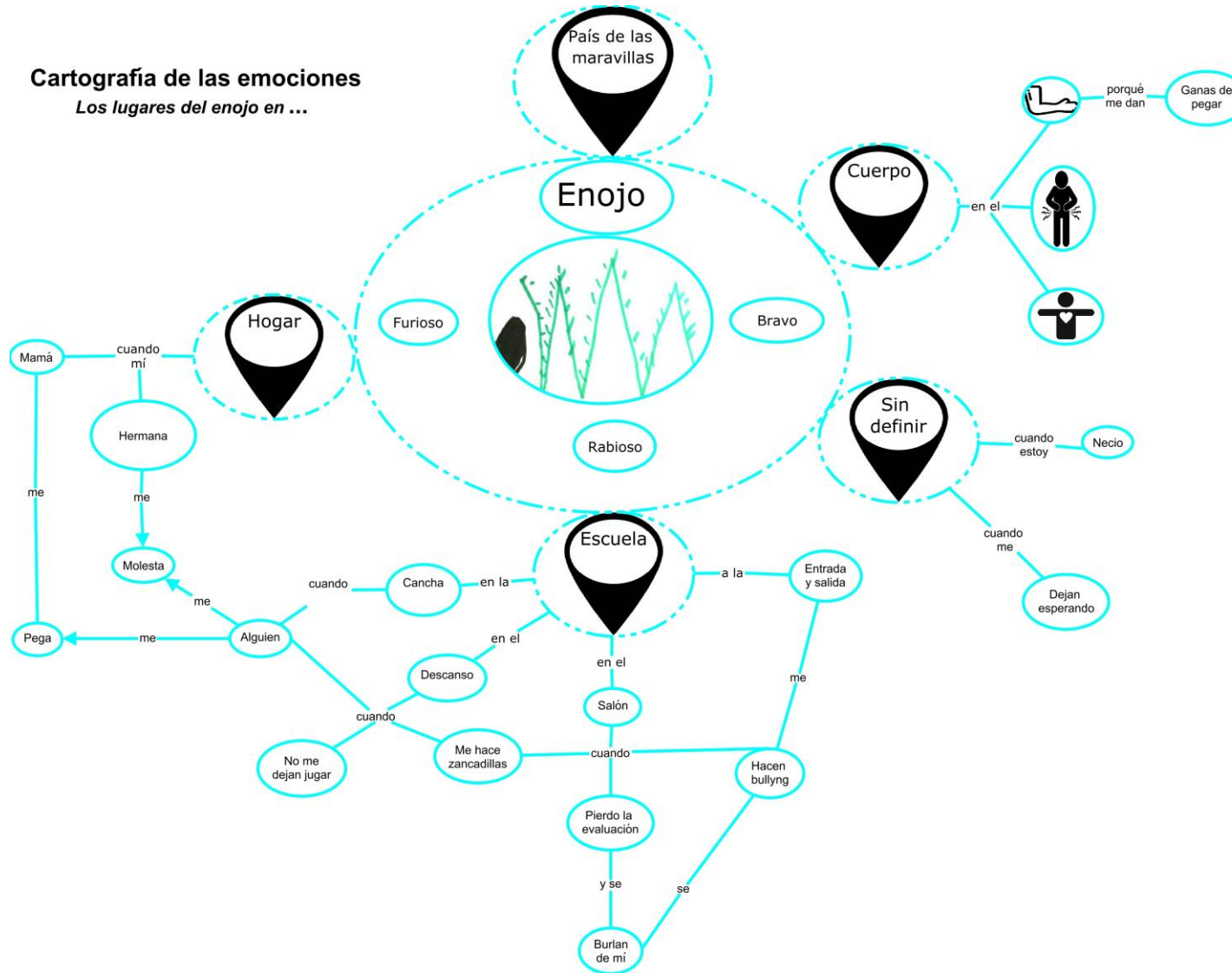
Con lo que se ha planteado hasta aquí, es preciso mencionar que de ninguna manera se pretende suprimir el asco del repertorio emocional, hacerlo, además de imposible, sería nefasto, pues es claro que esta emoción, como las otras, tiene una función muy importante. Lo que se busca es invitar a la integración reflexiva de esta emoción a partir de preguntas abiertas como: ¿qué genera asco? ¿por qué? ¿a quién afecta esto? ¿cómo lo hace? ¿quién se beneficia? ¿por qué?, pues a partir de la autoobservación, el examen de los propios pensamientos y el diálogo intersubjetivo que reconoce y valora la diferencia, se pueden superar ideas insensatas que desencadenan en discriminación y violencia.

En consecuencia con lo planteado, al reconocer las implicaciones biológicas y morales del asco en lo individual y colectivo, no hay lugar a dudas de que esta es una emoción de cuidado en todos los sentidos posibles de la palabra²⁸ (cuidado de sí, de otros y otras, alerta, advertencia de peligro y llamado de atención) sobre la que es necesario investigar y dialogar más.

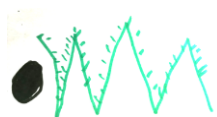
²⁸**Definición de cuidado:** **1.** m. Solicitud y atención para hacer bien algo. **2.** m. Acción de cuidar (asistir, guardar, conservar), **3.** m. Recelo, preocupación, temor, **4.** interj. Para amenazar o para advertir la proximidad de un peligro o la contingencia de caer en error, **5.** interj. U. con sentido ponderativo o para llamar la atención. Fuente: <http://dle.rae.es>

2.1.4 Mapa del enojo

Cartografía de las emociones Los lugares del enojo en ...



El enojo y la re-acción



Convención: el enojo parte de un punto negro y toma la forma de líneas verdes espinosas que suben y bajan.

Fragmento que dio origen a la convención: “...Después vino una voz enojada, la del Conejo: Pat, Pat, ¿Dónde estás? ¡Aquí estoy! ¡Cavando para sacar manzanas, su señorita! ¡Cavando para sacar manzanas, caramba! – dijo el conejo furioso- ¡Ven acá! ¡Ven ayúdame a salir de aquí! (se oyeron más vidrios rotos) (Carroll, 2016, p.43).

89

Al leer este fragmento del libro y ponerse en la situación del conejo, los niños y las niñas dijeron que se sentirían enojados. Durante sus participaciones se reconocieron tres palabras asociadas a esta emoción en orden de intensidad: bravo, rabioso y furioso.

Para Días & Flores (2001) el enojo hace parte del campo semántico de la ira, que es definida por Nussbaum (2008) como un tipo de emoción que se siente cuando se cree que “se ha infligido un perjuicio, a mí o a algo o alguien cercano a mí; que no se trata de un daño trivial, sino relevante; que fue realizado por alguien; probablemente que fue un acto voluntario” (p.51).

Esta conceptualización se concreta en lo expresado por las niñas y los niños cuando narran en las TLD lo que les molesta y les hace sentir enojo en su **hogar**, tal como se puede apreciar en las siguientes participaciones:

Fragmento elegido: La merluza va y protesta porque el delfín la molesta y al frente el bacalao toca el arpa despistado (Carroll, 2016, p.135).

Estudiante

Comentario: “... a veces que yo así soy un poquitín grosera con mi hermanita, hay veces que me pongo a hacerle maldades, y hay veces que cuando ella me molesta mucho me pongo brava con ella y después le hago una maldad y la empiezo a molestar, y mi mamá me pega y yo creo que ahí si me parezco como a una merluza”.

En esta intervención es posible identificar que, aunque la estudiante reconoce que ella inicia el conflicto al “hacerle maldades a su hermana”, esta a su vez también reacciona y la molesta, lo cual le hace sentir enojo, de ahí que utilice la expresión: “me pongo brava”. Además, en el texto indica que, al ser castigada por su mamá, ella se identifica con la merluza, es decir, que protesta porque la golpean, como una forma de expresar su inconformidad y también como un mecanismo de defensa para protegerse de la violencia.

En relación a las prácticas de castigo que se dan en las dinámicas familiares, Gutiérrez (2009) plantea que estas “mediatizan el vínculo de apego y operan como un mecanismo regulador de las emociones morales y el comportamiento (Eisenberg, Spinrad, Losoya y Fabes, 1999)” (como fue citado p.6). Son conocidos los nocivos efectos directos y colaterales de las prácticas de maltrato, pero no siempre las percepciones que los niños y niñas tienen sobre estas, porque la mayor parte de investigaciones se hacen desde la perspectiva adulta.

Al respecto el estudio de Gutiérrez (2009), que recoge las ideas de niños y niñas sobre los castigos físicos, revela que estos son considerados como poco efectivos, lastiman los sentimientos y generan malestar, que se expresa como “enojo, preocupación, miedo o susto, tristeza y decepción” (p.20). Es necesario mencionar que el castigo físico ha aparecido de manera repetida en las cartografías (ver los

Cartografía de las emociones

mapas de tristeza, miedo, vergüenza), por lo que se hace necesario abrir espacios de diálogo con la comunidad educativa (familias, profesorado, entidades locales relacionadas con el cuidado y protección de la infancia) para dimensionar las consecuencias de estas prácticas y conocer alternativa que permitan orientar de manera respetuosa los procesos formativos en la infancia.

Como se puede apreciar en el mapa del enojo, esta emoción en **la escuela** está vinculada a los golpes y burlas que se presentan en la cancha o en el descanso, agresiones que son referenciadas por los niños y las niñas en expresiones como: “cuando a un amigo de uno le pegan a uno le da mucha rabia” “me enojo cuando no me dejan jugar” “me da rabia cuando me hacen zancadilla”. Sobre estas situaciones, llama la atención el siguiente comentario:

Estudiante

“Cuando estoy en el descanso, en la tienda comparando, siempre me molestan y también en el salón. Me hacen zancadillas y también me pegan”

En la anterior intervención la expresión “siempre me molestan”, da cuenta de que las agresiones se presentan de manera recurrente, lo que alerta frente a una posible situación de acoso escolar. Esto no parece ser un hecho aislado, porque algunos estudiantes también refieren como causa de enojo el “bullying”²⁹, que relacionan directamente con intimidaciones y burlas que se dan en la salida y entrada de la escuela. Específicamente, los niños y las niñas dicen que cuando se tienen peleas en la escuela surgen amenazas como “a la salida nos encontramos”, dando a entender que lejos de la atención de las maestras la pelea continuará, lo que muchas veces, además de enojo, genera miedo.

En las situaciones ya mencionadas, el enojo que sienten los niños y las niñas emerge como posibilidad para mantener o restaurar su integridad personal ante situaciones que hieren, molestan, y se perciben como irrespetuosas o injustas, en las que se pone a prueba la capacidad de autocontrol. Respecto a la expresión de la ira y sus mecanismos de regulación, la siguiente participación puede ser ilustradora:

Fragmento elegido: - El juicio no puede proseguir – dijo el Rey con voz muy grave, - hasta que los jurados estén en sus lugares, todos los jurados – repitió con gran énfasis, mirando fijamente a Alicia mientras lo decía (Carroll, 2016, p.158)

Estudiante

“Yo también cuando estoy muy necio me dicen que no haga nada más, pero que me tranquilice, porque si me enojo, me pongo muy rabioso”

En la anterior participación, el niño hace mención a dos matices de la emoción “enojo” y “rabioso”, la segunda de mayor intensidad que la primera. También es posible identificar la voz de personas externas que le invitan a tranquilizarse y el eco que este mensaje tiene en el niño, quien deja entrever la conciencia que tiene de regular la expresión de su emoción cuando dice: “si me enojo, me pongo muy rabioso”, quizás por un re-conocimiento de experiencias previas en donde ha sentido algo similar.

Aunque la ira y sus derivaciones (irritación, enojo, coraje, rabia, cólera...) son por lo general desaprobadas socialmente, resulta fundamental integrar estas emociones desde la infancia, pues eso enseña a los niños y las niñas “la importancia de sus límites y les pone a salvo de una pasividad desamparada frente al mundo” (Nussbaum, 2008, p.241). Sin desconocer las implicaciones que

²⁹ Término en inglés que se ha popularizado para referirse al maltrato físico y/o psicológico entre iguales.

Cartografía de las emociones

pueden tener actos violentos en momentos de ira, esta comprensión resulta fundamental para reconocer la dimensión política y moral de la ira en la garantía de los derechos, que de manera muy clara exponen Quintero & Sánchez (2016) a continuación:

Ante situaciones de ruptura o creación de daños morales y políticos, en esta etapa, el niño aprende la importancia de la reparación y el reconocimiento de los efectos de los actos injustos. Esto trae consigo no solo un enojo (en su dimensión política), sino también la indignación y el resentimiento como quebrantos de los lazos de amistad y confianza mutua. En consecuencia, la presencia de estas emociones tiene una dimensión moral y política, aunque estén vinculadas a lazos de amistad o confianza entre miembros de las asociaciones (escuela, barrio, familia, amigos, entre otros). En su dimensión política, significa que las emociones ponen en evidencia vulneraciones que afectan el goce de derechos, pero también muestran que todos los miembros de una asociación deben gozar de los principios de la justicia como expresión de la buena voluntad y no solo en virtud de criterios regulativos externos, cuya falta de cumplimiento se asocia a una sanción (p.249)

Es precisamente cuando la vulneración de los derechos se percibe como algo irreparable, que aparece el deseo de venganza, como forma de castigo personal ante lo injusto. Sobre este asunto también se hizo mención en las TLD, tal como se puede notar en las siguientes participaciones:

Fragmento elegido: Si ella o yo resultamos mezclados en esto con otros, él confía en que tú los liberes como hiciste con nosotros (Carroll, 2016, p.162).

Comentario: “A mí me gustó el párrafo de Alex porque es como, aquí como dice en el libro, que como si fuera una venganza, que como si fuera con ellos, ellos se vengarán de ellos sería un delito para, porque de pronto hacen unas cosas malas y los matan”.

En estas líneas es posible notar la preocupación del niño por las consecuencias de las acciones vengativas cuando dice: “de pronto hacen unas cosas malas y los matan”, así como la idea explícita de que esto constituye “un delito”. Es claro que en esta situación el problema no radica tanto en la ira, sino en la venganza como su consecuencia y en la infracción a la ley. Sobre este asunto, algunas personas podrían pensar que, al emprender acciones formativas para suprimir la ira, se evitarían de raíz las posibles violencias que se suscitan, pero esto desconocería el potencial de la emoción para promover la “justicia social y la defensa de las personas oprimidas” (Nussbaum, 2008, p.437). De acuerdo con lo expuesto, entender la ira como necesaria en el repertorio emocional de las personas, implica también insistir en los límites de acción, en el esfuerzo consciente por regular su expresión y en la importancia de optar por la vía legal cuando se vulneran los derechos, pues precisamente para eso están las leyes.

En cuanto a la percepción del enojo en **el cuerpo**, las niñas y los niños referenciaron tres lugares: las manos (cuando sienten ganas de reaccionar con un golpe), en el abdomen y también en pecho. Los estados de enojo generalmente se acompañan de temblor, agitación respiratoria, incremento en la coloración de la piel, aceleración del ritmo cardíaco y tensión en ceño, ojos y boca. Nussbaum (2008) asocia la ira con “una sensación de ebullición”, misma que para la mayoría de personas puede resultar incómoda e incluso dolorosa.

Reconociendo que la emoción de enojo se da cuando las personas se sienten heridas o se truncan los planes y objetivos que consideran valiosos para su vida, y que nadie es inmune a esto, pues no es

Cartografía de las emociones

posible tener el control de todo para que la vida transcurra justo como se desea. La pregunta ya no es por si expresar o inhibir la emoción, pues esta emergerá ineludiblemente en estas situaciones por las razones que ya se han expuesto, la cuestión ahora es por la forma como se afronta la emoción sentida: ¿Qué hacer entonces con la frustración, impotencia y resentimiento que generalmente acompaña el enojo sin hacerse daño o dirigir este hacia otras personas?

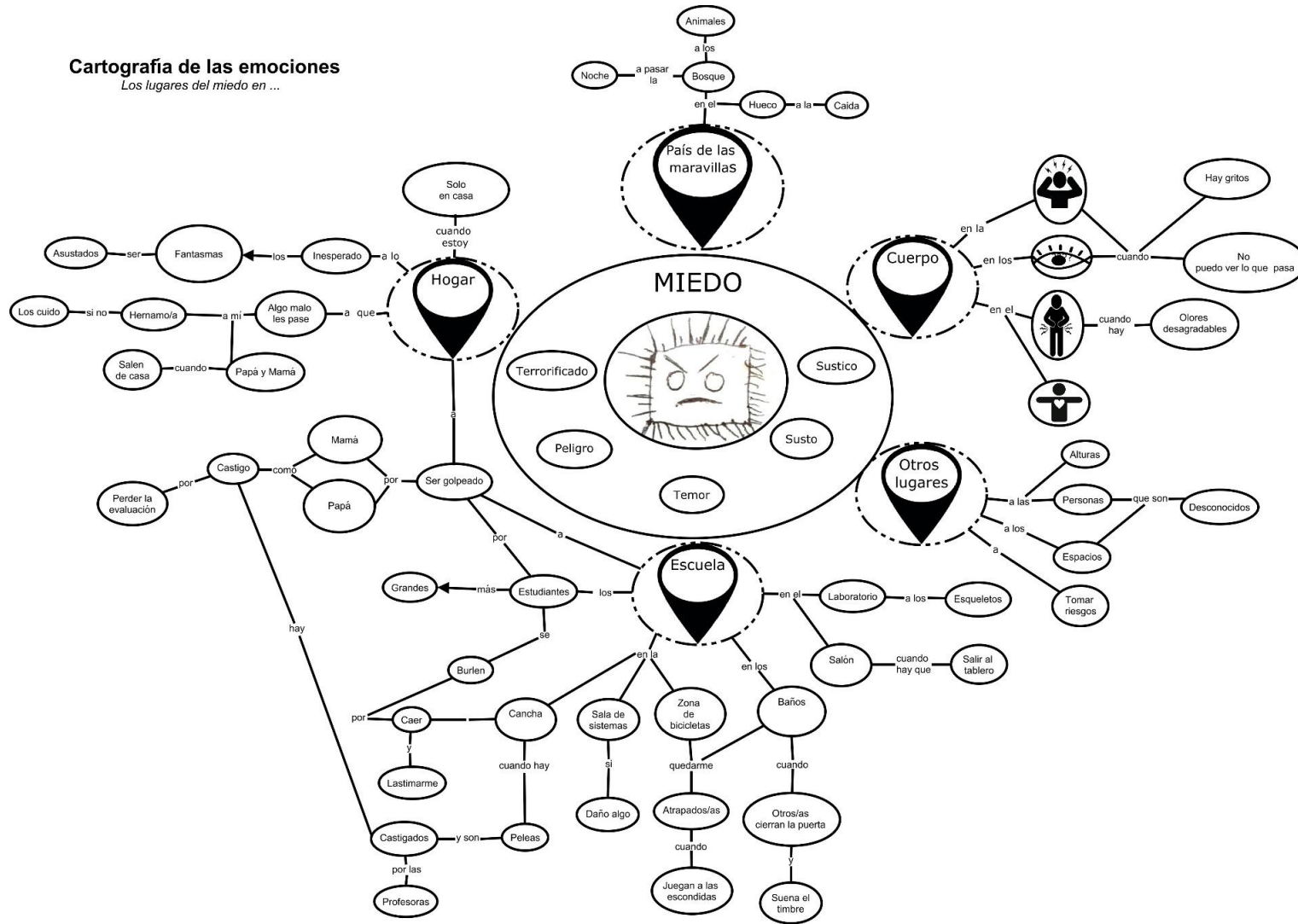
Esta cuestión cobra sentido, porque la experiencia cotidiana, muestra que es que muchas veces los niños y las niñas que se sienten enojados reaccionan de forma agresiva, o por el contrario contienen la expresión de esta emoción y la padecen internamente, tal como le pasa a Alicia:

*"¡vuelve ¡la llamó la oruga ¡Tengo algo importante que decirte! Eso sonaba prometedor, por lo que Alicia dio la vuelta y volvió. ¡Tranquilízate! - dijo la oruga
¿Eso es todo? - dijo Alicia-, tragándose la rabia. (Carroll, 2016, p.55)*

Los resultados de este estudio permiten identificar las formas de reconocimiento del enojo, los lugares donde este se expresa y las situaciones a las que dicha emoción se encuentra asociada, pero no alcanza a dar cuenta de las formas de regulación, así que la pregunta planteada queda abierta, pues la manera como se viven estas experiencias emocionales son determinantes en las dinámicas de convivencia que se dan en la familia, la escuela y los demás espacios de interacción social.

2.1.5 Mapa del miedo

Cartografía de las emociones
Los lugares del miedo en ...



“Que le corten la cabeza...”: los alcances del miedo



Convención: “El miedo es trazado con líneas negras y fondo blanco, tiene una forma cuadrada, con los pelitos de punta alrededor, su rostro tiene los labios y ceño fruncidos”

Fragmento que dio origen a la convención: Así que habló de nuevo: - Oú est ma chatte? - que era la primera frase que aparecía en su libro de francés. El ratón dio un salto fuera del agua y pareció que temblaba de miedo. - ¡Perdóname!” – dijo Alicia apresuradamente, temerosa de haber herido los sentimientos del pobre animal-. Casi me olvido de que a usted no le gustan los gatos. (Carroll, 2016, p.21)

95

El mapa del miedo es una construcción colectiva que se hizo bajo la recopilación de voces y pensamientos de niños y niñas, quienes a partir de las TLD y talleres cartográficos lograron expresar por medio de sus vivencias personales cuáles son aquellos lugares donde habita dicha emoción, refiriéndose a ella de diferentes maneras como: “susto”, “sustico”, “temor”, “peligro” y “terrorificado”.

Camps (2011) explica el miedo como aquella emoción protectora que impele a evitar el mal, que puede ser infundido por suposiciones irracionales que se dan a partir de creencias, o, por el contrario, se puede dar de manera racional al fundamentarse en la realidad y sabiduría (p.173), por lo que es propio del ser humano experimentar la necesidad de auto cuidado para evitar aquello que pueda representar un peligro o amenaza que atente contra su bienestar.

En coincidencia con esta concepción, en el **País de las maravillas** las niñas y los niños identificaron como los lugares del miedo aquellos en los que de alguna manera Alicia corría peligro: el hueco por donde cae, así como el bosque y sus alrededores y por los animales que allí habitan.

Esto se puede explicar porque el ser humano, de manera natural, tiende a reaccionar con miedo ante lo desconocido e incierto (Camps, 2011, p.173), por eso el hueco y el bosque (territorios poco comunes para Alicia, donde no hay una certeza sobre lo que puede ocurrir allí), fueron identificados como lugares que generan temor, pues la sensación de las personas ante lo extraño es subjetiva y limitada, ya que puede estar permeada de negatividades y percepciones temibles, que generan sesgos. De igual manera, en el transcurso de las TLD algunos de los niños y las niñas compartieron a partir del texto diferentes comentarios que de una u otra forma llamaron la atención por las expresiones amenazantes que exponen su vulnerabilidad ante ciertas situaciones que acontecen entre **la escuela y el hogar**, como:

Fragmento elegido: - ¿Y quiénes son estos? - dijo la Reina señalando los tres jardineros que estaban tendidos alrededor del rosal; porque, como se podrán imaginar, al estar tendidos de bruces su espalda tenía el mismo dibujo de los demás naipes y ella no sabía si eran jardineros, o soldados, o cortesanos, o tres de sus propios niños - ¿Cómo voy a saberlo? - exclamó Alicia sorprendida con su arrojo- No es problema mío. La Reina se puso colorada de la furia, y tras mirarla echando chispas por los ojos como un animal salvaje empezó a gritar: - ¡Que le corten la cabeza! ¡Córtensela! (Carroll, 2016, p.102).

Estudiante

Comentario: “... se siente como un sustico, así en las evaluaciones malas así, uno las esconde para que la mamá no las vea, y lo castiga por un... y es como si... le fueran a cortar la cabeza a uno, porque no puede justificar a alguien a algo más”

Cartografía de las emociones

A partir del anterior comentario es posible apreciar que el miedo puede ser infundido por la incertidumbre de lo que pueda ocurrir, lo cual se evidencia en la angustia que experimenta el niño al obtener un mal resultado en la evaluación y los riesgos que eso puede implicar para su bienestar. De acuerdo con Camps (2011) “el miedo, como la mayoría de las emociones, es un estado de ánimo que se sustenta en creencias o en sospechas que luego serán confirmadas o refutadas. Es una emoción que mira al futuro y no al pasado” (p.182)

Esto explica cómo el temor sobre lo que pueda pasar lleva al estudiante a tomar decisiones con el único objetivo de huir y evadir el estado de debilidad al que se puede llegar, razón por la que esconde la evidencia para no ser castigado. Sobre este asunto, es preciso observar cómo en el entorno social se han establecido una serie de normas que son determinadas por una figura de autoridad a quien se debe obedecer y cumplir, pues de lo contrario se podría tener graves consecuencias (Hobbes, 1999, p.43). Por eso mismo, la persona decide actuar con cautela, previendo la reacción que pueda tener aquella figura de mando que, desde un punto de vista, es considerado como una instancia de regulación, arbitraje o castigo.

Es importante notar la frase que menciona el estudiante cuando dice: “y es como si... le fueran a cortar la cabeza a uno, porque no puede justificar a alguien a algo más”, en este caso hace un comparativo entre el hecho de perder la evaluación y ser castigado con “que le corten la cabeza”, añadiendo que no hay excusa para actuar de forma violenta. Para entender lo anterior, Hobbes (1999) plantea cómo a lo largo del tiempo se ha tenido la creencia de que quien tiene el poder puede tener la potestad de castigar ante cualquier ofensa o infracción, puesto que se supone que es aquella figura de autoridad que debe ser justa y velar por la protección de los demás, para lo cual también expresa que el poder no puede ser invocado como un justificativo para las agresiones (p.7), pues la persona que orienta debe procurar amparar y garantizar el bienestar.

En este sentido, es importante reflexionar sobre la mirada que se tiene frente a la evaluación y el miedo que se ha creado a su alrededor, pues para los niños y las niñas esto puede significar estrés, ansiedad y temor, en tanto al obtener una mala nota, las consecuencias hacen referencia metafórica a la expresión “que le corten a uno la cabeza”.

Es preciso mencionar que durante las TLD los niños y las niñas hicieron referencia en diferentes ocasiones a situaciones de castigo físico infligido por parte de sus madres y/o padres. Al parecer, en estas ocasiones quienes tienen la autoridad recurren al golpe como una forma de sometimiento, creyendo que esta es la manera adecuada para “enseñar” a sus hijos e hijas, y con este argumento justifican sus actos agresivos. Sin embargo, es preciso comprender que el castigo, además de generar miedo, también deteriora los vínculos afectivos, y obstaculiza la comunicación. De acuerdo con Ordóñez (2011) “entre una palmada y un golpe severo hay una línea fácil de traspasar, por lo que es necesario abstenerse del castigo corporal” (p.1) que además del daño físico deja huellas que difícilmente se pueden superar.

Al igual que el anterior, la siguiente estudiante compartió su experiencia, manifestando expresamente el miedo que sentía al perder la evaluación por las implicaciones que esto traería con su mamá, mencionando lo siguiente:

Estudiante

Comentario: “yo todavía que estoy acá escondo las evaluaciones para que mi mamá no las vea hay veces, porque cuando me saca 1 o 3 yo empiezo isque que; ¡ay mamita me van a pegar, me van a pegar! y por no estudiar, y ella me dice; estudie, estudie para las evaluaciones porque o sino le va mal... y le pego, yo isque; ay no mami, no mami..., y tengo que estudiar y cuando no estudio, ahí mismo pierdo las evaluaciones y me pegan, y hay veces que las tiro al basurero ”

Cartografía de las emociones

A partir de lo anterior, se puede entender cómo la anticipación de consecuencias puede turbar la mente, causando miedo y tristeza, pues en este caso la estudiante prefiere proceder con cautela (escondiendo la evaluación) para evitar ser castigada por su madre. Al respecto, Hobbes (1999) señala cómo las acciones motivadas por el miedo al castigo de una autoridad podrían haberse omitido, y de ahí que todos los actos que el ser humano realiza con miedo podría no realizarlos, si no fuera porque se siente en un estado de indefensión en el que es esencial la protección de sí mismo. Ello, por supuesto, demuestra que la incertidumbre alimentada por el miedo es una prueba más de la vulnerabilidad característica del ser humano.

A partir de los comentarios expuestos por las niñas y los niños, se ubica la **escuela** como uno de los lugares que abre las puertas a los territorios donde habita el miedo, pues desde aquí se da paso a la evaluación que, en última, es la que determina quien ha alcanzado el éxito y quien ha fracasado. Esta se da bajo unos criterios de medición, de acuerdo con aquellos conocimientos adquiridos en un determinado lapso de tiempo (Perrenoud, 2008), por tanto, la evaluación como sistema de mérito se ha integrado para hacer parte de la vida cotidiana de las instituciones, y representa aquella constante amenazadora que pretende intimidar a los y las estudiantes para que redoblen sus esfuerzos y aprendan a enfrentarse ante retos cada vez más difíciles, que crean en la mayoría emociones de miedo, insatisfacción y desesperanza, por no alcanzar una nota alta. Salen entonces a la luz frases como: “¡ay mamita me van a pegar, me van a pegar! y por no estudiar” o “se siente como un sustico, así en las evaluaciones malas ...”

En este sentido, es preciso comprender que las políticas evaluativas que pretenden instaurar estándares académicos altos con el propósito de valorar el rendimiento no pueden esperar que este logre el mismo efecto “positivo” en todos, pues como lo menciona Olivos (2010) “la evaluación de alto impacto fortalecerá el aprendizaje de algunos mientras desmotivará a otros y causará en ellos desesperanza” (p.87). Así, esta debe ser entendida como un proceso formativo para que las personas logren identificar y fortalecer su aprendizaje, y no como un mecanismo de control que señale al buen o mal estudiante según lo establecido.

Cabe señalar que además del miedo que existe alrededor de la evaluación y sus posibles secuelas, las niñas y los niños también indicaron aquellos lugares del **cuerpo** donde habita dicha emoción, pues la mayoría señaló la cabeza, y los ojos (al no poder ver lo que sucedía alrededor), el estómago (al sentir olores desagradables) y el corazón. Para comprender lo expresado por los y las estudiantes, es de notar que al estar en una situación que representa una amenaza o peligro, el cuerpo instintivamente se pone en alerta y manifiesta esta de diferentes formas. Según Alandete (2015) “cuando el cerebro detecta un posible peligro, muchas actividades del cuerpo, como, por ejemplo, el aparato digestivo y el reproductor, dejan de funcionar y se activa la amígdala cerebral” (p.1), que es no solo el principal núcleo de control de las emociones y sentimientos, sino un elemento clave para la supervivencia, pues permite que el cuerpo reaccione ante un estímulo potencialmente peligroso, ya sea para huir o luchar ante aquello que representa un riesgo para su propio bienestar (Mimenza, 2018).

Es así como el miedo permite activar modos de respuestas para dar aviso ante cualquier eventualidad amenazante; esta emoción moviliza e impele a la acción para buscar alternativas ante aquellas situaciones desfavorecedoras y lograr transformar los entornos sombríos en espacios acogedores y esperanzadores, pues según Alandete (2015), el miedo se va superando en la medida en que se da lugar a la actividad cognitiva y a los procesos complejos de creatividad para la búsqueda de soluciones y la construcción de una vida cotidiana amena.

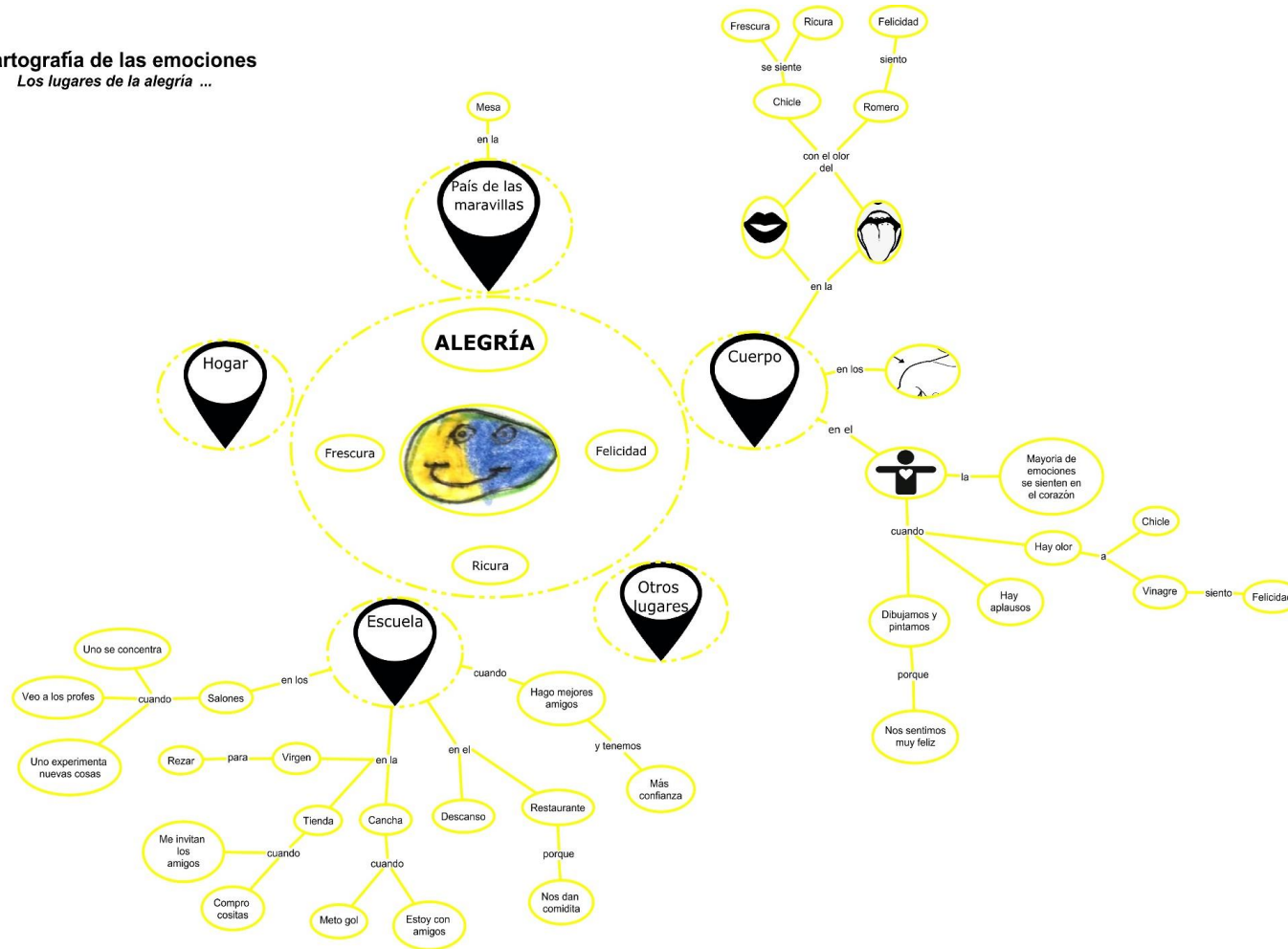
Cabe concluir que la emoción del miedo es una manifestación natural en el ser humano que se puede llegar a dominar y razonar, pero que además se da por diversos factores ya sea por el dominio que

Cartografía de las emociones

una persona arbitrariamente quiere ejercer sobre el otro u otra, a lo desconocido o situaciones en particular como la burla o quedar atrapados en un lugar, en este caso los niños y las niñas expresaron el miedo que les genera perder una evaluación, pues este hecho desemboca en estrés y ansiedad, y adicionalmente esto lleva al acto mismo del castigo o sanción. Es preciso señalar la importancia de propiciar un clima de serenidad y afecto para fortalecer la confianza de los niños y las niñas, para lo cual no solo es necesario sentir amor sino también demostrarlo, tanto en el hogar como en el entorno escolar, así como también es necesario orientar la evaluación a un proceso formativo y no calificativo (Olivos, 2010), pues esta se debe caracterizar por su continuidad y la forma natural en la que se integra a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin ser vista como un anexo al final del proceso educativo.

2.1.6 Mapa de la alegría

Cartografía de las emociones
Los lugares de la alegría ...



Cartografía de las emociones

Viva la alegría



Convención: La alegría tiene forma “sonriente”, es suave, de color amarillo y azul, tiene olor a flores.

Fragmento que dio origen a la convención: “Sin saber muy bien lo que hacía, Alicia recogió un palo y se lo tendió al perrito; y el perrito con ladrido de alegría y se lanzó hacia el palo, como si lo cogiera con los dientes.” (Carroll, 2016, p.49)

102

En el transcurso de las cartografías y TLD se hizo mención a la emoción de la alegría en diferentes escenarios que hacen parte de la cotidianidad de niños y niñas, quienes nominaron dicha emoción haciendo uso de palabras como: frescura, ricura y felicidad.

La alegría se entiende como aquella emoción que tiene su propia vida, que radica en la gran apertura del espíritu para conectarse con los más profundos sentimientos de bienestar del ser humano, desde el gozo, pasando por la satisfacción, la comunicación, el amor y la esperanza (Estrada & Martínez, 2014). De igual forma, es una emoción que genera bienestar y proporciona al cuerpo entusiasmo para afrontar cualquier situación; de ahí que sea parte importante de la vida de cada persona.

Es importante mencionar que la alegría es un estado anímico fundamental, en el que la persona se siente a gusto, contenta, dichosa. Además, tiene una gradación afectiva que va de lo biológico a lo cultural y espiritual, mediado por el placer, la alegría y la felicidad, pues las relaciones entre ellas son estrechas, ya que el placer es la culminación de un deseo que produce una sensación agradable y la felicidad consiste en estar contento con uno mismo y con el proyecto personal (Rojas, 2004). La alegría es una emoción que se manifiesta por dentro como una vivencia positiva y por fuera a través de las expresiones del cuerpo.

Al comprender lo anterior, es preciso iniciar el recorrido cartográfico que se hizo a través del **País de las maravillas**, pues dicha emoción hizo presencia mediante las voces de los niños y las niñas, que mencionaron la mesa como aquel lugar que genera alegría, ya que desde este espacio se puede compartir y crear lazos afectivos, así lo expresaron los estudiantes:

Estudiante

“La mesa, porque todos están compartiendo”

Estudiante

“En la mesa, porque cuando Alicia se comió el pastel, ella se sintió muy bien”

El compartir en la mesa además de producir alegría, permite consolidar el arraigo e identidad familiar, ya que es un escenario propicio para fortalecer los vínculos con los seres queridos y construir la memoria de la historia familiar, pues la mesa es aquel espacio de circulación que estabiliza el desarrollo emocional, nutricional, social y cognitivo, teniendo en cuenta que comer provoca disfrute y placer, más aún cuando se hace en compañía.

De igual forma, al seguir la ruta se encuentra **la escuela** como un lugar donde surge la alegría. Es importante señalar que la mayoría de comentarios que hicieron los niños y las niñas alrededor de

Cartografía de las emociones

esta emoción en la escuela se dio a partir de la cartografía institucional y las propuestas de mejora derivadas de su análisis. De acuerdo con esto, los y las estudiantes manifestaron la emoción de alegría que les da estar en el salón y concentrarse, ver a los profesores y experimentar cosas nuevas.

Al hacer lectura de estas palabras es importante observar que cuando existe un buen trato por parte del profesorado hacia los y las estudiantes, esto de alguna manera impacta positivamente en el clima escolar, pues se genera confianza, solidez en el aprendizaje y deseo de permanecer en el aula, lo cual favorece el desarrollo individual y social de los niños y las niñas (Bustamante, 2015), puesto que la escuela es el segundo hogar y, por tanto, debe ser acogedora y brindar las condiciones óptimas que garanticen el bienestar, los vínculos afectivos, el amor y la calidez humana, que se verá reflejado en expresiones de felicidad y agradecimiento.

En el mapa es posible ver cómo la cancha, la hora del descanso y la tienda se asocian con la alegría de compartir con los amigos y amigas. En estos espacios se crean lazos de amistad, confianza y generosidad, que se hacen manifiestos, por ejemplo, al compartir experiencias tan significativas como meter un gol y festejarlo con quienes sienten un profundo afecto.

Según Pius-Aimone (2012), la alegría es el fruto del amor y de los vínculos afectivos, teniendo en cuenta que no a todo el mundo se le da un amor humano capaz de mantener una alegría permanente, pues en la medida que se es o no amado, el estado de felicidad puede variar. Así, y considerando que el amor es el fundamento de la mayoría de emociones positivas, se entiende entonces que la alegría que surge al estar con las personas queridas es precisamente por el afecto emocional que se gesta en la amistad.

Sin embargo, también es importante comprender que cuando la alegría depende de ciertas condiciones no es la alegría en sí, sino una alegría hacia esas condiciones; por tanto, dicha emoción estará coartada o limitada (Pius-Aimone, 2012), lo cual supone que la alegría experimentada por cada ser humano no debe estar sujeta a una persona, un objeto o una situación en particular, sino que debe ser un estado de ánimo que avive el espíritu de cada ser para dar sentido a la vida.

De igual modo, **otros lugares**, como la virgen que está ubicada en el patio y el restaurante son espacios donde habita la alegría. El primero se relaciona con creencias religiosas vinculadas con la espiritualidad y la esperanza, que de acuerdo con Delbrêl (1997), se dan por la alegría de creer en los caminos del amor, la sencillez, la oración y la fidelidad hacia aquello que se profesa y que, de igual manera, surge como un aspecto cultural. En el segundo, que es mencionado por la estudiante como el lugar donde “nos dan comidita”, la alegría se puede entender como una manera de gratitud teniendo en cuenta que las condiciones de vida de algunos de los niños y las niñas es limitada debido a las dificultades económicas, por lo que un plato de comida puede significar un gesto de cariño que alegra el corazón.

La emoción de la alegría se manifiesta por todo el cuerpo, especialmente en la zona de la cara, cuando se da una mayor apertura de los ojos y la boca. Además, se presenta en la garganta, las cuerdas vocales y el pecho, cuando se produce una sensación de expansión en este músculo. Ello cual explica por qué los y las estudiantes, al realizar actividades como pintar y dibujar, señalaron la región del corazón como aquella zona donde se experimenta dicha emoción, teniendo en cuenta que estas son formas de expresar los pensamientos y dar rienda a la creatividad.

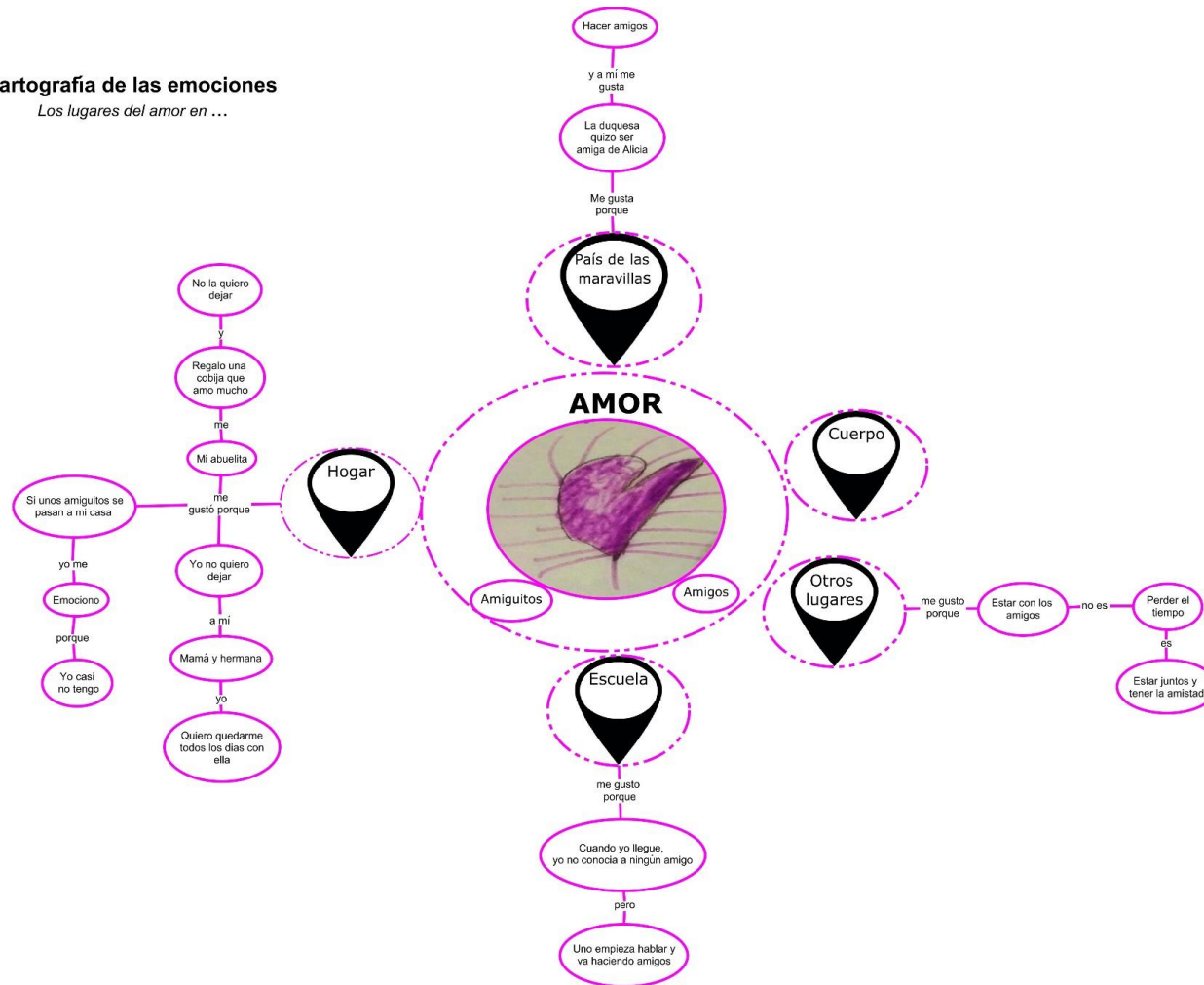
Cartografía de las emociones

Igualmente, hay aromas que producen felicidad, tal y como lo expresaron los niños y niñas, quienes indicaron que sentían alegría en la boca con el olor a chicle o romero. Pérez (2013) explica que para entender cómo los aromas influyen en las emociones existe un proceso que se da a partir del bulbo olfatorio, que conduce a dos caminos, uno que se dirige hacia el hipotálamo, para controlar las respuestas vegetativas, y luego hacia el epítalamo, para controlar las respuestas somáticas; para luego seguir el otro camino, que llevará el mensaje hacia el hipocampo y la amígdala. Una vez que el mensaje llega a estas zonas, comienza a formar parte de un circuito en el que participan complejas estructuras cerebrales. Este sistema se denomina sistema límbico y es el encargado de integrar el olfato, la memoria y las emociones. Por tanto, al existir esta conexión, se entiende cómo aquellos olores agradables traen a colación recuerdos asociados a un momento de la vida, y que por diferentes motivos producen emoción de alegría.

Se puede decir entonces que la emoción alegre trae consigo múltiples beneficios, razón por la que hay que propiciar espacios para que los niños y niñas la cultiven, no solo desde la escuela y el cuerpo, sino también desde el hogar, que curiosamente fue el único espacio vital que no referenciaron (razón por la que no hay información relacionada en el mapa). Sobre ello habrá que indagar más, pues se supone que es el lugar más significativo en la vida de cualquier persona, ya que desde ahí se crean los lazos familiares a partir del amor y el buen trato. Teniendo en cuenta que la alegría ayuda a mantener el equilibrio en el estado emocional, y aporta al fortalecimiento de los vínculos afectivos para crear unión entre las personas y favorecer los pensamientos positivos, esta emoción resulta indispensable para la vida con los demás y la vida espiritual, pues, de acuerdo con Pius-Aimone (2012), el ser humano no puede vivir largo tiempo sin alegría; es necesaria para trazar lo que se pretende alcanzar.

2.1.7 Mapa del amor

Cartografía de las emociones *Los lugares del amor en ...*



Somos seres de amor



Convención: el amor es un corazón violeta con líneas alrededor³⁰.

Es importante mencionar que la emoción del amor no estaba contemplada al inicio del trabajo investigativo, por lo que no se creó una convención de esta a partir del texto de Alicia en el país de las maravillas. Sin embargo, en el transcurso del análisis se evidenció que esta emoción acompañó los diferentes escenarios de los talleres cartográficos y TLD, y que ello se vio reflejado a través de los comentarios de los niños y las niñas que participaron. El amor fue nombrado con diferentes palabras como “amistad” y “amiguitos” para hacer referencia a los lazos afectivos que se tejen alrededor de los seres queridos y personas cercanas. Esta emoción aparece referenciada tanto en el **País de las maravillas**, como en **el hogar, la escuela y otros lugares**, donde es vinculada principalmente a las relaciones de amistad.

Según Maturana (2009), el amor es el componente de la vida humana, el fundamento de lo social y la emoción que constituye la aceptación del otro y la otra como seres válidos en la convivencia. Si ocurriese lo contrario se produciría una separación o destrucción colectiva, donde predominaría la indiferencia y la agresión, con las cuales se daría una ruptura, que, a su vez, llevaría a la negación de lo social.

Desde esta perspectiva, entonces, es preciso observar que durante los talleres varios los niños y las niñas manifestaron comentarios asociados a la emoción del amor al referirse a familiares como la mamá, la hermana, la abuela y los amigos.

El amor también fue reconocido **País de las maravillas**, apropósito uno de los estudiantes expresó lo siguiente:

Fragmento seleccionado: “¡No te imaginas lo feliz que estoy de verte otra vez, mi vieja amiga! - Dijo la duquesa y cogió a Alicia por el brazo con cariño y se alejaron juntas”
(Carroll, 2016, p.27)

Estudiante

Comentario: “me gusta porque la Duquesa quiso como ser...como que ser amiga de Alicia entonces a mí también me gusta mucho hacer amigos “

De acuerdo con lo anterior, cabe señalar que existe un vínculo fuerte entre el amor y la amistad, pues según Posada (2008) la amistad es una manifestación de amor donde hay una entrega y aceptación del otro para compartir de manera solidaria, lo cual significa que la hermandad existente entre una persona y otra siempre estará permeada del afecto que surge como una demostración natural del ser humano, ya que dicha emoción nace desde el útero y se va con nosotros hasta la tumba, en tanto los seres humanos necesitan del amor para vivir y coexistir con los demás (Maturana, 2009). Esta es una

³⁰ En el análisis de esta emoción no hay un fragmento que haga referencia a la elaboración de la convención, porque en el inicio del estudio solo se consideraron las emociones básicas y el amor no hace parte de estas. Fue a partir de las referencias que hicieron los niños y las niñas en las TLD y talleres cartográficos que se incluyó en el repertorio de emociones a estudiar.

Cartografía de las emociones

emoción que se fundamenta bajo una relación desinteresada, que además requiere de compromiso, tolerancia, aceptación y reciprocidad.

También es importante comprender que la amistad amorosa exige un vínculo entre el dar y recibir de forma depreendida, pues el *dar* es una forma de ofrecer un don y perpetuar la amistad (Posada, 2008). Lo anterior es importante para explicar por qué una de las estudiantes, durante una de las TLD, compartió una experiencia **familiar** que involucra a los abuelos y hace mención de un objeto que simboliza el amor entre ambos:

Fragmento comentado: Había encontrado el camino hacia un cuartico muy ordenado con una mesa al lado de la ventana, y sobre ella había (como Alicia esperaba) un abanico y dos o tres pares de guantecitos blancos de cabritilla: recogió el abanico un par de guantes, y estaba a punto de salir del cuarto cuando su mirada cayó sobre una botellita que estaba cerca del espejo. No tenía ninguna etiqueta que dijera “BÉBEME”, pero sin importar Alicia la descorchó y se la puso en los labios... (Carroll, 2016, p.40)

Estudiante

“mi abuelita me dio una cobija que yo la amo es de muñequitos y no es que mi mamá me va a decir mira ya no se puede acostar con eso, ya le va a quedar, se la tiene que dar a su hermanita, no es que no la quiero dejar porque es muy doloroso para mí, me la dieron mis abuelos”

En el anterior comentario, la estudiante hace alusión a un objeto (cobija) que para ella ha adquirido un valor sentimental, puesto que la persona que se la dio tiene un significado especial para ella. Según Nussbaum (2008), el amor es una respuesta intensa a la percepción que se tiene del otro, que valora a la vez las particularidades del cuerpo, de la mente y del alma de esa otra persona, lo cual se ve reflejado a través de acciones o demostraciones afectivas. En este caso, esa relación del dar y recibir como una demostración de amor se da a través de aquel objeto que a lo largo de los años ha permanecido con la niña y que, de alguna forma, le recuerda el afecto que siente hacia sus abuelos.

De igual forma, la emoción del amor también se hizo presente en **la escuela**, que representa aquel lugar de encuentro para establecer lazos de amistad. El siguiente comentario realizado por uno de los participantes permite apreciarlo:

Fragmento elegido: “¡No te imaginas lo feliz que estoy de verte otra vez, mi vieja amiga! - Dijo la duquesa y cogió a Alicia por el brazo con cariño y se alejaron juntas” (Carroll, 2016, p.115)

Estudiante

“Me gustó porque yo cuando llegué a la escuela en primero, yo no conocía a ningún amigo, no conocía a nadie llegué así, y estábamos trabajando en artística, y un amiguito que está en la casa porque se quebró el pie, fue mi mejor amigo, se llama Cristian, entonces yo antes yo no conocía a nadie, pero el me... uno empieza hablar con alguien y uno va hablando de cosas que le pasan y todo eso y uno como que va teniendo amigos ...”

Según lo expresado por el estudiante, cuando dice “uno empieza hablar con alguien y uno va hablando de cosas que le pasan y todo eso y uno como que va teniendo amigos”, para él es necesario tener un acercamiento mediante el diálogo, pues así puede establecer vínculos de confianza y considerar a ese otro u otra como un amigo o amiga, lo cual le permite tener mayor seguridad y, por tanto, tranquilidad.

Cartografía de las emociones

De acuerdo con Maturana (2009), el niño y la niña en su desarrollo requieren necesariamente de la aceptación y el reconocimiento de los demás, al igual que la compañía amorosa de la madre, el padre y otros miembros de la familia, debido a que se encuentra en un proceso de desarrollo de la conciencia individual y social que determinará su desarrollo emocional, el crecimiento afectivo y el amor propio, de ahí la importancia de propiciar espacios para que las niñas y los niños puedan socializar y crear lazos afectivos que les permitan reconocerse y vincularse con otras personas.

De igual manera, la emoción del amor no solo hizo parte de las relaciones afectivas que se han tejido en la escuela, sino que también estuvo presente en **otros lugares** que hacen parte de la cotidianidad de los niños y las niñas, como el barrio donde están aquellas personas cercanas y donde se fundamentan aquellas relaciones recíprocas, que, de acuerdo con la visión del amor, también hacen parte de la vida en sociedad, que se cimienta bajo el apoyo mutuo y desinteresado para la sana convivencia (Nussbaum, 2008), pues todos estamos hechos de amor y este se traslada a otras esferas de la vida.

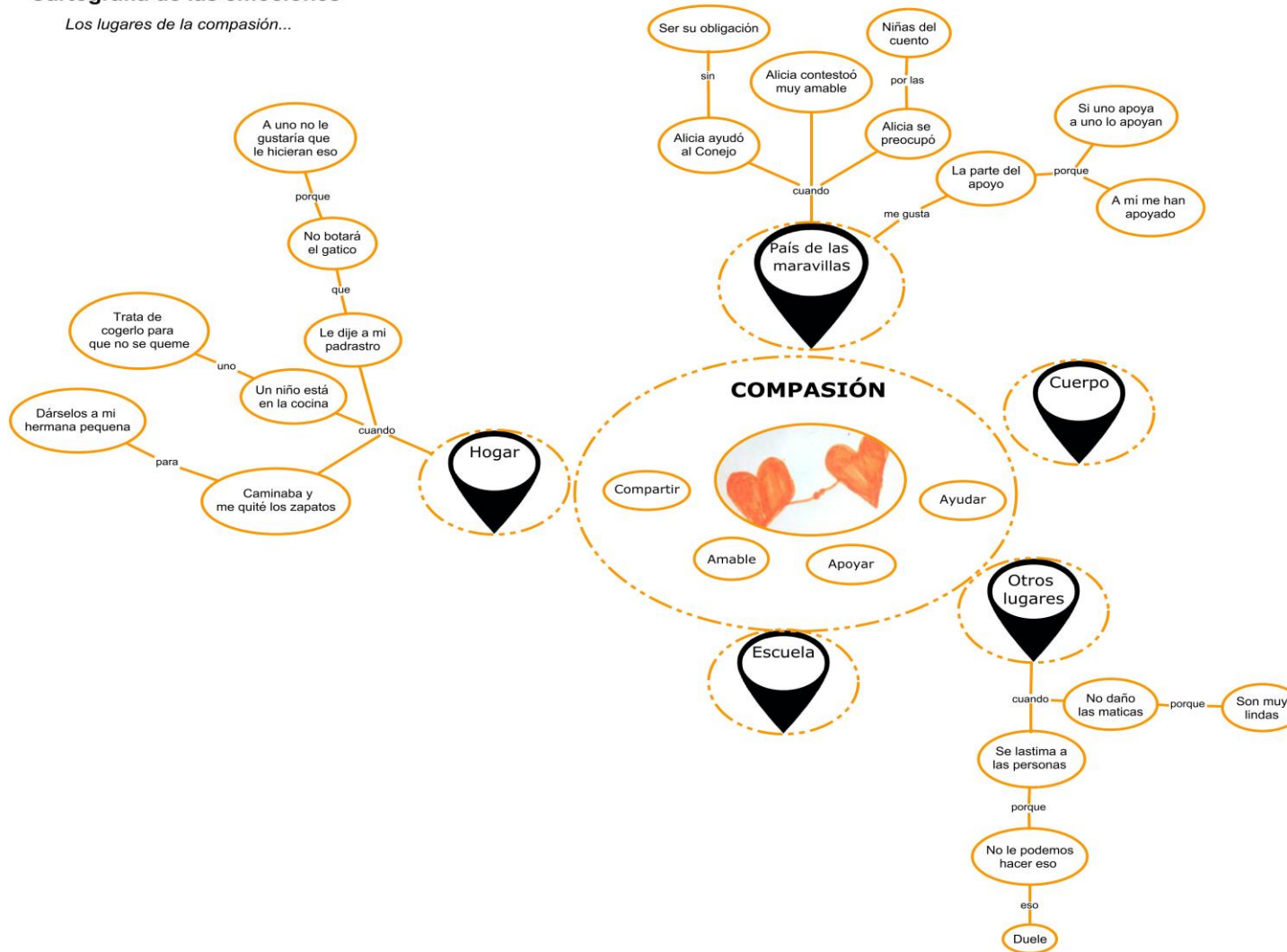
Por tanto, el amor es el fundamento de toda convivencia, que consiste en el reconocimiento y aceptación del otro y la otra como un ser válido para la vida en comunidad, comprendiendo que a partir de este se crean vínculos afectivos representados a través de la amistad como forma de amor recíproco. Además, dicha emoción es esencial en el ser humano para el desarrollo afectivo, pues de este depende el amor propio y hacia las demás personas.

Para cerrar, cabe señalar que cultivar lazos de amor y de amistad es la apuesta afectiva más valiosa, puesto que corresponde al mejor mecanismo para hacer frente a un problema. Al fin y al cabo, al contar con el apoyo de otros y otras se pueden beneficiar las diferentes esferas de la vida humana, pues, en sintonía con lo planteado por Lyubomirsky (2008), aquellas personas que cuentan con vínculos afectivos sólidos son personas más sanas y felices.

2.1.9 Mapa de la compasión

Cartografía de las emociones

Los lugares de la compasión...



La compasión y deseo de ayudar al otro



Convención: La compasión es la unión de dos corazones de color naranja que se toman de la mano, uno permanece abajo mientras sujeta la mano del otro que está arriba.³¹

La emoción de la compasión surgió durante las TLD y las cartografías durante el análisis, nombrada por los niños y las niñas de diferentes maneras, con palabras como: ayudar, apoyar, ser amable y compartir. Como se puede apreciar en el mapa, estas expresiones en su mayoría fueron reconocidas en el **País de las maravillas** y también en el **hogar**, quedando ausente de lugares como la escuela y el cuerpo, que no fueron referenciados en ningún momento.

La compasión se concibe como “el sentimiento que nos vincula con los semejantes, que lleva a compadecerse de los que sufren, así como a alegrarse de su buena suerte” (Camps, 2012, p.131), pues en cierta medida se comparte el padecimiento del otro en un acto simbólico de apoyo. Es preciso entender que el acto compasivo no es algo que surge de la nada, pues este nace en el momento en que el niño y la niña comienzan a ampliar, educar y estabilizar aspectos de interés por otras personas cercanas (Nussbaum, 2008), ya que, en la primera infancia, se ve el mundo con asombro, y la tendencia es centrarse en sus propias necesidades para la búsqueda de la satisfacción y el bienestar personal, lo que depende de la atención de las demás personas. Más adelante, cuando los padres y las madres pasan a ser percibidos con amor y otros sentimientos, el ser humano toma un nuevo significado para sensibilizarse ante la condición de vida de otras personas.

De acuerdo con el panorama anterior, es oportuno observar que algunos niños y niñas en el transcurso de los diferentes talleres ubicaron en el **País de las maravillas** la emoción de la compasión al expresar la empatía que les generaba Alicia, cuando ayudaba al conejo o cuando contestaba a los demás de manera amable y se preocupaba por las necesidades de aquellos que se encontraban en una situación complicada. De alguna manera, quienes participaron lograron conectarse con el personaje e identificar en él aspectos relacionados con su propia vida, como por ejemplo cuando el estudiante comentó:

Fragmento elegido: “Me pareció -dijo el Ratón-. Continuó: “Edwin y Morcar, los condes de Mercia y Northumbria lo apoyaron: e incluso a Stigand, el patriota arzobispo de Canterbury, le pareció que eso era recomendable...” (Carroll, 2016, p.27)

Estudiante

“Me gusta la parte que lo apoyan, porque a mí también me han apoyado”

Según el comentario del estudiante, se puede comprender que la compasión hace que el pensamiento se dirija a aquellos hechos humanos donde el otro o la otra sufre, con la esperanza de que la suerte de esa persona cambie en el buen sentido, ya que de alguna forma esa situación se

³¹Por las razones ya expuestas, en el análisis de la compasión no hay un fragmento que haga referencia a la elaboración de la convención (ver convención del amor , nota al pie # 29).

convierte en un objeto del propio interés donde la persona se siente identificada con la condición del otro o la otra que la resiste. Según Nussbaum (2008), con frecuencia “ese interés está apoyado por el pensamiento de que uno mismo alguna vez podría hallarse en la posición de esa persona” (p. 382), por tanto, el ser humano tiende a verse reflejado en la vida de otros y, por tal motivo, siempre encontrará una razón para ayudar.

Por otro lado, Nussbaum (2008) explica que la compasión cumple con una estructura cognitiva de creencia o evaluación, donde el sufrimiento es grave y en ningún momento se debe considerar como algo trivial, ya que existe la creencia en los seres humanos de que las personas no deberían padecer ningún tipo de sufrimiento que ponga en riesgo la vida. Así mismo se piensa que la persona que se compadece ante la situación del otro experimenta un dolor similar al que lo sufre, ya que al ponerse en su lugar siente que esa situación le puede suceder en cualquier momento, agregando además que esta emoción incorpora el juicio de que la angustia que soporta la otra persona es algo malo. Además, dicha emoción identifica algunas condiciones que exponen la fragilidad o debilidad del ser humano y ante las cuales surge la compasión o necesidad de ayudar, tal es el caso de las agresiones corporales o actos de violencia, la muerte, la vejez, la enfermedad, la escasez o falta de alimento, la debilidad física, la inmovilidad y todo tipo de situaciones que ponen de manifiesto el dolor que padecen otras personas. De ahí que varios de los comentarios expuestos por los niños y las niñas hicieran alusión a la necesidad de brindar ayuda a quien lo requiriera, y en este caso mencionaron a sus seres queridos y amigos más cercanos, ya fuera para compartir alimentos, lo que es muy común en zonas rurales, pues se tiene la costumbre de ofrecer generosamente sopa o algo para comer, o para apoyar a personas en situaciones adversas o cuidar de alguien que, por su condición, requiriera algún tipo de auxilio, tal y como se aprecia en el comentario del estudiante, quien a partir de un suceso con un familiar contó la siguiente anécdota:

*Fragmento elegido: “Alicia miró al tribunal y vio que, con la prisa, había puesto a la pobre lagartija cabeza abajo, y la infeliz agitaba la cola de forma melancólica pues no podía moverse. Pronto la sacó otra vez, y la puso al derecho”
(Carroll, 2016, p.158)*

Estudiante

“Siempre salíamos a la misma vez los que íbamos al colegio y todos nos quitamos los zapatos y después salimos y yo me quedé atrás esperando a mi hermanita que estaba en preescolar, y yo me quité los zapatos para dárselos a ella y yo iba caminando y había un clavo y me lo enterré aquí, y a mí me dolió mucho, yo me quité mis zapatos para dárselos a ella, y yo me quise quitar por ella, y yo la quiero mucho porque ella es mi hermanita más pequeña.”

A partir del comentario anterior es preciso analizar que, además del amor que siente el estudiante por su hermana, también hay una noción de responsabilidad que lo lleva a asumir una postura condescendiente y protectora, ya que naturalmente el ser humano siente la necesidad de amparar a aquel ser o persona que, por su condición de indefensión, puede estar expuesta a algún tipo de peligro. En este punto es necesario entender que antes de tomar la decisión de ayudar se deben tener unas creencias sobre el sufrimiento de la otra persona, lo cual implica un proceso de razonamiento práctico sobre cuál sería la mejor forma de cuidar a ese otro ser que lo necesita (Taylor, 2003). Por tanto, cuando el estudiante dice que: “yo me quité mis zapatos para dárselos a ella, y yo me quise quitar por ella, y yo la quiero mucho porque ella es mi hermanita más pequeña”,

está haciendo referencia a un juicio *eudaimonista*, puesto que esa persona (su hermana) representa una persona valiosa dentro de sus objetivos y planes, por lo que su bienestar debe prevalecer (Nussbaum, Paisajes del pensamiento, 2008).

De acuerdo con lo anterior, cabe indicar que Hume (2001) explica la compasión como aquel deseo natural del ser humano para que otras personas sean felices, ya que este sentimiento es el único contrapeso del amor a uno mismo. Por tanto, se podría entender que la necesidad de protección que manifestaba el estudiante hacia su hermana menor no solo es el anhelo de resguardar sino también el reflejo de su amor propio, representado a través del deseo de velar por el bienestar de su pequeña hermana.

Por último, se debe mencionar que la emoción de la compasión se da partir de un mecanismo con el cual se nos transmiten los sentimientos de los demás, lo que significa que el ser humano puede experimentar sentimientos del mismo tipo del que está experimentando esa otra persona (Hume, 2001). De ahí que sea importante cultivar en los niños y las niñas la capacidad de comprensión y sensibilización ante las contingencias que puedan estar padeciendo otras personas en la cotidianidad. En este sentido, es importante entender que el primer afecto en los seres humanos es amarse a sí mismos; y el segundo, que del primero se deriva, es amar a los que lo rodean (Rosseau, 1985), por lo que un ser tratado con amor tratará a los demás de la misma manera, y ello se verá reflejado en sus acciones con otras personas.

Asimismo, es necesario poder desarrollar en los niños y las niñas la capacidad para percibir el carácter humano en todas las personas, y la sensibilidad para ver la vida desde la perspectiva del otro y la otra, sin dar paso a la indiferencia e insensibilidad que deshumanizan. La invitación, es a promover acciones compasivas, que permitan ver a los seres humanos como merecedores de respeto.

Como se observa en el mapa, los niños y las niñas de manera espontánea manifestaron a través de sus palabras aquellos pensamientos asociados a la compasión, la benevolencia y virtudes sociales, como la amabilidad, la generosidad, la amistad y la gratitud, en el que queda plasmada la capacidad de poderse reconocerse a sí mismo en los otros y en las otras, precisamente por la condición natural del ser humano de sentir compasión de una manera intrínseca.

2.2 Conclusiones

Durante la participación en las Tertulias Literarias Dialógicas se pudo constatar que esta AEE favorece la libre expresión de los pensamientos y emociones, pues a partir de la doble lectura que se hace, del libro y de la vida, los niños y las niñas tienen la posibilidad de reflexionar sobre asuntos personales y compartir experiencias con sus pares, lo que afianza el autoconocimiento, la comprensión de lo que acontece a su alrededor, los procesos de comunicación y los vínculos afectivos que se establecen en el grupo, favoreciendo así su desarrollo cognitivo-emocional y las dinámicas de convivencia.

Asimismo, los comentarios suscitados por los fragmentos del libro permitieron identificar cómo durante las TLD las y los niños se reconocieron mutuamente en su fragilidad y finitud, para establecer relaciones de alteridad con muestras de afecto a través de una mirada, un abrazo e

incluso el silencio. Ello les reconfortó y permitió mitigar las emociones que les hacían sentir mal, pues en estos encuentros dialógicos el entramado de interpretaciones que se acompaña de la expresión de las emociones posibilita también la conformación de relaciones fraternas.

También se pudo evidenciar que los niños y las niñas durante el desarrollo de las TLD podían reconocer y nominar de manera espontánea y precisa las emociones propias y ajenas (algo que no ocurrió cuando se les presentaron fragmentos del texto para ser analizados de manera individual). Sin embargo, las referencias sobre cómo regulan sus emociones fueron escasas, por lo que se hace necesario intencionar otras estrategias de investigación para continuar explorando al respecto.

En relación con el proceso de investigación, es preciso decir que los talleres de cartografía social creativa hacen un aporte metodológico para el desarrollo de ejercicios cartográficos y para la investigación de enfoque comprensivo con niños, niñas y jóvenes, pues tanto el uso de la literatura como las expresiones artísticas que fueron usados como pre-textos para dialogar fueron muy bien acogidos y facilitaron información muy valiosa para los propósitos del estudio realizado. Esta estrategia, además de ser útil para identificar las formas como eran reconocidas y nombradas las emociones, no solo motivó la participación de los y las niñas, que se mostraron alegres y entusiastas en cada una de las sesiones, sino que creó un ambiente propicio para su integración.

Aunque en el diseño metodológico de este estudio de caso se utilizó como pretexto y metáfora el libro de Alicia en el país de las maravillas, puede considerarse la posibilidad de replicar las estrategias implementadas con el mismo grupo y otros textos de literatura, también con estudiantes de otros grupos y edades, e incluso en otras instituciones educativas y AEE, como el Modelo Dialógico de Resolución de Conflictos, pues de esta manera se podría ampliar la comprensión de lo que sienten los niños y las niñas, lo que ofrece la posibilidad de emprender para acompañarles de forma más asertiva en sus experiencias vitales.

La ruta empleada para la construcción de las cartografías de las emociones (lugares del miedo, de la alegría, de la vergüenza...) en los territorios fantásticos, en el hogar, la escuela y el cuerpo pueden usarse como “caja de herramientas”, por lo que deja un instrumento gráfico que puede ser usándose en otros grados y en otras instituciones educativas que hayan implementado esta AEE.

En cuanto al atlas de las emociones que emergió de la investigación, es preciso decir que la mayor parte de las intervenciones y comentarios giraron en torno a la tristeza, el miedo, la vergüenza, el asco y la ira, en contraste con la alegría, la tranquilidad, la compasión y el amor; que aunque fueron referenciadas, ello sucedió con menor frecuencia. Esto no necesariamente indica que las experiencias vitales de los niños y las niñas estén marcadas de manera especial por el primer grupo de emociones, pues es posible que estos resultados se deban a que en el libro de Alicia en el país de las maravillas se hace más referencia a estas. De todas maneras, queda el reto de continuar indagando por estas y otras emociones que hacen parte del repertorio, pero que por el alcance de esta investigación no pudieron ser analizadas en detalle.

Cabe señalar que, aunque por asuntos prácticos hay un mapa para cada emoción, durante el análisis se hizo evidente que muchas veces una misma situación genera diferentes emociones, y que los límites entre estas pueden ser difusos. Por ejemplo, la evaluación genera tristeza, vergüenza, enojo, miedo, sorpresa y, en ocasiones, alegría, y de la misma manera en diferentes situaciones asociadas a la compasión se hace mención explícita o implícitamente al amor. Considerando que las

experiencias emocionales son bastante complejas, se hace necesario ahondar en las interconexiones que subyacen a estas para identificar coincidencias, distinciones y patrones en las formas de respuesta.

Teniendo en cuenta que los cuerpos son territorios donde se crean subjetividades, en la construcción de las cartografías corporales la orientación dada fue ubicar las convenciones seleccionadas en los lugares del cuerpo donde creían que el personaje sentía la emoción. Luego, al preguntarles quién sentía la emoción, la mayoría de niñas y niños se identificaron con el personaje y respondieron “Alicia y yo”, lo que permitió reconocer que a través de la protagonista de la historia, los niños y las niñas sintieron diferentes emociones, y que esta es una estrategia propicia para indagar de manera indirecta por su mundo interior.

Respecto al vínculo establecido con la protagonista de la historia y otros personajes fantásticos del País de las maravillas, como el Grifo y el Sapo, es posible afirmar que hubo identificación espontánea de los y las niñas. Fue notorio cómo en las cartografías corporales la figura de Alicia fue representada por la mayoría de los participantes, que incorporaron en el dibujo características propias, como el color de piel, de cabello, así como de las formas de vestir, mostrando así diferentes Alicias: con falda y con pantalón, de piel café y blanca, de pelo negro o amarillo.

Las razones para promover la lectura y el diálogo en la escuela y otros ambientes de aprendizaje sobran; sin embargo, los resultados de esta investigación permiten resaltar las posibilidades que ofrece la literatura para la comprensión de sí, de los otros/as y de la vida misma, pues en la delgada línea que separa la ficción y la realidad es posible reconocer las contingencias que viven los protagonistas y, por lo tanto, la expresión de la vulnerabilidad como condición humana. Así, en las historias narradas, es posible identificarse con los personajes, “verse en estos”, imaginarse en las situaciones y ponerse a prueba ante lo que podría pasar.

El trabajo investigativo trajo grandes aprendizajes, pues amplió la perspectiva sobre las emociones y su importancia para el desarrollo afectivo y social, entendiendo que cada niño y niña lleva consigo una historia y una geografía emocional que se da a partir de unas creencias e interpretaciones sobre lo que viven. En lo personal, los mapas de las emociones permitieron reconstruir las memorias, las huellas que han dejado las experiencias y que se han reconstruido a partir de las voces y narraciones compartidas por los niños y las niñas en las Tertulias Literarias Dialógicas. Este viaje cartográfico, que usó como medio de transporte las palabras y expresiones artísticas, trazó un camino para explorar en lo sentipensado y comprender, un poco más, sobre lo humano.

2.3 Peticiones de los niños y las niñas

Es importante señalar que, durante el desarrollo de la cartografía de la escuela, las niñas y los niños alzaron sus voces para expresar con sus propias palabras aquellas ideas y pensamientos que podrían significar una transformación positiva de aquellos lugares de la escuela donde habita el miedo, la vergüenza, el asco y la tristeza, para lo cual manifestaron de forma unánime las siguientes peticiones:

- Que los baños deben estar limpios y aseados.
- Que no haya insultos ni golpes.

- Que se queden calmados cuando tengan que pasar por el comedor.
- Que en la cancha no estemos peleando o haciendo zancadillas.
- Que haya la compañía de un profesor en la cancha.
- Que en el restaurante no haya alimentos debajo de la silla, ni de las mesas.
- Que se cuiden los libros de la biblioteca y que no les arranquen las hojas.
- Que a la salida del colegio las madres y otras familiares esperen a sus hijos e hijas para acompañarlos/as hasta la casa.
- Que haya un profesor con experiencia en el laboratorio que enseñe allí para que no se tenga miedo de las cosas.
- Que los estudiantes no rayen las sillas
- Que las profes cojan todo lo que necesiten de la sala de profesores antes de iniciar las clases.
- Que los compañeros y compañeras pidan las cosas prestadas antes de tomarlas.

2.4 Recomendaciones

Se invita a la comunidad educativa de La Milagrosa, específicamente a directivas, profesorado y familias, a leer los mapas y usarlos como instrumentos diagnósticos de la emocionalidad de los niños y las niñas, de manera que a partir de ellos se identifiquen fortalezas y aspectos susceptibles de mejora que permitan emprendan acciones asertivas y oportunas de acompañamiento como parte del proceso educativo.

Resulta muy valioso que las Tertulias Literarias Dialógicas permitan reconocer las violencias que se presentan en la escuela y el hogar, así como los nocivos efectos que estas tienen para las niñas y los niños, pues esto posibilita emprender acciones dialógicas que propendan por relaciones éticas de cuidado entre todas las personas que integran la comunidad, como una manera de aportar al bienestar individual y a la convivencia.

La información expuesta en los mapas invita a pensar con la comunidad (escuela, familias, líderes y lideresas sociales, empresas...) estrategias conjuntas que permitan la creación de entornos protectores para los niños y las niñas y propicios para el buen desarrollo de todas sus dimensiones.

Se sugiere emprender el diseño y realización de encuentros con padres y madres de familia para realizar formación dialógica sobre prácticas de crianza, que les permitan encontrar alternativas de buen trato y acompañamiento asertivo en el proceso formativo de sus hijos e hijas.

Es oportuno que la comunidad educativa revise cómo se está concibiendo la evaluación en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, pues de manera recurrente los niños y las niñas vinculan estas con prácticas de maltrato en las familias y emociones que generan malestar. Se hace necesario resignificar el sentido y alcance de la evaluación para que esta no sea un factor limitante en los procesos educativos.

Se recomienda mantener el espacio las Tertulias Literarias Dialógicas en la escuela, pues esta AEE, además de aportar de manera significativa al desarrollo cognitivo-emocional de los niños y las niñas, permite a las personas adultas que acompañan la AEE (maestras, maestros, familiares, voluntarios)

conocer a los niños y las niñas (lo que les pasa, sienten y piensan) y establecer con ellos relaciones más cercanas.

Como parte de esta investigación queda el registro en audio y video de las TLD con sus respectivas transcripciones. Estos podrían ser usados en otros estudios sobre la AEE, con previo consentimiento de la comunidad educativa, para adelantar investigaciones relacionadas con estos encuentros dialógicos mediados por la literatura.

Bibliografía

Aguirre, C. (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida. Problemas teóricos y metodológicos de la fenomenología*, Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.

Alandete, Y. (2015). La manifestación del miedo: *Revista de psicología insight*. Recueprado de: <http://www.revistainsight.es/la-manifestacion-del-miedo/>

Alves, D. (2006). O emocional e o social na idade escolar: Uma abordagem dos preditores da aceitação pelos pares. Universida de Do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educaçã.

Aubert, A., Vizcarra, M. & Calvo, J. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 2014, vol. 15, num. 1r. semestre, p.144-148.*

Aristizábal, E. (2005). La ternura como expresión del amor: CINDE. Universidad de Manizales.

Beltrán, C. (2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX. *TEMAS/TEMAS. pp.69-88*

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 9(2)*

Baceta, F. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje (26), pp.425-437.*

Braceras, I. (2011). *Cartografía participativa: herramienta de empoderamiento y participación por el derecho al territorio*. País Vasco: Instituto de Estudios sobre desarrollo y cooperación Internacional.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias. *Revista de Investigación Educativa, 37.*

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 19(3), 95-114.*

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Universidad de Barcelona, 82. *Educación XX1. pp. 61-82. Facultad de Educación. UNED*

Bisquerra, R. (2011). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. *Observatorio Faros.*

Bustamante, C. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Sophia, 10.*

Calderón, M., González, G., Salazar, P., & Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-23.

Carroll, L. (2016). *Alicia en el País de las maravillas*. Bogotá: Panamericana.

Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder Editorial, S.L.

Castillo, A. (2016). *Los grupos interactivos: una estrategia pedagógica que fortalece la alfabetización de las emociones para la resolución de conflictos en los niños y niñas de grado cuarto del colegio Antonio García*: Universidad Libre.

CdA. (s.f). Módulo de Comunidades de Aprendizaje. Instituto Natura. Publicación interna.

CdA, P. (2017, 03 19). Portal Comunidades de Aprendizaje. Recuperado de <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>

Celdrán, J., & García, C. (2012). Reconocimiento de emociones en niños de Educación Primaria: Eficacia de un programa educativo para reconocer emociones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28).

Chul Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Damasio, A. (2005). *En búsqueda Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.

Delbrêl, M. (1997). *La alegría de creer*. Sal terrae.

Díaz, J. & Flores. (2001). La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, 24(4), 20.

Diez, J. & Escudero, B. (2012). *Cartografía social: investigaciones e intervención desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación*. Universidad de la Patagonia.

Díez, J. & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1).

Díaz, M., Arbeláez M. & David, T. (2015). La familia como espacio de socialización política: prácticas de crianza que forman a niños y niñas en cuidado, reconocimiento y compasión. *CINDE*. Universidad de Manizales.

Drexler J. (2006). Soledad. Álbum 12 segundos de oscuridad.

-
- Duarte, J. (2005). Comunicación y Convivencia Escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 21.
- Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente la racionalidad y las emociones*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Estrada, A. & Martínez, C. (2014). *Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios*. Mexico: Enseñanza e investigación en psicología.
- Extremera, P & Fernández, P (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Málaga: *Revista Electrónica de Investigación Educativa (Vol. 6)*.
- Fernández, P. & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 421-436.
- Fernández, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3).
- Fernández, A. (2011). Antropología de las emociones y teoría. *Revista Versión Nueva Época*, (24).
- Fernández, P & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3).
- Fernández, P. & Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85-108.
- Ferrán, I. (2008). Teorías analíticas de las emociones: el debate actual y sus precedentes históricos. *Revista Internacional de Filosofía*, 24.
- Filliozat, I. (2003). *El corazón tiene sus razones: conocer el lenguaje de las emociones*. Barcelona: URANO.
- Figuroa, M. (2009). Sobre la educación de los sentimientos. Su abordaje en el nivel preescolar. *Tiempo de educar*, 10(19).
- Flecha, R. & Vargas, J. (2012). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló. Lan Harremanak. *Revista de Relaciones Laborales*, 11.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: SXXI.
- Giraldo, J 2013. Control social de las emociones en el preescolar. *Revista Interacción*, Vol. 12, Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación, pp.45-72.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones sígueme.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores E.U.

Giraldo, Y. & Zuluaga, S. (2014). Tengo palabras para amarte y nombrarte. CINDE. Universidad de Manizales.

Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa (Arg)*, 17(1 y 2).

Gil, P. & Martínez, M. (2015). Emociones auto-percibidas en las clases de educación física en primaria. *Universitas Psychologica*, 14(3).

Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplinada (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Ángel). *Revista chilena de Antropología*, 23.

Hernández, S. & Cortés, M. (2016). Programa de Educación Emocional a través de la metodología de Grupos Interactivos. Universidad de Zaragoza.

Herrera, J. (2009). *La comprensión de lo social, horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Ántropos Ltda.

Hobbes, T. (1999). *Leviatán*. México: Publicaciones Cruz

Humboldt. (s.f). Proyecto páramo andino. El gran libro de los páramos.

Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos (28)*.

Jones, N., Fabes, R. y MacKinnon, D. (2002). Parents' reactions to elementary school children's negative emotions: *Relations to social and emotional functioning at school*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(2), 133-159.

León, E. A. (2013). El asco: entre naturaleza y cultura. *Poiésis*, 1(26).

López, S. & Gilar, R. (2016). Implementación y evaluación de un programa socioafectivo en Educación Primaria. *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 571-584.

Loeches, A., Carvajal, F., Serrano, J. & Fernández, S. (2004). Neuropsicología de la percepción y la expresión facial de emociones: Estudios con niños y primates no humanos. *Anales de psicología*, (244).

Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Urano.

Luna, M (2018). Comunicación personal, 14 de marzo de 2018.

Mahamud, K. (2012). Emociones y sentimientos: Coordenadas históricas y multidisciplinarias de un campo de estudio clave para las ciencias de la educación. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España (16)*.

Martín, I. & Jiménez, A. (2013). Las tertulias literarias dialógicas, un desafío para la creatividad y la convivencia. *Creatividad y Sociedad*, (21).

Martín, N. & Tellado, I. (2012). Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 300-31

Martínez, E. (2014). Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado.

Martínez, J. (1991). Las emociones y su expresión en la primera infancia. Las vías facial y vocal.

Martínez M. & Martínez, M. (2016). Predicción del clima familiar a partir de la inteligencia emocional. Análisis multinivel. In *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias*.

Maturana, H. (1992). Emociones y Lenguaje en Educación y política. Centro de Educación del Desarrollo (CEO). *Ediciones Pedagógicas Chilenas*, (3).

Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Heder Editorial.

Mèlich, J. (2014). *Lógica de la crueldad*. Herder. España

MEN. (2010). Plan sectorial 2010-2014: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf.6/01/2017

Mena, M., Romagnoli, C., & Valdés, A. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" 9(3)*, 1-21.

Modzelewski, H., Techera, D., & Fernández, J. (2016). Educar emociones desde la familia: un caso experimental en Uruguay. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos XLVI (1)*, 95-118.

Nussbaum, M. (1997). Justicia poética, la imaginación literaria y la vida pública., Barcelona: *Editorial Andrés Bello Española*.

Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras. *RIES*, 14.

Ordoñez, M. (26.03.2011). Golpear no es educar: El universal. Recuperado: <http://www.eluniversal.com.co/especiales/nueva/golpear-no-es-educar-16429>

-
- Oros, L. & Fontana, A. (2015). Niños socialmente hábiles ¿Cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria*, 32, 109-125.
- Oros, L. & Vargas A. (2012). Fortalecimiento emocional de las familias en situación de pobreza: una propuesta de intervención desde el contexto escolar. *Suma Psicológica*, 19(1).
- Pavarinia, G., Piazzarollo, C., & Hollanda, D. (2011). Compreensão de Emoções, Aceitação Social e Avaliação de Atributos Comportamentais em Crianças Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 135-143.
- Pérez, A. (1998). El desarrollo Emocional Infantil (0-6 años): Pautas de Educación. Congreso de Madrid.
- Pérez, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 690-705.
- Pérez I. (2013). *Al-Azhar aromas de leyendas como objeto de estudio*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Pinto, N., Salazar, A. (2016). Familia-escuela: La experiencia de aprender juntos. Fortalecimiento de habilidades socioemocionales en niños de grado transición del colegio república.
- Plessner, H. (1960). *La risa y el llanto*. Madrid: Plessner, Helmuth.
- Pizarro, A. (2012). Desarrollo emocional. *ESCUELA*, (7), 1-2.
- Pius-Aimone, R. (1989). *¿Por qué la alegría?*. Madrid: Editorial Patmos.
- Posada, J. M. (2008). *Primalidades de la amistad de amor*. Pamplona: Cuadernos de anuarios filosóficos.
- Porrás, J. M. (2002). Cómo pronunciar una conferencia, Logos, Pathos, Ethos. *Revista de Antiguos Alumnos*, 2.
- Ríos, G., Burbano, Y. & Cortez, I. (2013). Prácticas pedagógicas y huellas vitales. Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Manizales.
- Rojas, E. (2004). *Los lenguajes del deseo*. Buenos Aires: Planeta.
- Romagnoli, C., Mena, M., & Valdés, A. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. 9, 21.

Rousseau, J. J. (1985). En E. o. educación. EDAF,S.A.

Rozo, J. (2015). La teoría de la evolución y su influencia en la psicología. Revista Psicológiccientífica.com.

Quinteto Mejía, M., & Sánchez Espitia, K. J. (2016). Emociones morales y políticas en el paradigma del mal: el (no) lugar de la infancia. *Investigación y Desarrollo*, 24(2), pp.240-266.

Sánchez, P. (2012). La inteligencia emocional en el entrevistador. Universidad católica San Antonio.

SENA, Nuffic, & Tropenbos International. (2009). Formación en gestión ambiental y cadenas productivas sostenibles. Herramienta de trabajo en cartografía social.

Sánchez, G. (2009). Teorías de niñas y niños sobre el castigo parental. Aportes para la educación y la crianza. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2).

Sansuán, R. (2014). El Desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía. Universidad Complutense de Madrid.

Trueba, C. (2009). La teoría Aristotélica de las emociones. *Signos filosóficos*, 24.

Varela, C., Urtusuastegui, N. & Santoyo, P. (2014). El fenómeno de crianza y sus efectos en el contexto escolar. *CPU-e*, (19).

Villabella, S., & Corbí, R. (2016). Implementación y evaluación de un programa socioafectivo en Educación Primaria. *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*, 860.

Zaldívar, R. (2014). El desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía. Zaragoza: Universidad de San Jorge.

3.1. Cartografía de la vergüenza y el asco

Artículo grupal

Una aproximación a lo que niñas y niños sentipiensan en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas*

Lucía Catalina Arbeláez Sánchez**

Vanessa Betancourth González**

127

Resumen

Introducción: Los mapas contienen información muy valiosa sobre los territorios, son instrumentos útiles para acceder y explorar lugares poco conocidos y complejos, como aquellos donde emergen y se localizan las emociones. **Objetivo:** En este artículo se presentan los resultados de un estudio de caso realizado con estudiantes del grado 3° del Centro Educativo Rural La Milagrosa (Municipio de La Ceja), que tuvo como objetivo cartografiar las emociones de las niñas y los niños, a partir del reconocimiento, la nominación y la regulación de estas en las interacciones escolares que se dan en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas. **Metodología:** El proceso de investigación, de tipo comprensivo y enfoque hermenéutico-fenomenológico, optó por configurar un sendero metodológico basado en la observación participante durante las Tertulias Literarias Dialógicas y la cartografía social con énfasis creativo, para profundizar en algunos aspectos derivados de estas. **Resultados:** aunque de la investigación se derivó una colección de mapas, que revela dónde, cuándo, cómo y porqué las niñas y los niños sienten diferentes emociones, en este artículo se hará énfasis en la vergüenza y el asco, por ser estas poco estudiadas en los ambientes de aprendizaje, por su función determinante en la convivencia y por el potencial político que tienen su abordaje en los procesos educativos. Las cartografías se acompañan de interpretaciones construidas a varias voces que permiten ampliar las comprensiones sobre las diferentes emociones y resignificar el sentido que estas tienen para la vida.

Palabras claves: emociones, cartografía, tertulias, literatura, aprendizaje, sentipensante

Acerca de este viaje

Las emociones conforman el paisaje de nuestra vida mental y social. Como los “levantamientos geológicos” que un viajero puede descubrir en un paisaje donde hasta hace poco solo se veía llanura, imprimen a nuestra vida un carácter irregular, incierto y proclive a los vaivenes.
(Nussbaum, 2008, p.21)

Esta investigación surgió de un interés compartido por comprender cómo los niños y las niñas reconocen y expresan sus emociones, entendiendo que este es el punto de partida para aprender a acompañarles de manera asertiva en sus vivencias cotidianas y para configurar propuestas educativas fundamentadas que aporten en los procesos de formación orientados al pleno desarrollo de las capacidades humanas.

** Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Candidata a Magíster en Educación y Desarrollo Humano, vinculada al proyecto Comunidades de Aprendizaje desarrollado por FExE y Natura. luciacatalina@gmail.com

** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con CINDE. E-mail: begovane@hotmail.com

De acuerdo con la idea de que “las emociones de un ser humano adulto no pueden entenderse si no se comprende la historia de su primera infancia y su niñez” (Nussbaum, 2008, p. 209), es preciso mencionar que los intereses investigativos expuestos tienen que ver también con el intento disimulado de comprender la propia historia emocional, pues, como dice Luna (2018), en las preguntas que se hacen sobre el mundo de otros/as, se interpretan y revelan los significados que de quien las plantea.

Como parte de la ruta de indagación trazada para este estudio se hizo una revisión documental sobre las emociones que permitió identificar diferencias marcadas en la manera como son concebidas en los diferentes campos de saber. Por ejemplo, desde una perspectiva neurobiológica, Damasio (2010) define las emociones como “programas complejos de acciones, en amplia medida automáticos, confeccionados por la evolución” (p.175); mientras que Elster (2002), desde la sociología, plantea que lo que diferencia las sensaciones viscerales, como el placer y el dolor de las emociones, es precisamente que estas tienen antecedentes cognitivos y están dirigidas intencionalmente a un objeto o persona.

En el campo educativo el panorama no se torna más claro y tampoco ha estado exento de tensiones. Hasta finales del siglo XX, en la mayor parte de las escuelas se privilegió el aprendizaje de lo académico, dejando lo emocional relegado al plano de lo privado (Evans, 2002; Fernández – Berrocal y Ramos, 2002, como se citó en Fernández Berrocal & Ruiz Aranda, 2008, p.425).

A pesar de que en el siglo XXI se ha ido afianzando, de manera lenta pero progresiva, una comprensión más amplia sobre el sentido de la educación que trasciende la dicotomía entre lo cognitivo y lo emocional (Fernández & Ruiz, 2008) aún muchas instituciones educativas enfrentan dificultades para integrar estas dimensiones y armonizar lo que se plantea en los proyectos educativos institucionales (PEI) con lo que se hace en la práctica pedagógica.

Estas contradicciones entre discurso y práctica tienen importantes implicaciones ampliamente documentadas para las niñas y los niños y su vida futura. Para ilustrar el asunto en cuestión se enunciarán a continuación algunas evidencias empíricas sobre los efectos de una falta de educación emocional, y también se hará mención de las consecuencias sociales que están generando los llamados “currículos de la felicidad”.

Extremera & Fernandez (2004), a partir de la revisión que han hecho de diferentes investigaciones sobre Inteligencia Emocional (IE)³² en contextos educativos, han identificado que los bajos niveles de IE en los y las estudiantes están asociadas a los siguientes problemas:

- (1) Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado, (2) Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, (3) Descenso del rendimiento académico y (4) Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas (p.4).

³² Término acuñado por Mayer y Salovey (1997) para referirse a la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Respecto a los currículos centrados en lo afectivo, Díez & Flecha (2010) advierten sobre las consecuencias de estos en la generación y perpetuación de las desigualdades sociales:

Las prácticas basadas en la filosofía de adaptación a la diversidad, solo centradas en la idea de diferencia han acabado suponiendo el desarrollo de currículums diferentes para estudiantes con niveles de competencia diferentes: un currículum de la competencia y el esfuerzo para las y los estudiantes más aventajados, y un currículum de la felicidad y la sociabilidad para el alumnado con niveles de aprendizaje más bajos. Esta diversidad desigual ha reproducido la desigualdad de partida, no solo en niveles de conocimiento académico sino también la desigualdad social, ya que aquellas y aquellos a los que se les ha dado un currículum de la felicidad y la sociabilidad coincidían con ser de grupos sociales más desfavorecidos (p.24)

Como respuesta a este problema y con la intención de trascender las ideas polares que le subyacen, CREA³³ plantea que “debemos preocuparnos por las dimensiones humanista e instrumental al mismo tiempo, reforzándolas mutuamente” (p.29), y como alternativa para hacerlo posible propone la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE)³⁴, que hacen parte estructural del proyecto Comunidades de Aprendizaje³⁵.

Buscando comprender cómo es que sucede esto en la práctica, surgió el interés de estudiar experiencias de implementación de las AEE, sin embargo, debido a que es necesario delimitar el alcance de la investigación, el presente estudio se ocupará solo de las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD)³⁶, definida como “una práctica de lectura dialógica que consiste en un encuentro alrededor de la literatura, en el cual los participantes leen y debaten de forma colectiva obras clásicas de la literatura universal” (CdeA, s.f, p.3).

Para quienes no estén familiarizados con la AEE y quieran conocer detalles metodológicos como el número de participantes, la organización del espacio, la frecuencia de los encuentros, las preguntas orientadoras de la conversación, la moderación del turno de la palabra, el tipo de textos a usar, el manejo del tiempo entre otros, se recomienda revisar la fundamentación pedagógica y las orientaciones para su desarrollo que ofrece el proyecto Comunidades de Aprendizaje.³⁷

³³ Community of Research on Excellence for All. Universidad de Barcelona.

³⁴ Son una serie de prácticas identificadas a partir de la investigación INCLUDED (Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe) que aumentan el desempeño académico, mejoran la convivencia y las actitudes solidarias en las comunidades donde se realizan. Hasta el momento el proyecto ha identificado siete AEE: Grupos interactivos, Tertulias literarias dialógicas, Biblioteca tutorizada, Formación pedagógica dialógica, Formación de familiares, Participación educativa de la comunidad y Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

³⁵ Es un proyecto de transformación social y cultural que tiene inicio en la escuela y que se expande a toda la comunidad a partir de la participación de familiares y voluntarios en la toma de decisiones y actividades derivadas de estas.

³⁶ Esta AEE como las demás se basa en una concepción dialógica del aprendizaje.

³⁷ Se puede acceder al módulo en PDF y el curso virtual en el siguientes link:

<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/ead/modules/view/tertulia-dialogica>

La selección de esta AEE se sustenta principalmente en dos razones:

(1). Hay evidencias de que “las prácticas de lectura dialógica incrementan el vocabulario, mejoran la expresión oral y escrita, amplían la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación” (Soler, 2011, p.5, como fue citado en CdeA, s.f, p.45), y a la vez “permiten compartir experiencias, emociones o sentimientos generados a partir de la lectura que pasan a ser objeto de diálogo y reflexión conjunta, con un enfoque que va más allá del significado textual del escrito” (Soler, 2011, p.5, como fue citado en CdeA, s.f, p.45)

(2) En la revisión documental que se realizó se hallaron pocas investigaciones que relacionan de manera explícita el proyecto Comunidades de Aprendizaje con las emociones y/o sentimientos³⁸, y aquellas que lo hacen, se han dirigido principalmente a la AEE Grupos Interactivos (Hernández & Cortés, 2016)(Castillo, 2016). Si bien hay numerosas publicaciones de diferente tipo que se refieren al vínculo entre literatura y expresión de las emociones, en la búsqueda de antecedentes no se han identificado estudios que de manera directa asocien las TLD con el desarrollo emocional de quienes participan en estas; hasta el momento solo se encontró una investigación que toca de manera tangencial este asunto, y está centrada en el potencial de estos encuentros para promover la creatividad y la convivencia (Martín & Jiménez, 2013).

Teniendo en cuentas los vacíos expuestos y reconociendo las posibilidades que ofrecen las TLD, la presente investigación se trazó como objetivo cartografiar las emociones de las niñas y los niños a partir del reconocimiento, la nominación y la regulación de estas en las interacciones escolares que se dan en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas.

Con este mapeo se pretende “hacer visibles” las emociones de los niños y las niñas que participaron en el estudio (explicitando la manera cómo estas son nombradas, reconocidas, representadas, comprendidas y vividas). Se espera que esta información suscite reflexiones y acciones transformadoras en los ambientes educativos (familia, escuela, comunidad...) así como en campo académico, que estén orientadas a promover una educación integradora de la dimensiones humanas, una educación sentipensante³⁹: que combine “la razón y el amor, el cuerpo y el corazón” (Moncayo, 2008, p.132).

Sendero metodológico

(...) al observador le es imposible estudiar pensamientos, ideas y creencias, supuestos, que se producen en el interior de la cabeza; debe descubrirlos solo tal y como se manifiestan en lo que las personas dicen y hacen. Lo único que es empíricamente observable son las acciones de las personas, entre ellas, su discurso (...)
(Ritzer, 1996: 267 como se citó en Galeano, 2004, p. 34)

³⁸Aunque la presente investigación tiene como eje de interés las emociones, en los filtros de búsqueda se incluyó a los sentimientos, pues no todos los estudios establecen una distinción en el uso de estos términos. Teniendo en cuenta esto y con la idea de recabar la mayor información posible para el estado del arte, el rastreo de los documentos empíricos incluyó ambas categorías conceptuales que tienen diferencias sustanciales.

³⁹Expresión propia de los campesinos ribereños Colombianos (Hatillo de Loba) que se dio a conocer a través de las investigaciones del sociólogo Orlando Fals Borda.

A partir de la revisión documental se identificó que en las investigaciones realizadas en torno a las emociones hay una fuerte tendencia hacia el uso de test (Fernández & Extremera, 2005) (Fernández & Extremera, 2009) (Pérez, 2016).

Si bien estos instrumentos han hecho aportes muy valiosos sobre el reconocimiento y gestión de las emociones, en este estudio se propone dar un “giro a la mirada”⁴⁰ e investigar el asunto desde una perspectiva centrada en “los sujetos, en sus contextos particulares, con sus determinaciones históricas, sus singularidades culturales, sus diferencias y distintas maneras de vivir y pensar sobre los grandes y los pequeños acontecimientos y situaciones por las que han cruzado sus historias personales” (Galeano, 2004, p.11)

En sintonía con lo expuesto, esta investigación acogió un enfoque hermenéutico –fenomenológico⁴¹ para observar e interpretar las dinámicas de las TLD y la manera cómo esta AEE aporta al desarrollo cognitivo-emocional de quienes las realizan, específicamente lo que concierne al reconocimiento, nominación y regulación de lo que sentipiensan los niños y las niñas de tercer año de primaria.

Es preciso mencionar que la investigación toma la forma de estudio de caso, pues para su configuración se ha prescindido de aspectos generales en el desarrollo de la AEE, y se ha puesto la atención en singularidades de su implementación. A continuación, se mencionan algunas características específicas de este estudio de caso:

- (1) En Colombia, durante el 2016, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje se desarrolló en cuarenta (40) escuelas, una de estas, el C.E.R La Milagrosa, lo que en principio constituye una particularidad respecto a las demás escuelas del país.
- (2) En el momento de comenzar la investigación el C.E.R La Milagrosa estaba dando inicio a la implementación de la TLD, algo favorable para identificar diferencias en las participaciones de los estudiantes antes, durante y después de realizar la AEE.
- (3) El estudio no pretende generalizar resultados, por lo que elige para su realización un grupo de niños y niñas con edades entre 8 y 10 años que cursan tercer grado. De manera intencional se elige este grado porque los y las estudiantes de este ciclo escolar están fortaleciendo procesos de lectura, lo que permite reconocer dinámicas de participación intermedias, entre quienes están iniciando un

⁴⁰ Expresión tomada de María Eumelia Galeano y que hace referencia a la investigación cualitativa como opción para la investigación social.

⁴¹ Se entiende la hermenéutica como la ciencia que hace posible la interpretación, dando por hecho que existe diversidad de pensamientos y expresiones, este enfoque no pretende determinar la existencia de un fenómeno o caso como una regla general, por el contrario, busca entenderle de manera precisa y única (Gadamer,1993).

La fenomenología, por su parte, se enfoca en el sujeto, en la descripción detallada de sus experiencias y en lo que estas le significan (Hua. VI, p.327. como fue citado por Guillén, p.9. 2012) En consecuencia y reconociendo que la presente investigación incluye tanto observación y descripción de lo que sucede en las TLD, como análisis de los textos⁴¹ (el cuerpo, las acciones humanas, las diferentes formas de expresión como la palabra, la pintura, la fotografía, los objetos...) que emergen en estas, se elige un enfoque de investigación que integra la hermenéutica y la fenomenología.

proceso de lectura (grado primero) y los que se encuentran en estado más avanzados (grado quinto).

(4) Hay interés manifiesto de la escuela por indagar y generar conocimiento sobre cómo el proyecto CdeA posibilita el desarrollo cognitivo-emocional de sus estudiantes.

Para configurar el sendero metodológico se ha optado por la combinación de dos técnicas de investigación: la observación participante y la cartografía social Creativa.

Dado que este estudio pretende indagar por las emociones de los y las estudiantes, y reconociendo tanto las posibilidades, como las limitaciones que existen para esto, descritas de manera tan precisa por Ritzer al inicio de este apartado. Se considera pertinente optar por la observación participante⁴² en todo el proceso, pero de manera especial en las TLD, pues posibilita acercarse a las subjetividades de los niños y las niñas que participan de estas conversaciones, y así comprender la manera como entienden las emociones propias y ajenas, las expresan y se relacionan.

Debido a que la dinámica de las TLD no debe alterarse con preguntas diferentes a las ya establecidas en su protocolo de realización, en este estudio se propuso a los y las estudiantes la construcción de **cartografías de las emociones**, con la intención de profundizar en aquellas que les suscita la literatura y que son puestas en común a través de los párrafos seleccionados para las Tertulias Literarias.

Se eligió la cartografía social⁴³ porque esta técnica de investigación tiene una perspectiva colectiva, horizontal y participativa de construcción de conocimiento (Díez & Escudero., 2012), que es afín a los principios que orientan y estructuran Comunidades de Aprendizaje y sus AEE. Este proyecto educativo y la cartografía social tienen el objetivo compartido de promover transformaciones sociales a través del empoderamiento de las comunidades.

Teniendo presente que los procesos de investigación en los que participan niñas y niños deben tener consideraciones metodológicas que reconozcan sus intereses, formas de comunicación, dinámicas de interacción y tiempos de atención, en este estudio se tomó la esencia de la Cartografía social y se incorporaron a esta algunas variaciones que le imprimen un carácter lúdico y creativo, con un doble propósito: (1) Hacer de la investigación una experiencia sensible y divertida que motive el interés y la participación activa de los y las estudiantes, y (2) Provocar reflexiones subjetivas e intersubjetivas sobre las emociones propias y ajenas a través de experiencias en las que las palabras, los colores, las formas, los olores, son medios que permiten construir significados, compartir y expresar lo sentido.

⁴² Se concibe como una estrategia para comprender y explicar la realidad, pero no desde afuera como se hace tradicionalmente, sino desde adentro; lo que implica a quien investiga involucrarse en las situaciones que estudia para analizar las motivaciones, intenciones y reacciones de quienes observa, y también las propias. (Galeano, 2004, p. 11)

⁴³ La Cartografía social es una propuesta conceptual y metodológica que permite aproximarse al territorio y construir un conocimiento integral de este, empleando instrumentos técnicos y vivenciales. Se trata de una herramienta de planificación y transformación social que permite una construcción del conocimiento social, posibilitando la transformación del mismo. (Herramientas de trabajo en Cartografía, 2009, p.2)

De acuerdo con lo expuesto, la manera como se configura esta investigación hace un aporte metodológico para el abordaje de la Cartografía social con niños y niñas, que, en este Estudio de Caso, toma el nombre de Cartografía social Creativa, y propone hacer uso de la literatura y las expresiones artísticas para dialogar en torno a la manera como son reconocidas, nombradas y reguladas las emociones en el contexto escolar.

El sendero transitado durante el proceso de investigación incluyó los siguientes momentos:

Fase de exploración: encuentro con el equipo directivo y docente para dialogar sobre la investigación (expectativas, posibilidades e inquietudes) y planificar conjuntamente la manera de realizarla.

Fase de preparación: presentación de la investigación a los estudiantes y familiares e invitación a participar. Elaboración, aprobación y diligenciamiento del consentimiento informado.

Fase de desarrollo: se realizó observación participante en 12 TLD (1 por capítulo) del libro Alicia en el País de las maravillas de Lewis Carroll. Los encuentros dialógicos se hicieron una vez a la semana y tuvieron una duración aproximada de 50 minutos cada una.

Adicionalmente se realizaron 6 talleres⁴⁴ cartográficos, cada uno de 3 horas en lo que se realizaron actividades de sensibilización y expresión artística⁴⁵ que tuvieron diferentes énfasis:

Taller 1: construcción de una **cartografía del País de las maravillas** (se representaron los lugares narrados hasta el capítulo 6) a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo es el País de las maravillas?, ¿a qué huele?, ¿qué cosas y lugares hay?, ¿cómo son?, ¿dónde quedan?

Taller 2: se hizo **construcción de convenciones** sobre las emociones para los mapas a partir de fragmentos del libro y las siguientes preguntas orientadoras: si esa emoción tuviera color, ¿cuál sería?, si tuviera olor, ¿cómo sería?, si tuviera forma, ¿cómo sería?

Taller 3: elaboración de **cartografía corporal de las emociones** a partir de la identificación de emociones en fragmentos del libro. Las preguntas planteadas fueron: ¿qué siente el personaje?, ¿en qué parte de su cuerpo creen que lo siente?, ¿por qué se siente así y no de otra forma?

Taller 4: continuación de la **cartografía del País de las maravillas** (se re representaron los lugares narrados del capítulo 7 al 12) continuando la dinámica del Taller 1.

Taller 5: una vez el mapa estuvo completo, se hizo la **cartografía de las emociones en el País de las maravillas** haciendo uso de las convenciones previamente creadas y a partir de las siguientes preguntas: ¿cuáles son las emociones que están presentes en el País de las maravillas?, ¿cuáles son los lugares del miedo, de la alegría...?, ¿cuáles son las emociones más comunes en el mapa?, ¿cuáles emociones no se hicieron presentes en el mapa y por qué?

Taller 6: por último, se construyó el mapa de la institución educativa y se realizó la **cartografía de las emociones en la escuela**. Para este proceso las preguntas guías fueron: ¿dónde se siente o se vive (nombre de la emoción) en la escuela?, ¿por qué? ¿cuál es la relación entre los lugares y las emociones?

Es importante mencionar que todas las TLD y talleres cartográficos se registraron mediante grabación de audio y video (como se acordó en el consentimiento informado), y que estos fueron transcritos en su totalidad para su posterior análisis.

⁴⁴ Además de la elaboración de los mapas, los talleres incluían diferentes actividades de introducción y cierre que buscaron sensibilizar a los estudiantes, motivar su participación y conocer sus apreciaciones sobre lo realizado.

⁴⁵ En anexos se pueden observar algunas imágenes de las cartografías realizadas.

Fase de análisis: el tratamiento de la información que emergió del trabajo en campo se analizó a partir de lo propuesto por Dey (1993), quien sugiere tres procesos analíticos relacionados entre sí: descripción, clasificación y conexión de los datos.

Algo importante es que durante el análisis se identificó que las emociones eran nominadas de diferentes maneras y que había matices en la forma como niños y niñas las sentían y expresaban, así que se identificó la necesidad tener una taxonomía de las emociones para facilitar su codificación y análisis. Para esto, se adoptó el modelo topológico propuesto por Díaz & Flores (2001), que está basado en el análisis del vocabulario emocional y usa la analogía de una carta de colores (en la que se pueden identificar diferentes tonalidades de un mismo color), para agrupar expresiones relativas a las emociones en campos semánticos, a partir de los cuales se construye un “Modelo circular del sistema afectivo”.

Es preciso mencionar que el trabajo de estos investigadores fue de gran ayuda en el proceso, pues la terminología emocional es muy amplia y sus fronteras difusas, por lo que contar con grupos de términos afines fue clave para organizar el proceso analítico.

Además de este referente, para el análisis de la información se hizo uso de un instrumento categorial construido a partir de las características básicas descritas por Nussbaum (2008) que pretende responder a las siguientes preguntas: ¿Quién siente la emoción? ¿Hacia qué o quién se dirige? ¿Cuáles son las creencias y juicios de valor que subyacen a estas emociones?

Todo esto arrojó una gran cantidad de información que da cuenta de cómo son percibidas y sentidas las emociones por las niñas y los niños que participaron en el estudio, y que fue sintetizada en lo que se ha denominado Cartografías de las emociones.

Coordenadas para la interpretación de las cartografías

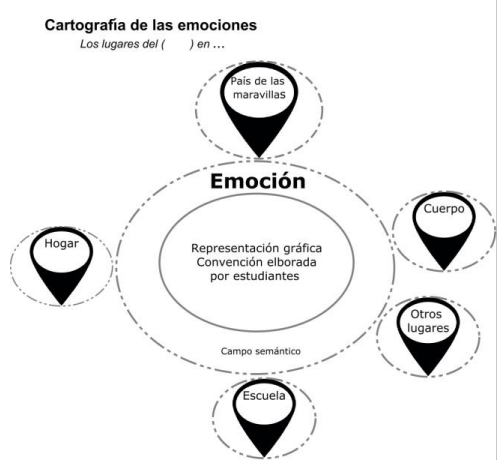
...viajar a territorios inexplorados o poco conocidos, llegar ahí donde las significaciones cambian de forma o se tornan inestables, casi como un medio de transporte que nos lleva a los complejos laberintos de los discursos, las representaciones, las historias relatadas y no contadas. (Carballeda, 2012, p.5)⁴⁶.

Al hacer el análisis de los datos se pudo constatar que las emociones referidas por niños y niñas siempre tienen un contexto que es posible identificar, de manera explícita o implícita, en sus relatos. La codificación y agrupación de los datos derivados de las TLD y los ejercicios cartográficos permitió identificar los lugares más recurrentes asociados a la expresión y vivencia de las emociones: el País de las maravillas, el hogar, la escuela y el cuerpo, a partir de los cuales la mayor parte de la información se organizó y localizó espacialmente en los mapas.

Los lugares que aparecían de manera esporádica en los relatos se agruparon en la categoría de: otros lugares

Teniendo en cuenta este hallazgo, la información se localizó en cinco puntos claves que pueden apreciarse en el siguiente esquema, y que es común a todos los mapas, para facilitar su lectura.

⁴⁶ Texto acerca de las posibilidades que ofrecen las Cartografías sociales.

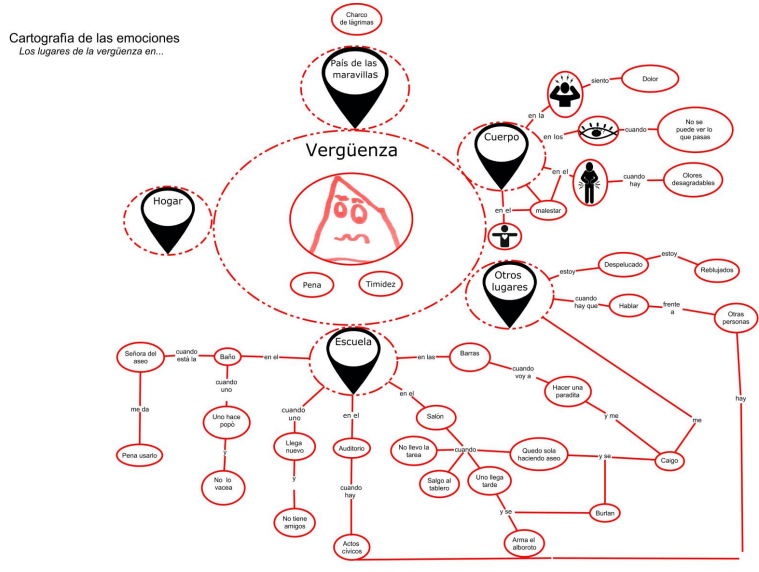


Atlas de las emociones

*El paisaje tiene la textura que le dan los ojos que lo miran:
la naturaleza, el mundo... no existen sin la mirada.
El gran libro de los páramos (Humboldt, S.f, p.22).*

En las siguientes páginas se podrán observar los mapas del asco y la vergüenza, cada uno acompañado de interpretaciones construidas a partir de las voces de los niños y las niñas, que se conjugan con las palabras de Alicia y otros personajes que habitan el País de la maravillas, así como de autores y autoras que han sido acompañantes en este viaje y han permitido ampliar la comprensión que teníamos sobre la territorios emocionales, así como de las investigaciones afines que se han realizado sobre el tema.

Mapa de la vergüenza



Ante el rostro de la vergüenza



Convención: La vergüenza es roja, tiene forma triangular y la cara baja, su mirada es esquiva, tiene la boca comprimida.

Fragmento elegido para la elaboración de la convención: “¡Pobre Alicia! Lo único que podía hacer era tenderse de lado para mirar con un ojo por la puerta; pero atravesarla era imposible. Se sentó y empezó a llorar otra vez. - ¡Debería darte vergüenza –dijo Alicia- una niña tan grande como tú (ahora bien, podía decir eso) y llorando así! ¡Te digo que dejes de llorar! (Carroll, 2016. pp. 14-15)

136

Se me cae la cara de la vergüenza, es una expresión coloquial que hace referencia explícita a la “caída de la imagen que uno tiene de sí mismo, la pérdida de reputación, el descrédito ante algún otro o ante la sociedad” (Camps, 2012, p.111). Para nombrar lo que se siente ante estas situaciones, los niños y las niñas usan generalmente la palabra vergüenza, y en ocasiones expresiones como pena⁴⁷ y timidez.

En el **País de las maravillas**, el charco de lágrimas fue reconocido como un lugar de la vergüenza. Allí, Alicia desconsolada por su infortunio, se recrimina por llorar cuando dice: “*Debería darte vergüenza*”, y como respuesta ante esta emoción, continua su diálogo personal ondeándose: “*¡Te digo que dejes de llorar!*”.

Al respecto, Camps (2012) plantea que “no hay sentimiento de vergüenza si no existe un ojo que mira y juzga a la persona” (p. 111). En situaciones como las de Alicia, que se viven en soledad, la autora explica que es posible sentir esta emoción, pues lo que sucede es que se toma como propio el juicio exterior. Así, en el charco de lágrimas, Alicia imaginó lo que le dirían otras personas al verla llorar, e integró este juicio sintiéndose avergonzada.

Esta interpretación puede comprenderse mejor a partir de las siguientes palabras de Camps (2012):

Nadie se forja una imagen de sí mismo al margen de los demás, es en el espejo ajeno en el que una se contempla y deduce cómo es, la propia imagen depende y va precedida por las opiniones que otros tienen de uno. Imágenes que, a su vez, se forman a partir de aquellas creencias o normas que indican cómo debemos ser. Uno se reconoce a sí mismo en la mirada de los demás y, sobre todo, en la de aquellos a quienes más aprecia y estima. Y se reconoce a sí mismo, en la aceptación o reprobación social (p.111)

⁴⁷ Según la RAE, la palabra pena significa: 1. f. Sentimiento grande de tristeza. 2. f. Castigo impuesto conforme a la ley por los jueces o tribunales a los responsables de un delito o falta. 3. f. Dolor, tormento o sentimiento corporal. 4. f. Dificultad, trabajo; Fuente: <http://dle.rae.es>, sin embargo en Colombia, coloquialmente se entiende como sinónimo de vergüenza.

En sintonía con lo expuesto, Ahmed (2015) plantea que en la reflexión sobre la vergüenza es clave tener en cuenta la idealización “entre el yo y los otros” (p. 169). Esto se puede apreciar en las referencias que niños y niñas hacen de la vergüenza en los salones de **la escuela**, cuando no se responde a las expectativas, tal como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

Fragmento elegido: - ¡No estás poniendo atención! - le dijo el ratón a Alicia con severidad-. ¿En qué estás pensando? (Carroll, 2016, p, 33).

Estudiante

“Uno lo puede comparar con nuestra vidas porque, porque, es como en la escuela. A ellas no les gustaría que uno, que uno, no les pusiera atención, y uno las sacara al frente a decir lo que está diciendo la profe y uno no sabe que decir”.

Es posible identificar en esta situación y en otras similares donde se pone en riesgo la idealización (cuando no se lleva la tarea, se llega tarde al salón, se debe hablar en público o se tiene una caída accidental), que emerge la vergüenza ante la “equivocación” o “exposición” frente a personas que, para los niños y las niñas, resultan importantes como sus pares, maestras y maestros.

Es notable en el mapa como la vergüenza en la escuela se asocia con las burlas, que generalmente toman la forma de risas y comentarios descalificantes. En estas situaciones, se pone en tensión la imagen del “yo ideal” (Ahmed, 2015), que puede oscilar entre el bochorno y la humillación dependiendo el contexto. Si bien no es posible generalizar al respecto, es preciso llamar la atención sobre los límites que se ponen a las burlas, pues la línea que separa un comentario o actitud casual del acoso escolar, puede tornarse difusa si no se hace una lectura de la intención, frecuencia e intensidad de estas en cada situación.

Sobre el bochorno y la humillación, estados emocionales estrechamente relacionados con la vergüenza, Nussbaum (2006) plantea que el primero “por lo general se produce por sorpresa y rara vez se inflige de forma deliberada” (p.243), mientras que el segundo se “inflige deliberadamente” (p.243). Tener en cuenta esta distinción, permiten emprender acciones conjuntas orientadas a construir una sociedad decente, que, por antonomasia, es definida por Ahmed (2015) como una sociedad que no humilla y, por lo tanto, no fomenta la vergüenza.

Como puede verse en el mapa, la vergüenza también aparece asociada a lo escatológico. Los niños y las niñas reconocen como lugar de esta emoción el baño de la escuela, pues se sienten apenados al usar el sanitario y quedar en evidencia con otras personas (pares o personas que trabajan en el aseo de la escuela). En estos casos aparece la vergüenza como protección ante el desprecio, “en un intento de ocultamiento de lo humano”, algo que podría evitarse si se transita hacia una “sociedad que reconozca su propia humanidad y no se oculte de ella” (Nussbaum, 2006, p.30)

Ahora, pasando al territorio **corporal**, los niños y las niñas identifican como lugar de la vergüenza la cabeza, los ojos, el corazón y abdomen. Esta emoción, al igual que el asco, tiene una sensación física muy intensa; de hecho, en la cartografía es posible ver cómo esta se vincula con “el dolor de cabeza”, así como “malestar en el pecho y abdomen”. En palabras de Ahmed (2015) esto es lo que se siente:

...cuando nos avergonzamos, el cuerpo parece arder con la negación que se percibe (autonegación) y la vergüenza se imprime en el cuerpo, como un sentimiento intenso de que el sujeto está “contra sí mismo” (p. 164)

La sensación de calor, sonrojo y el deseo de ocultarse, que se hace manifiesto tapándose la cara, esquivando la mirada o volteando el cuerpo, son propios de las personas que se sienten avergonzadas, para quienes resulta difícil sostener la mirada y afrontar el juicio que esta le imprime. Para Ahmed (2015) reconocer el “juego doble de ocultamiento y exposición resulta crucial para el trabajo con la vergüenza” (p. 165), tal como lo ilustra la participación de los estudiantes que se presenta a continuación:

138

Fragmento elegido: Esa es la declaración más importante que hemos oído – dijo el Rey, frotándose las manos – ahora dejemos que el jurado...

- Sí alguien puede explicarlo -dijo Alicia (había crecido tanto en los últimos minutos que no le daba ni una gota de miedo interrumpir al Rey), - Le doy seis peniques; no creo que ese verso tenga algún sentido (p.163).

Estudiante

Comentario: “Yo lo comparo con mi vida porque... la declaración que hizo el Rey isque frotándose las manos, de pronto un Rey frota eso y hay gente al frente y de pronto le da mucha pena”.

Estudiante

Comentario: “... a mí antes me daba mucha pena salir al público pero ya uno se, uno, uno se debe de relajar y sa.. y saber en lo que va a decir. Uno si no es capaz puede ensayar lo que le dijeron y puede intentar recordar en la mente lo que debía decir”.

Estas intervenciones permiten reconocer la emoción de vergüenza ante la exposición. El primer estudiante al imaginarse en el lugar del Rey, haciendo “la declaración más importante que se ha oído” con “gente al frente” siente “mucha pena”. Es posible que esta emoción emerja como una forma de protección al anticipar las consecuencias de equivocarse mientras habla “frente a otras personas”; de ahí que muchos niños y niñas en la escuela se sientan prevenidos e inhibidos para participar en actividades donde tienen que presentarse ante otras personas (el auditorio durante “los actos cívicos” o en el salón cuando salen “al tablero” etc.), llegando a sentir una mezcla de vergüenza y miedo.

A propósito, el segundo estudiante, que ha sentido la misma emoción que el primero, “pena de salir en público”, comparte en la TLD lo que hace para enfrentar la situación: “relajarse e intentar recordar en la mente lo que debía decir”, pues, en su intervención el niño reconocer lo que siente (vergüenza) y lo nombra (pena).

Es importante mencionar que, durante la observación participante en la TLD, se pudo percibir cómo la realización frecuente de esta AEE, sin mediación de una valoración o calificación (como lo indica CdeA), permitió que los niños y las niñas sintieran más confianza para leer en público, exponer sus argumentos y compartir experiencias de vida. Fue evidente cómo la participación aumentó significativamente en cada encuentro dialógico (sobre todo en las niñas, que al principio se

mostraron muy tímidas, casi ausentes), y la manera en que se animaban para hacerlo. Las siguientes frases, que quedaron registradas en audio, dan cuenta de eso: “hágale, hágale que usted puede... ¡Dígalo como lo ensayamos!”.

Así mismo, durante las intervenciones, cuando los niños y las niñas leían en voz alta el párrafo seleccionado, el grupo siempre mostró respeto y valoración por el esfuerzo de quienes se animaban a leer, aunque el proceso de codificación no fuera fluido. Ante el tartamudeo y los errores de dicción, en ninguna de las tertulias se presentaron burlas o comentarios descalificantes; por el contrario, se tenían expresiones de afecto, como palmada en la espalda, chocada de manos, guiño del ojo, palabras de aliento y sonrisas de aprobación.

El mapa muestra que la vergüenza también se relaciona con juicios estéticos y costumbres, los niños y las niñas hicieron mención a situaciones en las que les preocupaba su apariencia personal y la imagen que proyectaban frente a otras personas, tal como se puede apreciar en las siguientes intervenciones:

Fragmento elegido: Había una vez una langosta que decía con gran pena: ‘para poderme peinar, me unto de miel la melena (Carroll, 2016,p.139).

Estudiante

Comentario: “Yo lo comparo con mi vida que a mí me gusta echarme gomina y me gusta peinarme, así como estoy peinado ahora y a mí, a mí ese día me dio mucha pena que salí todo despelucado al parque y ya mi mamá me compró la gomina y yo me estoy echando gomina y ya me estoy peinando así”.

Estudiante

Comentario: “... yo tenía un evento en la universidad con mi prima Mariana, ella y yo teníamos que presentar algo para que ella ganara entonces me eligió a mí para que la ayudara y casi que no ganamos y a mí me dio mucha pena ese día porque es que no, miya muy reblujada⁴⁸ y entonces ya después me organicé y ya pude hacer las cosas bien”

A partir de lo expresado en las anteriores participaciones, es posible identificar cómo la vergüenza está ligada al “deber ser” y a una idea fundada de “bienestar” que responde a convenciones sociales. En este caso, estar “despelucado” o “reblujada” fue una situación bochornosa que no tuvo mayor trascendencia y que fue superada al seguir la pauta social de “peinarse”, que probablemente fue cumplida al advertir “el costo afectivo de no seguir los guiones de la existencia normativa (Ahmed, 2015, p.170). La adherencia a la norma, además de una sensación de tranquilidad, generó un hábito estético que incrementó la autoestima de la niña y el niño, lo que puede notarse en expresiones como: “me organicé y ya pude hacer las cosas mejor” o “ya me estoy peinando así”.

Respecto a la adopción las normas sociales, se hace necesario evidenciar la incidencia que en estas tienen emociones como la vergüenza y la culpa⁴⁹. Sobre este asunto, Camps (2012) plantea que “en

⁴⁸ Expresión local para decir que el aspecto físico está descuidado.

las sociedades de la culpa los ciudadanos interiorizan las normas y se sienten culpables cuando dejan de cumplirlas. En cambio, en las sociedades de la vergüenza todo está exteriorizado y sus miembros deben evitar ser sancionados públicamente por lo que hacen mal, lo que mancilla su honor” (p.121).

En esta misma línea, Nussbaum (2006) define la culpa como “un tipo de ira dirigida contra uno mismo, pues se reacciona ante la percepción de que uno ha cometido una injusticia o ha causado un daño” (p. 244), y plantea que esta “es potencialmente creativa, relacionada con la reparación, el perdón y la aceptación de límites de agresión” (p.245); mientras que la vergüenza “se centra en el defecto o la imperfección” (p.244) lo que constituye una amenaza “toda posibilidad de moralidad y comunidad” (p.245).

Esta distinción lleva indefectiblemente a pensar en las implicaciones que tienen los castigos vergonzantes que fueron validados en los ambientes escolares durante los siglos XIX y XX, clasificados por Beltrán (2013) en: “pena corporal, privación de cariño, penas de honor y privación de progreso” (p.77), los cuales adoptaban diferentes formas: exponer públicamente los errores cometidos con sarcasmo, hacer planas⁵⁰ con frases descalificantes y poner etiquetas, realizar bromas para ridiculizar a la persona, separarla del grupo, quitarle el recreo, golpearla, y además hacerlo frente a otros y otras para dejar precedentes.

Sobre estas formas de castigo, que también han hecho parte de las prácticas de crianza, es necesario tener en cuenta que las personas reaccionan de manera diferente y que no es posible generalizar. Sin embargo, Ahmend (2015) advierte sobre lo delicado que puede ser el abordaje de vergüenza, por el costo que esta puede tener sobre la vida misma:

En la vergüenza siento que “soy mala”, y que, por tanto, para expulsar lo desagradable tengo que expulsarme a mí misma de mí misma (experiencias prolongadas de vergüenza, y no es sorprendente, puede llevar a los sujetos a acercarse peligrosamente al suicidio) (p.165)

En esto coincide Elster (1999) cuando explica que al sentir vergüenza, “el impulso inmediato es el de esconderse, huir, achicarse” (p.189) como respuesta para evitar ser visto, y añade que cuando esto no es posible “el suicidio puede ser la única solución” (p.189). El autor plantea también que, aunque en algunos casos la vergüenza puede generar reacciones más constructivas para la persona, esta no es la tendencia de acción más común; en contraste con esto sostiene que, cuando se siente culpa, la acción propende a “arreglar las cosas, deshacer el mal que se ha causado” (p.190).

Lo expuesto hasta aquí permite reconocer la vergüenza como una emoción que resulta muy compleja de abordar, precisamente por su carácter desmoralizante. Si bien no hay respuestas únicas ante la pregunta ¿Qué hacer con la vergüenza? En la presente investigación se hace un llamado a considerar el siguiente planteamiento de Camps (2012):

Cuanto más homogéneos son los criterios sociales o morales sobre la buena educación el comportamiento correcto, cuanto más cerrada esté la comunidad sobre sí misma, y en torno a sus creencias, más sentirá el individuo el oprobio de su

⁵⁰ Repetición escrita de frases hasta lograr su memorización.

Asco y repudio a la diferencia



Convención: el asco tiene una forma circular con extremidades superiores e inferiores, tiene grandes ojos negros, su color es verde con visos brillantes, huele maluco, huele a podrido.

142

Fragmento elegido para la elaboración de la convención: No, voy a mirar primero –dijo- para ver si dice “veneno” o no –porque había leído varias lindas historias sobre niños que se habían quemado, o habían sido devorados por animales salvajes, y otras cosas desagradables, todo porque no recordaban las sencillas reglas que sus amigos les habían enseñado.” (Carroll, 2016, p.8-9)

En el campo semántico del asco, los niños y niñas usan palabras: sucio, maluco y gas (una expresión coloquial) para referirse a los lugares que consideran sucios, a sabores que les desagradan y excreciones corporales, tanto de los humanos como de otros animales.

Según Damasio (2001), el asco es “una de las más antiguas emociones del repertorio, empezó siendo un medio automático para rechazar alimentos potencialmente tóxicos” (p.186). Es así como desde lo biológico, la repugnancia tiene una función protectora que ha sido fundamental para garantizar la supervivencia de la especie.

Al respecto, Nussbaum (2008) se refiere al asco como “una emoción especialmente visceral. Implica reacciones corporales intensas a estímulos que a menudo tienen características corporales muy marcadas” (p.234), característica que puede verse de manera clara en el mapa, pues precisamente alrededor del punto que representa el cuerpo se concentra la mayor parte de la información, una diferencia que resulta significativa respecto a otros mapas emocionales.

Durante las actividades de reconocimiento de emociones que se hicieron previamente a la elaboración de las convenciones cartográficas (Ver Anexo 2), las niñas y los niños fueron invitados a sentir diferentes olores, sabores y texturas, lo que permitió identificar que cuando éstos les desagradaban, se activaban actos reflejos como: tapar la nariz y la boca, poner las manos en la garganta, el pecho y el abdomen, tomar distancia de la sustancia u objeto para limitar el contacto con este, toser y emitir sonidos de repulsión, como náuseas.

Si se observa con atención los lugares del cuerpo que las niñas y los niños relacionan con el asco, es posible notar que la nariz y la boca (órganos sensoriales), así como los órganos del tracto digestivo por donde pasan los alimentos (garganta, esófago y abdomen), tienen un rol protagónico en la percepción del asco. Esto puede explicarse porque el asco está asociado a “los límites del cuerpo” (Nussbaum, 2008, p.235) para aceptar o rechazar una sustancia u objeto.

Básicamente para que algo produzca asco se debe pensar que “el objeto está contaminado” (Rozin, como fue citado por León, 2013, p.7) lo que demuestra que esta emoción tiene un destacado “componente cognitivo vinculado a las ideas de contaminación, impureza y contagio” (León, 2013, p.7). En concordancia con esta premisa, el mapa muestra que los niños y las niñas relacionan el asco

principalmente con alimentos descompuestos o dañados, así como con olores y sabores que consideran desagradables o extraños. Al respecto, Ahmed (2015) plantea que “el miedo a contaminarse” es lo que hace que la comida sea objeto de repugnancia (p.134)

Llama la atención que en la cartografía el cerebro aparece también como un lugar del asco. Algunos niños y niñas coincidieron en ubicar esta emoción en lo que denominan “la mente”, pues reconocen que el asco está asociado con ideas que tienen sobre los alimentos y objetos. De hecho, durante las actividades, la mayoría las niñas y los niños catalogaron como alimentos asquerosos el café, el anís y el vinagre, pero otros y otras no coincidieron con esta apreciación, lo que evidencia el carácter subjetivo de la emoción, pues se tienen “diferentes reacciones de asco en función de la concepción del objeto” (Nussbaum, 2008, p.234).

En la escuela, los y las estudiantes identifican el baño, la arena, el pasto y la caneca donde se depositan los residuos del restaurante, como los lugares del asco. Lo anterior muestra cómo la emoción emerge de nuevo como respuesta protectora ante la posibilidad de contaminación (Damasio, 2001) por sustancias “sucias”, como las heces, los alimentos en descomposición o la arena que se arrastra hasta los salones.

De igual manera, la sensación de suciedad produce asco en los y las niñas, lo que pudo identificarse a partir del siguiente fragmento de Alicia en el País de las maravillas, que inspiró la creación de la convención de esta emoción:

Fragmento elegido: El grupo que se reunía en la orilla era ciertamente peculiar – los pájaros con las plumas sucias, los animales con los pelos pegados a la piel, todos goteando agua mal humorados e incómodos. (Carroll, 2016, p.25)

Estudiante

Comentario: “Cuando uno está sucio se siente mal”

Esta expresión permite reconocer explícitamente que el estudiante siente malestar por estar sucio, algo en lo que podría coincidir o no con otras personas en la misma situación. ¿A qué se deben las diferencias en la forma de sentir esta emoción? Según Nussbaum (2008) desde temprana edad, la familia y la sociedad se encargan de enseñar aquello a lo que se debe tener asco (algo que comienza con la enseñanza de las prácticas de aseo), por lo que los niveles de esta emoción “son correlativos, en gran medida, a los de sus padres, y los objetos repulsivos varían considerablemente de una cultura a otra” (p.238).

Resulta curioso que el único lugar del mapa donde no se hacen mención al asco es el hogar. Esto posiblemente se deba a que generalmente “lo asqueroso” se relaciona con lo ajeno, y salvo algunas excepciones, el espacio que se habita se reconoce como algo propio, pues está organizado a partir de unas lógicas particulares sobre lo que está bien o mal, o de manera más específica, sobre lo que se considera “limpio” y “sucio”. De ahí que las personas no tengan mayor reparo en usar el baño de su casa, pero sí los sanitarios de acceso público, donde incluso se asumen ciertas medidas de “protección” que limitan el contacto con las superficies ante la posibilidad de contaminación con excreciones de otras personas.

En el mapa se encuentran también referencias a **otros lugares** como “el parquecito infantil” y “este mundo”. Expresiones de un estudiante, tales como: “¡uy no, gas! yo no quiero ir al parquecito, eso que es solo es para cosas infan..., pa' niños infantiles” o “no, gas, yo no quiero vivir en este mundo, es muy maluco”, muestran como la expresión “gas” se usa para denotar desprecio, y como la emoción del asco trasciende lo corporal.

En las anteriores expresiones no es claro por qué a el estudiante le genera repulsión el parquecito o en su defecto “las cosas infantiles” y “los niños”, así como tampoco cuáles son las razones para no querer “vivir en este mundo”, pero si es evidente que a este desprecio le subyacen intrincadas creencias implícitas sobre las que es necesario indagar ¿Qué ha pasado en el parquecito? ¿Por qué se asocia el asco con lo infantil y particularmente con los niños? ¿Por qué considera que el mundo es asqueroso? ¿Qué le ha pasado? ¿Por qué “este mundo” no es un lugar para vivir?

Las anteriores preguntas no pretenden especular; la intención es exponer algunos de los interrogantes que surgieron durante el análisis e invitar a la comunidad educativa (específicamente a directivas, profesorado y familias) a usar los mapas como instrumentos exploratorios de la emocionalidad de los niños y las niñas, y a partir de estos, ahondar en las creencias e imaginarios que están a la base de lo que ellos y ellas piensan y sienten, pues esto les permitirá emprender acciones oportunas de acompañamiento y soporte psicológico, si es necesario.

- ¡Hablaemos! – gritó el Ratón, que temblaba hasta la punta de la cola. ¡Como si yo hablara de esos temas! Nuestra familia siempre odió a los gatos: ¡son seres sucios, bajos y vulgares! ¡No los vuelva a nombrar nunca! (Carroll, Lewis, p.22)

El testimonio al que se ha estado haciendo referencia y este fragmento de libro permiten apreciar que el asco, además de las sensaciones físicas (viscerales) en relación con sustancias que se reconocen como “contaminantes”, tiene que ver también con ideas o creencias sobre los otros y otras, por lo que el asco deja de ser solo una reacción fisiológica para convertirse en una emoción dotada de contenido moral y político (León, 2013).

A propósito de esto, Damasio (2010) explica que:

... en los seres humanos la percepción de acciones moralmente reprobables provoca también asco. En consecuencia, muchas de las acciones incluidas en el programa humano del asco, entre ellas las características expresiones faciales, han sido cooptadas por una emoción social como es el desprecio, que a menudo es una metáfora del asco en sentido moral. (Damasio, p.186).

Como ya se mencionó, el asco tiene una importante función en la protección de la salud, sin embargo, cuando esta emoción se dirige hacia las personas (sus hábitos de higiene, su fenotipo, su procedencia geográfica, religión, orientación sexual...), las implicaciones pueden ser diferentes, puesto que allí hay juicios morales (León, 2013, p.6). Por ejemplo, si en la comunidad circula la creencia de que los niños y niñas que tienen piojos son sucios, que las personas obsesas son desagradables, que quienes viven en un determinado lugar son delincuentes, o que quienes tienen

una orientación sexual diferente a la heterosexual están enfermos, posiblemente las consecuencias más factibles de estos prejuicios sean la exclusión, la burla y otras formas de maltrato.

Para percatarse de la gravedad de estas acciones de pensamiento y acción, basta con analizar los discursos que movilizaron la masacre indígena durante la colonización de Latinoamérica, el apartheid, el genocidio judío, la misoginia, la xenofobia, la homofobia..., para encontrar que entre sus componentes estructurales están ideas de asco como una forma de rechazo a la diferencia. De acuerdo con lo expuesto, se hace necesario que en los espacios de formación (familia, escuela, sociedad), se promuevan diálogos fundamentados para develar, cuestionar y advertir las consecuencias de las ideas de desprecio que se han ocultado bajo las múltiples formas de violencia.

Al respecto de estos fenómenos, León (2013) sostiene que “un rasgo habitual de nuestro comportamiento social y, por extensión, político, es que en ocasiones se trata a determinadas personas o grupos sociales como portadores de un estigma y como portadores de unos atributos de contaminación e impureza” (p.10), y añade que esto “crea una serie de jerarquías sociales en función de las cuales un grupo de personas son excluidas, repudiadas y, en definitiva, negadas. Por oposición a estos grupos, un grupo privilegiado se define a sí mismo como superior” (p.11). Aquí radica uno de los pilares de la desigualdad social; de ahí la importancia de abordar el asco en los procesos educativos desde la primera infancia.

Con lo que se ha planteado hasta aquí, es preciso mencionar que de ninguna manera se pretende suprimir el asco del repertorio emocional, hacerlo, además de imposible, sería nefasto, pues es claro que esta emoción, como las otras, tiene una función muy importante. Lo que se busca es invitar a la integración reflexiva de esta emoción a partir de preguntas abiertas como: ¿qué genera asco? ¿por qué? ¿a quién afecta esto? ¿cómo lo hace? ¿quién se beneficia? ¿por qué?, pues a partir de la autoobservación, el examen de los propios pensamientos y el diálogo intersubjetivo que reconoce y valora la diferencia, se pueden superar ideas insensatas que desencadenan en discriminación y violencia.

En consecuencia con lo planteado, al reconocer las implicaciones biológicas y morales del asco en lo individual y colectivo, no hay lugar a dudas de que esta es una emoción de cuidado en todos los sentidos posibles de la palabra⁵¹ (cuidado de sí, de otros y otras, alerta, advertencia de peligro y llamado de atención) sobre la que es necesario investigar y dialogar más.

⁵¹ **Definición de cuidado:** **1.** m. Solicitud y atención para hacer bien algo. **2.** m. Acción de cuidar (asistir, guardar, conservar), **3.** m. Recelo, preocupación, temor, **4.** interj. Para amenazar o para advertir la proximidad de un peligro o la contingencia de caer en error, **5.** interj. U. con sentido ponderativo o para llamar la atención. Fuente: <http://dle.rae.es>

Conclusiones

Durante la participación en las Tertulias Literarias Dialógicas se pudo constatar que esta AEE favorece la libre expresión de los pensamientos y emociones, pues a partir de la doble lectura que se hace, del libro y de la vida, los niños y las niñas tienen la posibilidad de reflexionar sobre asuntos personales y compartir experiencias con sus pares, lo que afianza el autoconocimiento, la comprensión de lo que acontece a su alrededor, los procesos de comunicación y los vínculos afectivos que se establecen en el grupo, favoreciendo así su desarrollo cognitivo-emocional y las dinámicas de convivencia.

También se pudo evidenciar que los niños y las niñas durante el desarrollo de las TLD podían reconocer y nominar de manera espontánea y precisa las emociones propias y ajenas (algo que no ocurrió cuando se les presentaron fragmentos del texto para ser analizados de manera individual), sin embargo, las referencias sobre la manera cómo regulan sus emociones fueron escasas, por lo que se hace necesario intencionar otras estrategias de investigación para continuar explorando al respecto.

En relación con el proceso de investigación, es preciso decir que los talleres de cartografía social creativa hacen un aporte metodológico para el desarrollo de ejercicios cartográficos y para la investigación de enfoque comprensivo con niños, niñas y jóvenes, pues tanto el uso de la literatura como las expresiones artísticas que fueron usados como pre-textos para dialogar fueron muy bien acogidos y facilitaron información muy valiosa para los propósitos del estudio realizado. Esta estrategia, además de ser útil para identificar las formas como eran reconocidas y nombradas las emociones, no solo motivó la participación de los y las niñas, que se mostraron alegres y entusiastas en cada una de las sesiones, sino que creó un ambiente propicio para su integración.

Aunque en el diseño metodológico de este estudio de caso se utilizó como pretexto y metáfora el libro de Alicia en el país de las maravillas, puede considerarse la posibilidad de replicar las estrategias implementadas con el mismo grupo y otros textos de literatura, también con estudiantes de otros grupos y edades, e incluso en otras instituciones educativas y AEE como el Modelo Dialógico de Resolución de Conflictos, pues de esta manera se podría ampliar la comprensión de lo que sienten los niños y las niñas, lo que ofrece la posibilidad de emprender para acompañarles de forma más asertiva en sus experiencias vitales.

Por otra parte, el análisis de los mapas de la vergüenza y el asco, permitió evidenciar que estas emociones se fundan en creencias dotadas de un alto contenido moral. Reconocer esta característica y las consecuencias que tienen las acciones de humillación y repudio tanto en las personas, como en los colectivos, permite plantear la necesidad de dialogar abiertamente al respecto y promover actitudes de respeto por la diferencia como cualidad humana.

Es importante entender que los niños y las niñas están en un proceso de desarrollo donde necesitan afianzar y consolidar su autoestima, y que las emociones de asco y vergüenza no contribuyen al proceso. Como se pudo apreciar en los mapas, para algunos niños y algunas niñas es difícil expresarse frente al público o participar en actividades que implique exponerse ante otras personas, debido al temor a equivocarse y hacer el ridículo, por eso para evitar estas situaciones y como una forma de protección al anticipar las consecuencias, prefieren ocultarse para evadir cualquier

circunstancia que pueda significar un peligro, lo que afecta las posibilidades de interacción, aprendizaje y creación de vínculos.

A partir de lo que se ha expuesto es posible afirmar que, para promover el bienestar de las personas, se debe continuar transitando hacia sociedades más abiertas y receptivas a diversas formas de ser, pensar y sentir, en las que no se menosprecie a las personas ni se les excluya, pues esto puede favorecer las mociones de vergüenza y asco se disipen, mejorando así los ambientes para el aprendizaje y la convivencia.

Finalmente, el trabajo investigativo trajo grandes aprendizajes, pues amplió la perspectiva sobre las emociones y su importancia para el desarrollo afectivo y social, entendiendo que cada niño y niña lleva consigo una historia y una geografía emocional que se da a partir de unas creencias e interpretaciones sobre lo que viven. En lo personal, los mapas de las emociones permitieron reconstruir las memorias, las huellas que han dejado las experiencias y que se han reconstruido a partir de las voces y narraciones compartidas por los niños y las niñas en las Tertulias Literarias Dialógicas. Este viaje cartográfico que uso como medio de transporte las palabras y expresiones artísticas, trazó un camino para explorar en lo sentipensado y comprender, un poco más, sobre lo humano.

Referencias

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.

Beltrán, C. X. H. (2013). *Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX*. TEMAS/TEMAS.

Camps, V. (2012). *El gobierno de las emociones*. Herder Editorial.

Carroll, L. (2016). *Alicia en el país de las maravillas*. Bogotá: Panamericana.

Castillo, A. (2016). *Los grupos interactivos: una estrategia pedagógica que fortalece la alfabetización de las emociones para la resolución de conflictos en los niños y niñas de grado cuarto del colegio Antonio García*: Universidad Libre

Damasio, A. (2005). *En búsqueda Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.

Diez, J. & Escudero, B. (2012). *Cartografía social: investigaciones e intervención desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación*. Universidad de la Patagonia.

Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente la racionalidad y las emociones*. Barcelona: El Roure Editorial.

Fernández, P. & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), pp. 421-436.

Extremera, P & Fernández, P (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Málaga: *Revista Electrónica de Investigación Educativa (Vol. 6)*.

CdA. (s.f). Módulo de Comunidades de Aprendizaje. Instituto Natura. Publicación interna.

Fernández, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3)*.

Fernández, P. & Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 85-108*.

Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores E.U.

Hernández, S. & Cortés, M. (2016). Programa de Educación Emocional a través de la metodología de Grupos Interactivos. Universidad de Zaragoza.

Humboldt. (s.f). Proyecto páramo andino. El gran libro de los páramos.

Martín, I. & Jiménez, A. (2013). Las tertulias literarias dialógicas, un desafío para la creatividad y la convivencia. *Creatividad y Sociedad, (21)*.

León, E. (2013). El asco: entre naturaleza y cultura. *Poiésis, 1(26)*.

Mèlich, J. (2014). *Lógica de la crueldad*. Herder. España.

Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

Pérez, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones, 690-705*.

Lucia Catalina Arbeláez Sánchez**

Que “el universo está hecho de historias, no de átomos” (Rukeyser, s.f, p.39), es una idea que a la que cada vez le encuentro más sentido

163

Resumen

En este artículo se exploran las posibilidades de uso pedagógico de la literatura para aportar a una educación sentipensante, integradora de las dimensiones humanas. Para esto, en la primera parte del documento se plantean argumentos que, desde diferentes campos de saber, permiten superar las concepciones polares sobre razón y emoción, y conducen a comprender que la búsqueda de “lo humano” pasa por reconocer el vínculo de complementariedad que existe entre estas. Luego, en la segunda parte y con el compromiso de tender puentes entre teoría y práctica, se exponen razones para resignificar el lugar que ha tenido la literatura en los procesos educativos, y para pensar esta como un camino para avanzar hacia una educación que fomente tanto el desarrollo intelectual como el emocional de las personas. Desde esta perspectiva, en la última parte, se cuestiona la forma como tradicionalmente se ha promovido la lectura de textos literarios en los ambientes educativos y se propone considerar como alternativa la realización de Tertulias Literarias Dialógicas, una Actuación Educativa de Éxito que posibilita experiencias de lectura y diálogo para sentipensar la vida.

Palabras claves: Educación, Razón, Emoción, Sentipensar, Literatura, Tertulias Literarias

Ni racional, ni emocional, sentipensante ¡Gracias!

Durante mucho tiempo ha circulado la idea estoica de que las emociones son reacciones corporales irracionales (Nussbaum, 2008, p.46), que deben ser “controladas”. Frases populares como “la razón es fría pero ve claro” o “las decisiones no se toman con el corazón”, dan cuenta de lo instalada que se encuentra esta creencia, y de la división que se ha hecho entre razón y emoción, así como entre mente y cuerpo, lugares en los que se cree que respectivamente habitan lo que se piensa y se siente.

Al respecto y en el intento de “interrogar a la verdad sobre sus efectos de poder, y al poder sobre sus discursos de verdad” (Martínez, 2017, p.72), resulta oportuno preguntar ¿qué es lo que subyace al menosprecio que históricamente han tenido las emociones?, ¿cuál es el interés en reducir la integridad de los seres humanos y separar la mente del cuerpo?

Aunque no es explícito, el vínculo que se hace de las emociones con lo animal y lo salvaje (Nussbaum 2008, p. 47) ha incidido en que estas sean subvaloradas en comparación con la razón, “cualidad humana” que en conjunto con otras características ha sido tenida en cuenta para clasificarnos como *Homo sapiens - sapiens*⁵², y autoubicarnos en la cuestionada cima de la escala evolutiva. En

* Artículo de reflexión derivado de la investigación titulada *Cartografía de las emociones: estudio de caso con niños y niñas de 3° de primaria de la escuela La Milagrosa (Municipio de La Ceja), en el contexto del proyecto Comunidades de Aprendizaje*, presentado como requisito parcial para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con CINDE.

** Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Candidata a Magíster en Educación y Desarrollo Humano, vinculada al proyecto Comunidades de Aprendizaje desarrollado por FExE y Natura. luciacatalina@gmail.com

⁵² “Sapiens significa inteligente” (Audesirk, T, & Audesirk G.1996, p 381).

concordancia con esta idea, desde diferentes campos de pensamiento se ha hecho un gran esfuerzo por diferenciar al ser humano de otros animales, aduciendo atributos “exclusivos” como ser la especie elegida de Dios, “únicos” poseedores de conciencia, racionalidad, cultura, lenguaje, tecnología o sentido estético (Fernández, 2013, p. 21).

El despliegue argumental que niega o intenta disimular la naturaleza animal de los seres humanos, se contraponen a una gran cantidad de investigaciones que evidencian cómo en el continuo evolutivo de la vida es mucho más lo que nos une que lo que nos separa de otros seres vivos, y demuestran que los llamados “atributos humanos” están presentes también en otras especies. Por ejemplo, se ha estudiado el valor comunicacional de los silbidos en los delfines (Romero, Táran, Cobarrubias & Barreto, 2014); el uso por parte de primates no humanos de herramientas (Pérez, 2016) y expresiones artísticas (Padulla, 2010); así como el desarrollo de prácticas sociales (no adquiridas por procesos hereditarios) que evidencian la existencia de cultura en diferentes especies de animales (Caicedo, 2016).

Si bien este artículo no pretende profundizar en evidencias biológicas (que dicho sea de paso resultan muy interesantes y necesarias para la comprensión del asunto en cuestión), lo expuesto hasta aquí permite plantear la necesidad de trascender las concepciones duales que vinculan la racionalidad con lo humano y la emocionalidad con lo animal, pues estas desconocen la totalidad que nos caracteriza, sin advertir las consecuencias que podrían acarrear, y que bien ilustra Galeano (2015) en la siguiente reflexión:

...razón y emoción es un matrimonio que muchos han querido divorciar: si yo pensara solamente, y reflexionara solamente, sería un monstruo de esos que yo trato de tener bien lejos, bien lejitos. Porque la razón cuando vive sola, como bien supo Goya, genera monstruos. O sea que soy un sentipensante, soy alguien que intenta atar la razón y la emoción.... (22. 06. Video)

Contemplar la posibilidad de pensarnos sin emociones puede parecer algo absurdo, pero se conoce de la existencia de personas con afectaciones neurológicas que han perdido la capacidad de sentir. A propósito, Damasio (1994), describe el siguiente caso clínico:

...tenía amplios conocimientos, capacidad de atención, memoria; su lenguaje era impecable; su habilidad aritmética, buena; podía resolver lógicamente un problema abstracto. Solo una característica significativa acompañaba a sus decisiones erradas: una marcada alteración de la habilidad para experimentar sentimientos. Como consecuencia de una lesión cerebral específica su razón estaba deteriorada y sus sentimientos apagados. (p.11)

Para Damasio (1994), los resultados arrojados por el estudio de casos como este indican que existe una relación directa entre el sentir y el pensar, hipótesis que aporta a la configuración de una corriente de pensamiento que reconoce el carácter racional de las emociones, en la que confluyen intelectuales de diferentes campos de saber.

Por ejemplo, desde la filosofía Elster (2002) plantea que emoción y cognición están estrechamente ligadas, tesis que funda en una teoría amplia de la racionalidad a partir de la cual demuestra la relación existente entre la conducta humana y las creencias. Desde esta perspectiva, lo que diferencia las sensaciones viscerales, como el placer y el dolor, de las emociones, es precisamente que estas tienen “antecedentes cognitivos” y están dirigidas intencionalmente a un objeto o persona (p. 302).

En la misma línea, Nussbaum (2008) plantea que las “emociones siempre suponen la combinación del pensamiento sobre un objeto y el pensamiento sobre la relevancia o importancia de dicho objeto” (p. 45), una concepción que la autora define como “cognitivo-evaluadora” y que se sustenta en cuatro

características: (1) son acerca de algo que tiene un valor intrínseco, (2) poseen carácter intencional, y (3) se basan en creencias que implican juicios de valor.

Por supuesto, la racionalidad de las emociones también ha sido de interés para la psicología; de hecho existe una amplia gama de investigaciones sobre el tema, entre las que se destacan las realizadas por Mayer y Salovey (1997), pioneros en identificar la existencia de un tipo de inteligencia que denominaron “Inteligencia Emocional”, que tiene que ver con “la habilidad para razonar sobre las emociones y la capacidad potencial de estas para mejorar y guiar el pensamiento” (Mayer y Salovey, 1997. Como fue citado por Berrocal, & Pacheco, 2009, p.91).

Es preciso decir que las reflexiones sobre lo cognitivo y lo emocional no solo atañen a la academia; también hay un creciente interés a nivel individual y colectivo (familias, escuelas, comunidad...) por tener mayores comprensiones sobre la integración de estas dimensiones humanas en la cotidianidad. A propósito, resulta oportuno traer los valiosos aportes que sobre el tema hacen los agropescadores de San Benito de Abad, en Sucre, Colombia; “sabios doctores de Ética y Moral” los llamó Galeano (2015, p.89), por la invención de la palabra sentipensante, que usan para definir lo que somos: “seres que combinan la razón y el amor, el cuerpo y el corazón” (Moncayo, 2009, p.132).

La expresión sentipensante, que se conoce gracias al sociólogo Orlando Fals Borda⁵³, y que hace parte estructural del discurso de Eduardo Galeano, es un bellissimo y genial juego de palabras que permite reunir a dos que nunca debieron separarse: razón y emoción, y que bien podría emplearse en adelante para reconocernos y definirnos también. Corresponde aclarar que esta propuesta de nominarnos como sentipensantes no pretende invertir el orden dominante y sobreponer ahora la emoción a la razón, podría hablarse también de pensasintientes, pues de lo que se trata es de restaurar el vínculo de complementariedad entre el sentir y el pensar; sin embargo, en adelante se adoptará la palabra sentipensantes para hablar del binomio razón-emoción con la intención de dar el crédito que corresponde a los campesinos ribereños por la contribución que han hecho para comprender la esencia de la naturaleza humana.

En concordancia con estas comprensiones y teniendo en cuenta que el lenguaje es performativo, integrar lo que somos desde la palabra es el primer movimiento para generar cambios de pensamiento y acción que permitan valorar la complementariedad de emoción y razón e impulsar transformaciones que posibiliten el desarrollo pleno de las capacidades humanas. Es urgente trascender la discusión sobre un currículo centrado en lo académico o en lo emocional, pues estos enfoques polares tienen limitaciones que han sido ampliamente evidenciadas.

Por un lado, Extremera & Fernández (2004), a partir del seguimiento a diferentes investigaciones sobre Inteligencia Emocional, han identificado que las carencias emocionales de los niños, niñas y jóvenes están relacionadas con cuatro (4) dificultades frecuentes en los entornos educativos: (1) Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico, (2) Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones

⁵³ Sociólogo crítico colombiano que aportó a la configuración de la IAP (Investigación Acción Participación) como enfoque y metodología de investigación para la transformación social, en sus palabras la IAP “propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual, y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes comunes, para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo, que están más atrasados”. (IEPRI, 1987)

interpersonales, (3) Descenso del rendimiento académico y (4) Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas (p.4).

Por otro lado, Díez & Flecha (2010) advierten que los currículos de la “felicidad y la sociabilidad”, generalmente ofrecidos a niños, niñas y jóvenes que menos oportunidades sociales tienen y sobre los hay bajas expectativas, perpetúan las desigualdades, incrementan la exclusión, y, en consecuencia, limitan las posibilidades para el pleno desarrollo de las capacidades y el bienestar de las personas (p.24).

A partir de lo expuesto y con la intención de encontrar el punto medio, se enfatiza en la importancia de una educación sentipensante, que promueva el desarrollo de todas las dimensiones humanas. Un reto de semejante proporción, en el que hemos fracasado tantas veces y que al enunciarse deja la sensación de estar “trillado”, requiere para su afrontamiento fundamentación, audacia, coherencia y compromiso indeclinable; requiere, en palabras de Freire (1993),

...atreverse a decir científicamente, y no blablandamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás solo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo de lo emocional (p.8).

Plantearse la posibilidad de asumir esta invitación hace que surja impacientemente la pregunta ¿Cómo hacerlo? Por fortuna no existe un solo camino y corresponde a cada quien encontrar el propio, entonces, una vez hecha esta salvedad y sin mayores pretensiones, a continuación, se expondrán algunas posibilidades que ofrece la literatura para avanzar hacia una educación sentipensante.

Entre la fantasía y la realidad, posibilidades de la literatura para sentipensar

Se puede afirmar que existe consenso acerca de la importancia de promover la lectura de textos literarios desde la primera infancia, sin embargo, no es extraño encontrar maestros, maestras y familiares que dicen apreciar la literatura en los procesos educativos, pero ponen poco empeño en propiciar experiencias literarias frecuentes, gratas y con sentido. Esta inconsistencia lleva a pensar en que expresiones tales como: “leer es importante”, “leer es divertido” o “hay que leer”, se han vuelto vacías, pues al considerarse obvias las razones para hacerlo, estas raras veces son expresadas o tratadas a profundidad.

De acuerdo con Larrosa (2003), en un contexto en el que la formación humanística se encuentra en crisis y franca desventaja respecto a la educación tecnocientífica, parece impertinente preguntarse por el sentido pedagógico de la lectura, pero es claro que si no se entiende el porqué de la literatura en la vida y en los procesos educativos, si no hay convicción al respecto, difícilmente habrá un compromiso genuino con la lectura de textos literarios, que permita el tránsito entre el decir y el hacer. En este sentido, y dejando claro que la literatura es valiosa per se y que el interés de este escrito no es instrumentalizarla, sino reactivar la reflexión sobre sus posibilidades en lo educativo, se plantea a continuación la pregunta ¿Por qué leer literatura?

Antes de pasar al abordaje de esta pregunta es necesario anotar que un tratamiento amplio de la cuestión requeriría la convergencia de tesis diversas y muchas páginas para la disertación, sin embargo, teniendo en cuenta el alcance de este documento, se retomarán algunas ideas sucintas que no agotan el tema, pero sí permiten enunciar algunas bondades de ofrecer experiencias literarias desde los primeros años de vida.

Para Colomer (2012), la literatura permite “alcanzar el poder de la palabra y de la representación cultural de uno mismo y de su realidad, es por eso que todas las culturas tienen literatura⁵⁴” (01.03. Video). La autora sustenta esta comprensión en la identificación de procesos cognitivos complejos que pasan desapercibidos al momento de tener contacto con las historias narradas, pero que ocurren de manera natural en los lectores y lectoras desde temprana edad.

A continuación, se exponen algunos ejemplos citados por Colomer (2012) para comprender lo que posibilita la literatura en niñas y niños (01.03.2012):

- *Descubrir que existen palabras para describir el exterior, para nombrar lo que ocurre en su interior y para hablar sobre el lenguaje mismo.*
- *Aprender que tanto la conducta humana como el lenguaje son sistemas gobernados por reglas e identificar lo que es socialmente aceptado, aquello que se “puede” decir y hacer, por ejemplo, hablar de temas escatológicos.*
- *Descubrir que la realidad puede invertirse con la palabra y ofrecer mundos al revés, lo que permite hacer afirmaciones inverosímiles como: por el mar corren las liebres, por el monte las sardinas.*
- *Imaginar mundos posibles y formas de vida alternativa: casas de chocolate, ratones que hablan...*
- *Jugar con el lenguaje a través del uso de exageraciones e hipérboles: era tan alto como la luna, tan pequeño como un grano de cebada...*
- *Ampliar imaginativamente las capacidades de los humanos: volar, hablar con otros animales, hacerse invisible...*
- *Reconocer lo que hay que hacer o decir para causar efectos sobre el entorno, y en consecuencia usar gestos y palabras con diferentes intenciones: molestar, evitar un reto, pedir mimos, reconciliarse...*
- *Aprender a identificar fronteras y rituales que marcan los diferentes espacios y niveles de realidad: Había una vez o fingir voces para representar personajes.*
- *Tomar conciencia de que el sentido de las palabras puede presentar discrepancias: chistes, relatos humorísticos, significados no literales.*
- *Organizar el espacio de ficción diciendo a partir del uso de la metáfora: “esto era un jardín”.*
- *Sentir placer estético con la actividad lingüística que les inicia en el gusto de las repeticiones, imágenes poéticas, de los ritmos, cadencias, aliteraciones.*

Además de lo presentado, Colomer (2012) explica que todo esto es posible porque la literatura exige “imaginar todo lo que está ocurriendo solo con palabras, lejos de la situación contextual en la que se vive habitualmente” (01.03. Video). Por ejemplo, mientras los niños y niñas leen o escuchan historias “se enlazan voces que exigen ser distinguidas, se suceden acciones que necesitan ser relacionadas unas con otras, se muestran conductas y emociones que pueden ser contempladas y meditadas con calma, se abordan puntos de vista que favorecen la descentración de uno mismo y permiten ampliar la experiencia con experiencias lejanas” (01.03. Video).

⁵⁴ Bien sea de tradición oral o escrita.

Lo contradictorio es que a pesar de todo “lo que entregan los libros”⁵⁵, aún tenga fuerza la idea de que aprender a leer es saber decodificar el alfabeto. Los efectos de esta reducida comprensión son ejemplificados de manera explícita por Ospina (2016) en el siguiente párrafo:

Hay personas desdichadas a las que se les enseña a descifrar lo que dicen las cartillas, y con ello se piensa que se les ha enseñado a leer. Pero es posible que nadie haya tenido la generosidad o la lucidez de iniciarlos en el placer de leer, en el goce de asomarse a mundos desconocidos, nadie les reveló que un libro puede ser tan estimulante y asombroso como un viaje nadie los inició en el deleite de sentir la resonancia mágica de las palabras, el agrado de las frases bien construidas, la dicha de las historias bien contadas, el alivio de las emociones expresadas con intensidad y elocuencia, la perplejidad de las resonancias inusitadas del lenguaje, y la gratitud de ver ideas pensadas con rigor y comunicadas con claridad y con belleza. (pp.48 -49)

Lo expuesto hasta aquí deja clara la implicación sinérgica de los procesos cognitivos y afectivos en la lectura del texto literario. Como los cognitivos ya han sido referenciados, en un intento por dilucidar cómo la literatura facilita el desarrollo emocional y la comprensión del mundo, tanto interior como exterior, se profundizará ahora en los afectivos.

Para quienes han tenido alguna vez la experiencia de “meterse en el cuento” en la historia narrada, no es extraño haberse visto envueltos por emociones de rabia, alegría, asco o miedo, entre otras, pues emocionarse hace parte del gusto, del disfrute de leer. Para Elster (2002) no hay arte sin emoción, y en su disertación al respecto hace una mención especial a géneros literarios como la novela y el teatro, indicando que leer este tipo de obras “es lo más parecido a un experimento emocional controlado” (p. 139).

En sintonía con esta idea, Nussbaum (2008), considera que “las obras de arte narrativas de diferente tipo (ya sean musicales, visuales o literarias) nos proporcionan información sobre historias emocionales que, de otro modo, difícilmente obtendríamos” (p. 272). Por ejemplo, al leer una obra literaria es posible vincularse con los personajes, imaginarse en las contingencias que estos afrontan y considerar la propia vulnerabilidad.

Al respecto, la autora hace un análisis de las emociones sentidas por quien lee, estableciendo cuatro (4) posibles niveles de identificación (Nussbaum, 2008, p.283).

1. Emociones hacia los personajes de empatía o rechazo.
2. Emociones hacia el sentido de la vida que se encarna en la obra, bien sea porque este se objeta o se comparte
3. Emociones hacia las propias posibilidades
4. Emociones alegres o placenteras por comprender algo, aunque este conocimiento sea perturbador en algunos casos.

Al leer la capacidad imaginativa se activa y con esta se abre la posibilidad de pensarnos (aunque sea por un momento) en el lugar de los personajes de la historia, dejando de ser espectadores para involucrarnos con sus vivencias. Sin embargo, para que esto ocurra, quien lee debe por supuesto abrirse a la experiencia, darse la oportunidad de sentir, de identificarse con la imperfección humana y de saberse frágil.

⁵⁵ Expresión tomada de un ensayo de William Ospina que tiene este título y del cual se toma la cita.

Cabe señalar que existen matices en la intensidad de lo que sentipienso el lector o lectora, pues no se establece la misma conexión con todas las historias: algunas se leen y no pasa nada, otras emocionan, y existen algunas que incluso conmocionan. Si bien las obras literarias están dotadas de un contenido emotivo, hay asuntos de estilo que permiten a quien lee involucrarse en menor o mayor medida con estas; sin embargo, no es posible dejar la responsabilidad del vínculo con la obra solo a quien la escribió, pues la falta de empatía emocional también puede deberse a una actitud distraída de quien hace la lectura (Wayne Booth, como fue citado por Nussbaum, 2008, p.278), o incluso a una forma arrogante de relacionarse con el texto, en el que lectoras y lectores se resisten a dejarse con-mover por lo que leen, actitud con lo que demuestran su incapacidad de ver algo diferente a sí mismos y de permitirse una experiencia transformadora (Larrosa, 2003, p.30).

Respecto de la lectura como experiencia, Larrosa (2003) plantea que esta “solo se da cuando confluyen el texto adecuado, el momento adecuado y la sensibilidad adecuada” (2003, p.40), condiciones que permiten dimensionar la complejidad de la relación que se establece entre la obra literaria y su lector.

Ahora bien, cuando los lectores y las lectoras se abren a la experiencia que les ofrece la lectura, se abre también una oportunidad sin igual para sentipensar la vida, pues en el encuentro íntimo con las historias narradas surgen preguntas que permiten contactar con la propia vulnerabilidad ¿Si yo fuera...? ¿Si a mí me pasara...?

A propósito, Nussbaum (2008) plantea que al leer una historia es posible “sentir temor por los personajes, a los que acechan distintos males, como por nosotros mismos, que reflexionamos sobre la posibilidad de que dichos males muestren que existen para la vida humana en general” (p.276). Al ponernos en una situación hipotética, podemos ampliar la sensibilidad y la comprensión de lo que acontece en el mundo de la vida, podemos ser más empáticos y compasivos.

En palabras de Castrillón (2016) la literatura ayuda a “poner distancia entre lo que llamamos realidad y nuestra mirada sobre la misma, distancia que, como el efecto brechtiano de extrañamiento, nos permite una mirada crítica...” (p.36). Para explicar cómo es esto posible, resulta útil pensar las obras literarias como “instrumentos ópticos mediante los cuales se pueden enfocar ciertas realidades personales” (Proust como fue citado por Nussbaum, 2008, p.279), algo similar a un espejo que permite reconocer en la imagen que refleja a otros y otras.

Desde estas perspectivas es posible afirmar que la literatura, con su singular cualidad de situarse en la frontera difusa que separa lo real de lo fantástico, constituye un pretexto excepcional para poner en consideración lo posible y lo imposible, lo propio y lo ajeno, lo similar y también lo que es diferente, un medio con alto potencial que puede ser usado pedagógicamente para ver y comprender la alteridad.

La lectura como experiencia dialógica para sentipensar

Tener presentes las razones expuestas permite enfatizar en la importancia de la literatura en los procesos educativos, pero al tiempo que se piensa en las bondades que esta tiene surge la pregunta ¿Cómo promover en los niños, niñas y jóvenes el gusto por leer? Sin lugar a dudas existen múltiples y magníficas estrategias que conducen a este propósito, pero desarrollarlas pasa necesariamente por transformar en las escuelas y en otros ambientes educativos prácticas de lectura anquilosadas, como las descritas por Freire (1993):

...desdichadamente, lo que se viene practicando en la mayoría de las escuelas es llevar a los alumnos a ser pasivos con el texto. Los ejercicios de interpretación de la lectura tienden a ser casi su copia oral. El niño percibe tempranamente que su imaginación no juega: es algo casi prohibido, una especie de pecado. Por otro lado, su capacidad cognoscitiva es desafiada de manera distorsionada. El niño nunca es invitado, por un lado, a revivir imaginativamente la historia contada en el libro; y por el otro, a apropiarse poco a poco del significado del contenido del texto. (pp. 48-49).

Pero, así como plantea el problema, el autor también propone una alternativa para su afrontamiento: la conformación de “grupos de lectura”, los cuales desde su experiencia refiere como una de las mejores prácticas conocidas para promover la lectura, que entendida de forma amplia, para el autor es a la vez lectura del mundo y de la palabra (1981, p.1):

...antes de la lectura en grupo y como preparación para ella, cada estudiante realiza su lectura individual. Consulta tal o cual instrumento auxiliar. Establece esta o aquella interpretación de uno u otro de los fragmentos de lectura. El proceso de creación de la comprensión de lo que se va leyendo va siendo construido en el diálogo entre los diferentes puntos de vista en torno al desafío, que es el núcleo significativo del autor (Freire, 1993, p. 48).

La dinámica de los “grupos de lectura” descrita por Freire constituye la base de las Tertulias Dialógicas Literarias (TDL), una Actuación Educativa de Éxito (AEE)⁵⁶ que ha sido estudiada por el Grupo de investigación CREA⁵⁷ y ampliamente difundida a través del proyecto Comunidades de Aprendizaje⁵⁸.

En esencia, una Tertulia Dialógica “es un encuentro de personas para dialogar que promueve la construcción colectiva de significados” (Cuaderno Comunidades de Aprendizaje, s.f, p. 52), y cuando ésta se da en torno a una obra literaria clásica⁵⁹, toma el nombre de Tertulia Literarias Dialógica (de aquí en adelante TLD).

Para ilustrar cómo se configura y desarrolla una TLD, a continuación, se retoman algunas orientaciones que hacen parte de la guía de implementación del proyecto (Cuaderno Comunidades de Aprendizaje, pp. 56-60). Como preparación para la tertulia, las y los participantes seleccionan previamente y de manera conjunta el texto por leer, las páginas o capítulos sobre los que girará la conversación, así como la fecha y hora del encuentro dialógico. La consigna es que cada persona realice la lectura del

⁵⁶ Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) son una serie de prácticas educativas que han demostrado aumentar el desempeño académico de los y las estudiantes, que mejoran la convivencia y fomentan las actitudes solidarias en la comunidad, independientemente del contexto educativo y social. Las AEE han sido identificadas y estudiadas a partir de la investigación INCLUD-ED y tienen a la base una sólida fundamentación teórica y empírica. (Portal Comunidades de Aprendizaje, 2017.10.14).

⁵⁷CREA – Community of Research on Excellence for All -.

⁵⁸Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural que tiene inicio en la escuela y se expande a toda la comunidad a partir de la participación de familiares y voluntarios en la toma de decisiones y actividades de escolares. El proceso implica el paso por cinco fases de transformación y la implementación de lo que se ha denominado Actuaciones Educativas de Éxito, entre las cuales que incluyen las Tertulias Literarias Dialógicas. www.comunidaddeaprendizaje.com.es

⁵⁹ Pensar en promover la lectura definitivamente implica preguntarse qué leer y cuáles son los criterios que se tienen para seleccionar uno u otro texto, pero como el presente artículo no se detendrá en este relevante y controvertido asunto, se recomienda retomar los aportes Castrillón (2016) en relación al porqué de los clásicos.

texto⁶⁰ con antelación (lectura subjetiva) y seleccione uno o dos párrafos que le han llamado la atención.

Posteriormente, el día de la tertulia, todas las personas que participan se reúnen en el lugar convenido y se ubican en el espacio formando un círculo, de manera que se facilite la observación y la comunicación entre quienes están presentes. Luego la persona que está a cargo de la moderación (puede ser estudiante, maestra, maestro, familiar o cualquier integrante de la comunidad) inicia la conversación preguntando quiénes desean compartir el fragmento seleccionado y elabora una lista con el nombre de las personas que manifiestan su interés, esto que permite establecer el orden de intervención en el diálogo y posibilita que quienes deseen puedan expresar sus ideas, garantizando de esta manera condiciones básicas para propiciar un diálogo igualitario.

Una vez se abre el espacio para conversar, la primera persona de la lista indica el número de la página y el párrafo donde se encuentra el fragmento que seleccionó, esto con la intención de que quienes participan de la tertulia puedan ubicar en el texto y seguir la lectura que se hará en voz alta. Al terminar el párrafo, la persona expresa las razones de la selección, procurando establecer vínculos entre lo que sucede en la historia con lo que ocurre en la vida cotidiana y su experiencia de vida.

Cuando la primera intervención ha tenido lugar, quien modera la conversación abre el turno de comentarios, de manera que en ese momento los contertulios que así lo deseen puedan participar compartiendo comprensiones y experiencias suscitadas por el fragmento leído o por las apreciaciones de sus compañeros y compañeras (lectura intersubjetiva). Esta forma de participación se mantiene hasta que todas las personas inscritas en la lista hayan tomado la palabra o el tiempo de la tertulia haya concluido.

Es fundamental mencionar que ninguna de las intervenciones realizadas debe ser evaluadas, y por lo tanto no pueden ser calificadas, juzgadas o valoradas como apropiadas o inapropiadas, correctas o incorrectas, buenas o malas etc. Con esto se pretende desmontar barreras para la participación, evitar que las intervenciones respondan a expectativas o prejuicios sociales sobre el “deber ser” y crear condiciones para la libre expresión.

Al finalizar el encuentro nuevamente y de forma concertada se elige el capítulo o número de páginas a leer, así como la fecha y hora en la que tendrá lugar la próxima tertulia. Al respecto, es clave mencionar que las TLD no requieren de un espacio con características específicas para su realización, estas pueden hacerse en cualquier aula, en una casa, en la biblioteca o incluso en un parque; tampoco es necesario contar con personas expertas en el área de lenguaje o literatura para moderar la conversación; de hecho, se promueve que la regulación del turno de la palabra esté a cargo de personas diferentes cada vez.

Hasta aquí se ha ejemplificado el desarrollo metodológico de las Tertulias Literarias Dialógicas y se ha puesto en evidencia la relación de estas con los “grupos de lectura” referenciados por Freire (1993, p. 48), pero hace falta mencionar por qué se sugiere esta AEE como posibilidad para avanzar hacia una educación sentipensante. A propósito, se retomarán las palabras de Soler:

las experiencias, emociones o sentimientos generados a partir de la lectura pasan a ser objeto de diálogo y reflexión conjunta, con un enfoque que va más allá del significado

⁶⁰ Para realizar una TLD es fundamental que cada participante cuente con el texto que será objeto de conversación, pues sin este no es posible hacer la lectura en voz alta de los fragmentos o seguir la intervención que otras personas hacen.

textual del escrito. La experiencia individual de leer, también importante en esta práctica, se torna en el momento de la tertulia en una experiencia intersubjetiva y la incorporación de las distintas voces, experiencias y culturas genera una comprensión que sobrepasa a la que se puede llegar individualmente. (Cuaderno Comunidades de Aprendizaje, s.f, 2011, p.5).

Las tertulias, además de favorecer la expresión oral, la capacidad de escucha, la comprensión, el pensamiento crítico y la argumentación, permiten establecer de manera espontánea relaciones entre las historias narradas y las experiencias personales, constituyéndose en un espacio propicio para desarrollar capacidades afectivas. Lo que sucede durante su desarrollo, es que la lectura de los fragmentos del texto se acompaña de sentipensamientos expresados en un ambiente de confianza, respeto y libertad, que no requiere de mayores artificios para su configuración. A diferencia de otras estrategias de lectura, la apuesta central de las TLD es compartir la palabra con el libro en la mano, de manera que la conversación se libera de los recuerdos o invenciones del texto, y se centra primero en lo que este dice y luego en lo que cada persona interpreta, ampliando así la interpretación de la obra y de la vida misma.

La propuesta aparentemente sencilla de leer historias literarias, primero de manera individual y luego colectiva, haciendo uso pedagógico de los libros como pre-textos para conversar, toma distancia de la manera como se viene promoviendo la lectura en los ambientes educativos. Aunque existen diversas maneras de abordar la literatura, hay dos prácticas opuestas que tienen mucha acogida en las escuelas. Una de ellas enfocada en el cumplimiento del plan de estudios, donde se pone un gran empeño en garantizar la lectura de los llamados “libros obligatorios” para luego hacer análisis de la obra (tipo narración, inicio, nudo, desenlace, personajes principales y secundarios, etc.); y la segunda, empeñada en la promoción de la lectura desde lo lúdico, asociando siempre esta con actividades manuales o artísticas, dejando así la sensación de que la lectura en sí misma no es suficiente o es aburrida.

Sobre esto, es oportuno traer las palabras de Castrillón (2008):

la escuela admite que hay que pensar de otra manera, propone una lectura lúdica, que los niños se interesen por la lectura mediante la consigna del placer, pero este concepto está desnaturalizando las prácticas de lectura y quitándoles el sentido que tienen. Leer es un placer, uno no lo puede negar, pero no es un placer fácil de alcanzar. Es un placer que también hay que construir y hay que invertir mucho esfuerzo tanto por parte de la escuela, como parte de quien está aprendiendo. Lo que la escuela ofrece es un placer intrascendente, un placer que se agota en una actividad llamada lúdica entre comillas (entrevista, 9.08)

No se trata de negar el sentido de estas formas y las buenas intenciones que tienen quienes se animan a realizarlas, pero sí de valorar las posibilidades pedagógicas que ofrece la lectura de textos literarios para compartir la palabra y con esta los pensamientos, emociones y sentimientos inspirados por las historias leídas, que se amplían con las experiencias de vida narradas por quienes participan del diálogo, lo que ofrece un ambiente natural con alto potencial para la promover la educación sentipensante.

Conclusiones

El carácter racional de las emociones, planteado tanto por Damasio (1994) y los estudios de Mayer y Salovey (1997) sobre la “Inteligencia Emocional”, como por la teoría amplia de la racionalidad de Elster (2002) y la concepción cognitivo evaluadora de las emociones propuesta por Nussbaum (2008), coinciden en reconocer que existe una estrecha relación entre razón y emoción. Los argumentos que

exponen permiten identificar cómo los pensamientos, sean creencias, juicios de valor u otras elaboraciones cognitivas, se relacionan con las emociones, los sentimientos y, en consecuencia, con la manera como procedemos y asumimos el devenir de la vida.

Se hace necesario pasar del paradigma dominante que nos define como “seres racionales”, en el que se fragmenta y subordina lo que nos constituye, y transitar hacia una comprensión “sentipensante” de “lo humano”, que valore el vínculo de complementariedad existente entre la mente y el cuerpo, la emoción y la razón. Una comprensión que permee, por supuesto, la educación, y que posibilite el desarrollo humano en todas sus dimensiones.

En la escuela y otros ambientes educativos es frecuente escuchar y ver frases alusivas a la importancia de la literatura que se han vuelto dogma y que, por lo mismo, se repiten sin entender muy bien el porqué. Esto explica, en parte, la falta de compromiso real para ofrecer a las niñas, los niños y jóvenes experiencias literarias gozosas, estimulantes y frecuentes. Plantear que las razones por las cuales leer literatura no son obvias, permite enfatizar en la importancia de crear diversos espacios de conversación en los que las comunidades, con participación amplia y plural de sus diferentes integrantes, de manera explícita se pregunten por el sentido de la literatura en los procesos de formación y en la vida.

Leer literatura es una manera de sentipensar, pues además del reto cognitivo que supone el acto de leer, el acercamiento a las historias narradas permite contactar con una gama amplia de emociones y sentimientos, en una hermenéutica de la alteridad en la que no solo se integran experiencias propias y ajenas, sino que aporta a desarrollar conciencia de sí, empatía, la compasión y consideraciones más amplias frente a lo que acontece en la vida y su devenir.

Se hace urgente que maestros, maestras, familiares, líderes y lideresas sociales y gestores de políticas públicas interpelen el sentido de las prácticas de lectura en los ambientes educativos, y que emprendan acciones alternativas, pero fundamentadas, que permitan aprovechar todo lo que la literatura tiene para ofrecer a la educación de niños, niñas y jóvenes.

Las Tertulias Literarias Dialógicas promueven interacciones en torno a la lectura (del mundo y de la palabra) en una dialéctica de subjetividad – intersubjetividad que aporta a una comprensión amplia y plural del sentido de las historias narradas, las experiencias vitales y los acontecimientos cotidianos. Esta Actuación Educativa de Éxito que emerge como alternativa transformadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje genera condiciones de posibilidad para poner en diálogo lo que hay “entre nos”, lo que nos acerca y también lo que nos separa, aportando de manera significativa a la conformación de subjetividades políticas sentipensantes que lleven a relacionarnos y convivir mejor.

Bibliografía

Audesirk, T, & Audesirk G (1996). *Biología La Vida en la Tierra*. Juárez: Prentice Hall

Berrocal, P. & Pacheco, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 85-108.

Caicedo, D. (2016). El concepto biológico de cultura. Las raíces animales de la cultura humana. *THÉMATA: Revista de Filosofía*, (53), 119-139.

Castrillón, S. (2016). Por qué los clásicos. En *Libro al viento*. Alcaldía Mayor de Bogotá. 25-44

Colomer T. (INFDTIC). (01.03.2012). Literatura Infantil y Alfabetización Inicial. Ciclo de Desarrollo Profesional en Alfabetización Inicial Literatura Infantil y Didáctica año 2010 (Archivo de video). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=TGOGIQC�LYc>

CdeA. S.f. Cuaderno Comunidades de Aprendizaje. Instituto Natura. Publicación interna.

Damasio, A. (1994). *El error de Descartes, la razón de las emociones*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Díez, P. & Flecha G. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1), 19-30.

Extremera, P & Fernández, P (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Málaga: *Revista Electrónica de Investigación Educativa (Vol. 6)*.

Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente la racionalidad y las emociones*. Barcelona: El Roure Editorial.

Galeano. E. (Economía Basada en Recursos) (22.06.2015) Sentipensante por Eduardo Galeano. (Archivo de video).

Galeano, E. (2015) . *El libro de los abrazos*. España: Gram Editores.

Fernández, A. (16.07.2013). Hay ninfas en los jardines del vaticano. *El Mundo*. p.21. Recuperado de: <http://www.derechoanimal.info/images/pdf/Fernandez-Armesto.pdf>

Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer*.

IEPRI (1987). Análisis Político, no. 2. La participación comunitaria: observaciones críticas sobre una política gubernamental.

Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/colombia/assets/own/analisis02.pdf>

Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de cultura Económica.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.

Moncayo, V. (2009). Fals Borda: Hombre icotea y sentipensante. *Aguaita - DIECINUEVE - VEINTE / diciembre 2008 - junio 2009*

Martínez, J. E. M. (2015). Problematización, eventualización y ficcionalización: la crítica en la visibilización de las subjetividades. *Tabula Rasa*. 22, 69-83.

Ospina, W. (2016). Lo que entregan los libros. En *Libro al viento*. Alcaldía Mayor de Bogotá. 45-64.

Padulla, L. (2010) Atividade de pintura de um primata ñao humano (Pan troglodytes) e sua comparacao com primatas humanos. *Estu Biol. 2019/2011 jan/dez; 32/33 (76-81):33-8*

Pérez, A. (2016). El uso de herramientas en primates: una manifestación de la evolución de procesos cognitivos complejos. *Ludus Vitalis*, 24(46).

Portal Comunidades de Aprendizaje, (14.10.2017). Actuaciones Educativas de Éxito.
Recuperado de: <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/actuaciones-educativas-de-exito>.

Romero, D., Tárano, Z., Cobarrubias, S., & Barreto, G. (2014). Caracterización de silbidos de *Tursiops truncatus* (Cetacea: Delphinidae) y su asociación con el comportamiento en superficie. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(1), 15-29.

Rukeyser, M. *Entre los poetas míos... Cuaderno nº. 85 de Poesía Crítica*

Resumen

El presente artículo pretende explorar, desde diversas perspectivas, las posibilidades que ofrece la expresión artística, como aquello que despierta los sentidos y aviva las emociones para el reconocimiento de nosotros mismos y de los demás. Este recorrido iniciará con el reconocimiento de las concepciones del arte que, a lo largo del tiempo, se han ido transformado de acuerdo con las necesidades del ser humano, continuando con un vuelo hacia la fantasía e imaginación que revela el mundo que está inmerso en cada uno, para luego pasar por los sentidos, que han sido acallados por la mirada rápida y superficial de la sociedad telemática, pero que, en un intento por conocer el mundo y auscultar en los más profundos pensamientos y emociones, abre sus alas para liberar el espíritu y así lograr aterrizar en medio de un lugar en el que valga la pena vivir y cultivar las artes para el desarrollo de capacidades y la construcción de una sociedad más democrática.

Palabras claves: arte, emociones, imaginación, creatividad, educación.

El arte como expresión de lo sensible y lo humano

*“Las cosas más bellas las inspira la locura y las escribe la razón”
André Gide*

Toda creación tiene origen en la imaginación del hombre, que, al sensibilizarse frente a una situación en particular, logra transformar aquello que siente en expresiones artísticas, como la pintura, la música, el teatro o la poesía; gran parte de lo que nos rodea, a excepción de la vida natural, es obra del ser humano. Es precisamente aquel entorno la fuente de inspiración que estimula y sensibiliza cada uno de los sentidos para recrear otras formas de ver el mundo.

Para Van Gogh (como fue citado por Jamís, 2003, p.35), "el arte es el hombre agregado a la naturaleza", cada uno de nosotros representa una pincelada en medio de un lienzo que se compone de líneas, texturas y tonalidades que exteriorizan los más ocultos sentimientos. Por su parte, Awaad (2017) afirma que "un artista dibuja las emociones que no puede expresar con palabras" (p.1), es por ello que encuentra en la ilustración una manera no solo de expresar, sino también de comprender los sentimientos, reuniendo y transformando aquello que se encuentra en el interior para hacer visible lo invisible e indescifrable.

Jiménez (2016) asegura que el arte es aquello que "intenta explicar el mundo recurriendo a los sentidos como el puente que existe entre la percepción del exterior y su mundo interior" (p. 212), en el que la fragilidad y ambigüedad permite mirar de otro modo lo superficial de lo sensible. Para Vigostky (2003), en cambio, toda actividad creadora no solo está donde surgen los acontecimientos

* Este artículo de reflexión se deriva de la investigación titulada "Cartografía de las emociones. Estudio de caso con niños y niñas de 3° de primaria de la Escuela La Milagrosa (Municipio de la Ceja), en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas del proyecto Comunidades de Aprendizaje" realizada como requisito parcial para poder optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano.

** Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con CINDE.
E-mail: begovane@hotmail.com

históricos, sino también en la capacidad del ser humano para imaginar, combinar, modificar y crear algo nuevo.

Fischer (2011) nos muestra el arte desde aquello que “logra captar y transformar la experiencia en recuerdo, el recuerdo en expresión y la materia en forma” (p. 208), pues para él la figura no es algo accidental, arbitrario o inesencial, ya que sobre esta se conserva la experiencia transmitida y la comprensión de los fenómenos naturales y sociales que se moldean y transforman para la creación de un nuevo producto.

Es así como toda creación lleva consigo una carga de experiencias que configuran nuevas expresiones artísticas, lo que significa que el ser humano no ha creado nada nuevo, puesto que tiende a repetir con mayor o menor exactitud algo que ya existe o existió (Vygotski, 2003). Todos nosotros no solo poseemos la habilidad de conservar y reproducir experiencias pasadas, sino que podemos crear o combinar los elementos de aquellas vivencias que han sido significativas para reelaborar nuevas representaciones del mundo, pues, a medida que acumulamos experiencias, el abanico de posibilidades se amplía para tener a nuestro alcance elementos que nos permiten recrear nuestra imaginación y fantasía.

De modo que el arte sensibiliza nuestra capacidad contemplativa, nos regala una nueva mirada sobre las formas y convenciones, para dar a conocer y cambiar el mundo por la magia que es inherente a él, y nunca se limita a una simple descripción de la realidad (Fischer, 2011). En el arte encontramos la posibilidad de desnudar nuestra alma para poder hallar el propio yo e identificarnos con la vida de otros y entender sus pensamientos.

Abrir el espíritu para volar con la imaginación

*“De nada sirve que la imaginación tenga alas, si el corazón es una jaula”
Frida Kahlo*

El ser humano despliega su imaginación para inscribir aquellas emociones que varían de acuerdo con nuestro estado anímico, pues cuando estamos alegres la mirada y expresión es diferente de cuando estamos afligidos o de cuando sentimos miedo, ya que este no solo se revela en la palidez, temblor o latidos del corazón, sino que se ve reflejado también en las impresiones y recuerdos que vienen al pensamiento. La imaginación acoge un lenguaje interior con el propósito de comprender las emociones que retoma de vivencias pasadas para combinarlas y dar una respuesta a lo que sentimos.

Todas las imágenes y momentos que recreamos en nuestra mente poseen un tono afectivo, como la alegría, el amor, el odio o el orgullo, que pueden ser contados través del lenguaje de los colores. De ahí que para algunas personas el color negro pueda simbolizar dolor o tristeza, el blanco aludir a la paz o la alegría, el azul a la tranquilidad y el rojo a la pasión o a la insurrección (Vygotski, 2003). Cada color obtiene un significado, dependiendo de la percepción que tenga, la cultura y la relación que exista entre el objeto o una situación que contenga su sello emocional, que va adquiriendo su propia voz, tonalidad y composición, para dar sentido y profundidad al contenido.

Desde esta perspectiva, cuando la niña y el niño a través de su inventiva crean con sus manos, manipulan y combinan pinturas, texturas y colores, están dando apertura a la imaginación y desarrollo de la percepción y sensibilidad estética. Al unir y dar vida a las piezas que tienen a su alcance encuentran el sentido y descubren que la experiencia artística puede resultar satisfactoria, pues el arte en los niños es una revelación de cómo piensan y cómo ven el mundo, un proceso complejo a través del cual agrupan diversos elementos de su experiencia para unificarlos y transformarlos en un todo nuevo que tenga sentido (Lowenfeld & Brittain, 2008).

La importancia de la creación artística consiste en que esta permite en el niño y la niña caminar por el ancho y largo trayecto de la vida para dar paso al desarrollo de su imaginación, que permanecerá impregnada el resto de su existencia, teniendo presente que “el sentido de la creación artística consiste en profundizar, ensanchar y depurar la vida emocional del niño que, por primera vez, despierta y se dispone a la acción seria” (Vygotski, 2003, p.35) permitiendo en él y ella construir el tejido que recoge sus anhelos y hábitos creadores con los que podrá trazar y transmitir los pensamientos y sentimientos de su mundo interior.

Así pues, la imaginación es la puerta que saca a flote aquello que está en lo más profundo de la conciencia y un proceso que puede resultar liberador al exponer lo espiritual, que aparece en forma sensible, y se manifiesta en la fantasía, que se plasma, a su vez, en la creación. Es así como Hegel consideraba que “cuando la fantasía es verdaderamente artística, es la imaginación de una gran mente y de un gran corazón quien toma y crea las ideas y las formas de tal modo que exhiban los más profundos intereses humanos” (como se citó en Blanco 2011, p.134), para lograr encontrar la verdad que descubre al ser en su estética, al unir lo espiritual con lo sensitivo.

Acallar la mirada

*“Cierro mis ojos para ver”
Paul Gauguin*

Sin lugar a dudas, nuestra imaginación está unida a los diferentes tonos afectivos que le dan sentido a la invención de la fantasía, y que, en esencia, nuestro cuerpo es un instrumento que posee la capacidad para comprender aquello que nos rodea. Desde una perspectiva biológica, podría pensarse que el lenguaje del arte está en contacto con cada uno de los sentidos de nuestro cuerpo, los cuales representan una ventana al mundo exterior, pues son los órganos sensoriales aquellos “transformadores que se convierten en impulsos nerviosos que llegan al cerebro y son interpretados por este para generar una respuesta adecuada al estímulo” (Jiménez, 2016, p.108).

Es así como, fisiológicamente, el cerebro olfativo está conectado con la memoria emocional, por lo que crecemos asociando algunos olores con emociones. Por esta razón, existen aromas que pueden evocarnos a una situación pasada con mayor exactitud e intensidad que la vista o la escucha. De igual forma, el oído hace conexión con nuestra memoria, pues es una herramienta ineludible de los recuerdos que nos sitúa en experiencias pasadas que alteran nuestras emociones y estados de ánimo.

De acuerdo con Pallasmaa (2010), todos “los sentidos, incluida la vista, son prolongaciones del sentido de tacto, los sentidos son especializaciones del tejido cutáneo y todas las experiencias sensoriales son modos del tocar y, por tanto, están relacionados con el tacto” (p.10). De ahí que seamos seres corporales que necesitamos del contacto y la cercanía con el otro, pues el entorno es la base de la interacción donde se expresan pensamientos y sentimientos, con la diversidad del lenguaje de nuestro cuerpo.

Es así como el arte propaga la capacidad creadora y nos conecta con el tacto, el gusto, el olfato, el oído y la visión, para reencontrar las sensaciones más intensas y poder expresar las emociones que subyacen a ellas. La experiencia sensorial que nos ofrece el arte busca hacer una pausa en medio de un espacio apacible, satisfactorio y placentero para interpretar los murmullos del silencio, los sabores que atraviesan las papilas gustativas, los olores que se mezclan entre vapores, gases y polvos y aquello que nos abre la posibilidad de sentir.

Somos seres sensitivos, de ahí que seamos sensibles. Es por ello que el acto de percibir va más allá de la observación; así como oír es abrirse a una emoción sonora, pues no solo se escucha un sonido, sino que nos oímos a nosotros mismos. El trino de los pájaros en medio del vuelo tranquiliza y aguza el

oído, una caricia estremece la piel, el poder saborear se convierte en un deleite para el paladar, silenciar nuestra mirada nos permite ver nuestro interior. Según Gurmendez (1984), “si no fuese por la capacidad que tienen nuestros órganos sensibles de excitarse pasivamente, respondiendo a los estímulos del mundo exterior, no podríamos sentir. Esta pasividad de la *sensitividad* es el origen de la sensibilidad” (p.16).

La vista ha sido nuestro sentido más dominante, de manera que es necesario ponerla en suspenso para conectarnos con el resto de nuestro cuerpo y escuchar las emociones no dichas, que se materializan y toman forma a través de la música, los aromas, las texturas, los sabores y colores; pues, en este sentido, Jiménez (2016) expresa que:

“el exceso de imágenes, las estrategias de simulación y la ausencia de los otros sentidos corporales de la sociedad telemática de la hipervisualidad provocan en el hombre un sentimiento de vacuidad de sentido, de agotamiento de la mirada, además de la sensación de distanciar cada vez más su existencia del contacto directo con la realidad” (p.168)

Así, pues, la exclusividad de la imagen se ha sobrevalorado, lo cual dificulta la introducción de los otros sentidos al mundo real. De esta manera, tanto el olfato como el gusto y el tacto, aun al mostrar la realidad, no adquieren un lenguaje simbólico tan latente como el de la vista, que se conecta directamente con las formas, pero que al mismo tiempo se queda incompleto para comprender e interpretar el mundo desde otras esferas. Es así como muchas veces no alcanzan las palabras para describir aquello que cuentan los demás sentidos, y así se limita la profundidad que puede poseer una obra al obligar al espectador a tener una experiencia directa con esta.

Es preciso comprender que la visión ha estado condicionada por factores culturales que solo nos narran una parte de la realidad. Sumado a esto se encuentra el escaso lenguaje que nos limita a describir las sensaciones que pueden ofrecer otras partes del cuerpo, como aquellas texturas que se pueden descubrir a través de la percepción táctil, desde lo blando, duro, suave, frío, caliente o viscoso, o como aquellos olores que nos devuelven al pasado en una secuencia de imágenes. Son estos otros sentidos los que se resisten a las formas y a las experiencias ligeras, pues a pesar de estar más vinculados a lo corporal, logran, de alguna manera, hacer interpretación de los estímulos sensoriales que acontecen a nuestro alrededor, para percibir aquello que los ojos no ven.

Habitamos un cuerpo que nos permite tener contacto con el mundo exterior y con nosotros mismos, somos transeúntes en un espacio que nos reúne a todos para tener una aproximación con los olores propios de la tierra, los colores, el bullicio, los sabores que hacen parte de una cultura y unas costumbres cargadas de un valor simbólico que hablan de quiénes somos; en este sentido, es importante entender que el lenguaje de los sentidos está atravesado por la cultura de cada sujeto, que se halla en la búsqueda permanente de estímulos para su aprehensión.

Alas para volar y espíritu para crear

“Tengo que aprender a volar entre tanta gente de pie”
Luis Alberto Spinetta

En el aleteo de la creatividad, en el silencio de los ojos y el despertar de los sentidos es donde se despliega nuestra alma para encontrar el camino de la libertad. Es allí donde se desenvuelve la creación artística, aquel deseo por la búsqueda de la emancipación, para que quien la contemple abra su espíritu y logre captar, recibir y respirar lo que allí se dice. La sensación de libertad se da desde la individualidad, sin ser concedida por otro, ya que es en la creación libre donde cada quien se refleja a sí mismo; donde se expresa, se reconoce y plasma aquella abstracción de su mente en algo tangible y real. Para Hegel “lo propio del pecho humano, es un contenido con el cual el ser humano puede

conciliarse libremente, como tratándose de sí mismo, pues lo que él produce es el más bello engendro propio” (como se citó en Blanco 2011, p.54).

En este sentido, las expresiones del arte avivan la libertad espiritual, que surge como una necesidad de la evolución, pues en la obra está el sello del ser interior, donde el artista se piensa a sí mismo y reflexiona sobre su propio ser, y, al concebirse continuamente, encuentra su libertad espiritual.

La obra está hecha para ser contemplada con los sentidos, su grandeza no consiste en la realización de una bella creación, sino que su grandeza radica en que esa realización “sea capaz de suscitar una respuesta, un eco en la conciencia” (Hegel, 1991, p.133) apelando a la libertad, a la interioridad y a los sentimientos humanos. El arte no es comprendido como ornamento o decoro, sino como pensamiento de lo bello que se exterioriza desde la fragilidad del espíritu.

La verdadera creación es aquella que nace de una autentica actividad libre del alma que se conecta con lo sensible del ser humano, que brota de la conciencia, para trascender la idea abstracta y dar una forma física, pues es el espíritu libre y trasformador quien da paso a las emociones más profundas para expresar su propia verdad.

Es así como las diferentes manifestaciones del arte no están obligadas a nada y se le está permitido todo, sin censura; de ahí que poder componer música, escribir o pintar debe ser un trabajo realmente libre, que no se debe afectar por la introducción del producto al mercado o por la presión o explotación de otros, puesto que es la expresión artística desde donde fluyen las emociones para fomentar y crear una revuelta social que agite los corazones, active y movilice las masas. Es por ello que el arte también es un medio para cuestionarnos a nosotros mismos y es un espacio al servicio de las causas sociales, pues desde este se comunica y se trasmite una visión subjetiva del mundo para analizar y evidenciar la vida que nos rodea al exponer una realidad que capta aquellos segmentos de la vida para reflexionar alrededor de ellos y hacer memoria de los acontecimientos importantes y trascendentales en la historia del ser humano. De ahí que la actividad artística nos revele los pasos de hombres y mujeres a lo largo del tiempo, para ser un referente en la comprensión de nuestra existencia.

Cultivar el arte para el ser

“Todos los niños nacen artistas, el desafío es que lo sigan siendo cuando crecen”
Pablo Picasso

Al tener una mirada sobre la búsqueda del ser humano para lograr expresar lo dicho y lo no dicho a través de las diferentes manifestaciones artísticas, como una forma de liberación del alma que se extiende hasta los sentidos, es preciso observar, de manera breve, cómo a lo largo del tiempo se han presentado algunas contingencias en nuestro contexto en cuanto al tema de las artes, específicamente en el campo de la educación formal. Una de sus principales dificultades ha sido el desconocimiento que algunos profesores, madres y padres de familia tienen sobre la importancia de la educación artística para el desarrollo de capacidades y la formación democrática (Lineamientos Curriculares de Educación Artística, 1997). A ello se suma la limitación en espacios, tiempo y material de apoyo que, en cierta medida, podrían ser un aporte para incentivar y vincular a aquellos estudiantes que están interesados en disfrutar y explorar las artes como un medio que posibilita el acercamiento a otras realidades y la libre expresión.

De ahí que valga la pena reflexionar sobre cómo la educación del arte y lo humano debe ser considerada un elemento fundamental para el desarrollo de capacidades y la construcción de una sociedad democrática, que se da bajo el cultivo de una visión crítica ante las diferentes situaciones y una comprensión más humana hacia las condiciones de vida o problemáticas de aquellos otros que coexisten a nuestro alrededor. No se trata únicamente de enseñar a los niños y a las niñas de forma limitada y fragmentada la relación entre las artes y la realidad social, así como tampoco se debe

presentar el cosmos imaginario como algo que solo hace parte de lo irreal y abstracto. Por el contrario, es preciso guiarlos hacia la invención e imaginación, como algo que hace parte de todas las interacciones, pues a partir de esta se “desarrolla la capacidad para percibir el carácter humano en todas las personas que hacen parte de nuestra cotidianidad” (Nussbaum, 2010, p.145). Las artes son un medio para avivar los mundos alternativos y la fantasía, además de ser una manera en la cual se puede representar toda la riqueza ancestral y cultural de cada una de las regiones del país que habitamos, y que puede ser expresado a través de las diferentes modalidades, como aquel reflejo de las tradiciones propias, únicas y particulares que surgen del alma de las comunidades.

Precisamente, Nussbaum (2010) nos muestra cómo la función primaria de las artes es la comprensión emocional del propio mundo interior, que lleva a una sensibilidad hacia los otros; sin embargo, desde la educación tradicional, esta función ha sido ignorada y reprimida, lo que ocasiona una dificultad para el entendimiento democrático. Desde esta perspectiva, se hace necesario generar un acercamiento profundo y reflexivo en los niños y las niñas para dar una formación más creativa, experiencial y humana, que potencialice las capacidades que cada uno tiene para hacer una lectura amplia sobre la diversidad de género, raza, origen étnico y vivencias culturales. Solo desde un aprendizaje artístico vinculado a la educación democrática es posible llevar la obra a otro nivel que permita experimentar desde una mirada crítica la historia de las distintas sociedades y culturas.

El papel del docente en el abordaje de las artes en la escuela es esencial, pues esto implica cambiar la manera de hacer las cosas mediante la creatividad y la imaginación. Involucrarse de manera apasionada con nuevas alternativas de enseñanza, requiere de proyectos que abarquen el cúmulo de saberes y experiencias de niñas y niños, y es propio de maestros y maestras sensibles a las cualidades del arte y con la capacidad de apreciar, analizar, interpretar y comprender lo que representa una obra para el patrimonio cultural y social. Los orientadores tienen la tarea no solo de formar personas libres, creativas, capaces de comunicar desde el lenguaje de los sentidos y los valores culturales para la transformación de nuestro territorio, sino de apreciar que el arte está en todas partes, que se encuentra impregnado no solo en los diferentes lugares de la escuela, sino en las calles y las paredes, en cada rincón de la ciudad y en nuestra cotidianidad.

Recordemos, además, que, a las niñas y a los niños les divierte el poder cantar, bailar, dibujar, pintar y leer, para lo cual no se requiere de un mayor presupuesto ni tiempo, pues solo es cuestión de tener compromiso e ir en contravía de un mundo donde la educación ha estado orientada hacia la obtención de renta en el mercado global. En este sentido, es importante reiterar el valor de las artes y las humanidades “para formar un mundo en el valga la pena vivir” (Nussbaum, 2010, p.189). Por tanto, es preciso la formación de seres humanos capaces de ver a los otros como entidades profundas en sí mismas, dignas de respeto y amor, que cuentan con sus propios pensamientos, anhelos espirituales, emociones y sentimientos.

De igual forma, es deber de la escuela dar apertura a la libre expresión de las emociones a través de los nuevos lenguajes, voces y silencios que comprende las artes, pues existen vacíos que dificultan la experiencia creativa en las aulas como la falta de estímulo hacia las artes plásticas, la manifestación de estas hacia una clase elitista y la pobreza cultural acompañada de una carencia de sensibilidad de quienes en sus prácticas pedagógicas orientan las clases de arte (Uribe, 2015).

Como consecuencia, esto hace que niñas, niños y jóvenes se alejen de la posibilidad de contemplar las expresiones artísticas como una manera de auscultar las emociones que se encuentran interiorizadas, y el reflejo de ello se percibe en el dibujo, que se ha trasladado a una mirada reducida de lo estético con criterios empobrecidos en decoración de elementos ornamentales.

Por tanto, se hace necesario que las escuelas creen ambientes que incentiven el acercamiento con la obra para encontrar la riqueza pedagógica que se halla vinculada a ella por medio de acciones que configuren rutas para la formación y estímulo de la creatividad, del sentido libre y crítico del arte, y de la potencia latente que existe en la imaginación e invención para tramitar lo que sentimos. La expresión artística, manifestada en sus diversos lenguajes, es un camino que posibilita comunicar experiencias singulares y transformadoras que sensibilizan al ser humano en todas las etapas de su vida y lo disponen para el desarrollo de capacidades creativas. De ahí que “el aporte más importante de las artes a la vida humana es el fortalecimiento de los recursos emocionales e imaginativos de la personalidad” (Nussbaum, 2010, p.139).

A modo de cierre

“Podrán cortar todas las flores, pero no podrán detener la primavera”

Pablo Neruda

De acuerdo con el panorama anterior, es preciso señalar que el arte es aquello que se transforma y se moldea para reflejar lo que somos, y así se convierte en el testimonio viviente de nuestra historia, la materialización de lo intangible, el cúmulo de saberes que se adquieren a través de nuestros sentidos y que fluctúan entre la vista, que es atravesada por los rayos de luz, la diversidad de sabores y olores que dejan huellas para revivir el pasado; las texturas que producen estímulos sensoriales y los sonidos vibratorios que mueven el cuerpo. Es la manifestación artística cuyo vínculo entre la razón y el alma da una voz al unísono para expresar los más profundos pensamientos y emociones que adquieren forma en la imaginación del hombre.

Adicionalmente, el arte moviliza, comunica ideas, emociones y sensaciones a través de lo real e imaginario. Por ello, una formación más humana y artística podría ofrecer al niño, a la niña y al joven, un acercamiento vasto a otros elementos y formas, que van desde la música, la pintura, la danza, el canto, los sonidos y las palabras, además de agudizar los sentidos y la mirada contemplativa para dar significado a los pequeños detalles y lograr cultivar la imaginación, uno de los más preciados recursos de la mente humana, que da apertura a la curiosidad, la búsqueda y creación de nuevos caminos que acogen otras miradas. Son las diferentes obras artísticas las que proporcionan y estimulan la manera en la que se percibe el mundo, para no perder nuestra capacidad de asombro y poder apreciar de un modo crítico y consciente aquello que nos rodea, resignificando los caminos transitados.

Finalmente, es preciso reconocer en el docente aquella persona que, desde su saber, pasión y experiencia, puede orientar las clases de arte a partir de diversas estrategias para sensibilizar a los niños y a las niñas sobre el valor simbólico que adquiere la obra, al mostrar una realidad social que refleja la historia de lo que somos. También es oportuno considerar lo valioso que pueden ser los ambientes educativos escolares, que además de garantizar una formación integral ofrece espacios donde se puede potenciar la expresión artística y el desarrollo de la imaginación, con el propósito de ampliar la mirada, analizar e interpretar el mundo que nos rodea, ya que en este encontramos un lugar para reconocernos en el otro, reinventarnos, pensarnos y pensar en el tipo de sociedad en la que queremos vivir. Además, se convierte en una experiencia liberadora, que permite al ser humano explorar su lado más creativo y auscultar los sentimientos que hacen parte de lo más íntimo de su ser. También podemos pensar el arte como un factor que favorece los espacios de convivencia, porque al comprender la creación artística como expresión pura y genuina de lo que somos es posible entender al otro desde su lugar y la manera como este ve su entorno, lo cual facilita los vínculos de confianza para la concreción de acuerdos que benefician las relaciones con otros y otras.

Referencias

Awaad. (13.02.2017). Un artista dibuja las emociones que no puede expresar con palabras. Recuperado de: <http://culturainquieta.com/es/arte/ilustracion/item/11308-un-artista-dibuja-las-emociones-que-no-puede-expresar-con-palabras.html>.

Blanco, C. (2011). Hacia una definición hegeliana del arte. *Thémata. Revista de Filosofía*, (44).

El sitio del rock. (22.05.2018). Canción para los días de la vida. Luis Alberto Spinetta. Recuperado de: <http://rock.com.ar/artistas/73/letras/2409>

Fischer, E. (2011). *La necesidad del arte*. Barcelona: Ediciones Península.

Frases. (22.05.2018). Frases, André Guide. Recuperado de: <https://akifrases.com/frase/113390>

Frases de hoy. (22.05.2018). Frases de hoy, Pablo Neruda. Recuperado de: <http://www.frasedehoy.com/frase/3653/podran-cortar-todas-las-flores-pero-no-podran-detener-la-primavera>

Gurmendez, C. (1984). *Teoría de los sentimientos*. Madrid: Fondo de cultura económica.

Jiménez, G. R. (2016). La relevancia de los sentidos en el arte contemporáneo: de los espacios polisensoriales de Frank Popper a la recepción distraída de Petter Osborne. *Universidad de Granada Facultad de Bellas Artes*, 454.

Jamis, F. (2003). *Cartas a Theo* (Vol. 48). Editorial Alfa.

Lohin, P. (07.06.2007). Cierro mis ojos para ver, Paul Gauguin. Recuperado de: <https://elperro1970.wordpress.com/2007/06/07/cierro-mis-ojos-para-ver-paul-gauguin/>

Lowenfeld, V., & Brittain, L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Síntesis.

Nacional, M. (1997). *Lineamientos curriculares de Educación Artística*. Colombia.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.

Pallasmaa, J. (2010). *Los ojos de la piel. La arquitectura de los sentidos*. Barcelona: Editorial, Gustavo Gili.

Pinterest. (22.05.2018). A partir de una frase, Frida Kahlo. Recuperado de: <https://www.pinterest.com.mx/pin/379357968590616478/>

Salesianas. (01.02.2016). Educación plástica y visual. Pablo Picasso. Recuperado de: <https://plasticasalesianas.wordpress.com/2016/02/01/todos-los-ninos-nacen-artistas-el-desafio-es-que-lo-sigan-siendo-cuando-crecen-p-picasso/>

Uribe, P. (05.05.2015). La crisis del arte. Recuperado de: <http://www.elcolombiano.com/opinion/columnistas/crisis-del-arte-FB1425034>

Vygotski, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones Aka

“Se sentó con los ojos cerrados, y casi se creyó en el País de las maravillas, sabiendo que si habría los ojos otra vez, todo se convertiría en la insulsa realidad”.

(Carroll, 2016, p.168)



Anexos

Anexo 1 - Instrumento de compilación para la revisión documental

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	NOMINACIÓN, TRÁMITE Y ACOMPAÑAMIENTO DE LAS EMOCIONES EN LOS NIÑOS Y NIÑAS								
2	INTERACCIONES EN EL PROYECTO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE								
3	FICHA DE IDENTIFICACIÓN DE DOCUMENTOS								
4									
5	No.	Título del trabajo	Autores/as	Tipo de trabajo	Artículo Empírico, Artículo Teórico, Tesis doc, Tesis	Categoría del contenido	Base de datos o motor de búsqueda en el que se encontró la información	Institución/Centro de Investigación	Año publicació
6	6	El desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía	Raquel Zaldívar Sansuán	Tesis de Maestría	Empírico	Propuesta educativa - evaluación de programas y proyectos	Google Académico	Universidad Complutense de Madrid - Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar, que tuvo lugar en mayo de 2015 en la ciudad de Zaragoza	2015
10	13	El fenómeno de crianza y sus efectos en el contexto escolar	Varela Nájera, Dr. Carlos	Tesis de Maestría	Teórico - Empírico	Clima familiar y prácticas de crianza	Red Latinoamericana de Repositorios Institucionales	Universidad Autónoma de Sinaloa. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana	2015

Anexo 2 - Formato de consentimiento informado

Consentimiento Informado (niño, niña)

Yo _____, identificado(a) con tarjeta de identidad número _____ declaro que tengo conocimiento sobre la investigación Cartografía de las emociones, Reconocimiento, nominación y regulación de las emociones en las interacciones escolares. Estudio de caso con niños y niñas de 3° de primaria C.E.R La Milagrosa de La Ceja, realizada por Lucia Catalina Arbeláez Sánchez y Vanessa Betancourth González estudiantes de la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE-, a la cual me han invitado a participar después de haber recibido la siguiente información:

201

- El objetivo de la investigación es construir una cartografía de las emociones, a partir del reconocimiento, la nominación y la regulación de estas, en las interacciones escolares de niños y niñas 3° de primaria C.E.R La Milagrosa de La Ceja en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas del proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Específicamente, busca: 1) identificar las formas cómo son percibidas las emociones por los niños y las niñas que participan en las Tertulias Literarias Dialógicas; 2) caracterizar las maneras como son nombradas las emociones por parte de los niños y las niñas en el desarrollo de las Tertulias Literarias Dialógicas; y 3) indagar por los mecanismos y las estrategias a través de los cuales las niñas y los niños regulan sus emociones en las interacciones que se dan en las Tertulias Literarias Dialógicas.
- Los resultados de la investigación se usarán solo con fines académicos.
- Tengo suficiente claridad que mi participación es libre y voluntaria, y puedo retirarme en cualquier momento, si lo deseo.
- La participación en esta investigación no me reportará ningún beneficio económico.
- Mi participación para la investigación será en talleres creativos y lúdicos realizados en uno o máximo dos sesiones.
- Mi participación en la investigación no me generará ningún perjuicio que afecte mi integridad física o emocional.
- Para dar cuenta de la información que aporte a la investigación, no aparecerá mi nombre sino que se usará un código o nombre ficticio.
- Conoceré los resultados de la investigación antes de cualquier tipo de publicación, además tendré la posibilidad de hacer observaciones y aportes, si fuera necesario.

Después de recibir información clara y precisa sobre la investigación y sus implicaciones, manifiesto que estoy de acuerdo e interesado/a en participar.

En constancia firmo en el municipio de La Ceja a los ____ días del mes de _____ del año 2017.

Nombre:

Tarjeta de identidad N°

Consentimiento Informado (padre, madre, acudiente)

Yo _____, mayor de edad, identificado(a) con cédula de ciudadanía número _____ de _____, actuando en calidad de padre ____, madre____ acudiente ____ o representante legal ____ de _____, declaro que tengo conocimiento sobre la investigación Cartografía de las emociones, Reconocimiento, nominación y regulación de las emociones en las interacciones escolares. Estudio de caso con niños y niñas 3° de primaria C.E.R La Milagrosa de La Ceja, realizada por Lucia Catalina Arbeláez Sánchez y Vanessa Betancourth González, estudiantes de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE- en la cual participará mi hijo/a, acudido/a o representado/a, para ello cuenta con mi autorización después de haber recibido la siguiente información:

- El objetivo de la investigación es construir una cartografía de las emociones, a partir del reconocimiento, la nominación y la regulación de estas, en las interacciones escolares de niños y niñas de 3° de primaria C.E.R La Milagrosa de La Ceja en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas del proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Específicamente, busca: 1) identificar las formas cómo son percibidas las emociones por los niños y las niñas que participan en las Tertulias Literarias Dialógicas; 2) caracterizar las maneras como son nombradas las emociones por parte de los niños y las niñas en el desarrollo de las Tertulias Literarias Dialógicas; y 3) indagar por los mecanismos y las estrategias a través de los cuales las niñas y los niños regulan sus emociones en las interacciones que se dan en las Tertulias Literarias Dialógicas.
- Los resultados de la investigación se usarán solo con fines académicos, es decir, serán presentados, discutidos en eventos académicos y publicados en medios de divulgación científica.
- Tengo suficiente claridad que la participación de mi hijo/a, acudido/a o representado/a es libre y voluntaria, que no representa ninguna obligación de su parte con los investigadores o con las instituciones que representan, además, se puede retirar cuando lo desee, sin que esto le ocasione daño alguno.
- La participación en esta investigación no le reportará a mi hijo/a, acudido/a o representado/a ningún beneficio económico o material, ni tampoco representa ninguna relación de carácter contractual conmigo.
- La participación de mi hijo/a, acudido/a o representado/a tendrá lugar en una o máximo dos sesiones; lo cual implica que no será citado/a en lugares y horarios distintos a los acordados.
- que afecte su integridad física o emocional.
- Los resultados de la investigación serán conocidos y validados por mi hijo/a, acudido/a o representado/a antes de cualquier tipo de publicación, además tendrá la posibilidad de hacer aportes u observaciones, si fuera necesario.
- Se garantizará la confidencialidad de la información aportada por mi hijo/a, acudido/a, representado/a, utilizando un código, nombre ficticio o seudónimo cuando se haga referencia a él o ella. Así mismo, declaro que por medio del presente documento autorizo a Lucia Catalina Arbeláez Sánchez y Vanessa Betancourth González, estudiantes de Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con CINDE- para tomar fotografías y grabar testimonios, en vídeo y audio, en los que aparezca mi hijo/a, acudido/a o representado/a

y -a título gratuito- les cedo los derechos para reproducirlos, exhibirlos y diseminarlos en los niveles regional, nacional e internacional, con fines divulgativos y educativos, durante un tiempo indefinido y en cualquier formato tradicional o medio electrónico, por lo que renuncio a cualquier derecho o aspiración tendiente a obtener compensación alguna por el otorgamiento de esta autorización.

Finalmente, fui informado que en caso de necesitar información adicional que pueda surgir durante el proceso de investigación, podré establecer contacto directo con el equipo de investigación, para lo cual me aportan los siguientes datos:

Nombre: Lucía Catalina Arbeláez Sánchez
Correo-e: luciacatalina@gmail.com
Teléfono: 3004868596

Nombre: Vanessa Betancourth González
Correo-e: begovane@hotmail.com
Teléfono: 3052321155

203

Doy fe, que para firmar este consentimiento he recibido suficiente información mediante lenguaje claro y sencillo sobre los propósitos de la investigación, sus alcances y limitaciones, las investigadoras me han aclarado las inquietudes que me han surgido; además conservaré una copia del consentimiento.

Esta información será manejada en los términos y condiciones señaladas por la norma que regula el tema en Colombia (Artículo 7 de la Ley Estatutaria 1581 de 2012 y el artículo 12 de su Decreto Reglamentario 1377 de 2013).

En constancia firmo en el municipio de La Ceja a los ____ días del mes de _____ del año 2017.

Nombre:
Cédula N°

Anexo 3 – Matriz de análisis de datos

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
	Emoción: rabia , asco , alegría , tristeza , vergüenza , sorpresa , miedo , tranquilidad , nuevas	Palabra usada	Contexto (lugar) escuela, salón, casa, calle, barrio..	Objeto a quien se dirige la emoción familiar, amigos, profesoras...	Carácter intencional	Creencias o juicios	Valor	Intervención de	Texto original	Lugar del cuerpo	Fragmen
1											
73	Tristeza	Triste	Hogar	Sí mismo	Lo que no me gusta	Que las cosas se pierdan hace genera trsiteza	Cuidado de las cosas	Juan Diego Intervencion Minuto 5:40	Página 60 "¡Ah! Al fin pudo mover la cabeza –dijo Alicia con alegría , que se volvió en angustia al instante, cuando no pudo encontrar sus hombros por ninguna parte: todo lo que podía ver, cuando miraba hacia abajo, era un cuello larguísimo, que parecía elevarse como un tronco entre un mar de hojas verdes que se veía a lo lejos allá abajo."	NA	"A veces ur ponen a b encuentra, estar triste
	Tristeza		Hogar	Papá/ sí mismo	La esperanza de recuperar contacto con un ser querido	Si él me busco, es porque me ama	Mi padre es un ser importante, pese a que no está conmigo	Juan Diego comentario Minuto 21:12	Página 123. párrafo 3 "no habían andado mucho cuando vieron a la tortuga falsa a lo lejos, sentada triste y sola en una piedra, y, a medida que se acercaban, alicia la oía suspirar como si se le fuera a romper el corazón. A Alicia le dio mucha lástima	NA	"Me gustó como..., n nada y ani día él, él r llamó donc había cam solo quiso se salud