

**EMOCIONES POLÍTICAS EN PROCESOS DE FORMACIÓN DE NIÑOS Y
NIÑAS DEL CICLO I DE CUATRO INSTITUCIONES EDUCATIVAS
PÚBLICAS DEL MUNICIPIO DE MEDELLÍN**

ÁNGELA GINET ÁLVAREZ BARRERA
CLAUDIA MARCELA CASTAÑEDA MONTOYA
LIZETH NATALIA CATAÑO ZAPATA
PAOLA ANDREA ORTIZ ACOSTA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA
MEDELLÍN – ANTIOQUIA
2019

**EMOCIONES POLÍTICAS EN PROCESOS DE FORMACIÓN DE NIÑOS Y
NIÑAS DEL CICLO I DE CUATRO INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS
DEL MUNICIPIO DE MEDELLÍN**

ÁNGELA GINET ÁLVAREZ BARRERA
CLAUDIA MARCELA CASTAÑEDA MONTOYA
LIZETH NATALIA CATAÑO ZAPATA
PAOLA ANDREA ORTIZ ACOSTA

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Psicopedagogía

Asesora

MARY LUZ MARÍN POSADA
Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA
MEDELLÍN – ANTIOQUIA

2019

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

09 de diciembre, de 2019

Ángela Ginet Álvarez Barrera
Claudia Marcela Castañeda Montoya
Lizeth Natalia Cataño Zapata
Paola Andrea Ortiz Acosta

"Declaro que este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad". Art. 92, parágrafo, Régimen Estudiantil de Formación Avanzada.

Firma:

<u>Ángela Álvarez</u>	<u>43.757384</u>
<u>Claudia Marcela Castañeda Montoya</u>	<u>43156.889</u>
<u>Lizeth Natalia Cataño Zapata</u>	<u>43.986.593</u>
<u>Paola Andrea Ortiz Acosta</u>	<u>43163905</u>

A mi esposo Jaime Alberto por su constancia, apoyo y amor incondicional, por cada palabra de aliento en momentos de desfallecer, te estaré eternamente agradecida. A mis hijos Juan José y Simón quienes me cedieron sus espacios y comprendieron el sacrificio tan grande que como madre hice para poder cualificarme como profesional, a ellos amor infinito. Espero poder recompensar lo que con sabio amor me entregaron durante este tiempo.

Paola Andrea Ortiz Acosta

A mis hijas Elizabeth y Laura, por ser quienes me llenaron de fuerza y valor para no desfallecer, porque siempre con sus palabras me dieron a entender lo orgullosas que se sienten de las cosas que hago y que son fruto del esfuerzo y la constancia, eso es lo que quiero enseñarles para sus vidas, que cuando las cosas se hacen con amor, esfuerzo y dedicación, todo se puede cumplir. Mil gracias por estar ahí para mí.

Angela Ginet Álvarez Barrera

A mi amado esposo Daniel, quién con su cariño, comprensión y valiosa ayuda, contribuyó en gran medida a mi proceso de formación durante estos años de estudio. A mis padres, por su arduo sacrificio y constante entrega, alentándome cada día en la búsqueda continua de nuevos aprendizajes como manera de alcanzar mis metas y cumplir mis sueños. A la memoria de mi abuelo Luis Ángel, por su sabiduría, humanidad y ser un pilar fundamental para mi vida.

Lizeth Natalia Cataño Zapata

A mis seis tesoros: Daniel, Santiago, Laura, Camila, Mateo y Sara, ellos también son hoy el resultado de que todo lo que se hace con amor, pasión, dedicación y perseverancia, logra recoger frutos maravillosos. Han sido y serán mi mayor orgullo, el motor que me mueve a ser cada día mejor y a continuar superándome para ser una mejor persona y profesional. A mi madre porque desde pequeña me enseñó a luchar por mis sueños, a ser fuerte y a buscar la salida para los tropiezos y

dificultades que trae consigo la vida. Ella significa para mí el ejemplo más vivo de amor y fuerza constante.

Claudia Marcela Castañeda Montoya

Agradecimientos en primera instancia a Dios por guiar cada paso de nuestras vidas.

Agradecimientos especiales a los niños y las niñas, estudiantes de nuestras instituciones educativas, que hicieron parte de nuestra propuesta de investigación y que siempre demostraron interés y motivación en cada una de las actividades que realizamos.

A la Universidad Pontificia Bolivariana y a la Secretaría de Educación de Medellín por permitirnos formarnos y cualificarnos en nuestra labor.

A los docentes que aportaron su conocimiento en cada clase impartida. A nuestras instituciones educativas por permitirnos realizar el trabajo investigativo propuesto.

A nuestra asesora, la Dra. Mary Luz Marín Posada, mil gracias por guiarnos y compartir su experiencia profesional con nosotras.

De igual forma, agradecemos a todas las personas, familias, amigos y compañeros, que de una u otra manera estuvieron presentes durante estos años de formación profesional.

Y en especial, a este equipo de trabajo y de amigas que conformamos, donde cada una aportó su conocimiento para llevar a feliz término esta linda propuesta.

Mil gracias.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	15
CAPÍTULO 1. INVESTIGACIÓN	18
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	18
1.2 JUSTIFICACIÓN.....	22
1.3 OBJETIVOS.....	27
1.4 MARCO REFERENCIAL	28
1.4.1 La participación de las infancias en la escuela.....	28
1.4.2 La formación en la infancia.....	33
1.4.3 Emociones políticas en la infancia.....	38
1.5 MARCO TEÓRICO	43
1.5.1 El devenir de las infancias.....	43
1.5.2 Formación en las infancias.....	50
1.5.3 El porqué de lo político en las emociones	60
1.5.4 La compasión, una emoción que devela lo humano por el otro	67
1.5.5 El miedo, una emoción que presenta rasgos protectores en la infancia.....	69
1.5.6 La vergüenza como emoción política en la infancia	71
1.5.7 El amor como expresión de afecto y su influencia en el establecimiento de relaciones interpersonales en los niños y las niñas.....	73
1.6 MARCO CONTEXTUAL	75
1.7 METODOLOGÍA.....	83
1.7.1 Perspectiva epistemológica.....	85
1.7.2 Enfoque hermenéutico	85
1.7.3 Justificación de la estrategia metodológica	88
1.7.4 Descripción de la estrategia metodológica	89
1.7.2.1 Técnicas interactivas.....	91
1.7.2.2 Procedimiento para el análisis de datos.....	98
1.7.5 Actores	100
1.7.6 Consideraciones éticas	101

1.7.6.1 Participación.....	102
1.7.6.2 Respeto.....	103
1.7.6.3 Rendición de cuentas.....	103
1.7.6.4 Consentimiento	103
1.8 RESULTADOS	105
1.8.1 El amor filial cultivado en la infancia.....	106
1.8.2 El cultivo del amor hacia el otro y su incidencia en el proceso de socialización	108
1.8.3 La vergüenza: mandatos morales que se instauran desde la cultura...	110
1.8.4 El aprendizaje del miedo a través de las creencias: un tesoro generacional.....	112
1.8.4.1 Influencia de los medios de comunicación en la significación del miedo	116
1.8.4.2 El miedo que impone la ciudad: imaginarios colectivos y cultura urbana.....	117
1.8.5 La compasión hacía lo cercano y mediada por la empatía.....	120
1.9 CONCLUSIONES	123
1.9.1 El amor de los niños y las niñas desde lo filial hasta lo social	123
1.9.2 La vergüenza como mecanismo de protección en la infancia	125
1.9.3 El valor cultural del miedo	126
1.9.4 La compasión como tejido social.....	128
1.9.5 Las emociones políticas en la formación de niños y niñas	129
CAPÍTULO 2. PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA.....	132
2.1 INTRODUCCIÓN.....	132
2.2 JUSTIFICACIÓN.....	132
2.3 CONTEXTUALIZACIÓN	133
2.4. OBJETIVOS.....	133
2.4.1 Objetivo general	133
2.4.2 Objetivos específicos.....	134
2.5 ACTORES	134
2.5 ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.....	135
2.5.1 Momento I. Socialización de la propuesta	135

2.5.2 Momento II. Técnicas interactivas	136
2.5.3 Momento III. Desarrollo y seguimiento a la ejecución de la propuesta.	136
2.6 Resultados esperados	137
2.7 Recomendaciones	137
BIBLIOGRAFÍA	151
ANEXOS	156

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de antecedentes.....	90
Tabla 2. Actividad No. 1 cartografía del barrio	94
Tabla 3. Actividad No. 2 colcha de retazos	96
Tabla 4. Ficha de inmersión a campo	98
Tabla 5. Matriz de interpretación de resultados	99
Tabla 6. Propuesta psicopedagógica.....	138
Tabla 7. Anexo de la Actividad No. 1 Cartografía	141
Tabla 8. Técnicas interactivas.....	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Cartografía de las emociones 1	159
Figura 2. Cartografía de las emociones 2	159
Figura 3. Mural de situaciones 1	160
Figura 4. Mural de situaciones 2	160
Figura 5. Siluetas 1	161
Figura 6. Siluetas 2	161
Figura 7. Fotonarrativa amigos del barrio 1	162
Figura 8. Fotonarrativa amigos del barrio 2	162
Figura 9. Fotonarrativa familia 1	163
Figura 10. Fotonarrativa familia 2	163
Figura 11. Fotonarrativa lugares del colegio 1	164
Figura 12. Fotonarrativa lugares del colegio 2	164
Figura 13. Fotonarrativa programas de televisión 1	165
Figura 14. Fotonarrativa programas de televisión 2	165
Figura 15. Zoom 1.....	166
Figura 16. Zoom 2.....	166
Figura 17. Sociodramas 1	167
Figura 18. Sociodramas 2	167

RESUMEN

Esta investigación tiene como precedente el hecho de que la escuela ha dado mayor relevancia al componente académico y ha restado interés a la cultura de las emociones, masificando los procesos de formación que consideran las pruebas estandarizadas como único instrumento válido de medición para el mejoramiento de la calidad educativa. Este panorama refleja el desconocimiento del otro, lo que conlleva al individualismo en un espacio que es social. Por tanto, se hace necesario abordar las emociones desde una mirada política, entendiendo que deben conocerse, comprenderse y reflexionarse para abordarse en espacios de socialización como la escuela.

Se resalta el papel que cumplen las emociones en los procesos de formación, ya que el abordaje de emociones como el amor, la vergüenza, el miedo y la compasión permiten el fortalecimiento de acciones encaminadas al bienestar de sí mismo y del otro. Por consiguiente, se diseña una propuesta psicopedagógica que aborda las emociones políticas en la formación de niños y niñas, en la cual participaron estudiantes del primer ciclo de las instituciones educativas del Municipio de Medellín: El Salado, La Candelaria, Enrique Olaya Herrera y Joaquín Vallejo Arbeláez. La propuesta se realiza mediante técnicas interactivas, que permiten la interacción entre el investigador y el objeto de estudio, creando un ambiente natural y de confianza en el que los participantes expresan su sentir desde su propia subjetividad. Las intervenciones mostraron la importancia del abordaje de las emociones políticas en el proceso de formación, además, del reconocimiento del contexto escolar como espacio de interacción social que influye en dichas emociones. Es de resaltar que existe la necesidad de generar espacios, en el contexto educativo, que potencialicen las emociones políticas y con ello garantizar un aprendizaje integral del estudiante.

PALABRAS CLAVE: EMOCIONES POLÍTICAS; FORMACIÓN; INFANCIAS;
PSICOPEDAGOGÍA; CONTEXTO ESCOLAR.

ABSTRACT

This research has as a precedent the fact that the school has given greater importance to the academic component and has reduced interest to the culture of emotions, massifying the training processes that consider standardized tests as the only valid measuring instrument for the improvement of the educational quality. This panorama reflects the lack of knowledge about the other which leads to individualism in a space that is social. Therefore, it is necessary to address emotions from a political perspective, understanding that they must be known, understood and reflected to address socialization spaces just like the school.

The role that emotions play in the formation processes is highlighted, since the approach of emotions such as love, shame, fear and compassion allow the strengthening of actions aimed at the well-being of oneself and of the other. Therefore, a psycho-pedagogical proposal is designed for addressing political emotions in the formation of children, in which students from the first cycle of the educational institutions of the Municipality of Medellín participated: El Salado, La Candelaria, Enrique Olaya Herrera and Joaquín Vallejo Arbeláez. The proposal is made through interactive techniques, which allow the interaction between the researcher and the object of study, creating a natural and trustworthy environment in which the participants express their feelings from their own subjectivity. The interventions revealed the importance of addressing political emotions in the training process, as well as the recognition of the school context as a space for social interaction that influences those emotions. It is noteworthy that there is a need to generate spaces, in the educational context, that potentiate political emotions and thereby guarantee a comprehensive learning for students.

KEYWORDS: POLITICAL EMOTIONS; TRAINING; CHILDREN;
PSYCHOPEDAGOGY; SCHOOL CONTEXT.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación pretendió hacer un acercamiento a las emociones políticas en la infancia, ya que esta temática, aunque poco o nada tratada, es de importancia para la formación de los niños y las niñas en los contextos escolares en los cuales se desenvuelven. Se puede partir de las diferentes problemáticas sociales en las que tienen que vivir los niños y las niñas, las cuales evidencian la dificultad, a nivel social, en las relaciones con los otros, además de que la escuela se ha centrado principalmente en la formación en el campo académico y deja de lado el desarrollo de competencias emocionales.

Las emociones políticas son un aspecto que se debe tener en cuenta para el florecimiento del buen vivir en el sustrato social, dando a la escuela el valor que se merece como uno de los primeros contextos de socialización en los que se desenvuelven los niños y las niñas. Por este motivo, esta investigación se soporta conceptualmente en los aportes de Martha Nussbaum (2013), filósofa exponente de las emociones políticas, además de autores como: Camps (2011), Marín-Posada y Quintero-Mejía (2017) y Duarte y Gómez (2019).

Se considera pertinente abordar, dentro de esta investigación, las categorías de análisis: infancia, formación y emociones políticas, estas últimas centradas en las más relevantes encontradas en los niños y niñas que hicieron parte de este ejercicio investigativo: el amor, la compasión y la vergüenza. En cada una de las intervenciones propuestas durante este trabajo, las categorías fueron el hilo conductor.

Las emociones políticas se develaron en los niños y las niñas mediante las técnicas interactivas utilizadas en las intervenciones, dando como resultado el

análisis de la importancia de estas en su formación, ya que, potenciar la emociones políticas en el contexto educativo, permite al mismo tiempo, reconocerlas y darles un valor en el sustrato social, con ello, los niños y las niñas no solo fortalecen sus emociones, sino que también las develan en los momentos y espacios adecuados para saberlas expresar.

Con el análisis de la información, se halla que en el plano emocional, las instituciones educativas pretenden trabajar las emociones desde la inteligencia emocional para que estas sean controladas; desde la formación en emociones políticas, se pretende que sean comprendidas, reflexionadas y develadas a partir del conocimiento de sí mismo para llegar al reconocimiento del otro en el plano social, además, al hablar de cada una de ellas se encontró que la vergüenza es una emoción que activa la protección en los niños y las niñas; que el amor se teje a partir de las relaciones con la familia; que el miedo se sustenta en creencias que van de generación en generación y que mediante él se pueden comprender el mundo y la cultura, pero también, el miedo es un factor que genera conciencia para llegar a protegerse a sí mismo y a los otros; y la compasión es una emoción que debe ir más allá de la ayuda al cercano o al conocido, que debe comprenderse y verse desde la empatía por el otro en momentos o circunstancias de vulneración.

Las conclusiones llevan a pensar que las emociones políticas se deben trabajar desde la infancia en contextos como la escuela, porque es vital entender que el amor debe trascender lo filial y llevar al reconocimiento de esta emoción en otros; comprender el miedo como un mecanismo de protección frente a eventos que pueden generar situaciones adversas y además, como una de las maneras en las cuales se transmite la cultura de generación en generación, a partir del reconocimiento de creencias; la compasión desde ubicar al individuo como sujeto susceptible de ser vulnerado y cómo el adulto es el llamado a su cuidado; y la vergüenza vista como un elemento de protección desde la dignificación y la libertad del ser humano.

A partir de lo hallado, se planteó una propuesta psicopedagógica que pretende llevar, al contexto educativo, estrategias psicopedagógicas flexibles que aporten a los procesos de socialización de los niños y las niñas en dicho contexto y proyectarlos a otras esferas sociales. Esta propuesta se enfoca en la intervención psicopedagógica, presentándole a los maestros y maestras del ciclo I de las instituciones educativas en las que se intervino, una cartilla guía de la labor docente apoyada en técnicas interactivas, que involucran de manera participativa a los niños y las niñas.

Para terminar, es importante resaltar los aportes de esta iniciativa al campo de la psicopedagogía en los contextos educativos, esta vez no desde la intervención que apoya la inclusión educativa de estudiantes con algún tipo de trastorno, diagnóstico o necesidad educativa especial, sino desde las relaciones interpersonales que se tejen entre los niños, buscando potenciar estrategias que se diseñan para el aula, en el reconocimiento de emociones desde la socialización que se da en dichos entornos y pretendiendo con ello, que el docente sea participe no solo en la enseñanza de conceptos académicos sino también en procesos de socialización significativos que lleven a los niños y las niñas a la comprensión de sí mismos, del mundo que los rodea y de su construcción a partir de su contacto con el otro.

CAPÍTULO 1. INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En los diferentes contextos sociales en los cuales se encuentran ubicadas las instituciones educativas C.E.R. El Salado, Enrique Olaya Herrera, Joaquín Vallejo Arbeláez y La Candelaria, existen realidades que permean el contexto en el que se desenvuelven los niños y niñas, tales como: el abandono de padres y madres a sus hijos, el desplazamiento forzado, la violencia intrafamiliar, entre otros. Tal como se plantea en el PEI de cada una de las instituciones educativas antes mencionadas y en el Plan de Desarrollo municipal de Medellín,

nos encontramos ante una ciudad que se ha esforzado por dar continuidad a políticas públicas, programas y proyectos dirigidos a contrarrestar los fenómenos de pobreza extrema, violencia y delincuencia que obstaculizan el desarrollo humano integral de la población e impiden el crecimiento económico (Alcaldía de Medellín, 2016, p. 40).

Esto a su vez, afecta directamente el estado emocional, físico, moral y psicológico de los niños y las niñas, pero el entorno educativo también se ve influenciado, puesto que sus acciones reflejan el desconocimiento del otro, lo que conlleva al individualismo en un espacio que es social.

Por tanto, se hace necesario abordar las emociones desde una mirada política, entendiendo que estas deben conocerse, comprenderse y reflexionarse para llegar a su abordaje en espacios de socialización como la escuela. Como diría Solomon

(1980, como se citó en Camps, 2011) “Las emociones son racionales y propositivas más que irracionales y disruptivas, se parecen mucho a las acciones, escogemos una emoción como escogemos una línea de acción” (p. 24), a lo cual Camps (2011) complementa que las emociones no son algo que sucede sino algo que uno hace.

Teniendo en cuenta la importancia del proceso de socialización en el contexto escolar, hay que retomar el concepto de emociones políticas de Marín-Posada y Quintero-Mejía (2017):

Las emociones políticas poseen varios rasgos que les otorgan un carácter público y no meramente individual porque se construyen en la vida social y política con otros, en la esfera pública; están soportadas en creencias, juicios, y tienen un contenido evaluativo. Además, se aprenden y se cultivan. Por lo tanto, están en el sustrato moral de todos los sujetos y afectan la vida con los otros, es decir, la vida política (p. 102).

La escuela como espacio de interacción, está llamada a generar encuentros dialógicos que permitan que los niños y las niñas expresen aquello que se hace visible en su actuar pero que no es nombrado ni reflexionado en los espacios de aprendizaje, expresiones como: “me da miedo la calle porque pasan carros y motos”, “me genera amor el supermercado porque compras cosas y te las llevas y luego puedes alimentarte”, “me da pena que me vean bañándome”, “me da miedo la carretera porque sale la bruja”, entre otros, dan cuenta de la necesidad de abordar situaciones cotidianas que deben ser escuchadas y tramitadas en la medida en que develan aspectos del campo emocional que propenden por el cultivo de sí.

En consecuencia, las relaciones sociales permiten que se tejan experiencias ligadas al cultivo de las emociones, de allí que la formación cobre especial relevancia vista desde el vínculo del reconocimiento del otro y con el otro, para llegar al entendimiento de sí mismo como sujeto social que puede aportar en cada uno de

los entornos en los que interactúa, así se entiende que “(...) la formación se convierte en la experiencia de un sujeto en la búsqueda de sí (...)” (Fabre, 2011, p. 223).

Ahora bien, teniendo en cuenta las realidades antes mencionadas, se observan tensiones dentro del contexto educativo en el ejercicio del quehacer pedagógico, en las cuales se deja de lado el plano de las emociones que caracterizan a los sujetos y se han invisibilizado, a sabiendas de su incidencia significativa en las relaciones interpersonales, y se apartan también los procesos de socialización del desempeño académico y comportamental, lo cual se traduce en dificultades dentro del aula que conllevan a señalamientos y juicios, sin indagar en los sentimientos y las emociones que se ven reflejadas en el actuar de los niños y las niñas dentro del ámbito escolar, dejando a un lado sus necesidades, gustos e intereses particulares.

Como se ha dicho, en la escuela ha dado más relevancia al desarrollo académico en beneficio de las pruebas y se ha restado interés a la cultura de las emociones, masificando los procesos de formación, fortaleciendo las pruebas estandarizadas como único instrumento válido de medición para el mejoramiento de la calidad educativa. Al respecto Meirieu (2001), comenta

(...) ahora quisiera hablarles de la evaluación de los sistemas educativos. Ustedes saben que existe el sistema PISA. Como le dicen los alumnos es un juego de palabras, “el que alcanza la PISA llega siempre adelante”. PISA alcanza a los sistemas educativos y viene de alguna manera para indicarnos un sistema de clasificar y para indicarnos también en qué sentido, en qué dirección tenemos que ir (p. 23).

El docente centra su atención en este asunto con el fin de dar respuesta a estamentos gubernamentales que lo exigen y deja de lado, en su práctica

pedagógica, la reflexión desde una mirada social de los niños y niñas. De allí la importancia de que la escuela tome en cuenta el trabajo de las emociones:

(...) la institución educativa ha de contribuir con la formación centrada no sólo en el conocimiento teórico, sino también en la formación personal, socioemocional y ciudadana que posibilite además de un buen desenvolvimiento escolar y laboral, una postura crítica ante el mundo y las propuestas que le circundan, y una capacidad de pensar por sí mismo, y criticar libremente pero con argumentos fundamentados en la razón (Henao, Ramírez & Ramírez, 2006, p. 221).

De los argumentos expuestos, surge la idea de diseñar una propuesta psicopedagógica que aborde las emociones políticas en la formación de niños y niñas como sujetos sociales en el primer ciclo de algunas instituciones educativas del municipio de Medellín: Centro Educativo El Salado, Institución Educativa La Candelaria, Institución Educativa Enrique Olaya Herrera e Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, buscando aportar a su reconocimiento, comprensión y expresión, para la construcción del sí mismo y de los otros.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Si se tiene en cuenta el incalculable valor de la educación inicial en todos los procesos que a la psicopedagogía le competen como lo es vincular, hacer lectura de las experiencias de los niños y niñas, contribuir a su socialización en el entorno educativo, posibilitar los espacios para dialogar con respecto a sus emociones, sentires y pensamientos, cultivados a partir de su interacción en cada uno de sus contextos: personal, familiar, social y educativo, el maestro es el llamado a ejercer su papel psicopedagógico en cada una de estas esferas. Se requiere que el maestro trascienda las fronteras academicistas, el hecho de planificar e impartir conceptos y contenidos académicos, de acuerdo al plan de área, a los proyectos institucionales y a las políticas o directrices educativas y que traspase a la formación del ser, concibiendo a los niños y niñas como agentes protagónicos en su proceso, en la búsqueda de contribuir a la formación integral como seres humanos intelectualmente talentosos y emocionalmente dispuestos a generar espacios para la convivencia, donde el otro hace parte de su entorno y merece respeto, apertura y reconocimiento.

Al respecto, Zuluaga (1999) plantea

Ahora bien, en este contexto amplio de Pedagogía y de su horizonte conceptual, ¿qué significa rescatar la práctica pedagógica, teniendo presente que partimos de una consideración de la Pedagogía como saber y como disciplina en formación? Rescatar la práctica pedagógica significa en su sentido más amplio: recuperar la historicidad de la Pedagogía, tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como

disciplina, trabajar con la discursividad de la Pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad (pp. 11-12).

Resaltar el campo formativo de la pedagogía, permite promover estrategias para indagar, reflexionar y enriquecer, desde el nivel inicial, la esfera emocional de los niños y niñas, lo cual se pretende con esta investigación.

Por otra parte, en cuanto a su saber formativo y pedagógico, el maestro ha cedido parte de su campo de acción a otros profesionales, que han restado credibilidad y pertinencia a sus prácticas y han empobrecido su discurso, quitándole importancia y trascendencia a su labor, dicho en palabras de Zuluaga (1999):

El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros le han (...) banalizado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no sólo han reducido la Pedagogía a un saber instrumental, sino que también al desconocer la historicidad de la Pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la Pedagogía (p. 10).

En este contexto, se hace un llamado al maestro para la transformación de sus prácticas pedagógicas, mediante las cuales se formen asuntos como las emociones, desde una perspectiva más neuropsicológica que de tipo político y social. Cabe anotar que la neuropsicología ha sido significativa en los procesos neuro evolutivos de los niños y las niñas, pero la intención de la propuesta de intervención que se quiere adelantar en el presente trabajo, apunta a las emociones políticas que se presentan en el entorno educativo y que tiñen la formación de estos como sujetos.

Las emociones políticas están latentes en las escuelas, pero son poco comprendidas desde el aula, esto lleva a repensar el papel del maestro en el

proceso formativo de los niños y niñas desde una mirada social y lo que ello significa como aporte a la misma sociedad. La escuela debe ser el escenario donde las emociones políticas tomen significado como base del proceso de formación.

El abordaje de las emociones políticas trasciende la vivencia emocional individual, ya que amplía la mirada hacia lo público. Por esta razón, las emociones políticas, además de reconocerse como sensaciones corporales y elaboraciones neuronales, se expanden al plano cognoscitivo situacional, ubicándolas en la experiencia cultural, retomando idiosincrasias, respondiendo a creencias y referentes morales apropiados por las distintas culturas (Marín y Quintero, 2017, p. 102).

El abordaje de las emociones políticas en las instituciones educativas a intervenir se plantea como un mecanismo de sensibilización acerca de la importancia del plano emocional en el proceso de formación de los estudiantes, ya que se ha restado interés al desarrollo de su personalidad y a su proceso de socialización.

Más aun, cuando dentro de las instituciones educativas, el niño y la niña son vistos solo desde una etapa del desarrollo evolutivo, de las características generales que deben cumplir en determinada edad y, que en su condición y estilo, deben llegar a ser; cuando esto no se cumple, se buscan miradas de otras disciplinas que den cuenta del porqué de la condición, sin tener presente que cada uno de ellos es un ser humano diferente y que tienen historias de vida distintas. Esta concepción básica sobre lo que son los niños y las niñas, lleva a pensar en la importancia de trabajar conceptos más amplios, como, por ejemplo, las infancias vistas a partir de una concepción plural:

El paso de la infancia moderna a las infancias contemporáneas trae consigo otras implicaciones. En primer lugar, al plantear el plural como interpelación al vocablo in-fantis (“sin voz”), se disloca la nominación que asocia la imagen

del niño con la incapacidad y su falta de participación en la sociedad, la cual dejaba anclados su cuerpo y mente a una objetivación que lo desactivaba de la historicidad y la producción de universos de sentido. Aunque etimológicamente en la palabra infancia existe una intención enunciativa que niega su opción a pensar por sí mismos y participar en el mundo, la categoría infancias deconstruye el término moderno y su significado, proponiendo un proceso de resemantización que aboga por un lugar de enunciación distinto. La diversidad que se instala en el plural se aparta de la concepción esencial y universal del niño y sus respectivos correlatos (Amador, 2012, p. 81).

Amador habla del infante visto desde la comprensión que este tiene del mundo, de sus experiencias de vida, que no necesariamente son gestionadas por la familia y la escuela. En este concepto, hay una ruptura a la noción de inocencia, de juego y de escolarización a la que se está acostumbrado al hacer mención del término infancia; lo que se tiene es un proceso de desinfantilización y de otros modos de vivir la niñez, atravesados por condiciones sociales e histórico-culturales, el conflicto armado y el control político y social.

Las infancias tienen voz a partir del reconocimiento de sus historias de vida que dan cuenta de sus experiencias, en donde tienen derecho a ser escuchados por el hecho de ser sujetos, sin desconocer desde luego, el proceso pedagógico en relación con su nivel académico, pero tomando como premisa que tanto el desarrollo de dichos procesos, como el desempeño académico, se verá beneficiado, y en igual medida, los procesos de convivencia y el reconocimiento del otro, en el contexto educativo.

Se puede decir, que la psicopedagogía como saber transversal, juega un papel fundamental en el abordaje de lo emocional: abarca las distintas dimensiones o facetas del ser humano, tiene en cuenta el contexto o medio en que se produce y sus relaciones y, además, estudia y analiza los procesos de aprendizaje,

características que dejan entrever su carácter educativo y social. En este sentido, Rodríguez (1995) resalta la psicopedagogía y la describe como preventiva, proactiva y potenciadora del desarrollo integral del ser humano.

La psicopedagogía puede entenderse como promotora de procesos educativos flexibles, que ayudan a la realización de aportes dirigidos a los escenarios en los que se inserta la persona y desarrolla distintos aprendizajes, dejando de lado una mirada patológica de los sujetos y permitiendo trabajar no sólo con aquellos que presentan dificultades o problemas de aprendizaje. Es así como, la persona es considerada un agente activo de su proceso, que tiene en cuenta los contextos culturales en los que esta se desenvuelve, de modo que la acción psicopedagógica cobra sentido en la medida en que “está dirigida a la orientación en: desarrollo de autoesquemas, pautas de crianza, educación compensatoria, prevención de conductas disruptivas, habilidades para la vida, etc.”. (Henao, Ramírez y Ramírez, 2006, p. 217).

En conclusión, el abordaje de las emociones políticas dentro del contexto educativo y desde una mirada psicopedagógica, busca que sean tenidas en cuenta en el aula como herramienta de formación, trascendiendo la pretensión de que los niños y niñas puedan controlarlas, para centrarse en conocerlas y saber tramitarlas de manera consciente en los distintos momentos de las relaciones interpersonales y de la vida en sociedad. Para cumplir con estos fines, se propuso la pregunta de investigación: ¿Cómo potenciar el lugar de las emociones políticas en los procesos de formación de niños y niñas del ciclo I de cuatro instituciones educativas públicas (Joaquín Vallejo Arbeláez, La Candelaria, Enrique Olaya herrera, C.E. El Salado) del municipio de Medellín?

1.3 OBJETIVOS

General

Potenciar el lugar de las emociones políticas en los procesos de formación de niños y niñas a partir de la comprensión de sus experiencias en espacios de socialización.

Específicos

- Interpretar las emociones políticas de niños y niñas que emergen en el escenario escolar y su incidencia en la formación.
- Diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica que permita potenciar el lugar de las emociones políticas en el aula.

1.4 MARCO REFERENCIAL

Con el propósito de fundamentar esta investigación, se realizó un rastreo bibliográfico de investigaciones realizadas sobre la temática, entre los años 2003 y 2018. Lo encontrado aporta un panorama amplio en cuanto al conocimiento de diferentes contextos y evidencia la importancia de conocer y sensibilizar frente a las categorías que sustentan la investigación.

1.4.1 La participación de las infancias en la escuela

La participación de las infancias en la escuela es abordada por Ríos Cardona (2015), en su tesis de pregrado titulada: *La infancia tiene la palabra. Experiencias significativas en la vida escolar*, mediante la cual abre un espacio para darles a los pequeños escolarizados la oportunidad de hablar, de tomarse la palabra y a través de ella, expresar un poco de su historia, en medio del acto educativo que constantemente les proponen los adultos en la escuela; un espacio marcado por múltiples dinámicas de participación.

El desarrollo investigativo se orientó a partir de la pregunta ¿Cómo significan en forma narrativa los niños y niñas entre 6 y 9 años, los procesos de atención a la infancia en la Básica Primaria mixta de la Institución Educativa privada Juan Bernardone del Municipio de Girardota? y la idea central de la autora de este trabajo fue reflexionar acerca de las

significaciones construidas en forma narrativa por infantes entre 6 y 9 años, en torno a los procesos de atención a la infancia en la Básica Primaria mixta de la Institución Educativa privada Juan Bernardone, ubicada en el Municipio de Girardota [Antioquia] (Ríos Cardona, 2015, p. 5).

En esta investigación, se utilizó la técnica de la narrativa, encaminada en el interés por los relatos de los niños y las niñas, para mejorar los métodos y prácticas educativas por medio de la historia de sí, buscando conocerlos mejor y lograr desligarlos de la estandarización que vive la infancia y la forma en que se está pensando un modelo de niño y niña único.

Como conclusión, la autora plantea que los maestros no deben ser esos sujetos que dedican su tiempo en el aula a transmitir conocimientos recopilados en los libros de texto, dicho conocimiento debe estar permeado por las subjetividades de las personas que hacen parte del proceso de formación, en este caso particular, los niños y las niñas, incorporando de igual forma, el juego en las actividades académicas.

Por otra parte, Betancur Saldarriaga y Cuervo Pineda (2017) en su trabajo intitulado *Identidad política: formación de sujetos políticos desde la infancia*, tuvieron como finalidad “Identificar cómo se configura la identidad política en los niños y niñas entre los 7 y los 10 años en la institución educativa Antonio Derka Santo Domingo del municipio de Medellín” (p. 13).

Las preguntas movilizadoras de esta investigación fueron: ¿Cómo se configura la identidad política en los niños y niñas entre los 7 y los 10 años de edad en la institución educativa Antonio Derka Santo Domingo del municipio de Medellín?, ¿Qué lugar ocupan los maestros en la configuración de la identidad política de los niños y niñas?, ¿Es posible pensar la identidad política en contextos de alta vulnerabilidad económica, social y cultural? y ¿Qué implicaciones tiene esta vulnerabilidad en su configuración?

En su desarrollo participó un grupo de cuarenta niños y niñas entre los 7 y los 10 años, estudiantes de la Institución Educativa Antonio Derka Santo Domingo sede La Amapolita, ubicada en la comuna 1 del mismo municipio. La investigación tuvo

enfoque cualitativo, bajo un paradigma socio crítico y se guio con el método investigación acción.

En este estudio se pretendía abordar la formación de niños y niñas desde lo político:

Así lo político se forma cuando admitimos que además de un “yo”, existe un “otro” y juntos formamos un “nosotros”, posibilitando una relación de integridad en la medida en que se acepte la diferencia y se introduzca la convivencia. El pluralismo entonces, juega un importante papel dentro de lo político, pues es mediante este como aprendemos a coexistir con el otro (Betancur Saldarriaga y Cuervo Pineda, 2017, p. 9).

La formación de niños y niñas desde lo político es también la temática en la cual se centra Barona Villamizar (2016). Su investigación llamada *El sujeto político en la primera infancia: análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles*, tuvo como objeto de estudio la formación ciudadana en la primera infancia.

Se implementó como unidad de análisis la población del Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado 1, ubicado en el barrio Limonar 1 del corregimiento San Antonio de Prado, operado por la Cooperativa COOMULSAP, elegido para el proceso investigativo por el gran impacto y reconocimiento que tenía el centro educativo en el corregimiento y en la ciudad de Medellín.

En el problema de investigación se concretaron dos preguntas: ¿Cómo se configura el discurso político en los niños y niñas del Jardín Infantil Buen Comienzo San Antonio de Prado? y ¿Qué tensiones se develan entre los discursos de los niños y la política pública de Buen Comienzo? Para su abordaje, la investigadora partió de la premisa que los niños y niñas sí configuran un discurso y que dadas las

características de este se podría denominar ciudadanía, además, realizó un análisis teórico de la configuración analítica de la triada: discurso de los niños y niñas, discurso de Buen Comienzo y las políticas públicas de infancia.

La investigadora implementó la estrategia metodológica del enfoque de mosaicos, realizada con la participación activa de los niños y las niñas del Jardín para la recolección de los datos, y se orientó bajo los postulados de dos perspectivas analíticas: El análisis político del discurso, que permitió el reconocimiento de la existencia de los discursos infantiles, y los nuevos estudios sociales de la infancia que dieron luces sobre el reconocimiento de los niños y las niñas como agentes de su propio mundo. La unión de estos dos postulados arrojó la emergencia de la categoría: El sujeto político en la primera infancia, que se convirtió en el eje central del proceso analítico. El informe final de la investigación reveló el proceso de constitución de este sujeto a partir del análisis de sus configuraciones discursivas en el jardín infantil del programa Buen Comienzo.

De otro lado, se retoma como referente el estudio denominado *Las representaciones sociales de infancia-educación y su relación con la concepción de niño y niña de la estrategia de cero a siempre*, realizado en Cauca, Antioquia, por Ríos Cataño y Sánchez Sotelo (2016). Esta investigación está relacionada con las representaciones sociales de la noción de infancia y educación que tienen los diferentes actores educativos, como: los docentes, el psicólogo, la nutricionista, el trabajador social, los auxiliares educativos, y el coordinador del centro de desarrollo infantil (CDI MARA) y cómo esta se relaciona con sus prácticas educativas y con los lineamientos que establece la estrategia de Cero a Siempre.

Este ejercicio investigativo fue de tipo cualitativo con un enfoque fenomenológico, apoyado en instrumentos como entrevistas a profundidad, observación no participante y análisis documental, lo que permitió reconocer qué percepción tienen los actores educativos frente a la configuración de la infancia y educación en el

municipio de Caucasia y la verdadera construcción del niño y niña, sus connotaciones a través de los discursos y prácticas y la manera como dialogan las nuevas teorías que se plantean en diferentes políticas públicas de infancia.

En sus resultados, Ríos Cataño y Sánchez Sotelo (2016) definen la infancia como una etapa en la cual los niños y niñas son inocentes y dependientes, y cómo las prácticas educativas aún no han sido permeadas por la representación social que las diferentes políticas de educación e infancia han venido desarrollando, como la política pública para la primera infancia y la estrategia de Cero a Siempre, ambas centradas en los niños y niñas sujetos de derechos. Estos resultados evidenciaron que las prácticas ejercidas por los actores educativos siguen reproduciendo y transmitiendo representaciones desligadas de los procesos y adelantos teóricos que se han obtenido en los últimos años con relación a una nueva mirada de la infancia.

Para terminar, hay que decir que las investigaciones rastreadas sobre la participación de las infancias en la escuela permitieron identificar la transcendencia que tiene posibilitar en los pequeños el dialogo entorno a su historia de vida y experiencias cotidianas, y su formación como sujetos políticos a partir del análisis de estos discursos, en relación con su entorno y su subjetividad. Por otro parte, se retoma la importancia de enfocarse en desarrollar procesos en la escuela donde se promueva el respeto por la diferencia, admitiendo que además de un “yo”, existe un “nosotros”, y que su comprensión conlleva al fortalecimiento de la convivencia en los espacios educativos.

Los referentes también proporcionaron argumentos que sugieren la descontextualización de las prácticas pedagógicas de los docentes en relación con las necesidades, características y avances teóricos de las infancias y es por esto que se requiere una mirada más amplia en la que los niños y niñas sean reconocidos como sujetos políticos. A través de este cambio de paradigmas frente a las infancias y del conocimiento que la escuela tenga con respecto a ellas, se posibilitará un

cambio transcendental en las prácticas pedagógicas que propiciarán el mejoramiento y la cualificación de los procesos de formación en la escuela.

1.4.2 La formación en la infancia

En cuanto a este tema, se hallan artículos de investigaciones que dan cuenta de la importancia de trascender la escuela como escenario de formación netamente académica. El primero de ellos fue nombrado *La escuela, escenario de formación política en contextos de vulneración de derechos*, de autoría de Avellaneda (2015).

Esta experiencia investigativa plantea la pregunta problema: ¿Qué prácticas pedagógicas posibilitan la formación política de la infancia en contextos de vulneración de derechos? Y para dar respuesta al interrogante, se contó con la participación de niños y niñas de escuelas rurales de la provincia de Ricaurte, en Boyacá (Colombia).

La autora señala que la formación de subjetividades políticas contribuye a la formación de la subjetividad plena de los niños y las niñas, razón por la cual, se hace necesario visualizar, entender y movilizar prácticas de formación en y desde la escuela, donde se creen espacios para que los infantes, además de vivenciar sus derechos, puedan visibilizarse y ser reconocidos como sujetos de acción y de palabra, lo que permitirá que luego puedan vincularse con otros mediante el establecimiento de apuestas colectivas.

Para abordar el problema, se implementó la investigación cualitativa con un enfoque sociocrítico. La autora buscó generar un conocimiento contextualizado, de acuerdo con la realidad sociocultural de los niños y las niñas que hicieron parte de la muestra, teniendo en cuenta los sentidos y significados que los actores sociales involucrados atribuyen a sus prácticas, los cuales permiten que, desde la acción y

la reflexión, se construyan nuevas comprensiones y sentidos sobre la realidad indagada.

A partir de la dinámica de la investigación acción, la autora propuso tres ciclos a manera de espiral: un primer ciclo de cuestionamiento y problematización de la realidad, el segundo de discusión y, finalmente, uno de movilización de acciones propuestas por los niños y niñas. Con la indagación y los resultados se proponen aportes de orden conceptual, teórico y metodológico para pensar la relación infancia-política. En tal sentido, los resultados se presentan a partir de dos categorías emergentes: reconocimiento de sí y posicionamiento del niño y la niña en el contexto escolar, destacándose que la lectura y escritura de historias de vida, permite la formación de subjetividades reflexivas, en relación con el mundo de la experiencia.

La formación de subjetividades políticas de niños y niñas de la cual se habla en el artículo guarda relación con esta investigación, entendiendo que la formación de dichas subjetividades implica crear espacios de interacción para que niños y niñas puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, con capacidad de autorreflexión y de establecer relaciones asertivas con los otros para participar en la construcción de proyectos colectivos para el beneficio común.

Cuando se habla en el artículo de la escuela como escenario de formación política, Avellaneda (2015) retoma a Freire, quién plantea que la dimensión ético-política de la escuela, trae como consecuencia que su compromiso con la sociedad no se límite a la enseñanza de contenidos, normas y procedimientos, sino que los procesos de formación desencadenan procesos de construcción de subjetividad, potenciando así no sólo conocimientos sino actitudes y valores. Este señalamiento, se asimila a la pretensión de este estudio con el abordaje de las emociones políticas, puesto que busca influir de manera significativa en la formación de sujetos con

capacidad de actuar y pensar en el bienestar común, tornando su mirada hacia lo público.

Para continuar, se retoma el artículo *La escuela un escenario de formación para la construcción de identidad moral*, escrito por Carlos Valerio Echavarría (2003). En su investigación expone las categorías que, a su parecer, intervienen en la formación y el desarrollo humano, haciendo una relación entre estas, inicialmente, habla la escuela como una de las categorías que incide en la formación del ser humano, como pilar fundamental en dicho proceso y como escenario no solo de procesos administrativos y académicos, de los cuales se ocupa de manera efectiva, sino también como la lectura desde su pedagogía de la socialización y la construcción de sentidos de identidad y de formación, a veces sin tener conciencia de ello, pero siempre participe de dichos procesos.

Ver la escuela como escenario de formación contiene en sí dos reflexiones, la primera se refiere a los elementos pedagógicos, metodológicos y estructurales idóneos en la orientación de procesos de enseñanza y aprendizaje, desde este primer elemento, la escuela es vista como objeto de formación desde el conocimiento, la comprensión de la vida, no solo desde lo académico sino también desde su desarrollo integral para la vida; una formación encaminada a la autocrítica, al desenvolvimiento en las situaciones de la vida diaria y la participación activa. En este sentido, la formación tiene una intención de aprendizaje significativo y transformador del actuar humano.

La segunda reflexión propone algo más desde lo humano y sus relaciones interpersonales, el desarrollo de competencias comunicativas y socio afectivas, que partan de una construcción de identidad que conlleve a la organización de una sociedad, la formación entonces apuntaría a los espacios que se tengan en la escuela donde el niño se sienta motivado, incluido de tal forma que pueda ser el mismo y que ello se vea reflejado en su socialización.

En este artículo se reflexiona sobre la importancia que tiene la escuela en el proceso de formación de los niños y niñas, si bien da cuenta de otros elementos que inciden en la construcción de sujetos sociales, como lo son la familia, lo ético, lo moral, entre otros, se menciona el escenario que atañe en esta investigación: la escuela como escenario por excelencia de la formación de niños y niñas.

Por último, Echavarría (2003) aporta un concepto de formación que concuerda con los propósitos de esta investigación, ya que es vista como la herramienta pedagógica que fundamenta los procesos, no solo de enseñanza-aprendizaje, sino también las relaciones interpersonales que se dan en el entorno educativo entre pares; la formación entonces se convierte en el proceso continuo dentro y fuera del aula.

El referente final en este apartado es *Infancias, nuevos repertorios tecnológicos y formación*, un artículo de Ana Brizet Ramírez (2013), en el cual reflexiona sobre la formación en los nuevos contextos en los que prima la tecnología y el mundo virtual, al cual acceden los niños y las niñas y mediante el que forman parte de su aprendizaje.

Los entornos digitales entran en los procesos de formación de las nuevas generaciones y esto incide en el concepto de educabilidad; un sujeto es educable en la medida en que convive con el otro y busca su aceptación en la sociedad, al ver cómo los entornos permean a los sujetos, se debe cambiar el modo como se concibe lo educable, así pues, la formación se hace posible en cuanto las experiencias tanto dentro como fuera de la virtualidad, de allí el valor que se le debe dar a la escuela en dichos procesos de formación, como precursora de la modernidad y de la tecnología dentro de los contextos de aprendizaje, reforzando las prácticas sociales que determinan a los niños y niñas en su proceso de formación.

Al hablar de educabilidad se debe tener en cuenta el sujeto que se adentra en su intersubjetividad, ya que es desde allí y su reconocimiento del otro, donde se narra como sujeto propio, se reconoce, se autoevalúa y se relaciona, dando paso a su propia formación. Al respecto, Ramírez (2013) citando a Zambrano (2007), expresa

la formación es la narración de sí [...] La existencia de un sujeto está marcada por la experiencia [...] que se teje en los hilos de la vida, y esta pretensión nos localiza ante el acontecimiento de sus poderes y sus capacidades, las cuales los dotan en plural de un saber y de modos de trascender socioculturalmente, antes no indagados y ni siquiera pensados (p. 63).

Aunque este artículo plantea la formación desde procesos tecnológicos y virtuales, se hace interesante ver el concepto de formación que expone la autora en su investigación, pues no se puede ser ajenos a entender cómo la tecnología permea todo concepto dándole giros a sus definiciones. El concepto de formación que se expone en este artículo es amplio y actual, se debe tener en cuenta que los niños y niñas se encuentran inmersos en la virtualidad y la tecnología que se promueve en cada contexto de nuestra sociedad.

Siendo la escuela un escenario donde se evidencia la influencia de la tecnología en los procesos de aprendizaje y por ende en los procesos de formación, se deben tener en cuenta dichos cambios pues, son estos los que permean las acciones e influyen en las intervenciones de los maestros en los entornos educativos.

En estas investigaciones se hace un llamado a repensar la escuela como un espacio que va más allá de lo físico y de la formación solo de capacidades intelectuales, con estas experiencias se vislumbra una escuela en la cual se generen espacios para la construcción de subjetividades, en donde haya autorreflexión y se potencie el conocimiento de sí mismo, de actitudes y valores

para la vida, además que los infantes tengan un espacio en el cual se sientan motivados, que se tengan interacciones en las cuales puedan ser el reflejo de sí mismos y esto propenda en socializaciones armónicas que den cuenta de cómo los entornos permean a los sujetos, es decir, cambiar la concepción de educabilidad en la cual se lleve a los infantes a convivir con el otro y buscar la aceptación en la sociedad.

El reto para esta investigación es hacer un llamado a la escuela, como el escenario donde las emociones políticas tomen significado como base del proceso de formación. Entendiendo que estas emociones políticas van más allá de lo individual, más allá de las sensaciones corporales y de lo fisiológico, están en las experiencias de vida que se aprenden con la cultura, con las creencias, las valoraciones de sí mismos y de los otros y los referentes morales.

1.4.3 Emociones políticas en la infancia

En cuanto a las emociones políticas, se pudo vislumbrar que las investigaciones realizadas han sido escasas, convirtiéndose en un campo poco explorado y que denota la necesidad e importancia de su abordaje. Sin embargo, se encontraron en el contexto nacional, algunos trabajos que hacen referencia o se acercan a esta categoría, aunque no convergen de manera directa con el problema de la presente investigación.

Marín-Posada y Quintero-Mejía (2017) en su artículo titulado *Emociones políticas y mal*, presentan como objetivo comprender emociones políticas como la repugnancia y vergüenza, sus rasgos y su relación con la dignidad humana y la libertad en los actos bélicos en Colombia. Como estrategia, se implementaron las narrativas desde la metodología ricoeriana, a partir de entrevistas a profundidad que develaron la historia narrativa como aporte a la comprensión del conflicto armado en Colombia.

Como resultado de la investigación, las autoras destacan el hallazgo de rasgos configurantes de las emociones políticas como la repugnancia y vergüenza en los actos bélicos llevándolas a concluir que, en muchas ocasiones, las emociones van a interferir en las acciones que se lleven a cabo en los conflictos armados.

En este sentido, se puede decir que este artículo guarda relación con el ejercicio de investigación que se plantea, en la medida en que aborda de manera precisa, los rasgos de las emociones políticas y su connotación social, al señalar su carácter público y no meramente individual. Los rasgos de las emociones políticas propuestas por las autoras sirven para comprender de una mejor manera, la importancia de potenciarlas al interior de las aulas de clase, ya que afectan la vida con los otros y son susceptibles de ser aprendidas y cultivadas. Además, se hace evidente que, en la mayoría de las instituciones educativas, se habla del tema de las emociones, pero no se abordan de manera enriquecedora y significativa.

Por otro lado, Roldán, Giraldo y Martínez (2017) realizaron una investigación en torno a la emoción como estrategia movilizadora de la acción política de niños, niñas y adolescentes, teniendo en cuenta el lugar de las emociones en los procesos de participación infantil y adolescente y su rol fundamental en el despliegue de acciones con otros, resaltando que este ha sido un tema poco visible. Para ello, toman como punto de partida algunas emociones que están en la base e impulsan las acciones colectivas que emprenden niños, niñas y adolescentes que conforman los Consejos de participación de Medellín. Durante la investigación, se reflexionó colectivamente sobre las emociones políticas que nacen en el complejo juego de intereses asociados a los escenarios de participación, las maneras como se relacionan los niños, niñas y adolescentes, y entre estos y los adultos, las estrategias implementadas por los Consejos de participación en el reconocimiento crítico de la realidad del contexto y en el diseño de acciones para su transformación.

La metodología implementada fue cualitativa de corte hermenéutico, se conformaron 10 grupos focales con 10 participantes cada uno y 21 cartografías sociales con un promedio de 20 participantes cada una, provenientes de los Consejos de ciudad, de los 16 consejos comunales y de los 5 consejos corregimentales. En estos espacios de interacción, se facilitó el acercamiento comprensivo en la medida en que se invitaba a los sujetos a sentir, pensar, desear y expresar, además de que se generaron momentos de reflexión y auto explicación de los que se adquirieron datos sensibles y relevantes.

Entre los resultados obtenidos, se destacó la relevancia que los consejeros le atribuyeron a la amistad, la indignación, el miedo y la alegría como emociones determinantes en su configuración como sujetos políticos, además de la importancia de ejecutar acciones colectivas de las cuales se pueda hacer una lectura crítica, y construir a partir de sus propias condiciones de vulnerabilidad, alternativas de solución viables y productivas socialmente en función de una vida digna para todos y todas.

No obstante, las autoras plantean que durante el proceso investigativo, se pudo evidenciar que los niños, niñas y adolescentes experimentaron una transformación personal a partir del auto-reconocimiento de su ser, la valoración de sus capacidades, la comprensión de sí mismos y el fortalecimiento del amor propio como punto de partida para comprender al otro, reconocerse en la diferencia y construir juntos a partir de ella, situación que se relaciona con este ejercicio investigativo en la medida en que se pretende que los niños y las niñas, indaguen y reflexionen en torno a sus emociones, llevándolos a analizar situaciones del entorno inmediato y las sensaciones, sentimientos o emociones que las representan, de modo que puedan verbalizarlas y tramitarlas, esto con el fin de otorgarle un lugar preponderante al otro, respetando las particularidades que posee cada sujeto como agente participativo con el que interactúa y se relaciona.

Por su parte, Pérez Ospina (2018) presentan una investigación cuyo propósito principal es la comprensión del papel que juegan los medios y tecnologías de la información y la comunicación en la construcción emocional política en niños de 6 a 9 años de la institución educativa Lola González, sede Santa Lucia, de la ciudad de Medellín.

La autora resalta como referente teórico principal, la concepción de emociones políticas planteada por la filósofa norteamericana Marta Nussbaum, señalando la importancia que tienen sus planteamientos en la comprensión de la actual situación histórica de Colombia, en la medida en que lleva a reflexionar acerca de la necesidad de realizar indagaciones que contribuyan al desarrollo emocional político desde la infancia, con el fin de contribuir a la construcción de un país donde prime el bienestar común y los intereses por los conciudadanos.

Esta investigación de carácter cualitativo con un diseño mixto, plantea diferentes estrategias que buscan promover el desarrollo de emociones políticas en el contexto escolar, resaltando como indispensable, que el docente tenga conciencia de su labor, en este sentido, por medio de los contenidos ellos deben formar en emociones políticas a través de estrategias que vinculen imágenes, contenidos mediáticos, dilemas que ayuden a la expresión, la reflexión y auto reflexión para así contribuir a la formación de conductas, que den cuenta de la subjetividad política de niños y niñas.

Cabe anotar, que en esta investigación se refleja la importancia de los medios y tecnologías de la información y la comunicación en la construcción emocional política, haciéndose énfasis en que esta construcción se hace de manera conjunta, con otros agentes socializadores como los pares, los adultos y el entorno inmediato, “desvirtuando la mirada tecnocéntrica de los medios de la subjetividad infantil” (Pérez, 2018, p. 9).

En consecuencia, se puede decir que este trabajo se relaciona con esta investigación en varios aspectos: retoma referentes teóricos en torno a las emociones políticas a partir de las concepciones de Marta Nussbaum, se hace hincapié en las expresiones de los niños acerca de algunas emociones, evidenciando el carácter comunicativo de las mismas y, además, se plantean estrategias para trabajar en el entorno escolar, el desarrollo de emociones políticas a partir de la interacción social con los otros y con el contexto.

Por tanto, las anteriores investigaciones tienen en común con la propuesta en este escrito, la relevancia del abordaje de las emociones políticas en la infancia dada su influencia en las acciones llevadas a cabo en determinadas situaciones por los individuos, con el propósito de incentivar en los niños y las niñas, la creación de espacios de socialización y reflexión que permitan la construcción de subjetividad política, en la que se advierta la importancia de demostrar el compromiso de los individuos con el propio bienestar y el de otros, es por esto que, se constituye como reto para este ejercicio investigativo, incentivar el trabajo de las emociones políticas en la infancia desde el contexto escolar, dada su influencia enriquecedora en la formación de sujetos.

1.5 MARCO TEÓRICO

1.5.1 El devenir de las infancias

Es indispensable hablar de infancia como una construcción social, en la cual el término pueda definirse desde la pluralidad del sujeto, es decir, desde los postulados de Juan Carlos Amador Baquiro, Absalón Jiménez Becerra, Raúl Infante Acevedo y Sandra Carli.

El primer acercamiento al concepto de infancia se realiza desde lo propuesto por Amador (2012), quien asegura que está “(...) comprendida como un conjunto de modos de ser y existir asociados con los acontecimientos moderno-coloniales del tiempo presente, así como las expresiones de nuevas generaciones que tramitan su vinculación con el mundo mediante otros referentes simbólicos y materiales” (p. 80).

Esta afirmación, que nombra el concepto desde la pluralidad en sí, propone la relevancia de entender la infancia a partir del entramado de experiencias que tienen los sujetos, no solo en sus relaciones con los otros, sino a partir de su cultura, política y economía, además, hace referencia a las formas como la niñez transita esta etapa: “El planteamiento invita a superar su anclaje naturalizado a la escuela y la familia como únicos escenarios en los que es posible gestionar la vida y construir las subjetividades” (Amador, 2012, p. 80).

En la modernidad, la familia y la escuela son vistas como las principales instituciones socializadoras del niño, como lo plantean Jiménez e Infante (2006),

(...) encontramos una infancia socializada fundamentalmente por el papel de los agentes tradicionales, como lo eran: la familia y, particularmente, la

escuela tradicional, cuyo método educativo se basaba en la educación memorística, el encierro, la humillación, los castigos físicos e infamantes (p. 274).

Ahora, la familia es vista como un lugar en donde el niño es amado, donde tiene lazos de apego seguros y con ello crea los insumos para ser un sujeto social, por otro lado, está la escuela como ente regulador de conductas, en el cual el castigo era pieza fundamental de control.

Retomar el concepto de infancias a partir de lo planteado por Jiménez e Infante (2006), requiere ampliar el horizonte de posibilidades que tienen los niños, en primer lugar, se hace referencia a la construcción de subjetividades dentro de los espacios en los cuales se desenvuelve; ya no se habla solo de la familia y de la escuela, se habla de otros espacios, no solo físicos, como la calle, el mercado, la comunicación, entre otros. De acuerdo con los autores mencionados, la escuela era vista como un lugar de protección, pero también como un espacio en el cual el niño no podía ser desde su persona

(...) la escuela como el lugar en el que el niño es acogido y protegido, el referente de formación y regulación, aunque funcione en algunos casos, está deslegitimado y no logra su objetivo, pues así el niño participe de los rituales escolares no siempre cree en lo que allí se hace y se dice (Amador, 2012, p. 80).

En esta afirmación, Amador (2012) plantea la deslegitimación que tiene la escuela y esto lleva a entender la posición que la infancia asume en los diferentes modos de ver el mundo, dando lugar a nuevas maneras de existencia y de acción dentro de esta.

Concebir la infancia de una manera diferente, a partir de la crisis de la familia, que deja de tener una estructura nuclear o extensa, al igual que la crisis de la escuela, donde intervienen los medios masivos de comunicación y contextos urbanos en los cuales no hay espacios de esparcimiento para las personas, requiere “trascender la idealización de la infancia; es decir, de-construir el niño moderno, visto como una figura histórica y tradicional, para pensarlo en un contexto social mucho más amplio y complejo en el que irrumpe el paradigma identitario del sujeto” (Jiménez y Infante, 2006, p. 277).

La estructura social ha cambiado con respecto al espacio y las formas de socialización de los sujetos, así como las maneras de construir el conocimiento, teniendo en cuenta estos precedentes, Tonucci (como se citó en Jiménez e Infante, 2006) indica que hay que ver: (...) a la infancia contemporánea, de manera particular, al niño visto como un ciudadano más, portador de una identidad en construcción y de una relación particular con el entorno... (p. 278). Los niños y las niñas deben tener la posibilidad de habitar su espacio, de salir y recorrer su contexto para facilitar su crecimiento en términos de lo social y lo cognitivo.

Pero, la cultura también permea al niño a partir de los relatos generacionales que se dan dentro de las sociedades, aunque es importante entender que este legado no se transmite solo en una vía:

Para la antropóloga norteamericana Margaret Mead (1977) las generaciones posfigurativas son aquellas en las que los adultos les enseñan a los jóvenes, especialmente porque es necesario asegurar la conservación del legado de la humanidad. Las generaciones configurativas son aquellas en las que predomina el aprendizaje entre pares. Y las generaciones prefigurativas son las que hacen posible que los más jóvenes también les puedan enseñar a los mayores (Amador, 2012, p. 80).

Lo anterior amplia el horizonte de posibilidades con respecto a las diferentes formas de pensar de los sujetos y cómo las modificaciones de esquemas de pensamiento influyen en las subjetividades: “Los sistemas ideacionales (representaciones, nociones, percepciones, imaginarios) se modifican, a propósito de un advenimiento progresivo de programas culturales que incluyen nuevos repertorios, especialmente de orden narrativo, comunicacional y estético” (Amador, 2012, p. 78) mediante los cuales se percibe el mundo de un manera distinta.

Lo expuesto lleva a pensar, que el concepto de infancias va más allá del solo hecho de un desarrollo por etapas o simplemente una época en donde el niño debe ser encauzado para conseguir de él ciertos patrones de comportamiento, en donde la familia y la escuela son los únicos escenarios en los cuales se forman las subjetividades, entonces, “se trata de un enunciado que pretende reconocer la urdimbre de experiencias que le dan sentido a la existencia de estos sujetos, en relación con sus relaciones con la sociedad, la política, la economía y la cultura”. (Amador, 2012, p. 80).

Se piensa el concepto de infancias, desde la pluralidad, desde varios puntos de vista, primero, desde cómo la familia y la escuela dejan de ser los únicos agentes socializadores para los niños, puesto que cuentan con otros espacios de ciudad y con formas de comunicación que dan experiencias significativas; en segundo lugar, se tienen las relaciones entre niños, pares, jóvenes, adultos y comunidad en general que le permiten acceso a una información cultural que da cuenta de estilos de vida antiguos y nuevos, para dar paso a otro tipo de experiencias, a nuevas representaciones y nuevas formas de ver las realidades circundantes. Es con este panorama que se llega a un concepto de infancias relevante para esta investigación:

Infancias es un término que se distancia de las clasificaciones propias de la psicología evolutiva (niñez, adolescencia, juventud, adultez y vejez). Al situarse en la educación, la pedagogía, los estudios sociales y los estudios

culturales toma como ejes de análisis las dimensiones histórico-culturales y políticas de la sociedad, así como la producción de sentido y de presencia que hacen posible las experiencias de estos sujetos en el mundo de la vida, esto es, acontecimiento, devenir y un constante fluir que se convierte en potencia (Amador, 2012, p. 81).

Un concepto como el de infancia tiene que ir más allá de lo universal, es darse a la tarea de pensar los contextos en los cuales los niños se desenvuelven; en Colombia, por ejemplo, hay niños en condición de calle, vinculados a grupos armados, de resguardos indígenas, de comunidades afrodescendientes o que no se encuentran institucionalizados, estas formas de estar reflejan nuevas representaciones sociales en las cuales se desenvuelven y que les permiten experiencias que construyen sus subjetividades y “su proceso de configuración”. (Amador, 2012, p. 81).

Amador (2012), explica la importancia de realizar una apuesta por una epistemología de las infancias, en la cual se construya un espacio que permita un diálogo de saberes donde se cuestionen cuatro aspectos fundamentales: “la construcción social de la infancia; la producción de la subjetividad en los niños y niñas; los sistemas de conocimiento sobre la infancia y el gobierno de la infancia” (p. 81).

Una construcción epistemológica de las infancias también requiere que en el tiempo presente se aborde la propia historicidad: “Abordar la historia de los niños ha implicado una revalorización de los documentos históricos y una mirada atenta en busca de los pequeños fragmentos que nombran su existencia” (Villafuerte García, 1998, p. 97), aunque es poco lo que se tiene de la infancia desde la historia misma, por la connotación que se le ha dado a través del tiempo.

En complemento, se retoma el concepto de construcción social de la infancia desde los postulados de Carli (1999), en los cuales se afirma que el niño desde lo que es, construye su propia mirada, intervenida por sus experiencias, sus condiciones de vida y, en general, por su mundo circundante, en el cual el adulto se inmiscuye con una contemplación propia de sus formas de pensar, ser y ver la vida del niño, al igual, que una sociedad que entreteje diversas miradas desde los sistemas educativos, las políticas públicas y el papel del Estado.

La constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irrepetible de cada niño, entre la imagen que se da de sí mismo y que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales (Carli, 1999, p .1).

Se entiende la producción de la subjetividad, como plantea Amador (2012): que el sujeto a partir de la construcción que hace del mundo, ordena el mismo y con ello participa de los acontecimientos que el mismo crea, es decir, “ (...) abordar la subjetividad de los niños y niñas en perspectiva moderno-colonial, supone reconocer las formas de constitución a partir de sus experiencias de pasado, su sistema de necesidades (en el presente) y sus proyecciones de futuro” (Zemelman, 2007, como se citó en Amador, 2012, p. 84).

Ahora bien, al abordar el tema hasta este punto, se han observado dos transformaciones importantes: en primera instancia, que los sujetos están asumiendo otra posición, no solo la de seres subordinados a quienes hay que gobernar por su estatus de inferioridad o por su inmadurez; y, en segundo lugar, las nuevas experiencias que los contextos les proporcionan, en los cuales las instituciones pierden poder para dirigir la vida de los niños. Frente a estas perspectivas Amador (2012) plantea:

El estudio de estos fenómenos, además de exigir la interdisciplinariedad como criterio fundamental y el descentramiento de los saberes modernos, implica fomentar el diálogo de saberes (ecologías, según Santos, 2005) entre sistemas de conocimientos formales (enmarcados en la pedagogía, los estudios sociales, las perspectivas decoloniales y los estudios culturales) y saberes (de comunidades originarias, procedentes de experiencias de movimientos sociales y asociados con la experiencia estética del mundo del arte y la cultura) (p. 85).

Con respecto a los sistemas de conocimiento de la infancia, se pretende que las diferentes disciplinas aporten sus miradas, tanto con sus soportes académicos y científicos, como desde sus saberes empíricos.

En consecuencia, cuando se habla del gobierno de la infancia “(...) se requiere investigar el conjunto de relaciones que se tejen” (Amador, 2012, p. 86), o sea, que es indispensable abordar investigaciones que estudien y cuestionen el desequilibrio que hay entre el discurso que se plantea sobre la infancia y las prácticas frente a la misma. Es vital entender que no es suficiente con las actuales políticas públicas que se tienen frente al tema; se promueve que los niños tienen derechos diferenciales, pero esto se distancia de lo que ellos realmente necesitan, en palabras de Amador (2012) “el Estado ha resuelto estas orientaciones fomentado el neo asistencialismo” (p. 86).

En la actualidad, la sociedad está caracterizada por fenómenos de pobreza, de marginalidad, de exclusión infantil; la autonomía infantil se da desde contextos en los cuales los niños deben trabajar, hay población en condición de calle, hurto de menores y problemas de maltrato intrafamiliar, entre otras circunstancias que dan cuenta de lógicas en las cuales los niños se desarrollan, así:

Desapareció "nuestra" infancia, la de los que hoy somos adultos, la que quedó grabada en la memoria biográfica, y la de los que advienen al mundo nos resulta ignota, compleja, por momentos incomprensible e incontenible desde las instituciones. Se carece no de niños sino de un discurso adulto que les oferte sentidos para un tiempo de infancia que está aconteciendo en nuevas condiciones históricas (Carli, 1999, p. 2).

Con esto las infancias se están configurando en una sociedad rezagada frente a las necesidades que presentan. El mundo actual tiene que cambiar, tiene que pensar la infancia, lo cual "supone previamente la posibilidad de que el niño devenga un sujeto social que permanezca vivo, que pueda imaginarse en el futuro, que llegue a tener historia" (Carli, 1999, p. 2).

Para terminar este apartado, hay que resaltar la necesidad de repensar en los vínculos entre adultos y niños en una sociedad que cada día exige más de ellos, es llamado de las instituciones educativas reflexionar frente a las vivencias de los infantes y que los maestros tomen una posición en la cual se vea al niño como lo que es, un ser humano que tiene necesidades propias y que se constituye como sujeto de derechos: "Educar en la sociedad contemporánea requiere en buena medida volver a considerar al niño como un sujeto en crecimiento, como un sujeto que se está constituyendo, que vive, juega, sufre y ama en condiciones más complejas, diversas y desiguales" (Carli, 1999, p. 2).

1.5.2 Formación en las infancias

En la última década, la pedagogía se ha convertido en la ciencia específica de la labor docente y se han hecho deliberaciones con respecto a su objeto de estudio y a cada uno de los conceptos que la fundamentan, como son la enseñanza, la educación y la formación.

Con relación a la pedagogía, interesa destacar el concepto de formación retomando los postulados de Andrés Klaus Runge, Diego Alejandro Muñoz Gaviria, Rafael Flórez Ochoa, Mireya Vivas García y Martha Nussbaum.

En el campo pedagógico existe una crisis en relación con el reconocimiento que se ha dado a la infancia, la cual parte del cómo era percibida en los procesos educativos, desde el punto de vista antropológico y pedagógico, donde fundamentados en las tradiciones cristianas: “El niño era concebido como un ser humano incompleto, un ser a medias, una carga pesada, un mal necesario y hasta un perverso (Runge y Muñoz, 2010, p. 117). En contraposición, diría Rousseau (como se citó en Runge y Muñoz, 2010) “¡Suelen quejarse del estado de la infancia! No comprenden que la raza humana habría perecido si el hombre no hubiera empezado por ser niño” (p. 117).

Al respecto, conviene decir que el niño debe ser reconocido como un ser humano en desarrollo, con incalculables posibilidades para autoformarse y autorrealizarse y con potencialidades para perfeccionarse, que, sumadas a su capacidad de imaginación, le permiten transformarse en un ser humano instintivo y convertirse en un ser social. Al respecto, Runge y Muñoz, (2010) añaden:

El ser humano es concebido como un ser arrojado en el mundo y responsable de su libertad; por ello, el niño como ser humano debe gozar también de una libertad similar. Rousseau es el primero que, a partir de una diferenciación radical con el adulto, enfatiza en el modo de ser otro de la infancia (p.119).

La formación debe considerar los atributos propios del sujeto, como son el pensamiento crítico y reflexivo, la empatía, la solidaridad para con los otros, en conclusión, una educación para la libertad, enlazada con el concepto de ciudadanía, ya que su finalidad es crear ciudadanos libres.

Ahora bien, es imposible sustentar cualquier concepto de formación en la infancia sin reconocer su naturaleza y concebir la niñez como otredad, al respecto Runge y Muñoz (2010), dicen:

Con base en esa radical otredad del niño, se deslegitima toda forma de pensamiento pedagógico normativo, pues ese niño como naturaleza indeterminada, que de un modo proyectivo entraba en el horizonte de comprensión del adulto y así quedaba igualmente ligado a las apuestas de intervención de este último —de la pedagogía—, ahora, bajo estos parámetros, sólo puede ser lo que es de conformidad con su propia naturaleza; en ese sentido, el niño debe buscar y lograr su determinación a partir de sí mismo (p. 20).

Cabe entonces preguntarse, ¿Qué tipo de formación estaría en concordancia con la naturaleza del niño? Partiendo desde el reconocimiento que se le ha dado a la infancia y desde su otredad, la pedagogía moderna concibe al ser humano como racional, libre, maleable, con la capacidad de perfeccionarse, implementando una serie de estrategias e intervenciones donde se posibilite el reconocimiento y la subjetividad del otro.

En paralelo a esta postura, Flórez y Vivas (2007) hacen una reflexión en torno a la perspectiva de la transdisciplinariedad de la pedagogía con referencia a la formación (*bildung*) que surge como una variable en los pedagogos más antiguos como Juan Amos Comenio hasta la actualidad, donde es vista: “como un proceso de humanización que conduce a niveles superiores de autonomía, inteligencia y solidaridad” (Flórez y Vivas, 2007, p. 166). Además, sostiene que es posible que dicho concepto se convierta en el principio que unifique el campo conceptual de la pedagogía y en el criterio que valide una intervención como pedagógica o no pedagógica.

Además de posibilitar el reconocimiento y subjetividad del ser humano en su formación, es necesario desarrollar procesos en los cuales pueda trascender interiormente, propiciando su sensibilidad, la relación con otros y con su propia sociedad y cultura. A este respecto, vale la pena retomar a Flórez y Vivas (2007) quienes dicen:

El concepto formación que se propone, reconoce que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo que se va forjando desde el interior, en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, con la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje. La formación es lo que queda, y los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser humano (p. 167).

En relación con este concepto Flórez y Vivas (2007) proponen unas dimensiones que direccionan los procesos formativos y constituyen los pilares de la misma evolución de la especie humana y están enlazadas con la historia del pensamiento pedagógico, estas son:

- La universalidad: Permite a los organismos cohabitar en una mayor diversidad ecológica y a los hombres compartir otras perspectivas y dialogar con otras culturas, presentes o pasadas. Es la flexibilidad que se manifiesta en la posibilidad aprendida de interactuar creadoramente con diferentes sistemas culturales.
- La autonomía: Es la progresiva emancipación de los organismos respecto a los factores externos, mediante la autorregulación interna, que en el hombre se eleva hasta la autodeterminación consciente y libre. Esta dimensión configura la libertad, la capacidad de autodeterminación, de construir con

autonomía sus propios valores y proyectos, y de tomar sus decisiones consciente y libremente, a sabiendas de las restricciones que surgen de la misma realidad natural y social

- La inteligencia: Entendida como capacidad de acumular, analizar, sintetizar y objetivar información. Es también una dimensión característica del desarrollo histórico del hombre a escala individual y colectiva. Elevar la cantidad y calidad de información sobre el mundo, enriquecer y precisar la comprensión de la información predictiva sobre el mismo, permite al individuo y a la sociedad, prever y formular anticipadamente acciones y proyectos que estabilicen su desarrollo y su progreso.
- La diversidad integrada: Esta dimensión reconoce la concentración de la fuerza evolutiva del universo en la especie humana, en la que todos sus individuos y grupos, aunque diferentes, poseen la misma dignidad y las mismas posibilidades de racionalidad que desarrollan colectiva e intersubjetivamente, mediante el lenguaje (Flórez y Vivas, 2007, pp. 167-168).

Además de las dimensiones descritas, los autores Flórez y Vivas (2007), refieren unos principios derivados de la definición de formación, que constituyen el foco teórico y cimiento conceptual de toda estrategia o acción pedagógica. Estos principios han sido desarrollados por diferentes pedagogos y experimentados por distintos docentes que dan cuenta de su validez pragmática, flexibilidad y riqueza conceptual.

De acuerdo con los planteamientos de Flórez y Vivas (2007), es importante recalcar que dichos principios no son verdades absolutas y que están sometidas a la crítica y a la posibilidad de refutación y expuestos a correcciones conceptuales y que, además, fueron formulados desde la escuela nueva a comienzos del siglo XX por María Montessori, Ovidio Decroly, Edouard Claparède, Federico Froebel, John

Dewey y otros, y se articulan y reinterpretan las nuevas teorías pedagógicas más avanzadas, como el constructivismo y la pedagogía sociocrítica.

Estos principios son:

- “La experiencia personal: La acción del docente debe partir de la experiencia previa del alumno, de sus conocimientos, sus necesidades e intereses” (Flórez y Vivas, 2007, p. 169).

El aprendizaje depende de una organización cognoscitiva previa y por ello es necesario acercarse a los conocimientos y conceptos que trae el aprendiz, además de sus intereses y necesidades, para que se desarrolle una mejor adquisición de conceptos y que su motivación sea permanente en el proceso de enseñanza:

Del mismo modo, la motivación al aprendizaje estará determinada por la apropiada conexión entre el proceso de formación y las necesidades e intereses de los educandos. En consecuencia, debe promoverse la participación libre, experiencial y espontánea del educando, para que estos intereses y necesidades afloren, y para que el educando se convierta en el protagonista de su proceso de formación (Flórez y Vivas, 2007, pp. 169-170).

Un segundo principio es

- El entorno de aprendizaje: La formación se contextualiza desde el ambiente natural y sociocultural del individuo. El individuo no se humaniza aislado y por fuera de la cultura y de la sociedad, sino en medio de ella (Flórez y Vivas, 2007, p. 170).

Es así como el ambiente cultural, social y familiar de los educandos debe ser reconocido, explorado y tomado en cuenta en las prácticas pedagógicas, adoptando

una posición de respeto, en la medida que hacen parte de su propio origen y naturaleza. Por tanto, es importante disponer de espacios que estimulen y potencien este aspecto, en la medida que permitan al educando expresarse libremente de acuerdo a sus experiencias culturales y a su contexto social y familiar. Asunto relacionado con el tercer principio:

- El desarrollo progresivo: La formación no es estandarización, es un proceso constructivo, interior, progresivo y diferenciado. Este principio reconoce que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad, que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje (Flórez y Vivas, 2007, p. 170).

A partir de este principio, cabe abordar otro concepto de formación de Flórez y Vivas (2007):

La formación es un proceso constructivo, porque requiere de la implicación activa y consciente del sujeto. Es un proceso interior, porque no le es inducido al individuo desde el exterior ni se transmite. Es progresivo, porque se concibe como una sucesión de estados cada vez más complejos a lo largo de la vida evolutiva del sujeto. Es diferenciado, porque reconoce que cada persona es una realidad genética, constitucional y cultural particular y única; de allí que la formación se materializa de manera diferente en cada persona. (p. 170).

Entre tanto, la formación es considerada un proceso diferenciado porque tiene que contemplar características específicas del sujeto, de acuerdo a su etapa

evolutiva e identificar y definir sus características, necesidades, intereses, capacidades y talentos particulares, asuntos de los cuales deviene otro principio:

- La actividad: El aprendizaje se construye a partir de la actividad consciente del educando. Este principio significa que la mejor formación se gana no recibiendo pasivamente conocimientos y valores, sino actuando reflexivamente sobre la propia vida, sobre los propios conocimientos y valores a que tiene acceso. El proceso de formación debe conducir al individuo a mayores niveles de autonomía y, en consecuencia, a ejercer cada vez mayor control sobre su proceso de formación (Flórez y Vivas, 2007, p. 170).

El conocimiento es entonces una construcción del individuo, a partir de su relación e interacción con otros sujetos y con el mundo, en el que se involucran estructuras afectivas y cognitivas, donde los conocimientos previos, la motivación y las actitudes están estrechamente relacionados con la adquisición del aprendizaje.

En coherencia con la adquisición del aprendizaje, Flórez y Vivas (2007) plantean otros principios:

- El buen maestro: El maestro es un factor de desarrollo para el alumno. El modelo de acción que encarna o propone el maestro se convierte no sólo en paradigma, sino también en acicate de superación y crítica, como vía de crecimiento, autonomía y emancipación del alumno. Al lado del maestro, el alumno eleva su potencial de desarrollo, en la medida en que el maestro lo inspira y le permite posibilidades de realización, horizontes de interrogación y de soluciones hipotéticas.
- La enseñanza lúdica: La actividad lúdica como actividad formativa. El juego como principio pedagógico no es sólo un recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje, sino una experiencia original que forma a los jóvenes sin las

consecuencias de seriedad y responsabilidad propias de los adultos, en la medida en que les permite la conversión armónica entre el interior y el exterior, y el equilibrio estético entre el sujeto y su entorno natural y social (p. 171).

La finalidad de estos principios es favorecer la formación en creatividad, en felicidad y sana emulación, permitir el despliegue personal del niño o niña sin miedos, y sin temores frente a la vida real, es por eso por lo que se replantean las acciones coercitivas, amenazas y tensiones y excesos que han caracterizado algunas prácticas pedagógicas por mucho tiempo.

El respeto por las diferencias individuales implica el reconocimiento de los saberes previos, las características y experiencias propias del sujeto, que permitan atender sus particularidades y diferencias mediante cada una de las estrategias y actividades propuestas en el currículo e implementadas en el ambiente educativo. Para ampliar este principio Flórez y Vivas (2007) agregan:

La educación debe ayudar entonces a descubrir la propia identidad, a tomar conciencia de sí mismo, a conocer a fondo la unicidad de su persona, a saber, cómo se diferencia de los demás, y en qué forma sus historias, capacidades, potencialidades y deseos le pueden fijar una meta y trazar una vía de desarrollo individual, pero en armonía y convivencia con los otros (p. 171).

Para concluir con los principios de la formación propuestos por los autores Flórez y Vivas (2007), se desarrolla el principio del afecto, entendido como:

- El afecto: Integrar lo cognitivo con lo afectivo. Este principio propone no sólo que el afecto es una necesidad del ser humano, sino que el “calor

humano”, en el aula, facilita y propicia el aprendizaje y la formación de los estudiantes (Flórez y Vivas, 2007, p. 168).

Al respecto, conviene destacar el importante papel que cumplen las emociones en los procesos cognitivos; partiendo de esto, Flórez y Vivas (2007) citando a Stanley Greenspan (1998), dicen: “Las emociones, y no la estimulación cognitiva, constituyen los cimientos de la arquitectura mental primaria” (p. 169). Es así como la pedagogía pretende darle relevancia a los afectos y a la subjetividad, además de reconocer la naturaleza y la trascendencia que tienen los sentimientos, la imaginación y la intuición:

La afectividad consciente e inconsciente, la motivación, el interés, la buena disposición, el deseo, la transferencia, la energía positiva son variables pedagógicas sobre el mismo eje conceptual que articula la cabeza con el corazón, lo cognitivo con lo afectivo. Este principio reconoce el papel que desempeña la afectividad en los procesos de aprendizaje y en el fomento y desarrollo de la creatividad. Pestalozzi (1996) proponía la integración de cabeza, corazón y manos (Flórez y Vivas, 2007, p. 169).

Este principio indica que lo cognitivo y lo afectivo son una estructura integrada, donde los estados emocionales pueden distorsionar, regular, excitar o inhibir los procesos cognitivos. Como consecuencia de ello, la emocionalidad, la sensibilidad, las motivaciones y lo referente a las relaciones que se establecen con el otro, deben promoverse y convertirse en la herramienta pedagógica de los profesionales de la educación.

En conclusión, los procesos de formación exigen el cambio de mentalidad frente esquemas estandarizados donde solo se prioriza en los aspectos cognitivos y se menosprecia o señala la presencia de las emociones y la afectividad, como

características innatas en el sujeto que se deben cohibir o racionalizar, demeritando su componente cognitivo y su potencial para comprender algunas situaciones cotidianas que se pueden visualizar. Al respecto Bula (2008), asegura:

La emoción sería una desafortunada característica del ser humano que hay que reprimir mediante la disciplina y la racionalidad. Nussbaum plantea en su obra que las emociones tienen componentes cognitivos y que, en el caso de ciertas emociones particulares como el amor o la compasión, dicho contenido es indispensable para comprender ciertas situaciones en el plano ético (p. 27).

Para terminar, la formación en la infancia requiere ser consecuente con la crisis que existe desde el reconocimiento que se le ha dado y replantear al niño y niña como un sujeto que tiene un cúmulo de capacidades; la niñez es otredad. Por otro lado, hay que contemplar en los procesos formativos las dimensiones de universalidad, autonomía, inteligencia y diversidad integrada y los principios de afecto, experiencia natural, entorno de aprendizaje, desarrollo progresivo, actividad, buen maestro, enseñanza lúdica, individualización de la enseñanza, antiautoritarismo y desarrollo grupal, descritos por Flórez y Vivas (2007) , además de las capacidades de afiliación y emoción propuestas por Nussbaum en su enfoque de capacidades (Guichot, 2015).

1.5.3 El porqué de lo político en las emociones

Actualmente, el concepto de emociones ha sido tomado en cuenta en campos como la psicología, la pedagogía, la filosofía, la neurociencia, entre otros, y en cada uno de estos campos se espera analizar y potencializar las emociones como una parte fundamental para el desarrollo humano.

Una de las disciplinas que ha analizado las emociones es la neurociencia, desde la cual, se podría decir, concibe las emociones como acontecimientos biológicos establecidos en las estructuras cerebrales de los seres vivos, dando un aporte importante para conocer cómo funcionan en nuestro cuerpo, pero las emociones se conciben más allá de su fisiología,

La cuestión fisiológica nos dice cómo funcionan las emociones en el cerebro, pero quedan muchas cosas sin explicar, podemos decir que la interpretación fisiológica es incompleta porque para tener emociones se necesita de los contenidos cognitivos que le dan “razón” y permiten un movimiento corporal; en definitiva, lo cognitivo es un juicio de valoración que se hace sobre un acontecer que nos afecta y ahí desde esa valoración se genera, se motiva la emoción. Es importante trabajar desde la perspectiva fisiológica en permanente diálogo con las propuestas cognitivas, resultando una propuesta cognitiva práctica (Reyes, 2017, p. 16).

Se hace necesario tener una mirada de las emociones desde el orden cognitivo, desde el orden social y humano y analizar su valor en el aprendizaje, como diría Reyes (2017),

(...) Nussbaum aporta en este sentido al generar una teoría en la que las emociones son estructuras involucradas en lo cognitivo y en las diversas maneras de ver el mundo que tienen los individuos. Las emociones no solo dependen de lo biológico, sino de los aprendizajes y representaciones simbólicas que la cultura ofrece y que definen la estructura emocional (p.16).

Al respecto Camps, plantea las emociones como aquello que expresan los sujetos frente a situaciones que se les presentan en la vida. Lo que se evidencia en acciones que son exteriorizadas en el cuerpo, de allí que las emociones se reflejen en este, pero sin desligarse de la mente, que genera los sentimientos producidos

por dichas emociones. “Si las emociones se presentan en el teatro del cuerpo, los sentimientos se representan en el teatro de la mente” (Damasio, 2001, como se citó en Camps, 2011, p. 23).

Las emociones son disposiciones mentales que pueden incidir en la conducta, en otras palabras, “Si las emociones son disposiciones mentales que generan actitudes – dicho de otra forma, son maneras de ser-, no tiene mucho sentido referirnos a ellas como algo que el individuo padece, y, por lo mismo, le impide actuar como él quisiera” (Camps, 2011, p. 30); al ser parte de su conducta, el individuo muestra en las emociones lo que le genera cualquier acontecimiento externo a él.

Las creencias también ocupan un lugar en la construcción de las emociones, porque

Proveen a la persona de una “imagen del mundo que habita”, mientras los deseos le proporcionan “objetivos o cosas a las que aspira”. El puente que vincula las creencias al deseo es el estado emotivo. Dicho de otra forma, las creencias crean un mapa del mundo y los deseos apuntan a recorrerlo o, por el contrario, a evitarlo (Camps, 2011, p. 29).

De esta forma, las emociones influyen en la construcción del carácter, puesto que, al proporcionar una visión del mundo, hacen que el individuo reaccione de diferentes maneras a situaciones que se le presenten. Se puede decir que las emociones no son buenas ni malas, como en ocasiones se les ha llamado; las emociones llenan de sentido a las acciones, la cuestión es saber utilizarlas en el momento oportuno, habrá: “Que verlas como racionales o irracionales, o como apropiadas e inapropiadas, teniendo en cuenta que la explicación para considerarlas de un modo u otro en que contribuyan o no al bienestar subjetivo de la persona que experimenta la emoción” (Camps, 2011, p. 30).

Ahora bien, al tener en cuenta la importancia del reconocimiento del otro y que “(...) se ha dicho, y con razón, que por naturaleza el hombre es un ser social” (Arango, 2017, p. 11), emerge la importancia del concepto de emociones políticas dado su carácter público, pues no hace referencia solamente a la individualidad del sujeto, sino a la relación con los demás, tal como plantean Marín-Posada y Quintero-Mejía (2017):

Las emociones políticas poseen varios rasgos que les otorgan un carácter público y no meramente individual porque se construyen en la vida social y política con otros, en la esfera pública; están soportadas en creencias, juicios, y tienen un contenido evaluativo, además, se aprenden y se cultivan. Por lo tanto, están en el sustrato moral de todos los sujetos y afectan la vida con los otros, es decir, la vida política (p. 102).

Estas autoras, al tratar el tema de las emociones políticas, hacen hincapié en que se constituyen en un elemento trascendental en el reconocimiento social, ya que se aprenden en la vida social y política en el sentido de que se van construyendo con base en las creencias, juicios y evaluaciones acerca del otro, de modo que, es a través de la experiencia con otros que se pueden orientar los sentimientos.

No obstante, Marín-Posada y Quintero-Mejía (2017) señalan que las emociones políticas poseen una carga valorativa:

Otro rasgo de las emociones políticas es su carga valorativa, puesto que al construirse socialmente colocan en tensión múltiples formas de ser y de aparecer en la esfera pública. Las emociones poseen una carga valorativa que penetra las distinciones morales, encadenando juicios acerca de lo aprendido, acerca de las creencias adquiridas y sobre las acciones en la vida pública que afectan los razonamientos morales (p. 106).

De esta manera, se podría decir que la carga valorativa que atribuyen las autoras a las emociones políticas se debe a que enmarcan las relaciones entre los individuos dentro de un proceso de construcción de posturas morales que afloran en la vida con los otros, presentan a un sujeto con una actitud crítica dentro del colectivo al cual pertenece, permitiéndole interactuar con diferentes maneras de ser y estar en el mundo.

Las emociones políticas son analizadas desde el orden social y cultural, en la relación con el otro, entendidas como educables, adquiridas en lo público. Se debe pensar entonces, en las emociones que confluyen y emergen en la interacción con el otro en un contexto propio y cómo influyen en la formación como sujetos en el orden social, “las emociones, entendidas como estructuras complejas que tienen racionalidad propia y están vinculadas directamente con las formas de entender la vida en las diferentes culturas, con los sistemas cognitivos de los sujetos y con lo biológico” (Reyes, 2017, p. 13).

Partiendo de lo expuesto por el autor, las emociones políticas se visibilizan en la interacción con el otro, en el entorno, en el valor social que tiene un contexto, dichos espacios significan las emociones en la medida en que se relacionen los sujetos. En el caso de la escuela, vista como comunidad y espacio donde se encuentran experiencias y creencias de cada niño y niña.

Es necesario acercarse al valor de la comunidad como elemento fundamental de la humanización, como elemento constitutivo del crecimiento humano. Partamos rechazando la idea errada, pero común, de que el florecimiento humano es un asunto individual, que compete a cada una de las personas y nada más que a ella, de esta idea se asume que las emociones son concepciones y asuntos individuales que solo tienen que ver con el sí mismo, anulando el elemento social que posee toda emoción. En el trabajo del sí mismo que las personas realizan para la construcción del objetivo final que

es el yo, es fácil caer en la trampa de pensar que es un proyecto individual y perderse en la concepción de que es la voluntad del sujeto el elemento único o primordial para la construcción del sí mismo, y dentro de él el manejo de las emociones (Reyes, 2017, p. 17).

Las emociones emergen del sujeto, pero se consolidan en el sustrato social, en tanto allí afloran y se constituyen como forma de entender al otro y reconocerlo como un igual. Duarte y Gómez (2019), aseguran que:

(...) las emociones son una construcción social e histórica, que pasa por la relación de los sujetos con otros, que no se localizan irracionalmente en el fuero interno de cada sujeto, sino que están permeadas por sus creencias y experiencias, que tienen un sentido cognitivo y educable y que su cultivo comienza en la primera infancia (p. 24).

Las autoras reconocen la importancia de lo público y lo social en las emociones políticas como espacio de relación entre individuos que construyen su cultura, pues su configuración “está mediada por los contextos donde los sujetos habitan, de suerte que cada una se configura de manera particular de acuerdo con las lecturas subjetivas que cada persona realiza en su vida privada y en su vida pública” (Duarte y Gómez, 2019, p. 26).

De esta forma, el sustrato social en el que emergen las emociones políticas le da valor a las mismas, en palabras de Reyes (2017), el “crecimiento humano, la construcción del sí mismo no es posible sino a través de la intervención de la comunidad que le ofrece modelos o relatos de la verdad, de lo bueno, de la forma de concebir tal o cual emoción” (p. 17), el autor considera la comunidad como el espacio para el crecimiento personal y colectivo del sujeto, donde se educan las emociones y se las da un valor.

Así, “las emociones pueden ser reeducadas, en cuanto pueden ser comprendidas de nuevo a través de un trabajo reflexivo, crítico, en un ejercicio dialógico sobre el sí mismo en medio de los elementos sociales que recibe de su cultura” (Reyes, 2017, p.5). Lo cual lleva a explorar las emociones políticas como educables, repensándolas en la medida en que pueden ser reflexionadas en favor de lo que el sujeto adquiera de ellas y reeducadas en el momento en que las mismas deban repensarse en favor de su bienestar y el de los demás con los que se relaciona.

Las emociones como valoraciones de lo que acontece y como conceptualizaciones culturales que nos vienen dadas por el grupo social al que pertenecemos pueden ser reeducadas y comprendidas de nuevo a través de un trabajo reflexivo, crítico que nos permita debatir conceptualmente nuestra propia historia y hacer una interpretación hermenéutica sobre nosotros mismos, sobre lo que hemos vivido y sobre lo que queremos como individuos y como sociedad para alcanzar una vida buena (Reyes, 2017, p. 7).

En concordancia con lo anterior, Duarte y Gómez (2019), señala: “De esta forma, subjetividad y socialización son procesos humanos que se complementan y que requieren del reconocimiento y la interacción con el otro para que el sujeto pueda reconocerse en su particularidad” (p. 21).

Los autores mencionados, retoman las emociones políticas y la socialización desde lo público, como pilares de la subjetividad, vistas desde el plano individual pero inmersas en lo colectivo, al respecto, Duarte y Gómez, (2019) citando a Palacios y Herrera (2013) aseguran que “la construcción de la subjetividad política requiere entonces sujetos que conocen, cuestionan y critican su realidad social; no se trata de individuos inactivos, inermes ante lo que ocurre en su entorno, sino todo lo contrario” (p. 22).

De allí que Duarte y Gómez (2019) planteen: “La configuración de la subjetividad, entonces, tiene lugar en el proceso de socialización, lo que remite nuevamente a la infancia como el tiempo en el que se inician ambos procesos” (p. 21). Se retoman las infancias como la etapa socializadora primaria por esencia, donde el niño y la niña encuentran espacios socializadores que permiten construcción de subjetividad.

“Así, la pertenencia a un grupo social le confiere al niño y a la niña identidad, arraigo; les otorga un lugar entre los miembros de su grupo social, y esto permite a su vez asumir la subjetividad (...)” (Duarte y Gómez, 2019, p. 21). En consecuencia, al tener en cuenta que las emociones son “modos de reaccionar ante la realidad, que a su vez provocan otros tantos modos de actuar en ella. Pueden aumentar o disminuir el deseo de hacer cosas, pueden suavizar las aristas de la vida en común o hacerlas más hirientes” (Camps, 2011, p. 109).

En las líneas siguientes, se abordarán algunas emociones, dada su incidencia en el relacionamiento con los otros y su carácter de emociones políticas, a partir de los planteamientos de Victoria Camps (2011) y Martha C. Nussbaum (2013).

1.5.4 La compasión, una emoción que devela lo humano por el otro

De acuerdo con Camps (2011), la compasión es una emoción que “(...) expresa la vulnerabilidad del ser humano, ya que ‘el hombre es un ser necesitado de consuelo’ (...)” (p. 131). La autora deja entrever la debilidad e indefensión que hace parte de lo humano, la necesidad que se tiene del otro en especial en los momentos en que la vida se torna difícil y se atraviesa por situaciones en las que se necesita desasosiego, de modo que surge la necesidad de hacer partícipes a los demás.

Por su parte, Nussbaum (2013) señala: “Por «compasión» entiendo una emoción dolorosa orientada hacia el sufrimiento grave de otra criatura o criaturas.” (p. 175). Este planteamiento, lleva a pensar en la compasión como una emoción que se desencadena a partir de una situación de sufrimiento o padecimiento del otro,

llevando a compadecerse de su situación. Nussbaum (2013) complementa que la compasión tiene tres pensamientos: “el pensamiento de gravedad, el pensamiento de la no culpabilidad y el pensamiento de la similitud de posibilidades” (p. 175).

En primer lugar,

Hay un pensamiento de gravedad: cuando experimenta compasión, la persona que siente esa emoción piensa que otra está sufriendo de un modo importante y no trivial. (...). Si pensamos que quienes sufren están gimiendo y quejándose de algo que no es malo en realidad, no sentiremos compasión por ellos (Nussbaum, 2013, p. 176).

Visto de esta manera, el pensamiento de gravedad según la autora hace alusión a que el ser humano experimenta compasión por otra persona, si piensa y percibe que el sufrimiento o problema que la aqueja es realmente negativo y afecta su integridad y que, además, se debe a una situación que influye, de manera apremiante, en su cotidianidad y de la cual no es consciente.

Ahora bien, “En segundo lugar, está el pensamiento de la no culpabilidad: normalmente, no sentimos compasión si pensamos que el problema o la dificultad que padece la persona ha sido escogido por ella misma o se lo ha autoinfligido” (Nussbaum, 2013, p. 176). Es decir, en el momento en que se piensa que las situaciones apremiantes se deben a una causa suscitada u obedecen a una falacia, se hace más difícil que la emoción política de la compasión emerja, inhibiendo la formación de la emoción compasiva.

Prosiguiendo con el tema, el tercer pensamiento al que hace referencia Nussbaum (2013) es:

El pensamiento de la similitud de posibilidades. La persona que siente compasión suele pensar que aquel que sufre se le parece y tiene posibilidades en la vida similares a las suyas. Este pensamiento puede tener un papel relevante, eliminando barreras a la compasión creadas por las divisiones sociales artificiales, como tan valiosamente apuntó Rousseau en el libro IV de Emilio (p. 177).

Según lo anterior, la respuesta compasiva se ve influenciada en gran medida por la similitud de vulnerabilidad que pueden tener las personas, lo cual podría funcionar como argumento para potenciar el relacionamiento con el otro y la consiguiente socialización. De forma similar, Camps (2011), plantea: “(...) La compasión incluye la conciencia de que aquello que le ocurre a otro me puede ocurrir a mí algún día. (...)” (p. 132).

En consecuencia, la compasión como emoción política, se constituye en una herramienta importante que ayuda a promover el bienestar colectivo: “Por lo tanto, una de las tareas de cualquier uso político de la compasión consistirá en crear unas estructuras estables de interés por los demás que extiendan ampliamente la compasión (...)” (Nussbaum, 2013, p. 179).

1.5.5 El miedo, una emoción que presenta rasgos protectores en la infancia

El miedo como emoción, emerge de manera representativa, como expresión de temor hacia el peligro o lo desconocido, expresando incertidumbre respecto a algo o a alguien que puede vulnerar la integridad, por ello es visto como “(...) una emoción que refleja la debilidad humana. Reacción ante lo desconocido e incierto, el miedo turba la mente, produce pesar y tristeza, e impide enfrentarse al futuro con claridad y buen sentido” (Camps, 2012, p. 173). Sin embargo, vale la pena anotar que dicha emoción posee un aspecto positivo, en el sentido de que hay miedos racionales que

actúan como protectores de la condición humana, en los momentos en que se ve amenazada la existencia (Camps, 2012, pp.173-174).

Respecto al aspecto positivo del miedo, Nussbaum (2013) expresa: “El miedo es muy útil, necesario incluso. Nos aparta del peligro. Sin sus impulsos, estaríamos todos muertos. Incluso en el terreno político y legal, el miedo puede ser razonable y proporcionar una buena orientación” (p. 386). Aquí sale a relucir de nuevo la importancia del miedo como emoción política, debido a que “activa”, en cierta medida, el instinto de supervivencia que evita la exposición al peligro y conduce a la protección de la vida.

Ahora bien, el miedo según Nussbaum (2008), tiende a estar enmarcado en un círculo demasiado estrecho, debido a que las preocupaciones que este suscita se encuentran centradas, en un primer momento, en nosotros mismos como respuesta biológica a la supervivencia y en ocasiones se tiene presente el entorno más cercano, dejando a un lado, como prioridad, el interés por el bienestar colectivo, que pasa a ocupar un segundo plano:

(...) Debido a las tendencias a una intensa atención a uno mismo que se derivan de los orígenes biológicos del miedo, este suele secuestrar impetuosamente el pensamiento del individuo hasta el punto de que le resulte muy difícil pensar en nada más que no sea él mismo y su círculo más inmediato, al menos, mientras duren la ansiedad o la preocupación intensas. (...) (Nussbaum, 2013, p. 389).

Otro señalamiento de gran relevancia acerca del miedo es el referente a su construcción y asimilación, dependiendo del contexto en el que esta emoción se encuentra enmarcada: “El miedo está en todas partes, para bien y para mal. Las sociedades pueden darle forma en múltiples escenarios y de muy diversos modos” (Nussbaum, 2013, p. 389).

Habría que decir también, que Nussbaum (2013) resalta cómo el miedo está influenciado, en buena medida, por la cotidianidad de la ciudad y el orden urbano:

Las ciudades reúnen a personas de diferentes orígenes étnicos, raciales, económicos y religiosos. Hay arraigadas suspicacias que tienden a dividir a esos habitantes entre sí y que la distribución misma del espacio urbano puede disminuir o aumentar. La arquitectura urbana crea modos de vida que, a veces, fomentan la amistad, pero, a veces también, refuerzan el miedo (p. 396).

Por último, cabe señalar que Camps (2012), también hace referencia al miedo como el temor de experimentar de nuevo, un episodio poco agradable que se haya vivenciado en determinado momento de la existencia:

(...) El miedo, como la mayoría de las emociones que nos ocupan, 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. Uno no siente miedo por algo ya ocurrido, sino en todo caso, de que eso, que no fue placentero ni agradable en su momento, vuelva a ocurrir (p. 182).

1.5.6 La vergüenza como emoción política en la infancia

En cuanto a la emoción política de la vergüenza, Nussbaum (2013) dice que “(...) es una emoción tan potente como omnipresente en la vida social. Todos tenemos debilidades que tratamos de ocultar a los demás. Cuando estas se descubren, la emoción de dolor resultante es la vergüenza; el rostro ruborizado es su síntoma. (...)” (p. 434). De esta manera, la vergüenza es vista por la autora, como una emoción que denota dolor, que resulta del hecho de no haber podido mostrar a los

demás alguna característica deseable, y teniendo en cuenta que ningún ser humano posee todas las características que la sociedad la demanda, la vergüenza se constituye en compañera cotidiana.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que,

la vergüenza se corresponde con un ideal, social o personal, es un error creer que se trata por completo de una emoción pública o social. Una persona puede tener un conjunto de ideales personales que comparten muy pocas más, y, aun así, sentir una vergüenza muy intensa cuando entiende que no ha estado a la altura de los mismos (Nussbaum, 2013, p. 435).

Por otra parte, se hace importante señalar que los psicólogos han descubierto el origen de la vergüenza en las primeras etapas de la infancia, constituyéndose, junto con el miedo, en una de las emociones más tempranas. Es así como, en la más tierna infancia se pueden observar rasgos característicos del miedo y la vergüenza, un ejemplo de ello es que los bebés experimentan, durante gran parte del tiempo, que carecen de habilidades para proporcionarse lo que necesitan (Nussbaum, 2013).

Por su parte, Camps (2012) asegura que: “(...) la vergüenza consiste en el sentimiento derivado de la caída de la imagen que uno tiene de sí mismo, la pérdida de reputación, el descrédito ante algún otro o ante la sociedad (...)” (p. 111). Esta definición de vergüenza refleja una mirada adversa de su connotación, puesto que se centra en la pérdida o caída de la imagen que se tiene de uno mismo, en los momentos en que se siente esta emoción.

Para finalizar, al hablar de la vergüenza desde un punto de vista más favorable y mirando los aspectos de la personalidad que se pueden potenciar a partir de la manera como se vivencie y tramite, Nussbaum (2013) expresa: “La vergüenza tiene

un papel potencialmente saludable en la vida social cuando no divide o estigmatiza, sino que estimula a las personas a conseguir más altos logros” (p. 439).

1.5.7 El amor como expresión de afecto y su influencia en el establecimiento de relaciones interpersonales en los niños y las niñas

El amor, una emoción inherente al ser humano, es reconocido como el sentimiento que surge a partir del establecimiento de un vínculo afectivo con el otro, el cual se desencadena durante el establecimiento de relaciones de empatía, con aquel que se constituye en sujeto de apego, al respecto Nussbaum (2013) señala: “(...) todas las emociones fundamentales sobre las que se sustenta una sociedad decente tienen sus raíces en el amor o son formas del mismo (y por amor entiendo unos apegos intensos que están fuera del control de nuestra voluntad)” (p. 30), de allí que la autora resalte cómo el amor contribuye a fomentar el respeto por la humanidad en general, siendo necesario tanto en sociedades bien ordenadas como en sociedades reales e imperfectas que aspiran a la justicia (Nussbaum, 2013).

El amor se considera una emoción prioritaria para el establecimiento de relaciones al interior de un grupo social, donde no sólo se piense en el bien individual sino en el colectivo, referente a lo anterior, se hace importante retomar el siguiente planteamiento de Nussbaum (2013):

(...) intelectuales de muchas naciones, convencidos de que el progreso humano requería de algún tipo de “religión civil” humanista que contrarrestara el poder del egoísmo y la codicia atendieron a su llamamiento a crear un nuevo “poder espiritual”, una “religión de la humanidad” capaz de guiar a las naciones hacia el progreso sobre la base de emociones como la simpatía y el amor (p. 76).

Desde esta perspectiva, el amor contribuye al establecimiento relaciones asertivas al interior de un grupo social, en la medida en que da apertura a la creación de espacios de socialización donde los sujetos se vean beneficiados el uno del otro, en la búsqueda del bienestar común y el progreso social.

Ahora bien, el amor que surge al interior del núcleo familiar desempeña un papel fundamental en el sujeto, debido a que es allí donde se genera la primera manifestación de esta emoción, en este sentido:

Sólo el amor impulsa al niño pequeño hacia la reciprocidad creativa y hacia esa toma de perspectiva empática que hace que la acción sea expresión de un interés genuino por el otro y no de unas formulas rígidas. Lo que crea inicialmente la oportunidad para ese interés es la conducta amable (sostenida, sin pánico, empática) del padre o la madre (Nussbaum, 2013, p. 214).

Es así como, la familia se constituye en una vía de construcción de la subjetividad del niño y la niña respecto al cultivo de la emoción del amor, en la medida en que los hábitos de crianza del padre o la madre, permiten establecer en el individuo la adquisición de rasgos característicos de esta emoción, como la creación de lazos afectivos hacia los otros a partir del surgimiento de un interés verdadero por el bienestar colectivo: la preocupación por los demás y el florecimiento de la generosidad conducen al surgimiento del amor. A lo que diría Nussbaum (2013)

(...) en el desarrollo de la primera infancia, el espíritu del amor (que incluye la confianza y el “interjuego sutil”) es una clave necesaria para el desarrollo de un interés y un respeto genuino por los otros, una vía de salida del egoísmo encarcelador de las primeras fases de la vida (p. 231).

En suma, se puede decir que el amor es reconocido como un camino hacia la construcción del respeto hacia los demás, teniendo en cuenta la necesidad de establecer relaciones de generosidad y cordialidad con los semejantes, dejando a un lado el pensamiento individualista y egoísta que hace parte de los primeros años de vida del infante, de allí que se haga importante cultivar esta emoción desde la primera infancia.

1.6 MARCO CONTEXTUAL

Esta investigación aborda las emociones políticas en la formación de niños y niñas, en la cual participaron estudiantes del primer ciclo de las instituciones educativas del Municipio de Medellín: El Salado, La Candelaria, Enrique Olaya Herrera y Joaquín Vallejo Arbeláez.

El Centro Educativo El Salado está ubicado en el corregimiento San Antonio de Prado del municipio de Medellín, fue fundado en el año de 1962 con los grados primero y segundo de Educación Básica Primaria. Para el año 2010, el Centro Educativo El Salado y sus anexos (C.E Astillero, C.E Potrerito, C.E Montañita, C.E Quebrada Larga, C.E Yarumalito) inician su funcionamiento a partir de la Resolución No. 12314 del 17 de septiembre del 2010, con la cual surge la fusión entre los

Centros Educativos: Astillero, Yarumalito, Quebrada Larga, Potrerito, Montañita, quedando la sede de El Salado como principal.

El Centro Educativo se fundamenta bajo la metodología de escuela nueva o también llamada escuela activa, la cual lleva a cabo una educación personalizada con metodologías activas y participativas contextualizadas a su entorno, el fomento de una cultura ambiental, la participación comunitaria, la construcción autónoma de un proyecto de vida, el respeto y la promoción por la diversidad y pluralidad.

El grupo focal que hace parte de la presente investigación se conformó con 17 niños y niñas en edades entre los 6 y los 9 años, pertenecientes a los grados primero, segundo y tercero de básica primaria. Este grupo se encuentra en el anexo Yarumalito, el cual está ubicado en la vereda Yarumalito, del corregimiento San Antonio de Prado, a 12 Km de la cabecera principal del corregimiento. Actualmente, existen en el anexo, los grados de preescolar a quinto de primaria con una población de 33 niños y niñas distribuidos en dichos grados. La actividad económica de las familias pertenecientes a esta sede es la porcicultura (planta Porcicarnes), la ganadería (leche), la madera (Ciprés de Colombia) y el cuidado de fincas, su estrato socioeconómico es 0, 1 y 2 y en el nivel de escolarización de los padres predomina el analfabetismo, aunque algunos alcanzan el nivel de quinto de primaria. Con respecto a la constitución familiar, predominan las familias nucleares y extensas, se caracteriza el vínculo afectivo que existe entre muchos de los niños y niñas y sus abuelos.

Con respecto al tema de esta propuesta, se realizó un sondeo con las docentes de las diferentes sedes, sobre proyectos, intervenciones o proyectos pedagógicos, encontrándose que no existe registro de actividades o propuestas en relación a las emociones políticas en niños y niñas.

La segunda institución educativa que hace parte de esta intervención es Enrique Olaya Herrera, ubicada en la Calle 71 A No 32-18, en la comuna tres del Barrio Manrique Oriental, sector El Raizal, del Municipio de Medellín.

Es una Institución de carácter oficial, laico, mixto. Aprobada legalmente por el MEN, según Resolución Rectoral 002019 del 17 de noviembre de 1998, para impartir enseñanza formal en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media, y la Resolución Municipal expedida por la Secretaría de Educación número 0759 del 3 de diciembre de 2004, que autoriza su funcionamiento de manera definitiva.

La población estudiantil que atiende pertenece a los estratos 1 y 2 de la comuna 3, núcleo 916. Las actividades laborales de las personas de esta comunidad son, en su mayoría, oficios varios, ventas ambulantes, reciclaje, servicio doméstico, lavado de carros, construcción, vigilancia, atención en bares, entre otros.

La comunidad educativa de la I.E. Enrique Olaya Herrera, está integrada por familias con una estructura no tradicional, resultado de las disoluciones conyugales, madre, padre-solterismo y el incumplimiento de las figuras maternas o paternas con las responsabilidades del hogar y la crianza de sus hijos, que llevan a su desestructuración parcial o total.

El nivel educativo de los padres de familia de los estudiantes es: 6% sin estudios, 8.5% primaria incompleta, 14.2% primaria, 19.8% bachillerato incompleto, 34.3% bachillerato, 12.6% técnico o tecnólogo y el 4% restante son profesionales. Se puede inferir a partir de las cifras, que la mayoría de los padres o acudientes tienen bachillerato, pocos tienen estudios superiores y el resto de la población está entre la primaria y el bachillerato.

La Institución Educativa Enrique Olaya Herrera aplica el modelo pedagógico social–cognitivo. Este modelo tiene como objetivo formar niños, niñas y jóvenes autónomos y críticos de su papel activo en la sociedad, con base en la reflexión y la creatividad, encaminados al cambio de acuerdo con las necesidades políticas, ideológicas, sociales y educativas. El modelo permite interpretar las realidades sociales que se tienen en el contexto y construir tejido social, por medio del ejercicio de participación ciudadana.

La investigación se realiza con 34 estudiantes del grado transición 1, en edades que oscilan entre los 5 y los 6 años.

Por otra parte, La Institución Educativa la Candelaria se encuentra ubicada en el barrio Santo Domingo Savio, perteneciente a la Comuna 1 de la ciudad de Medellín. Es de carácter oficial, cuenta con 1.969 estudiantes distribuidos en dos jornadas que funcionan en dos secciones, Sección La Esperanza y Sección La Candelaria. Presta servicio educativo en Preescolar, Básica Primaria, Secundaria y Media.

El modelo pedagógico implementado por la institución es el social – cognitivo, el cual se fundamenta en la responsabilidad del estudiante ante su proceso de aprendizaje, su toma de conciencia para formar los valores sociales, la creatividad, la autonomía, la afectividad, la participación colectiva y la proyección del cambio social.

Es importante anotar que en los últimos años, la Institución ha venido transformando sus prácticas pedagógicas y ha creado estrategias de actualización, conforme a las políticas educativas planteadas por el Ministerio de Educación Nacional y a las orientaciones de la Secretaria de Educación municipal, sin embargo, de acuerdo con la evaluación institucional desde el área de gestión pedagógica, se evidencian dificultades en la articulación del modelo pedagógico con las practicas pedagógicas y didácticas propuestas desde este.

Los estudiantes de la Institución Educativa la Candelaria provienen en gran medida, de los estratos socioeconómicos 1 y 2, quienes debido al contexto social que los rodea, se encuentran en constante interacción con dinámicas sociales de violencia, drogadicción, desplazamiento y condiciones de extrema pobreza, lo que hace que esta población se encuentre en situación de vulnerabilidad social.

Ahora bien, con relación a la constitución de las familias de los estudiantes de la Institución, se encuentra que están compuestas en su mayoría por madres amas de casa y acudientes que cumplen la función de cuidadoras, tanto miembros de la familia o ajenos a la misma, además, en un porcentaje menor el acudiente es el padre. Se encuentran también, madres trabajadoras cabeza de hogar, las cuales deben sacrificar el proceso de crianza y acompañamiento de sus hijos, por la búsqueda de un sustento económico diario.

El nivel de escolaridad de la mayoría de las madres y los padres es de primaria, en algunos casos se observa que los más jóvenes son bachilleres y poseen formación para el trabajo. En el ámbito laboral, en general, desempeñan cargos semi - calificados en áreas del comercio informal, la manufactura y la construcción.

El grupo que se eligió para la ejecución del ejercicio investigativo, está constituido por 36 estudiantes del grado 2º2, con edades que oscilan entre los 6 y 8 años.

En cuanto a la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez se puede decir que, actualmente, cuenta con tres sedes educativas, la sede principal, ubicada en la Carrera 19 No 59C - 175 Barrio Llanaditas, ofrece el servicio en todos los niveles desde preescolar, básica primaria, modelo flexible en procesos básicos, secundaria y la media técnica, en ambas jornadas y se presta el servicio de básica primaria sólo en los grados cuarto y quinto; la sede Las Golondrinas está ubicada en la Calle 65 No. 18B - 60 en el barrio Las Golondrinas, presta servicio de preescolar a tercero y el modelo flexible de aceleración del aprendizaje en ambas jornadas y, por último,

la sede Altos de la Torre, en la cual se presta el servicio educativo en los grados de preescolar a quinto, en ambas jornadas.

La comunidad educativa que se atiende, se puede decir, que es población flotante, con un alto índice de analfabetismo y deserción escolar, dentro de la cual se encuentran estudiantes en situación de desplazamiento y un número considerable de afrodescendientes. En su mayoría, pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Se tiene estimado que un alto número de los padres y madres no cuentan con empleos formales. Por lo anterior, la Institución cuenta con el servicio de restaurante escolar, así como con otros programas para el bienestar escolar, como psicología, escuelas de padres, que benefician al estudiantado y a las familias.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Institución se fundamentan en el modelo pedagógico cognitivo social, en un enfoque constructivista y en una metodología basada en proyectos de aula, desde el preescolar hasta el grado tercero y por pregunta problematizadora en el resto de los grados.

Particularmente del grado preescolar donde se realizará e implementará la propuesta psicopedagógica, se puede afirmar que está conformado por niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 4 y los 5 años y que el trabajo pedagógico realizado mediante cada una de las emociones, no profundiza en este aspecto, ni explora el campo de manera experiencial, analizando y permitiendo su abordaje de manera individual y protagónica, en el que cobren sentido cada una de las expresiones y pensamientos de los niños y niñas en relación con sus emociones, como sujetos insertos en un espacio social y educativo.

Particularmente, frente al abordaje de las emociones políticas con los estudiantes, las instituciones educativas antes mencionadas no cuentan con parámetros claros y definidos en su plan de estudios o en estrategias ejecutadas

institucionalmente, además, ninguno de los proyectos fundamentales, obligatorios y complementarios, aborda el plano emocional como estrategia fundamental en el desarrollo de habilidades sociales y para la vida de los estudiantes, en un contexto donde se hace tan necesario el fortalecimiento de estos aspectos.

En lo concerniente a este tema, las instituciones educativas ejecutan actividades en las aulas de clase a través del proyecto de vida y en las áreas de ética y religión, pero enfocado básicamente a: perfil y proyección profesional, el mejoramiento de la convivencia, la formación en competencias ciudadanas, habilidades para la vida y el desarrollo espiritual y religioso de los estudiantes, desconociendo sus experiencias personales, sus sentir alrededor de las emociones que vivencian día a día, en relación con determinadas situaciones y la posibilidad de dialogar con respecto a ellas.

Se hace importante señalar además que, en las instituciones educativas se cuenta con programas como la escuela de padres, por medio de la cual se busca establecer un compromiso con la formación de los padres y acudientes en temas como pautas y prácticas de crianza, en manejo de la autoridad y normas y hábitos de estudio saludables, además, brindan información a los padres de familia sobre el Programa Red PaPaz.

En tres de las instituciones educativas objeto de estudio, se tienen programas avalados por la Secretaría de Educación del municipio de Medellín y el Ministerio de Educación Nacional como son, el Programa todos a Aprender (PTA), La Unidad de Atención Integral (UAI) y El Modelo Integral de Atención en Salud (MIAS). A partir del 2019, el PTA comienza a trabajar con los docentes de preescolar, primaria, sexto y séptimo las habilidades del ser, como la autorregulación y la autoconciencia, el rol del docente como agente motivador, la flexibilización docente y el ser como maestro, estos en la vía del trabajo de las emociones del docente.

El programa MIAS, además de intervenir la salud física de los estudiantes, particularmente, en la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera, se encarga de realizar actividades en cuanto a las transiciones de los niños de preescolar al grado primero y de quinto al grado sexto, denominadas autonomía y adaptación escolar: en los grados de transición realizan adaptación al ambiente escolar, esto desde el ser y desde el sentir.

Por otra parte, el Centro Educativo El Salado cuenta con el programa de Escuela Entorno Protector, direccionado por la Secretaria de Salud, quién interviene tanto a niños y niñas como a sus familias en temas de convivencia escolar, acompañamiento efectivo y emocional.

Es así como, se puede decir que no se observa un abordaje directo e intencional, en cuanto a las emociones políticas en las instituciones educativas en las que se llevará a cabo la propuesta de investigación, puesto que tanto los programas de entidades externas como las actividades de proyectos obligatorios, no abarcan de manera significativa el tema de las emociones y aún menos de manera específica las emociones políticas.

1.7 METODOLOGÍA

El ejercicio investigativo se desarrolló mediante un modelo cualitativo, dicho modelo parte de la importancia y reflexión de la realidad social que se interviene o investiga, buscando hacer lectura de sus propias percepciones y subjetividad. Con respecto a este modelo de investigación social, Galeano (2004, como se citó en Aldana, 2007) añade:

(...) aborda realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Apunta a la comprensión de la realidad, como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus actores. Admite unas características de cientificidad diferentes. Reconoce, entre otros aspectos, la subjetividad como condición del conocimiento, la validez estratégica (con un fin), la confiabilidad en las

fuentes (no en los instrumentos), la sistematicidad (en la construcción teórica) y la comunicabilidad mediante múltiples lenguajes. Se da cabida a diferentes apropiaciones conceptuales y metodológicas que se ofrecen al investigador a manera de caja de herramientas, que no están limitadas por criterios académicos sino por la realidad social (p. 78).

A partir de este planteamiento, se puede considerar a la investigación cualitativa como el enfoque más apropiado para desarrollar el proceso de intervención, ya que permite tener una mirada más amplia del objeto de estudio, las emociones políticas en los niños y niñas, a partir de su propia realidad representada en su lenguaje, sus expresiones, además, de sus obras gráfico plásticas, como el modelado de plastilina y sus dibujos, en relación con cada una de las emociones abordadas en la propuesta: el miedo, el amor, la vergüenza y la compasión. Todo ello sin desvincularse de su subjetividad, dado que ellos son el medio más confiable para la recolección de la información y su correspondiente comprensión e interpretación. La investigación cualitativa permite realizar cambios según los hallazgos encontrados o las necesidades de quienes participan en el proceso, es considerada flexible en la medida que se puede construir y modificar partiendo de la pregunta con la que se inicia la investigación y de acuerdo a la interpretación de la información obtenida. Es un proceso constante y de relación permanente con el objeto de estudio, en este caso los niños y las niñas, y permite profundizar y reflexionar con relación a la temática de investigación. En relación con lo anterior, Galeano (2004, como se citó en Aldana, 2007) considera

(...) el diseño de la investigación social cualitativa como un plan flexible, que se puede modificar de acuerdo a las necesidades del estudio. El diseño es, entonces, un proceso reflexivo y en permanente construcción. Si bien es cierto que la investigación cualitativa se inicia con una pregunta de investigación, ésta se va afinando a medida que avanza el proceso. En la interacción con los actores van emergiendo las perspectivas teóricas

(categorías, presupuestos, hipótesis) y los enfoques investigativos que orientan su abordaje (p. 79).

De esta manera, la pregunta de investigación inicial en el proyecto psicopedagógico, si bien es cierto que marcó la pauta para el desarrollo de estrategias metodológicas, estuvo abierta a los cambios que paulatinamente se resultaran durante el proceso, a partir de la socialización, indagación y exploración, tanto de los referentes teóricos abordados como de los mismos aportes de los niños y niñas, que son quienes orientan y guían dicho proceso. De esta manera, se pueden observar, detallar, explicar y comprender diferentes posturas en relación con las emociones y de este modo, emerger nuevas categorías y perspectivas que enriquezcan el ejercicio investigativo y permitan develar los aportes psicopedagógicos del maestro en pro de la comprensión y el abordaje de estas en el contexto educativo.

1.7.1 Perspectiva epistemológica

En este proyecto no se pretendió demostrar hipótesis previamente establecidas, sino que se buscó comprender e interpretar las intervenciones, percepciones y la participación de los niños y niñas en relación con las emociones, teniendo en cuenta el contexto en el cual interactúan y su subjetividad, plasmada en las miradas que tienen con respecto a lo que los rodea. En este proceso de investigación los niños y las niñas son vistos como agentes activos y participantes centrales en el ejercicio de recolección, comprensión e interpretación de la información, por esto, esta investigación se elaboró a partir del enfoque hermenéutico, desde el modelo cualitativo, particularmente aplicado en el ámbito escolar.

1.7.2 Enfoque hermenéutico

El proceso de interpretación fue continuo en el proceso de la intervención psicopedagógica, tanto desde la elaboración de los objetivos, la construcción de

estrategias metodológicas, el diseño del marco teórico como en la ruta metodológica. El enfoque hermenéutico, *Hermeneuein*, significa "interpretar", según Galeano y Vélez (2012):

El proceso hermenéutico del conocer se aplica a cualquier forma que pueda tener algún significado como el comportamiento en general, las formas no verbales de conducta, los sistemas culturales, las organizaciones sociales y los sistemas conceptuales, científicos y filosóficos. La hermenéutica es, por tanto, un enfoque general de comprensión, de indagación, concebido y diseñado especialmente para el descubrimiento y la explicación de las estructuras o sistemas dinámicos que se dan en los seres humanos o en la organización o dinámica de los grupos de personas, étnicos o sociales (p. 49).

En cuanto a este método, Ángel y Herrera (2011) citando a Gadamer dicen: "En ciencias sociales no se afirma la existencia de un método, como si hubiera uno único, para enfrentar cualquier fenómeno humano, histórico, social y para cualquier disciplina" (p. 11). Se afirma, más bien, la pluralidad de métodos que convergen en torno al diálogo como posibilidad de aproximación a lo humano. Es así como el modelo hermenéutico, en las ciencias sociales, permite utilizar múltiples estrategias que posibilitan indagar, explorar, comprender y analizar el objeto de estudio y, a partir de ello, transformarlo.

Cabe resaltar que, en relación con los métodos desde la perspectiva hermenéutica, no son vistos propiamente desde la objetividad, ya que su mirada se enfoca en la singularidad de lo que se investiga, sin desconocer ese escenario social que los permea y va construyendo su propia subjetividad. Al respecto Ángel y Herrera (2011), precisan:

Los métodos cobran entonces otro sentido y dejan de ser considerados en las ciencias sociales como garantes de la racionalidad plenamente objetiva del conocimiento que se produce sobre el mundo de la vida para ser considerados como dispositivos que permiten poner en juego una aproximación dialógica con la realidad social que es estudiada (p. 12).

Otro aporte significativo de la hermenéutica al proceso de investigación es desde la propia acción de comprender el objeto de estudio, partiendo del hecho de que es único, singular, que todo lo que se percibe, analiza o concluye de él es el resultado de su propia historia, de su propio entorno, de su propia construcción.

La hermenéutica se acerca a lo social, reconociendo la transcendencia de los fenómenos humanos y transformando su realidad a través de la interpretación de los escritos, las palabras, las acciones de quien se investiga, sin ignorar la singularidad que caracteriza el contexto y el medio en el cual interactúa. Además, requiere y exige la apertura y el abandono de posiciones personales que limitan y vician la comprensión de investigador en torno al objeto. Al respecto, Ángel y Herrera (2011), explican:

la comprensión reconoce de entrada el principio de alteridad, de extrañeza, de individualidad del interlocutor. Por este principio, en la hermenéutica inicial, la interpretación requiere del abandono de cualquier actitud previa y de todo prejuicio para lograr la comprensión de lo otro” (p. 20).

Por otro lado, al hablar de la metodología desde el enfoque hermenéutico, se pretende en cierta manera acercarse a lo social, buscando identificar y detectar precisamente esas particularidades de los sujetos; dando sentido y significado a los procesos instaurados en ellos a través de su singularidad y de su relación con el contexto y su cultura. Ángel y Herrera (2011) en su artículo *La propuesta*

hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método, lo dicen en otras palabras:

(...) la filosofía hermenéutica no sólo busca una vía metodológica alternativa a la de las ciencias naturales, sino que se pregunta por la posibilidad de una aproximación a lo social que reconozca la especificidad de los fenómenos propiamente humanos. El pensamiento hermenéutico ofrece así unas claves para hacer lectura del problema metodológico de las ciencias sociales, no como un problema de procedimiento sobre un objeto, sino como una cuestión de aproximación al carácter fáctico del mundo de la vida (p. 13).

Es así como a través del enfoque hermenéutico se pretende hacer un acercamiento al fenómeno social, en correspondencia con las emociones políticas construidas en el ámbito escolar a partir de la interacción de los niños y niñas con sus personas inmediatas (hogar) y, posteriormente, con sus pares, maestros y personas no cercanas y buscando comprender su propia realidad

1.7.3 Justificación de la estrategia metodológica

Dado que en la hermenéutica el lenguaje juega un papel importante en el proceso de investigación, ya que permite la comprensión del objeto de estudio desde su propia singularidad y, además, no desconoce la subjetividad que desde su interacción va construyendo, la aplicación de esta estrategia metodológica permitió explorar desde el mismo lenguaje de los niños y niñas, lo que suscitaban, sentían, pensaban y reflexionaban entorno a las emociones y esto posibilitó la comprensión de sus juicios, creencias y valores en relación con estas.

El carácter comunicativo de las emociones y la relevancia que tiene el lenguaje en este enfoque fue lo que facilitó, además de la recolección de la información, la aplicación de los instrumentos, la interpretación de los resultados y el desarrollo de

la investigación, a partir de las voces de los niños y las niñas. Al igual que De la Maza (2005) plantea:

La hermenéutica de Gadamer considera el lenguaje como una realidad cargada con un significado ontológico, pues el ser acontece en el lenguaje como verdad, como desvelamiento de sentido que no es esencialmente distinto a las diferentes representaciones finitas en las que accede a la subjetividad humana (p. 135).

La aplicación de este modelo cualitativo permitió identificar las formas como los niños y niñas vivían y construían sus emociones, explorando sus lenguajes corporales, verbales y no verbales y rastreando sus habilidades comunicativas. Además, se posibilitó la familiarización de las docentes investigadoras con la muestra atendida en cada institución educativa, facilitando el registro de cada uno de los momentos más representativos de la intervención.

Por otro lado, las técnicas interactivas implementadas permitieron vislumbrar las experiencias de vida de los niños y niñas, en el sentido de que se creó un espacio de interacción en el aula donde cada uno develó sus emociones y manifestó su sentir en relación a diferentes contextos como el hogar, el barrio o la institución educativa. Fue así como esta perspectiva metodológica generó una comprensión del objeto de estudio de manera contextualizada, de acuerdo con la realidad sociocultural de los niños y las niñas, sin desconocer su subjetividad y su realidad social.

1.7.4 Descripción de la estrategia metodológica

Al inicio del proceso de investigación se realizó un rastreo en cada una de las instituciones educativas en las se ejecutaría e implementaría la propuesta para delimitar el problema y definir los objetivos. Posteriormente, se hizo una búsqueda

exhaustiva de los antecedentes y de la teoría en relación con las categorías encontradas en el ejercicio investigativo. Para la recolección y la tabulación de la información antes descrita se utilizó la siguiente matriz (ver tabla 1):

Tabla 1. Matriz de antecedentes

 Universidad Pontificia Bolivariana	LAS EMOCIONES POLÍTICAS EN LA FORMACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE ALGUNAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE MEDELLÍN: UNA PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA		
MATRIZ DE ANTECEDENTES		FICHA No.	
BIBLIOGRAFÍA			
CATEGORÍA		SUBCATEGORÍA	
INTERPRETACIÓN			

APORTE A LA TESIS	
ELABORADO POR	

Una vez tabulada y recolectada la información se dio inicio al trabajo de campo con la implementación de técnicas interactivas.

1.7.2.1 Técnicas interactivas

En algunas investigaciones, las técnicas implementadas son utilizadas solo para recolectar información, sin embargo para esta propuesta se hace uso de técnicas que posibiliten la participación activa del objeto de estudio, a través de su propia voz, expresiones, formas de pensar, de plasmar experiencias y vivencias; estas técnicas denominadas interactivas permiten el encuentro con los niños y niñas, favorecen la construcción colectiva del conocimiento, la conversación entre los sabores, la plasticidad y la recuperación de los recuerdos y subjetividades, como dicen García, González, Quiroz, y Velásquez (2002).

Las Técnicas Interactivas no son instrucciones o recetas que pueden seguirse mecánicamente, sino que por el contrario requieren de una fundamentación teórica y metodológica que permita dimensionar sus sentidos y finalidades, sí entendemos su aplicación como un tipo de práctica social intencionada. De esta manera, hemos querido desde esta propuesta

aportar un soporte teórico, metodológico y procedimental que posibilite a los investigadores crear y recrear nuevas Técnicas Interactivas acordes a las características y condiciones del contexto, a las necesidades de la población con quién se va a interactuar, al tiempo, al espacio y a los recursos disponibles (p. 48).

Cabe señalar que las técnicas interactivas permiten la integración de los niños y niñas, generando un ambiente de confianza, iniciativa y empatía, posibilitando el trabajo creativo de estos en la recolección de la información, reconociendo su voz, activando su expresión y reflexión en relación con sus propias emociones. La interacción como tal, es el medio para la construcción colectiva de significados, en donde tanto las maestras que investigan como el objeto de estudio, participan activamente y son reconocidos como personas con conocimientos previos y subjetividades ligadas a sus propios entornos y cultura.

Cabe añadir que dichas técnicas permitieron, a través del lenguaje, el intercambio de saberes, experiencias y vivencias de los niños y niñas. Además, el empleo de los dibujos durante el proceso de investigación, los cuales se convirtieron en una técnica de exploración, en donde se les motivo a construir a través de sus graffías la representación de situaciones y momentos que evocaran para ellos determinadas experiencias, recuerdos o acciones que les trajeran a sus mentes emociones.

Otra técnica utilizada fueron las fotografías, estas permitieron recrear los escenarios en temáticas como el barrio (ver tabla 2), la familia y la emoción de la compasión y buscaban estimular la apertura de los niños y niñas alrededor de la temática de las emociones e invitarlos a dialogar y compartir. La ejecución de estas técnicas permitió recoger información relevante, ya que los niños expresaron con naturalidad su forma de pensar y sentir, y su voz fue tomada en cuenta para entablar el diálogo y la interacción entre pares entorno a las emociones.

Otras técnicas interactivas implementadas fueron la colcha de retazos, cartografía del barrio, fotonarrativas, zoom, sociodramas, mural de situaciones, siluetas (ver anexo 3), cada una de ellas desarrollada mediante una matriz que detalla cada aspecto (ver tabla 3):

Tabla 2. Actividad No. 1 cartografía del barrio

Objetivo: Identificar en los niños y niñas las emociones que generan los lugares del barrio en el que viven.

 Universidad Pontificia Bolivariana	LAS EMOCIONES POLÍTICAS EN LA FORMACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE ALGUNAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE MEDELLÍN: UNA PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA	
ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	MATERIALES
Actividad exploratoria (para preescolar)	Se presentó al grupo de preescolares imágenes reales del barrio, para que visualizaran el espacio de una mejor manera y les permitiera identificar los lugares con los que se realizó la cartografía.	Fotografías de lugares del barrio. Cámara Grabadora
Ficha	Se les repartió a los niños y las niñas una ficha con círculos que debían colorear según el color dado a cada emoción, luego recortaron los círculos y estos sirvieron para ubicar en el mapa.	Ficha para colorear las emociones
Dibujo mi barrio	Se dividió el grupo en equipos, para que en un pliego de papel periódico	Papel periódico Marcadores Reglas Crayolas

	elaboraran un mapa de los lugares del barrio.	Colores Cámara Grabadora
Las emociones de mi barrio	En el mapa elaborado del barrio, los niños y niñas ubicaron por colores las emociones que les generaron algunos de los lugares del barrio, así: Amor: rosado Miedo: negro Asco: verde Ira: roja Tristeza: azul Alegría: amarilla Vergüenza: morada	Cámara Grabadora Círculos de colores Pegante
Exposición de trabajos	Se ubicaron en el salón los mapas realizados por cada uno de los equipos, para que todos pudieran visualizar el trabajo de sus compañeros.	Cinta de enmascarar Cámara Grabadora
Plenaria	En forma de plenaria se realizaron las siguientes preguntas: ¿Qué se observa? ¿Qué lugar te genera...?	Mapas Cámara Grabadora

Tabla 3. Actividad No. 2 colcha de retazos

Objetivo: Develar las emociones del miedo y la vergüenza en los niños y niñas a través de la técnica colcha de retazos, para propiciar espacios de reflexión en torno a ellas.

 Universidad Pontificia Bolivariana	LAS EMOCIONES POLÍTICAS EN LA FORMACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE ALGUNAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE MEDELLÍN: UNA PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA	
ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	MATERIALES
Actividad exploratoria	Presentación de propagandas alusivas a la emoción objeto de estudio, para luego iniciar un conversatorio.	Televisor Memoria USB Cable HDMI
Dibujo de la emoción	A cada niño se le entregó una hoja de papel cuadrada, para que representara por medio de un dibujo la emoción a trabajar.	Papel Colores Lápiz Colbón Mirellas Crayolas Lentejuelas
Armar la colcha de retazos	Se pegaron en un pliego de papel bond las hojas con los dibujos de cada uno de los niños, luego se exhibió el trabajo de todos en un lugar determinado del aula de clase y así se facilitó la observación.	Papel Colbón

Socialización	Cada niño explicó a sus compañeros lo que quiso representar en su dibujo.	
Plenaria	En forma de plenaria se realizó un conversatorio acerca de lo observado, a partir de preguntas orientadoras: ¿Qué observaron? ¿Qué encontraron en común en los dibujos? ¿El dibujo representa lo que tú sientes? ¿Eso que representaste, por qué te genera la emoción?	

Posteriormente, para recolectar y tabular los resultados que se obtuvieron de estas técnicas interactivas planeadas y ejecutadas con los niños y niñas, se desarrolló la siguiente matriz denominada: ficha técnica de inmersión a campo (ver tabla 4).

Tabla 4. Ficha de inmersión a campo

 Universidad Pontificia Bolivariana	LAS EMOCIONES POLÍTICAS EN LA FORMACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE ALGUNAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE MEDELLÍN: UNA PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA		
ACTIVIDAD	INSTITUCIÓN		
	FECHA	LUGAR	CÓDIGO
DESCRIPTIVO			
INTERPRETACIÓN			
MICROTEXTO			

1.7.2.2 Procedimiento para el análisis de datos

Después de aplicar los instrumentos de recolección de información, basados en las técnicas interactivas antes mencionadas: Colcha de retazos, cartografía del

barrio, fotonarrativas, zoom, sociodramas, mural de situaciones y siluetas, para la interpretación de resultados se tuvieron en cuenta las expresiones de los niños y las niñas participantes, analizando las acciones y comentarios que surgían en cada actividad, enfocadas en las emociones políticas, objeto de esta propuesta: el amor, la compasión, la vergüenza, el miedo.

Posteriormente, la información recolectada se condensó en una matriz que sirvió como fuente para interpretar cada una de las expresiones de los niños y niñas en relación con las emociones: miedo, vergüenza, amor y la compasión; cada una de ellas analizada a través de los referentes teóricos y de las categorías de la propuesta de investigación. La matriz utilizada fue la siguiente (ver tabla 5):

Tabla 5. Matriz de interpretación de resultados

 Universidad Pontificia Bolivariana LAS EMOCIONES POLÍTICAS EN LA FORMACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE ALGUNAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL MUNICIPIO DE MEDELLÍN: UNA PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA					
EMOCIÓN	TÉCNICA INTERACTIVA	DESCRIPTIVO LITERAL	INTERPRETACIÓN	ATRIBUTO SUBCATEGORÍA	
	1. MURAL DE SITUACIONES			JUICIO	
					x

AMOR	2. FOTONARRATIVAS			VALORACIÓN	
	PROGRAMAS DE TELEVISIÓN			CREENCIA	x
	LA FAMILIA				
	EN LA ESCUELA				
	LOS AMIGOS DEL BARRIO				
	LOS PARES				
	3. SOCIODRAMA			APRENDIZAJE	
	4. ZOOM				
	5. SILUETAS				
INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS					

1.7.5 Actores

El proceso de investigación se realizó con la participación de tres instituciones públicas del Municipio de Medellín, ubicadas en distintos sectores y cuya población está comprendida por niños y niñas del primer ciclo escolar. Durante la aplicación

de las diferentes estrategias, surgieron aportes significativos según el contexto en que la institución educativa se ubica, haciendo referencia a lo rural y urbano, así, se encontraron características similares y notables diferencias que se explicitarán en el capítulo de resultados. Los actores que intervinieron en el proceso investigativo fueron:

- Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, grado preescolar que cuenta con 32 estudiantes.
- Institución Educativa Enrique Olaya Herrera, grado preescolar que cuenta con 34 estudiantes.
- Institución Educativa La Candelaria, grado segundo que cuenta con 37 estudiantes.
- Centro Educativo El Salado Sede Yarumalito, grados primero, segundo y tercero, que cuenta con 20 estudiantes.

1.7.6 Consideraciones éticas

Es evidente la importancia que tiene la participación de los niños y niñas en el proceso de recolección de datos a través de la aplicación de cada una de las técnicas interactivas, ya que es precisamente la percepción que tienen ellos de las emociones, lo que lleva a comprender y construir la investigación. Para Barreto (2011), en los procesos de investigación son transcendentales las “(...) cuestiones metodológicas, así como a las consideraciones éticas relacionadas con la participación, el respeto, la retribución, la rendición de cuentas en una investigación en educación inicial” (p. 636).

A partir de su participación, es necesario analizar detenidamente las consideraciones éticas con las cuales se recolectará la información para

posteriormente interpretarla y analizarla y las consideraciones éticas propias del ejercicio investigativo, al respecto Barreto (2011) complementa:

(...)Estas decisiones se refieren fundamentalmente a dos aspectos: por un lado, los principios procedimentales; éstos involucran el análisis de los procesos y en particular las estrategias de indagación empleadas en la investigación, con las que se pretende comprender, indagar y explorar objetos de conocimiento asociados a la educación de los niños y niñas; por otro lado, las consideraciones éticas, que no resultan tan fáciles de definir, puesto que cada persona adopta una perspectiva, y trata lo correcto y lo incorrecto desde unos principios, es decir, desde un código moral construido sobre lo que considera éticamente correcto de determinadas actuaciones en la investigación. (p. 638).

Por esto, las estrategias de indagación como dibujos, fotografías, sociodrama, entrevistas y modelado con plastilina, abordadas con los niños y niñas, requieren de todo un proceso ético que comprende:

1.7.6.1 Participación

La participación de los niños y niñas en el proyecto de investigación comprendió, además de la elaboración de dibujos, modelado de plastilina y la interacción dialógica con sus pares y la maestra, el reconocimiento de estos como personas con voz, involucradas en la construcción de significados a través de sus intervenciones y opiniones, para ello se vincularon y motivaron permanente en el proceso.

1.7.6.2 Respeto

Los niños y niñas son considerados personas autónomas, capaces de actuar según sus propias convicciones; teniendo en cuenta su historia personal y el entorno en el que se desenvuelven. Por esta razón, se solicitaron con antelación las autorizaciones respectivas para dar inicio al trabajo de campo, para ello se realizaron reuniones con los padres de familia, con los niños y niñas, se informó de manera escrita y verbal a los directivos de las instituciones educativas donde se realizó el ejercicio investigativo. Cada uno con la finalidad de resaltar la libertad de expresión que tienen los pequeños, de informar y socializar el proceso con la comunidad educativa y legalizarla por medio escrito.

1.7.6.3 Rendición de cuentas

Este proceso se desarrolló a lo largo de toda la propuesta, ya que se comunicó sistemáticamente a padres de familia y directivos los aspectos relevantes de la investigación, donde se comprometían a los niños y niñas, además de la autorización firmada con antelación. De igual manera, es imprescindible informar, paulatinamente, a los participantes acerca de los resultados, de manera clara y concisa, para garantizar su comprensión. Este principio se estableció mediante la reunión con los directivos de las instituciones y las reuniones de padres de familia.

1.7.6.4 Consentimiento

Este consentimiento informado hace referencia a la participación voluntaria de los niños y niñas con la autorización de sus padres de familia, en su calidad de menores de edad. Este documento contiene generalidades de la investigación, los beneficios y la confidencialidad con los datos generados y con la información de los niños y niñas, además, es la evidencia que acredita que el acudiente recibió la

información necesaria para autorizar la participación del niño o la niña en el proceso de investigación.

1.8 RESULTADOS

Esta propuesta de investigación tuvo como fin la comprensión de las emociones políticas en los procesos de formación de los niños y las niñas con base en las experiencias que se adquieren en el aula de clases, en procesos de socialización. En las intervenciones realizadas se pudo observar que en los contextos educativos, el plano emocional está siendo relegado por el académico y, cuando este se aborda, es a modo de control sobre las emociones de los niños y las niñas, puesto que los programas y actividades que se les ofrecen a los estudiantes han sido propuestos desde la mirada de la inteligencia emocional, por esta razón, se intervinieron las emociones a partir de la comprensión de las mismas, con el fin de que los niños y las niñas aprendan a conocerlas y les den un lugar preponderante en su proceso de socialización.

Este proceso se llevó a cabo en cuatro instituciones educativas oficiales de la ciudad de Medellín, con una población conformada por 32 estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, 34 estudiantes del grado transición de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera, 37 estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa La Candelaria y 20 estudiantes de los grados primero, segundo y tercero del Centro Educativo El Salado Sede Yarumalito. Las edades de los niños y las niñas oscilan entre los 5 y 9 años.

En las intervenciones se aplicaron instrumentos de recolección de información basados en las técnicas interactivas de investigación, las cuales fueron: colcha de retazos, cartografía del barrio, fotonarrativas, zoom, sociodramas, mural de situaciones y siluetas (ver anexo 3).

En un primer encuentro con la población seleccionada, se realizó la cartografía, la cual tuvo como fin identificar las emociones que surgían en los niños y las niñas,

para comprender cuales de estas eran las más relevantes, dando como resultado las siguientes: el miedo, el amor, la compasión y la vergüenza. En el desarrollo de las demás técnicas interactivas, se visualizó como emoción emergente la alegría.

Para la interpretación de resultados, se tuvieron en cuenta las expresiones de los niños y las niñas participantes, sus acciones y los comentarios que surgían en cada actividad, enfocadas en las emociones políticas objeto de la propuesta de investigación.

Ahora bien, es importante anotar el papel que desempeña el maestro en la formación de las emociones políticas de los niños y las niñas, entendiendo lo político como la relación que se teje con el otro, desde la socialización y la construcción de subjetividades en el contexto escolar, de esta manera, el rol que asume el maestro fortalece la formación de los estudiantes en el fomento de ciudadanos éticos y respetuosos. De allí la importancia de que el maestro conozca sus emociones y las comprenda y que se constituya en un sujeto activo del proceso de formación en cuanto al abordaje de las estas.

1.8.1 El amor filial cultivado en la infancia

El amor es una emoción que se manifiesta en un sentimiento de afecto que surge mediante la interacción con el otro, en un primer momento, el amor es aprendido en edades tempranas al interior del núcleo familiar debido a los vínculos que allí se tejen y que favorecen esta emoción. En este sentido, el amor como emoción desde la perspectiva de Nussbaum, parafraseada por Cadavid, Machado y Ramírez (2019), se entiende como:

Una experiencia de interacción sutil en la que el niño o la niña desde edades tempranas experimenta una resignificación de su omnipotencia, en dirección a un amor maduro, para favorecer su independencia durante los encuentros

con los otros, donde la creatividad y la imaginación intensifican la capacidad de estar en el lugar del otro, de manera que se formen vínculos empáticos, en función de círculos de interés más allá de los familiares y que trasciendan el amor dependiente (p. 83).

La familia como espacio socializador primario, le permite a los niños y las niñas expresar el reconocimiento y la aceptación por el otro que es cercano, sus padres, sus abuelos, sus hermanos, entre otros, son personas que demuestran el amor cuando, según lo expresado en el taller con los niños: “Nos dan la comida”, “me compran lo que me gusta”, “me arreglan el cumpleaños”.

Al respecto, Cadavid, Machado y Ramírez (2019) plantean:

El amor es una emoción que no se le profesa a cualquier persona, sino que tiene que pasar por un filtro de reconocimiento en el cual su presencia y actuar en el mundo es considerado como bueno y merecedor de amor (p. 85).

Es decir, el amor se le atribuye al cercano como respuesta a todo lo que este hace por él, representado en acciones, demostraciones afectivas, protección o bienestar; es así como algunos niños o niñas manifestaron que se sienten felices porque: “me lleva a la playa, me consienten, me llevan a pasear”, “hacen todo lo posible por mí”, “me quieren”, “me protegen”. Con estas palabras, están reconociendo que ese otro existe para ellos, que hay un vínculo afectivo y que les dan el estatus de seres que aman incondicionalmente.

Ahora bien, el amor que aquí se describe, está especialmente relacionado en un primer lugar con la satisfacción de necesidades básicas del individuo, que normalmente se cubren en el hogar y que si bien es cierto y representan el amor, estas deben trascender a expresiones de afecto, a la escucha activa, al cariño, lo

cual fue señalado por los niños y las niñas con las siguientes expresiones: “la familia que se besa, se abrazan porque se quieren, porque se aman, porque es muy lindo”, “en mi familia nos amamos porque nos damos besos y abrazos”, en estos testimonios se evidencia la transcendencia que tienen para ellos esas demostraciones afectivas que hacen parte de la cotidianidad de la familia y que poco a poco se instauran y comienzan a ser significativas. En un segundo momento, el amor se entiende a partir de las necesidades que las personas cercanas pueden cubrirle a los niños y así, generar una sensación de protección, de seguridad y de apoyo permanente.

Los niños y las niñas al situar la emoción del amor en el hogar y al expresar sus sentimientos por las personas con las que interactúan en el entorno familiar, dieron mayor relevancia a la figura materna siendo esta quien trata de satisfacer sus necesidades básicas y emplea, al relacionarse con ellos, las palabras y expresiones de afecto que mencionaban en sus intervenciones.

Para los niños y las niñas hablar de amor es sinónimo de familia y de todas las connotaciones positivas que el término posee, en este sentido,

el amor es una facultad atribuida a lo “bueno”, dentro de lo cual se halla el amor a lo cercano, a aquello con quien se habita en la proximidad de lo espacial y quien proporciona relativa seguridad al propio ser (Cadavid, Machado y Ramírez, 2019, p. 167).

1.8.2 El cultivo del amor hacia el otro y su incidencia en el proceso de socialización

Si bien es cierto que la emoción del amor se percibió inicialmente en las relaciones vinculares que se establecen al interior de la familia, también se manifestó en la relación con el otro, representado por los compañeros de escuela o

amigos. De este modo, se observó que cuando los niños y niñas instauran círculos afectivos con algunas personas de su entorno próximo, en un proceso de socialización secundaria, paulatinamente, logran hacerlas partícipes de su construcción emocional mediante los momentos y espacios de interacción que se presentan y en los cuales es posible que se den demostraciones afectivas, sentimientos de protección y colaboración, además, de una sensación de satisfacción que la proporciona el juego, el ocio y el disfrute.

En consecuencia, las personas significativas en la vida de los niños y las niñas se convierten en referentes y potencializadores de esta emoción, como los maestros, amigos del barrio o compañeros del aula de clase, en la medida que estos cumplen con características similares a las personas más cercanas con las que conviven diariamente en el hogar; expresiones como las siguientes dan cuenta de ello: “Me da amor cuando mi familia está bien y mis compañeros. Yo quiero mucho a mis amigos como a mi familia”, “amor es compartir con mis compañeros”, “cuando estoy con mi mejor amigo siento amor”, “La fiesta sorpresa que representamos en el drama para el cumpleaños de María José es amor porque ella no sabía que le organizamos una fiesta”, “me siento feliz porque es mi amiguito”, “me gusta que me abraze y que juegue conmigo”.

Lo dicho, en palabras de Nussbaum (2013) se debe a que

(...) todo amor tiene aspectos de lo ideal, y el amor político no es menos en ese sentido que el amor paternal, maternal o personal. Cuando amamos a personas, queremos ser buenos para ellas y eso significa normalmente ser mejores de lo que somos a veces, o incluso habitualmente (p. 465).

En espacios como la escuela, los niños y las niñas demuestran el amor por el otro al compartir momentos de disfrute y alegría, mediante la interacción y socialización que promueven las actividades pedagógicas, el trabajo grupal, las

actividades lúdicas y de ocio, entre otras, esto hace que dicha emoción se fortalezca en el cuidado de sí en la medida en que los niños y niñas se reconocen y potencian sus propias habilidades sociales y, trasciende en el cuidado del otro, al proporcionarle un espacio de reconocimiento en donde es valorado y respetado desde su seguridad. De esta manera se amplía el círculo del amor, en el que esta emoción fluye en el entorno inmediato (la familia) y se extiende a otras esferas sociales como el barrio y la escuela, en el que el otro que acompaña en diferentes escenarios es reconocido, aceptado y respetado, en la búsqueda y el interés por el bienestar común.

Establecer vínculos de proximidad y contemplar la posibilidad de que el otro no cercano también pueda ser amado, conlleva mostrarle al niño y a la niña otras esferas del amor más allá del espacio del hogar, aprendiendo a ver al otro con respeto y, convirtiendo, de esta manera, la emoción del amor en una emoción política.

1.8.3 La vergüenza: mandatos morales que se instauran desde la cultura

La vergüenza es una emoción que se expresa a través de la indefensión que siente el individuo frente a la superioridad del otro que es importante y coarta su acción, la indefensión de la cual el individuo está siendo víctima es generada por sí mismo, es decir, internamente él está provocando el temor a ser juzgado, porque su actuar no es como el otro desea que sea; o puede que la vergüenza sea creada porque el otro lo diga, de igual manera, él coarta su acción. La vergüenza va ligada a la emoción del miedo en cuanto a exponerse frente a otro genera temor, angustia y ansiedad, sensaciones que están íntimamente ligadas. En este sentido, Elías (1987), señala:

El sentimiento de vergüenza es una excitación específica, una especie de miedo que se manifiesta de modo automático y habitual en el individuo por

razones concretas. Visto superficialmente es un miedo a la degradación social o, dicho en términos más generales, a los gestos de superioridad de los otros (p. 499).

En esta medida, se puede vislumbrar la vergüenza mediada por el otro, debido a que se manifiesta cuando el individuo se coacciona a sí mismo dependiendo de la acción que realizará y que implica ser visto; dentro de esta se evidencia la degradación social, que ese otro superior hace sentir al sujeto cuando se avergüenza, cuando va en contra de su dignidad, o cuando simplemente, ese sujeto, por coacción propia así lo siente. Al respecto, los niños y las niñas expresaron: “me da pena hablar por micrófono”, “me da vergüenza ir a visitar a una casa ajena”, “me da vergüenza el primer día de clases”, “me da pena cuando me van a visitar a mi casa”, “a mí me da mucha pena una exposición en clase”, “me da pena que me dejen donde la vecina”.

Por consiguiente, se puede inferir que el individuo da cuenta de un conflicto interno, puesto que piensa en la opinión que el otro, que es importante, tiene de él, además, se encuentra en una encrucijada consigo mismo porque debe enfrentarse a su propio yo, mediado por las creencias, aprendizajes, juicios y prejuicios que la cultura le ha proporcionado a partir de sus interacciones con su medio social, esto hace que por sí mismo deba coartar su acción. Sobre este tema, Elías (1987) plantea:

el conflicto que se manifiesta en la vergüenza no es solamente un conflicto del individuo con la opinión social predominante, sino un conflicto del comportamiento del individuo con aquella parte de su yo que representa a la opinión social; es un conflicto en su espíritu (...) (p. 500).

Lo observado en las intervenciones, da cuenta de que los niños y las niñas aprenden la vergüenza dentro de su contexto social, en la familia como primer

espacio de socialización de los individuos y en segundo lugar en la escuela, en la cual se interactúa con otros externos que son también adultos significativos y los pares, frente a los cuales se siente más la vergüenza al exponerse, porque el sujeto siente que está infringiendo unas reglas sociales estandarizadas por la cultura o por las formas de actuar que son aceptadas por una comunidad.

En los procesos de civilización de la humanidad, se puede ver que la cultura ha dejado una marca en las formas de pensar y sentir de los individuos; el comportamiento de los sujetos está mediado por estos y se pueden sentir en mayor medida la amenaza y el miedo, los sujetos son más racionales y desean ejercer su poder frente al otro, pero además, con esta misma racionalidad, los individuos se dan cuenta que el otro solo ejerce su poder si el sujeto se lo permite, entonces se vislumbra que el miedo social disminuye, mientras que el miedo interno se fortalece.

Al respecto, Elías (1987) asegura:

Lo que se da en el curso de un proceso civilizatorio [...] es la proporción entre miedos externos e internos y su estructura general; los miedos del ser humano frente a las fuerzas externas disminuyen sin desaparecer por completo; los miedos latentes o reales (pero jamás inexistentes) que surgen de la tensión entre el instinto y el yo, se fortalece, se hacen más generales y permanentes en relación con aquellos (p. 506).

Con esto entonces, se podría decir que la vergüenza puede matizarse en la medida en que, cuando el individuo alcanza a sentirse igual al otro, puede desaparecer la cohibición y se hace consciente de que la pena surge de sí mismo.

1.8.4 El aprendizaje del miedo a través de las creencias: un tesoro generacional

El miedo, entendido como el temor ante lo desconocido y hacia las situaciones de peligro a las cuales un individuo puede enfrentarse, desencadena en el sujeto una sensación de incertidumbre que influye en su estado emocional. No obstante, el miedo se encuentra influenciado por situaciones que rodean el contexto, abarcando aspectos tanto individuales como colectivos, es decir, que además de ser una experiencia individual, se construye de manera social y política, tal como lo plantean Roldán, Giraldo y Martínez (2017):

El miedo, como reacción ante lo desconocido es incierto, es una emoción que se vive individualmente, pero que se construye socialmente y comparte culturalmente; son las personas concretas las que experimentan los miedos (p. 156).

Lo anterior lleva a pensar en que lo incierto se constituye en un detonante de la inseguridad en el individuo.

Al escuchar las expresiones de los niños y las niñas sobre esta emoción y lo que les genera, se evidenció que el miedo puede ser aprendido o adquirido, de acuerdo a las experiencias de vida y la cultura en que se desenvuelven, de allí que se diga que el miedo surge a partir de las relaciones que se tejen durante el proceso de socialización con la familia, los pares, los maestros, entre otros.

En consecuencia, durante la ejecución de las actividades, se observó que el miedo se construye a partir de las creencias del contexto cercano en el que se encuentra inmerso el sujeto, como diría Camps (2012), “el miedo, como la mayoría de las emociones que nos ocupan, es un estado de ánimo que se sustenta en creencias o en sospechas que luego serán confirmadas o refutadas” (p. 182).

Esta situación se observó en los niños y niñas cuando expresaban sus miedos a lugares donde, según ellos, salen brujas, diablos, fantasmas y espantos, son

creencias infundadas por su padres o familiares pero que, en realidad, no han sido vivenciadas por ellos para ser validadas. Lo anterior da cuenta de la relación existente entre los miedos, los mitos y las fantasías.

En este sentido, el miedo, además de ser una emoción que se adquiere, es también generacional, pues se observa cómo los niños y niñas expresan sus temores teniendo en cuenta la historia del otro a partir de las narrativas de sus acontecimientos y vivencias, como por ejemplo cuando en sus casas escuchan en el discurso de sus familiares, relatos populares que hacen alusión a hechos míticos, al respecto, Rodríguez, Juárez y Ponce de León, (2011) plantean que “(...) las emociones no surgen y no son expresadas en el vacío. Son fenómenos socialmente contruidos dentro de contextos culturales y socialmente definidos” (p. 195), de allí su valor y relevancia, ya que mantienen viva la cultura y las creencias de determinado contexto.

En algunos grupos participantes se observó un miedo sustentado en creencias familiares que hace notar la importancia del bagaje cultural que pueden tener los miembros de una familia, permitiendo de esta manera la resignificación de las creencias para que permanezcan en el tiempo y de generación en generación. Es así como, a partir de los relatos generacionales, los sujetos comprenden el mundo que los rodea y con ello se fortalecen los procesos de desarrollo de su identidad, generando un sentido de pertenencia a determinada cultura.

Cuando durante la ejecución de las actividades, se escucharon en los niños y las niñas expresiones como: “me da miedo de la curva del diablo”, “me da miedo de la casa embrujada”, “me da miedo de las brujas”, “le da miedo del columpio de los fantasmas”, se interpreta que están expresando el temor que les han infundado sus familiares, ya sean padres, abuelos, tíos, entre otros, quienes les relatan cuentos o narraciones que tienen este tipo de personajes, buscando que los niños y las niñas

sean partidarios de las buenas acciones y conductas. Con el temor se busca que ellos hagan lo que el adulto ve como bueno.

De allí que se diga que el contexto social que rodea a los estudiantes influye de manera directa y significativa en la construcción de la emoción del miedo en los niños y las niñas, de modo que sus temores, inquietudes, sentires e incertidumbres, permiten conocer, cada vez más, la subjetividad inherente a cada uno y el porqué de su actuar.

Respecto a los miedos infundados, se puede decir que son aquellos que inducen a tener un comportamiento direccionado por los estereotipos impuestos a nivel social y cultural, de modo que, lo único que se consigue es que el individuo no se haga responsable de sus acciones, que estas estén mediadas simplemente por el miedo a que suceda algo malo; así, se hace importante generar conciencia en cada sujeto para que sus acciones sean mediadas por la elección de la buena actitud, más no por una acción amenazante.

La emoción del miedo remite al concepto de emociones políticas, debido a que estas trascienden el plano individual y el colectivo, se construyen en la esfera pública, están soportadas en creencias y juicios, se aprenden, se cultivan y afectan la vida con otros:

(...) en el mundo de lo público, emociones y creencias son el marco de emergencia de las emociones políticas y se implican necesariamente. Así, por ejemplo, en algunos lugares la muerte genera emociones como el miedo, mientras que en otros lugares puede llegar a generar sentimientos de alegría o de tristeza. Esto refleja cómo las creencias tienen una estrecha relación con las emociones, que a su vez se expresan en la vida con otros, es decir, en la vida política. Es aquí donde las emociones se van hibridando y

matizando en la medida en que la cultura se va transformando y mutando” (Marín y Quintero, 2017, p. 106).

Cuando el miedo se apodera del ser humano, deja de lado el pensamiento por el bienestar del otro y para centrarse en su individualidad, se llena de incertidumbre, se turba la mente y no hay claridad para enfrentar la situación; esto lo puede llevar a asumir las contingencias de distintas maneras.

1.8.4.1 Influencia de los medios de comunicación en la significación del miedo

En las actividades realizadas, surgió el miedo frente a personajes de televisión que representan temor, terror y peligro, las siguientes expresiones dan cuenta de ello: “está asustada porque está viendo el payaso It”, “me da miedo Anabelle”, “me da miedo Chuky”. Lo anterior refleja un miedo infundado por los imaginarios que los medios de comunicación le están brindando a los niños y a las niñas, se está mostrando, a través de las pantallas, un surrealismo representado a partir de personajes como monstruos, zombis, vampiros, fantasmas, entre otros, los cuales han adquirido protagonismo en el discurso de los niños y las niñas y se han convertido en referentes de la emoción del miedo.

Se puede decir, que este tipo de miedos repercuten en los niños y las niñas en cuanto a su manera de ver el mundo, lo que sesga su realidad generando temores y ansiedades basadas en lo ficticio.

Por otra parte, cabe resaltar que los medios de comunicación también proporcionan información acerca de una realidad que no se hace visible y tangible para todos, situación reflejada en expresiones de los niños y las niñas como las siguientes: “me da miedo los volcanes porque al verlos en las películas y en los documentales de Discovery, me di cuenta que pueden matar personas y dañar

casas con su lava”, “me dan miedo los osos polares porque son agresivos”, “me da miedo volar en cohete porque se puede estallar”. Al respecto, Bauman (2007) plantea: “(...) podemos aceptar la destacada autoridad de los medios de comunicación actuales, representantes visibles y tangibles de una realidad imposible de ver o tocar sin su ayuda” (p. 31).

1.8.4.2 El miedo que impone la ciudad: imaginarios colectivos y cultura urbana

En las expresiones de los niños y las niñas, se vislumbró el miedo que sienten al abandono, esto debido al contexto en el que se encuentran inmersos, en el cual las dinámicas familiares actuales reflejan niños y niñas que permanecen la mayor parte del tiempo solos o al cuidado de personas ajenas a sus cercanos, esto se observó en expresiones como: “me da miedo que se vayan a trabajar y me dejen solo”, “que me dejen en una casa ajena”, “me da miedo que me dejen en la casa de mi vecina”, “me da miedo cuando mi mamá se va y me deja solo para ir a trabajar”, estos testimonios reflejan la necesidad de los niños y las niñas de sentir que alguien filial los protege, debido a la incertidumbre de no saber qué van a hacer con ellos otras personas y, esa suposición de no saber que les espera, les genera miedo.

No obstante, se evidenció que tanto el entorno inmediato de los niños y las niñas como la ciudad en la que habitan, ha influenciado en gran medida el miedo que manifiestan debido a la cotidianidad del orden urbano y a las transformaciones de la ciudad:

(...) El miedo a lo que reta, a lo desconocido, a las alturas, a la oscuridad, está en nuestra filogénesis, pero también es producto de nuestra cultura, por las experiencias pasadas con las guerras, los desastres naturales, las epidemias; por haber sido víctimas de crímenes, o por la manera como los

medios se encargan de generarlo. Los temores se reflejan en la manera como los seres humanos construyen sus viviendas y ciudades, en los mitos y leyendas urbanas, y en la manera de comportarnos en el ambiente urbano” (Páramo y Roa, 2015, pp. 142 -143).

Algunas de las expresiones de los niños y las niñas, escuchadas durante el desarrollo de las actividades, soportan la afirmación anterior: “me da miedo el metrocable porque se puede caer”, “cuando se para el metrocable a mí me da mucho miedo que se caiga porque uno puede pasar mucho tiempo ahí y es muy peligroso”, “me da miedo los buses que pasan rápido por la calle”, “me da miedo que me pise una moto”, “me dan miedo las balas”. El miedo infundado por el contexto de ciudad se pudo observar, de igual manera, en algunos estudiantes que expresaron temor a las alturas y dibujaron niños cayéndose de edificios, construcciones que abundan en la ciudad: “me dan miedo las alturas”, “me dan miedo los edificios”.

Se pudo entrever además, que algunos temores en los niños y las niñas están permeados por una acentuada percepción de inseguridad en la ciudad, ya que manifiestan miedo a las calles y a las balas, lo que refleja de igual manera el papel que ha jugado la realidad en la que viven los estudiantes en la construcción social de la emoción del miedo, puesto que algunos sectores donde están ubicadas las instituciones educativas han estado marcados por la violencia y la delincuencia, de las cuales, han sido testigos y hasta víctimas, lo cual afecta la calidad de vida urbana y la percepción de ciudad que se ha construido en el imaginario colectivo.

Ahora bien, en cuanto al miedo que expresaron los niños y las niñas hacia el metrocable, el cual se ha consolidado como uno de los nuevos sistemas de tránsito rápido para la movilización en la ciudad de Medellín, se puede decir que este ha sido infundado por la transformación que se ha estado visualizando en la ciudad. Este moderno sistema de transporte ha cobrado vital importancia para los

habitantes gracias a que facilita su desplazamiento, sin embargo, es evidente el temor que genera en algunas personas, situación que manifestaron los niños y las niñas al expresar que les genera inseguridad por su modelo de construcción aéreo. Como resultado, se ha visualizado el surgimiento de una nueva cultura en la que las obras de arquitectura y urbanismo han influido notoriamente en los cambios sociales en la comunidad. Al respecto, Nussbaum (2013) resalta cómo el miedo se encuentra influenciado en buena medida por la cotidianidad de la ciudad y el orden urbano:

Las ciudades reúnen a personas de diferentes orígenes étnicos, raciales, económicos y religiosos. Hay arraigadas suspicacias que tienden a dividir a esos habitantes entre sí y que la distribución misma del espacio urbano puede disminuir o aumentar. La arquitectura urbana crea modos de vida que, a veces, fomentan la amistad, pero, a veces también, refuerzan el miedo (p. 396).

De allí que se diga que el miedo como emoción abordada en la propuesta de investigación, da cuenta de los temores, incertidumbres y vicisitudes que atraviesan los niños y las niñas en su habitar y transitar por la ciudad contemporánea, en la que el temor a la vida urbana parece ser uno de sus elementos determinantes.

Por último, dentro de lo observado en esta emoción, se pudo vislumbrar que el miedo puede aflorar como algo positivo en algunas situaciones, por lo cual, existen maneras de enfrentar situaciones de miedo que pueden ser benéficas para la integridad del sujeto, sobre el aspecto positivo del miedo, Nussbaum (2013) expresa:

El miedo es muy útil, necesario incluso. Nos aparta del peligro. Sin sus impulsos, estaríamos todos muertos. Incluso en el terreno político y legal, el miedo puede ser razonable y proporcionar una buena orientación (p. 376).

Es decir que, el miedo lleva a tener en cuenta que se pueden evitar situaciones peligrosas cuando se escuchan las alertas que presentan al enfrentar una situación que resulta amenazante.

1.8.5 La compasión hacía lo cercano y mediada por la empatía

La compasión es una emoción que alude al sentimiento de comprensión del sufrimiento del otro y que, por tanto, lleva a sentir la necesidad de ayudar en la búsqueda de bienestar del sujeto que se siente vulnerado. Camps (2011) como se citó en Saraza, López y Duarte (2019), señala que la compasión: “nos vincula con los semejantes, que lleva a compadecerse de los que sufren, así como a alegrarse de su buena suerte (...); la humanidad y la falta de compasión son la misma cosa” (p. 97).

La compasión, de acuerdo a lo observado en los niños y las niñas, es vista por ellos desde lo propio, lo íntimo, lo conocido y amado; sienten compasión solo por lo que conocen y a la vez les genera cariño, para ellos se refleja desde el afecto que se tenga por el otro, que le genera bienestar y protección, tal como ocurre con el amor. En este sentido, se observó en los niños y las niñas un concepto de compasión que se direcciona hacía la ayuda y colaboración al otro filial.

Se hace importante anotar que al iniciar el desarrollo de las actividades y al mencionarles la emoción de la compasión a los niños y las niñas manifestaron no saber a qué hacía referencia este término, así que fue necesario explicarles a partir de varios ejemplos y al entender el concepto, se dieron cuenta de que en varios momentos de su vida han sentido esta emoción, además, que se reflexionó acerca de su importancia para fomentar el amor y respeto por los demás, con lo cual, los niños y las niñas, dentro de las actividades, lograron ubicar la emoción de la compasión en un plano más amplio que el de su casa, con afirmaciones como:

“tengo compasión por mis compañeros”; pasando de lo filial a el contexto escolar, aunque sin entender la importancia de llevarlo al sustrato social.

Según lo manifestado por los niños y las niñas, la compasión está ligada al cuidado y la protección que se debe dar al otro cuando necesita de ayuda, “a mi abuela la van a operar de un clavo que tiene en el pie y yo la voy a cuidar”, “yo siento que debo ayudar solo a mi amiga en la clase, cuando no entiende la tarea”, “me da compasión cuando mi mamá está enferma”, “siento compasión cuando mi tía está enferma”. De allí que el círculo de este tipo de emociones sea cerrado solo a lo que conocen, para ellos es difícil identificar la compasión en el que no conocen, por ejemplo, en algún evento que se cuente en las noticias sobre tragedias de personas que viven a kilómetros de ellos o simplemente algo que le ocurra a un vecino con el que no se relacionen a menudo, pueden tener algún pensamiento o criterio acerca de ello, pero no lo identifican como compasión.

Es necesario que los niños y las niñas sean formados desde la ampliación del círculo ético, deconstruir el concepto de compasión que tienen y abrir la posibilidad de sentir lo que el otro está sintiendo y alegrarse o entristecerse por determinadas situaciones, aunque ese otro no necesariamente haga parte del vínculo afectivo cercano al sujeto. Las personas necesitan del otro en diversas condiciones y bajo diferentes circunstancias, no solo se necesita del otro cuando se está padeciendo una enfermedad, cuando se está en peligro o en condiciones de precariedad o pobreza, es vital entender que la compasión según Nussbaum (2008), como se citó en Saraza, López y Duarte (2019) “(...) depende de la capacidad de hallar similitudes entre mis condiciones y sufrimientos y las de los demás” (p. 78), es decir, que estas relaciones tienen que sobrepasar la esfera de lo íntimo, de lo propio, para llegar a ponerse en el lugar del otro y entender que las situaciones le pueden pasar en cualquier momento y bajo cualquier circunstancia, teniendo como precedente que, de igual manera, cada uno de los seres vivos es vulnerable ante cualquier situación.

En este sentido, es importante que los niños y las niñas tengan en cuenta que, así como ellos o un miembro de su familia puede tener situaciones que le generen tristezas o alegrías, las demás personas también y es ese “ponerse en los zapatos del otro”, lo que hará que se entiendan sus necesidades; de la persona que gana un premio, tiene un accidente, un adulto mayor que necesite un puesto, entre otros. Los niños y las niñas ampliarán su círculo ético y con ello su saber de compasión.

Por otro lado, se evidenció en las interacciones con los niños y las niñas, la compasión que despiertan los animales; con las siguientes expresiones: “cuando estoy con mi mamá y veo un perro en la calle le digo a mi mamá ¿puedo tener un perrito?”, “compasión es que me gusta ayudar a los perritos de la tierra”, “me da compasión cuando veo un gato en la calle”, “siento compasión cuando veo perritos en la calle”, “siento compasión por los perritos que botan en la vereda las camionetas que llegan acá, me los quiero llevar a mi casa”. Lo anterior, da cuenta de la importancia de las mascotas para los niños y las niñas, lo que influye de manera favorecedora en el florecimiento de emociones tendientes a ampliar el círculo ético, en este caso el de la compasión.

Los niños y las niñas expresan la compasión por los animales de una manera más natural y espontánea. Se considera entonces que esto puede ser el inicio para comenzar a pensar en el otro, y generar en ellos la compasión por las personas que no le son cercanas ni conocidas.

Para finalizar este apartado, cabe resaltar que, de las emociones desarrolladas en el acercamiento investigativo, la compasión, fue una emoción compleja de intervenir, porque al nombrarla los niños y las niñas no la reconocen como concepto, aunque asumen acciones que tienen que ver con esta, no saben que ellas hacen referencia a la compasión. Si bien la proyectan en sus seres cercanos o en los animales de la calle, esta no es asumida hacia la humanidad en general.

1.9 CONCLUSIONES

Los niños y las niñas que participaron en la propuesta de investigación dieron cuenta de la importancia de trabajar las emociones políticas en la infancia, dando a entender que es vital que el amor como emoción trascienda lo filial; que el miedo se vea como factor de protección y cómo la influencia de las creencias y la cultura permean la vida de los infantes, la vergüenza vista desde la prevención a la vulneración de la integridad física de los niños y las niñas; y la compasión como el florecimiento de lo humano en cuanto a ponerse en el lugar del otro. Después de llevar a cabo esta propuesta se vislumbró, a partir de la comprensión de las experiencias de socialización de los niños y las niñas frente a las emociones políticas, la importancia de interpretar, reflexionar y potenciar estas en la formación educativa, para ubicarlas en el sustrato social y con esto mejorar el buen vivir en los diferentes contextos en los cuales se desenvuelven los estudiantes.

1.9.1 El amor de los niños y las niñas desde lo filial hasta lo social

Los niños y las niñas demuestran el amor a lo que conocen, sus padres, hermanos, familiares y amigos cercanos, para ellos es fácil reconocer en lo filial el amor, lo cual va acompañado de un sentido de protección, bien sea, desde el cuidado físico o alimenticio.

El amor está concebido e interiorizado como el resultado y agradecimiento frente a lo que el otro cercano da y por ello se valora y se siente. Se debe trascender en esta visión de amor, puesto que no es solo suplir necesidades básicas del ser humano o recibir retribuciones por buenas acciones o buen comportamiento, sino que está ligado al sentimiento que se puede llegar a expresar sin condiciones, por ejemplo, amor por un ser importante, por las cualidades y defectos, por la aceptación del otro como humano.

En las intervenciones realizadas cuyo fin era enfocarse en el amor como emoción, se pudo vislumbrar la alegría como sentimiento emergente. La alegría desde una mirada de bienestar y protección brindada por la familia, las personas cercanas como pares y maestros, los lugares de disfrute en el espacio escolar, por ejemplo, el parquecito, la cancha, entre otros. La alegría vinculada al amor se activa, incide en el bienestar de los niños y las niñas, lo evidencian en cada situación que les genera amor, siendo la alegría el canal de expresión.

Es importante trabajar el amor en el ámbito escolar, dado que es en este contexto en el que se amplían su visión y concepto; la escuela como espacio socializador y dinamizador de procesos debe precisar sus acciones en conseguir niños y niñas que conciban el amor por todo lo que les rodea, no solo el ámbito familiar, sino también el amor por el otro y lo otro.

Ahora bien, en cuanto al rol del maestro, proyectar la emoción del amor se ve limitado en cierta medida por los prejuicios que se generan en la sociedad, debido a los acontecimientos de vulneración a la integridad del niño y la niña que han existido en la relación maestro-estudiante. Esto ha provocado que el maestro se sienta cohibido para expresar esta emoción, lo que conlleva a que el amor se relegue en el aula a un concepto y no a estudiarlo en una asignatura.

La emoción del amor debe vivenciarse en el aula de clases, a través de acciones generadas por el maestro que propicien confianza, seguridad y protección, según lo expresan los niños y las niñas, esto se los hace sentir la familia dentro de sus hogares y, por tanto, es lo que reflejan al hablar del amor, para ampliar este concepto a una esfera pública, es la escuela la que fortalece esta emoción por medio de estrategias que aumenten el vínculo maestro-estudiante; con lo cual se permite a los niños y a las niñas ampliar el círculo ético que se refiere al amor frente a sí mismo y a los otros, para llegar a generar otras conductas ligadas a esta

emoción como la solidaridad, poniendo de manifiesto el apoyo y la comprensión frente a una situación por la cual el otro está pasando, sin tener ningún interés de por medio.

1.9.2 La vergüenza como mecanismo de protección en la infancia

En la vergüenza, los niños y las niñas se sienten desamparados frente a la exposición o a la indefensión que el otro que les es extraño les genera o a alguien cercano que no les representa confianza, esto puede llegar a ser un mecanismo de defensa ante situaciones en las cuales la infancia se ve amenazada, el adulto puede trasgredir lo íntimo y llegar a ocasionar un daño irreparable en ellos, motivos por los cuales es importante escuchar las voces de los niños y las niñas, estar atentos a sus expresiones frente al cuidado de sí mismos y de cada una de las partes de su cuerpo. Estas últimas tienen que ser nombradas de manera adecuada, es indispensable hablar con nombres propios para entender lo que ellos quieren decir, sin temor a hacer omisiones cuando se realizan diálogos entre los adultos y los pequeños, esto ayudará a que los niños sean escuchados y se tomen las medidas necesarias para afrontar situaciones en las cuales se genere una vulneración de derechos o un hostigamiento sexual.

Cuando se habla de vergüenza, hay dos posturas: una como ese sentimiento que puede llegar a dañar y que perjudica al otro a partir de las coacciones que se proporciona desde sí mismo, y la otra vista como la vergüenza que dignifica y da libertad. La postura que es necesario asumir en la escuela es la segunda, porque en ella el niño y la niña buscan, a partir de su condición de ser humano racional, mostrar una realidad en la cual la cultura le ha brindado las herramientas que necesita para conocer hasta qué punto está siendo vulnerado por la acción del otro que es superior, o si por el contrario, se están teniendo en cuenta los derechos de la infancia, a partir de la vigilancia de ese superior que tiene que ser responsable de dignificar los derechos.

Es de vital importancia que la libertad de la que se habla con respecto a la vergüenza, este enmarcada en normas sociales de respeto a sí mismo y a los otros, además, de la reciprocidad del mismo frente a comportamientos en pro del bienestar del colectivo, es así como esta emoción puede llegar de lo individual a lo público.

También es importante generar conciencia acerca del cuidado del cuerpo, debido a la proliferación de niños y niñas hipersexualizados, al parecer como resultado de los estereotipos que están predominando en la cultura del contexto actual, en el que algunos modos de vida como la música, el vestuario, y los medios de comunicación a los que tienen acceso, están afectando en cierta forma, la concepción del cuerpo y la relevancia de su cuidado, dejando a un lado el pudor y el respeto por su intimidad.

Los niños y las niñas necesitan expresar el sentimiento de la vergüenza, manifestando qué los hace sentir pena, qué los limita en cuanto a sus acciones y a su propio cuerpo, por esta razón, los maestros deben estar atentos a las expresiones de los niños y las niñas, lo que tienen que expresar acerca de lo que los avergüenza y de esta manera, dilucidar la importancia de enfocar la formación hacia el reconocimiento de esta emoción.

1.9.3 El valor cultural del miedo

El miedo en los niños y las niñas se ve reflejado como una reacción o respuesta frente a algo o alguien, que se constituye en una amenaza para su integridad, tanto física como emocional, esto se debe, en la mayoría de los casos, al temor que les genera encontrarse en situación de vulnerabilidad ante cualquier peligro inminente.

Cabe destacar, que esta emoción se puede adquirir por distintas vías y una de ellas es la cultura. El valor que tienen las creencias en el imaginario colectivo de los

niños y las niñas hace que se configure en su subjetividad, una percepción común del miedo representado en personajes, lugares y situaciones, que se han convertido en potenciadoras ineludibles de dicha emoción, razón por la cual se vislumbra la importancia de la cultura en la construcción de referentes desde la edad inicial. Lo anterior, lleva a reflexionar acerca de cómo puede la misma cultura ayudar a tramitar el miedo en los niños y las niñas, a partir de la búsqueda de acciones que sean beneficiosas para el individuo, debido a que el malestar y la ansiedad que este genera puede desencadenar circunstancias adversas.

No obstante, el miedo como emoción natural e inherente al ser humano, tiene un rol primordial debido a que permite responder ante situaciones desfavorables como mecanismo de protección y defensa, ayudando a preservar la vida, por esta razón, en ocasiones, se hace beneficioso para el ser humano sentir miedo. Por ejemplo, cuando los niños y las niñas sienten temor porque alguien desconocido se les acerca y ellos buscan alejarse, se constituye en una reacción que los podría favorecer de algunas personas que representan un peligro potencial para su integridad.

En cuanto a los medios de comunicación, es notoria su significación en los niños y las niñas respecto a la construcción de referentes de la emoción del miedo, encarnados a partir de personajes que se visualizan en programas de televisión o películas, por esta razón, se hace necesario que la escuela promueva en los estudiantes, una conciencia crítica frente a lo que observan y escuchan en los medios masivos de comunicación, en medio de una cultura globalizada, en la que abundan los estereotipos y los imaginarios.

Por otra parte, el miedo enmarcado en el contexto de ciudad se ve influenciado por la cultura urbana y las transformaciones arquitectónicas que se han incrementado en los últimos años, de allí que, para la escuela, se deba convertir en

imprescindible construir experiencias de enseñanza – aprendizaje que promuevan en los niños y las niñas una mejor comprensión del entorno.

Finalmente, se debe resaltar que los agentes de socialización influyen de manera significativa en la concepción y gestación de referentes alusivos al miedo en los niños y las niñas, siendo la familia y los pares las personas más representativas para ellos.

1.9.4 La compasión como tejido social

Para los niños y las niñas, ver al otro desde lo compasivo es difícil, ya que esta emoción es percibida sólo desde la ayuda que se puede brindar cuando otro que es cercano, está siendo vulnerado, tiene alguna necesidad o siente algún temor, por esta razón, sale a relucir la necesidad de que la compasión trascienda esta perspectiva. Los maestros en las aulas de clase, deben vislumbrar la necesidad de que los infantes vean con una mirada compasiva al otro, sea cercano o no, es decir, hay que cultivar en los estudiantes la emoción de la compasión en tanto sea reconocido el otro no cercano, como aquel sujeto susceptible de vulneración, como aquel ser que tiene unas necesidades propias ya sea por sus condiciones especiales, porque tiene una problemática, un acontecer negativo en lo personal, familiar, económico, físico, entre otros.

Se debe generar en los niños y las niñas una mirada crítica frente a las situaciones de los otros, no solo del vecino o del familiar, sino desde lo que sucede en el mundo, la posición que pueden llegar a sentir y tener, desde el pensamiento crítico, frente a catástrofes naturales que pongan en peligro la vida de poblaciones, masacres o secuestros de personas que están inmersas en los conflictos, todo lo relacionado con la debilidad humana.

Es imprescindible generar en los niños y las niñas una mirada de apoyo incondicional, a este que es una persona cercana y a quien amo, al otro que es mi amigo, mi par, mi vecino, que conozco y que me ha ayudado o simplemente está ahí esperando ser auxiliado en un momento de necesidad, a los animales que son seres vivos que les generan a los niños y a las niñas sentimientos de ternura, de amor, de cuidado y protección; a otro ser humano que no conozco, que está en la calle y necesita que lo socorra porque se cayó, al anciano que está en el bus y necesita un asiento, al discapacitado que necesita subir a algún lugar y no hay acceso, entre muchas otras situaciones que se viven en el mundo.

Es importante trabajar en los niños y las niñas un pensamiento reflexivo que los lleve a la acción frente a las situaciones que se viven con los seres en diferentes contextos y bajo diferentes situaciones, se está hablando de seres humanos y de animales, que son seres vivos a quienes las personas cuidan y protegen, es necesario tener en cuenta que una de las fortalezas que se puede considerar como estrategia de intervención en el aula, es aprovechar las emociones que generan los animales en los niños y las niñas, para que estos desarrollen estos sentimientos compasivos, lo cual posibilita al maestro fortalecer estrategias que lleven a ampliar el círculo ético de la compasión.

1.9.5 Las emociones políticas en la formación de niños y niñas

En las instituciones educativas oficiales del municipio de Medellín, se intervienen las emociones tanto en el aula de clases con actividades que se proponen desde lo académico, como tema en asignaturas como ética y valores, también se trabajan a partir del acompañamiento del área de psicología, con programas de gobierno como entorno protector y MIAS, estas intervenciones se encargan de ver las emociones desde perspectivas teóricas como la neurociencia, en la mayoría de situaciones como algo que se debe controlar, además de concebirse con una mirada negativa y positiva, esto con el objetivo de dinamizar la sana convivencia escolar.

Partiendo de la anterior afirmación, es necesario intervenir las emociones en los niños y las niñas desde lo íntimo y pasar a la esfera de lo público, porque es allí donde toman valor, en lo social, donde tanto las creencias como los juicios que las denominan son las que les dan el carácter de emociones políticas. Bajo esta mirada, las emociones políticas alcanzan su nivel más alto en una sociedad y es desde lo público que se les da valor.

El aula de clase es el escenario fundamental en el que emergen las emociones políticas que reflejan los niños y las niñas, partiendo de la idea que sus voces y acciones deben ser escuchadas para darles valor en el sustrato social. De esta forma, no se estaría hablando de controlar emociones sino de comprenderlas y darles un lugar en la esfera de lo público para que sean significativas, en esta medida, los niños y las niñas comprenden que las emociones políticas son necesarias en cualquier momento de la vida y que saberlas aflorar les garantiza socializar en un contexto, es decir, construir relaciones interpersonales efectivas.

Las emociones políticas en el aula se deben potenciar a través de su transversalización en lo pedagógico, dando valor a las mismas desde actividades que promuevan develarlas en el aula de clase. Lo importante de trabajar las emociones políticas desde el entorno educativo es la generación de espacios en los cuales los niños y las niñas sean protagonistas de sus narrativas y experiencias y, con ello, garantizar que dichas emociones sean identificadas y expresadas en el momento y lugar que corresponda.

La importancia de comprender las emociones políticas radica, en igual medida, en recuperar la voz de los niños y las niñas, su mundo íntimo, hacer lectura de sus narrativas, juegos y expresiones donde ellos muestran sus emociones, para conocerlas y potenciarlas a partir de la participación activa en su formación. Esta formación vista desde la integralidad, en la que las relaciones con el otro deben

priorizarse, sin dejar de lado lo académico, otorgándole un lugar especial al florecimiento de las emociones y su significado en los procesos de socialización y formación.

Para finalizar, es importante resaltar el papel que cumplen las emociones en los procesos de formación dentro del contexto escolar, ya que, emociones como las propuestas en este trabajo, dan cuenta del fortalecimiento de acciones encaminadas al bienestar de sí mismo y del otro que lo convierte en un ser social, en el que el amor trasciende del entorno familiar al reconocimiento en otros; la compasión desde el reconocimiento del individuo como sujeto susceptible de ser vulnerado; el miedo como mecanismo de respuesta frente a eventos que pueden generar situaciones adversas y no como aquel que causa daño, o el miedo visto desde la perpetuación de creencias y juicios que pasan de generación en generación; y la vergüenza como un elemento de protección desde la dignificación y la libertad del ser humano. En las aulas de clases, los maestros son los llamados a propiciar espacios y generar estrategias que potencien la comprensión de dichas emociones, para reflexionar frente a la existencia de sí mismo y del otro y la relación que se teje entre ambos y con esto favorecer una formación integral.

CAPÍTULO 2. PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA

2.1 INTRODUCCIÓN

La presente propuesta psicopedagógica surge a partir de los resultados y conclusiones obtenidos en la investigación que se realizó en las cuatro Instituciones Educativas objeto de estudio, bajo la mirada de las emociones políticas en los procesos de formación de niños y niñas del ciclo I de dichas instituciones.

En las instituciones educativas oficiales estas emociones son abordadas a partir de su manejo y control y encaminadas de manera relevante al mejoramiento de procesos de convivencia escolar.

Desde esta propuesta se pretende reflexionar y comprender las emociones desde lo íntimo y pasar a la esfera de lo público para darle valor social y por ende mejorar la relación consigo mismo y con el otro. Develar las emociones políticas permite el florecimiento de la subjetividad en los niños y las niñas.

2.2 JUSTIFICACIÓN

Esta propuesta se ocupa del trabajo de las emociones políticas en el contexto escolar, desde la etapa inicial, lo cual permite intervenciones con el fin de que los niños y las niñas expresen sus emociones, las identifiquen, las reflexionen y las tramiten en su diario vivir.

Uno de los aspectos clave de esta propuesta es el diseño de una cartilla psicopedagógica que servirá como guía docente para la intervención de las emociones políticas en el aula de clase, la cual busca servir, dentro de las prácticas pedagógicas del docente, como herramienta para la transversalización de temáticas de las áreas afines a dichas emociones.

Con lo anterior, se pretende que el contexto escolar sea el escenario en el cual los niños y las niñas conozcan, comprendan y reflexionen entorno a las emociones políticas, por medio de la intervención asertiva de los docentes que posibiliten su trámite y el posicionamiento de ellas, que conlleve a la formación del tejido social que emerge en dicho contexto y con ello facilitar la transformación individual para el buen vivir en lo público.

2.3 CONTEXTUALIZACIÓN

Esta propuesta psicopedagógica se realizará en cuatro instituciones educativas oficiales del municipio de Medellín: Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, ubicada en la comuna 8, Institución Educativa Enrique Olaya Herrera, ubicada en la comuna 3, Institución Educativa La Candelaria, ubicada en la comuna 1 y el Centro Educativo El Salado Sede Yarumalito, ubicado en la comuna 80. Esta propuesta se llevará a cabo con directivos docentes, docentes y estudiantes del ciclo I (transición, primero, segundo y tercero de básica primaria).

2.4. OBJETIVOS

2.4.1 Objetivo general

Fortalecer en el aula de clase la comprensión de las emociones políticas, para contribuir a la formación integral de niños y niñas desde una mirada psicopedagógica; que permita tramitar estas de lo íntimo a lo público.

2.4.2 Objetivos específicos

- Socializar con directivos docentes, docentes, padres de familia y estudiantes la propuesta psicopedagógica para difundir y concientizar acerca de la importancia de abordar las emociones políticas en contextos escolares.
- Diseñar una cartilla psicopedagógica guía, que le permita al maestro abordar las emociones políticas en el aula de clase.
- Implementar las técnicas interactivas como herramientas potencializadoras de la comprensión de las emociones políticas de los niños y las niñas en el aula de clase.

2.5 ACTORES

En la propuesta psicopedagógica intervienen varios actores: directivos docentes, docentes y estudiantes de los grados transición, primero, segundo y tercero de primaria de las cuatro instituciones educativas antes mencionadas, de estos últimos, las edades oscilan entre 5 y 9 años.

Esta propuesta debe velar y garantizar que los actores participantes de la misma estén dispuestos y receptivos a las actividades y talleres que se planeen en ella.

2.5 ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

La propuesta psicopedagógica se ejecuta en tres momentos: socialización de la propuesta, técnicas interactivas y el desarrollo y seguimiento a su ejecución (ver tabla 6). En ellos se realizarán diferentes actividades con el fin de develar las emociones políticas en los niños y las niñas, en el contexto escolar.

2.5.1 Momento I. Socialización de la propuesta

Este momento se realizará en el primer mes, en el cual se propiciarán espacios para la presentación de la propuesta a padres de familia, directivos docentes y docentes de las siguientes instituciones: Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, Institución Educativa Enrique Olaya Herrera, Institución Educativa La Candelaria y el Centro Educativo El Salado Sede Yarumalito. Enfatizando en la importancia de las emociones políticas y su incidencia en la formación de niños y niñas, se realizarán reuniones en las cuales se darán a conocer la pertinencia de la propuesta y las estrategias que se llevarán a cabo.

Se presentarán los hallazgos que se tuvieron durante el proceso de investigación en los cuales se aplicaron técnicas interactivas y se recolectó información relevante para el desarrollo de la propuesta psicopedagógica, además de dar a conocer la metodología que se implementará en las intervenciones.

Esta socialización comenzará con los directivos docentes de las diferentes instituciones educativas, para darles a conocer el alcance de la propuesta y la forma como se desarrollará, luego se les presentará en diferentes momentos a los docentes y a los padres de familia, para que tengan conocimiento de la misma, además, es de vital importancia recalcar en la explicación a los docentes, que la cartilla pretende ser un instrumento que ayude a visualizar la forma como esta

temática se puede transversalizar con el aprendizaje de cualquier tema en las diferentes áreas del conocimiento. Finalmente, se realizará el trabajo con los niños y las niñas del ciclo I de las diferentes instituciones educativas participantes. Los espacios para dicha socialización se concertarán con los directivos docentes.

2.5.2 Momento II. Técnicas interactivas

En este momento se llevarán a cabo las técnicas interactivas para la investigación social cualitativa, retomadas de García, González, Quiroz y Velásquez (2002). Estas se realizan con los diferentes grupos de cada una de las Instituciones Educativas así: Joaquín Vallejo Arbeláez y Enrique Olaya Herrera con el grupo de transición, La Candelaria con el grupo de primero de primaria y El Salado sede Yarumalito de transición a tercero.

Estas técnicas se desarrollarán en el término de diez meses, una cada mes, en las cuales las temáticas que se abordarán serán las emociones del amor, miedo, vergüenza y compasión, buscando que estas actividades sean creativas, lúdicas y dinámicas para los niños y las niñas y develen sus emociones (ver tabla 8).

2.5.3 Momento III. Desarrollo y seguimiento a la ejecución de la propuesta

Después del trabajo realizado con niños y niñas, a partir de las técnicas interactivas, se diseñará la cartilla psicopedagógica para el docente, que será guía en el trabajo del aula. Esta cartilla le permitirá el trabajo de las emociones políticas al interior del aula de clase, además, de transversalizar esta temática con las diferentes asignaturas.

El periodo propuesto para este momento es de cinco meses, en los cuales se realizarán reuniones con los docentes, la primera, para la presentación de la cartilla y durante los meses siguientes, una reunión de seguimiento que tendrá como

finalidad recoger las experiencias de los docentes con la ejecución de la cartilla, esto brindará aspectos a tener en cuenta para el fortalecimiento de la propuesta.

2.6 RESULTADOS ESPERADOS

- Espacios escolares en los que los niños y las niñas expresen sus emociones y la comprensión que adquieren de las mismas.
- Aportar a los docentes estrategias psicopedagógicas que favorezcan potenciar las emociones políticas dentro de aula.
- Los niños y las niñas conocedores de sus emociones, sabiéndolas tramitar en los diferentes contextos donde se relacionen.

2.7 RECOMENDACIONES

- Generar espacios en las instituciones educativas que promuevan la socialización de la propuesta psicopedagógica, con el fin de dar a conocer la importancia de las emociones políticas en la formación de niños y niñas.
- Durante los encuentros con padres de familia, en reuniones, entregas de informes o escuelas de padres; dialogar acerca de la importancia de las emociones políticas en el ámbito escolar para el buen vivir en los diferentes contextos de socialización.

Tabla 6. Propuesta psicopedagógica

PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA				
MOMENTO II				
Técnicas Interactivas (10 meses)				
ACTIVIDAD	DURACIÓN	LUGAR	RECURSOS	PARTICIPANTES
Técnica interactiva No. 1 CARTOGRAFÍA DE LAS EMOCIONES (ver tabla 7)	180 minutos	Aula de clases	Pliegos de papel periódico.	Niños y niñas del I ciclo de las instituciones educativas
Técnica interactiva No. 2 FOTONARRATIVAS Se desarrollará con los talleres del 1 al 5	120 minutos cada taller	Espacios institucionales como aulas de clase, biblioteca, cancha, etc.	Colores Hojas de <i>block</i> Marcadores	Niños y niñas del I ciclo de las instituciones educativas
Técnica interactiva No. 3 SOCIO DRAMAS	120 minutos	Espacios institucionales como aulas de	Lápices	Niños y niñas del I ciclo de las

		clase, biblioteca, cancha, etc.	Pliegos de papel bond	instituciones educativas
Técnica interactiva No. 4 MURAL DE SITUACIONES	180 minutos	Espacios institucionales como aulas de clase, biblioteca, cancha, etc.	Pegante	Niños y niñas del I ciclo de las instituciones educativas
			Imágenes	
			Fotos	
			Televisor	
			Video <i>beam</i>	
Técnica interactiva No. 5 ZOOM	120 minutos distribuidos en las cuatro emociones que se trabajan, cada una con 30 minutos.	Aula de clase	Grabadora	Niños y niñas del I ciclo de las instituciones educativas
Técnica interactiva No. 6 SILUETAS	120 minutos	Aula de clase		Niños y niñas del I ciclo de las instituciones educativas
PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA				

MOMENTO III				
Desarrollo y seguimiento a la ejecución de la propuesta (5 meses)				
ACTIVIDAD	DURACIÓN	LUGAR	RECURSOS	PARTICIPANTES
Diseño de cartilla psicopedagógica para docentes.	2 meses	Institución educativa	Computador	Docentes encargadas de la propuesta
Reunión de seguimiento a docentes	30 minutos	Institución educativa	Formato de seguimiento	Docentes a cargo de los grados del ciclo I
Presentación de cartilla	1 hora	Institución educativa	Cartilla psicopedagógica para docentes	Docentes encargadas de la propuesta. Equipo docentes

Tabla 7. Anexo de la Actividad No. 1 Cartografía

Objetivo: Identificar en los niños y niñas las emociones que generan los lugares del barrio en el que viven.

ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	MATERIALES
Actividad exploratoria (para preescolar)	Se presentan al grupo de preescolares imágenes reales del barrio, para que visualicen el espacio de una mejor manera y les permita identificar los lugares con los que se realizará la cartografía.	Fotografías de lugares del barrio. Cámara Grabadora
Ficha	Se les repartirá a los niños y las niñas una ficha con círculos que deben colorear según el color dado a cada emoción, luego recortan los círculos y estos servirán para ubicar en el mapa.	Ficha para colorear las emociones
Dibujo mi barrio	Se divide el grupo en equipos, para que en un pliego de papel periódico elaboren un mapa de los lugares del barrio.	Papel periódico Marcadores Reglas Crayolas Colores Cámara Grabadora
Las emociones de mi barrio	En el mapa elaborado del barrio, los niños y niñas ubicaran por colores las emociones que les generan algunos de los lugares del barrio, así: Amor: rosado Miedo: negro Asco: verde Ira: roja Tristeza: azul Alegría: amarilla	Cámara Grabadora Círculos de colores Pegante

	Vergüenza: morada	
Exposición de trabajos	Se ubicarán en el salón los mapas realizados por cada uno de los equipos, para que todos puedan visualizar el trabajo de sus compañeros.	Cinta de enmascarar Cámara Grabadora
Plenaria	En forma de plenaria se realizarán las siguientes preguntas: ¿Qué se observa? ¿Qué lugar te genera...?	Mapas Cámara Grabadora

Tabla 8. Técnicas interactivas

INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN	TALLER	PREGUNTAS ORIENTADORAS	RECURSOS
FOTONARRATIVAS	Esta técnica se utiliza con el objetivo de evocar mediante la fotografía las experiencias vividas por los niños en espacios propios de su cotidianidad. Se realizan cinco talleres con esta técnica, en los cuales se abordan cinco contextos propios de los niños y niñas. Cada uno de los talleres se lleva a cabo en aula de clase.	TALLER 1 PROGRAMAS DE TELEVISIÓN: Indagar con anterioridad sobre los programas de televisión que ven los niños y niñas. En el taller presentar escenas de dichos programas	¿Por qué te gusta este programa? ¿Cuál es tu personaje favorito del programa y por qué?	Televisor Cámara
		TALLER 2 FAMILIA: Cada niño trae la fotografía de su familia con anterioridad. Las fotos se exponen en un mural y se les pide que pasen a observar las fotografías. Se debe en este momento, estar atentos a las expresiones y comentarios de los niños sobre lo que observan.	¿Qué miembros de la familia vemos en las fotos? ¿Qué recuerdos tienes del día que tomaron la foto? ¿Recuerdas cómo te sentías ese día? ¿Cómo te sientes cuándo estás con tu familia? ¿Qué actividades realizamos en familia?	Fotos de la familia Tablero Cinta adhesiva Cámara

		Luego de observar se realiza un conversatorio guiado con preguntas. Se planean preguntas de inicio y se tiene en cuenta las preguntas que surjan en el conversatorio.		
		TALLER 3 AMIGOS DEL BARRIO: “Modelado de plastilina” Partiendo de representar a su mejor amigo del barrio en plastilina, se realizará una exposición de cada amigo y cada uno conversará sobre él.	¿Cómo se llama tu amigo? ¿Qué es lo que más te gusta de él? ¿Qué te disgusta de él y por qué? ¿Qué hacen cuando están juntos? ¿Cómo te sientes cuando estas con él? ¿En qué lugares de tu barrio compartes con tu amigo?	Plastilina Tablas
		TALLER 4 LA ESCUELA: Se toman fotos de los lugares de la escuela. Se dividen en grupos de a 6 y a cada uno se le entrega la	¿Qué es lo que más nos gusta de este espacio? ¿Qué pasa y que nos hace sentir este espacio?	Fotografías de la escuela

		foto de uno de los espacios para que dialoguen acerca de lo que sienten y viven en ese espacio. Se realiza una plenaria con todos los grupos para saber lo que dialogaron en ellos.	¿Qué recuerdos tengo en ese espacio?	
		TALLER 5 LOS PARES: Se toman fotos de los lugares de la escuela compartiendo con sus compañeros. En parejas se les entrega una foto de estos espacios para que dialoguen acerca de lo que sienten y viven en las relaciones con sus pares.	¿Cómo comparto con mis compañeros? ¿Qué siento cuando estoy con mis compañeros? ¿Con cuáles compañeros me gusta compartir más y por qué? ¿Con cuáles compañeros prefiero no compartir y por qué?	Fotografías de los lugares de la escuela
SOCIO DRAMAS	Se pretende observar la apropiación que tienen los niños y niñas frente a las emociones que se van a abordar. Se organiza el grupo en equipos de 6 u 8 estudiantes para que por medio de un socio drama representen la		¿Qué se quería mostrar en la representación? ¿Qué entendieron? ¿Qué sensaciones les genera lo que representaron?	Accesorios para los roles.

	emoción en determinado contexto. Primero se hace un juego de ambientación para que los niños escojan el lugar y la emoción que van a representar, por ejemplo: cómo se vive la emoción del amor en la familia y, así sucesivamente, con la compasión, el miedo y la vergüenza y en contextos como la escuela, los pares y los medios de comunicación.		¿Les pareció fácil o difícil representar dicha emoción? ¿Qué sienten cuando ven representada la emoción en estos lugares?	
MURAL DE SITUACIONES	En el mural de las situaciones se pretende posibilitar la descripción de situaciones relacionadas con las emociones, partiendo de situaciones cotidianas y poniendo en evidencia procesos en los cuales los niños y niñas han estado o están involucrados, permitiendo su expresión de	Previo a la sesión con los niños y niñas, el docente fijará en un lugar visible en el aula de clases (una pared, un tablero...) un pedazo grande de papel <i>craf</i> en el cual será plasmado el Mural de situaciones.	Al enseñarles las láminas alusivas a cada emoción se les realizarán las siguientes preguntas: ¿Qué observan en las láminas? ¿Qué sienten al observar las láminas?	Papel <i>craf</i> Láminas relacionadas con las emociones Hojas de <i>block</i>

	ritmos de vida y temporalidades, en relación con este aspecto. También se pretende que los niños y niñas concluyan a partir de la reflexión del tema de las emociones, develar y relatar los hechos, las percepciones y formas de comprenderlas, a partir de su propia realidad social.	Inicialmente, se ubicarán en cuatro grupos, organizados de la siguiente manera: GRUPO 1 AMOR GRUPO 2 VERGÜENZA GRUPO 3 MIEDO GRUPO 4 COMPASIÓN Y en cada grupo se les mostrarán láminas relacionadas con cada emoción, para que después cada estudiante plasme en una hoja de <i>block</i> su percepción con respecto a la emoción que les correspondió, valiéndose de dibujos, gráficos . Posteriormente cada uno de los integrantes socializará su elaboración individual con el fin de construir un boceto común, fruto de la negociación colectiva. Para finalizar cada subgrupo elegirá un espacio del mural para plasmar allí su boceto colectivo.	¿Por qué creen que sienten eso? ¿Han vivido alguna vez alguna situación parecida a la observada en las láminas? Cuando cada subgrupo finaliza su mural, se realiza una plenaria donde se comparten y expresan los productos logrados en el trabajo desarrollado. Para terminar y activar la reflexión y el debate sobre lo expresado en el mural por cada uno de los grupos se realizarán las siguientes preguntas: ¿Qué se ve en el mural? ¿Qué sienten cuando observan el mural? ¿Qué le falta al mural, qué les gustaría agregar? ¿Qué le expresa el Mural?	Marcadores de colores
--	---	---	--	------------------------------

			¿Por qué?	
ZOOM	Recrear situaciones de la cotidianidad basadas en emociones, para que los niños y niñas analicen los hechos y como estos inciden en su vida diaria. Se plantea una situación que tenga una secuencia en tres imágenes, puede escogerse la emoción que más ha aflorado en el grupo para hacer la secuencia de imágenes. Se presentan las imágenes una por una para que los niños y niñas se expresen, hagan sus propias interpretaciones y manifiesten sus sentimientos. En el conversatorio se puede relacionar la situación de la imagen con otros contextos, actores o situaciones.		¿Qué está pasando en la escena? ¿Esto sucede con frecuencia? ¿En qué lugares o momentos? ¿Es agradable o desagradable? ¿Trae consecuencias, cuáles y a quienes? ¿Qué relación tiene la primera imagen con la segunda y la tercera? ¿Cómo se sintieron al relatar esta situación?	Imágenes en secuencia.

SILUETAS	A partir del dibujo de su silueta, los estudiantes deberán relacionar cada una de las emociones a abordar (miedo, compasión, vergüenza y amor) con una parte de su cuerpo. Para ello, se conformarán equipos de a cuatro estudiantes y a cada grupo se le hará entrega de la “bolsa de las emociones”, en la cual encontrarán <i>stickers</i> de colores, donde cada color representa una emoción. Lo que se pretende con esta técnica, es crear un espacio de reflexión donde los niños y las niñas puedan plasmar y exteriorizar, en que parte de su cuerpo sienten o reflejan las emociones objeto de estudio, lo que conlleva a poner en escena su corporalidad, sensaciones y las maneras como se visualizan y se representan ante los otros.	Los niños y las niñas deberán traer de manera previa, el dibujo de su silueta elaborado en papel <i>bond</i>. En el aula, cada uno de los estudiantes con las siluetas delineadas, procederá a recortarlas y a continuación se reunirán por equipos de a cuatro estudiantes donde se les hará entrega de la “bolsa de las emociones”, la cual contiene <i>stickers</i> de colores para representar cada una de las emociones así: Miedo = negro Compasión = azul Vergüenza = verde Amor = rojo Se les pedirá, que ubiquen en qué parte de su cuerpo sienten o reflejan cada emoción haciendo uso de los <i>stickers</i>. Terminada la actividad, los niños y las niñas deberán ubicar todas las siluetas en un lugar donde puedan ser visibilizadas por todos los	¿En qué parte de tu cuerpo se refleja la emoción del miedo? ¿En qué parte de tu cuerpo se refleja la emoción de la compasión? ¿En qué parte de tu cuerpo se refleja la emoción de la vergüenza? ¿En qué parte de tu cuerpo se refleja la emoción del amor? ¿Qué tipo de relaciones se encuentran entre las siluetas? ¿Qué diferencias hay entre ellas? ¿Cómo se sintieron durante el desarrollo de la actividad?	Papel <i>bond</i> <i>Stickers</i> de colores Bolsas de papel Marcadores
------------------------	--	--	---	---

		participantes. Cada uno se ubicará cerca de su silueta y compartirá con los otros el significado y sentido de lo expresado en ella.		
--	--	---	--	--

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía de Medellín. (2016). Plan de Desarrollo Medellín cuenta con vos 2016-2019. Recuperado de https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportalDelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2016/PlandedesarrolloMunicipalConsolidadoV229FEB16.pdf
- Aldana, G. M. (2007). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. *Revista Teoría y praxis investigativa*, 2(2), 78-79. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/38291752_Disenio_de_proyectos_en_la_investigacion_Cualitativa/link/5a845f750f7e9b2c3f5005a6/download
- Amador, J. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y saberes*, (37), 73-87. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1882/1857>
- Ángel, D. y Herrera J. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Revista de Estudios Filosóficos*, (43), 9-29. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/estudios_de_filosofia/article/viewFile/11565/10543
- Arango, G. (2017). *Valor social de la educación y la cultura*. Medellín: Editorial EAFIT.
- Avellaneda, Y. (2015). Prácticas pedagógicas de formación política en la infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 99-111. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/8268/10431>
- Barona Villamizar, L. (2016). El sujeto político en la primera infancia: análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles (Tesis de posgrado) Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Recuperado de

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5231/1/teresilabarona_2016_sujetopolitico.pdf

- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 635 – 648. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido la sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós
- Betancur Saldarriaga, D. C. y Cuervo Pineda, K. (2017). Identidad política: formación de sujetos políticos desde la infancia (Tesis de pregrado). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Recuperada de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2603/1/CB0717_carolina_katerine.pdf
- Bula, G. (2008). Spinoza y Nussbaum: en defensa de las emociones. *Saga, revista de estudiantes de filosofía*, (17), 27-37. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/saga/article/view/15089/15883>
- Cadavid, F., Machado, M., y Ramírez, L. (2019). En un mundo sin amor estaríamos llenos de morados: el amor como emoción política y su relación con la memoria histórica. En J. Duarte (Comp.). *Emociones políticas en niños y niñas*. (pp. 83-93). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder Editorial.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (Comp.) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.
- De la Maza, L. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Revista Teología y Vida*, 46(1-2), 122-138. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492005000100006>
- Duarte, J. y Gómez, A. (2019). Lo político en el niño y la niña: una dimensión a ser reconocida por los maestros y maestras. En J. Duarte (Comp.). *Emociones políticas en niños y niñas*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

- Echavarría, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v1n2/v1n2a06.pdf>
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Editorial Fondo de cultura económica.
- Fabre, M. (2001). Experiencia y formación: la *Bildung*. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 2015-225. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4157511>
- Flórez, R., y Vivas, M. (2007). La formación como principio de la acción pedagógica. *Revista educación y Pedagogía*, (47), 165-178. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6680/6122>
- Galeano, M. E., y Vélez, O. L. (2002). Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa. Medellín: Universidad De Antioquia.
- García, B., González, S., Quiroz, A. y Velásquez, Á. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Guichot, V. (2015). El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: Hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la educación*, 27, 45-70. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu20152724570/14227>
- Henao, G., Ramírez, L., y Ramírez, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *AGO.USB*, 6 (2), 147-315. Recuperado de https://www.academia.edu/8137714/Agora_Diez_Tema_4_Que_es_la_Intervencion_Psicopedagogica_
- Jiménez, A., y Infante, R. (2006). Infancia, ciudad y narrativa. *Revista científica*, (8), 269-286. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/348/522>

- Marín-Posada, M. L., y Quintero-Mejía, M. (2017). Emociones políticas y mal. *Revista Eleuthera*, 16, 101-117. Recuperado de http://vip.ucaldas.edu.co/eleuthera/downloads/Eleuthera16_7.pdf
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Nussbaum, M. (2013). *Las emociones políticas ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Páramo, P., y Roa, E. (2015). La estructura conceptual de los miedos urbanos. *Revista diversitas – perspectivas en psicología*, 11(1), 135 – 146. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v11n1/v11n1a10.pdf>
- Pérez Ospina, J. (2018). Configuración de las emociones políticas de niños y niñas de 6 a 9 años desde el consumo de medios y tecnologías de la información y la comunicación (Tesis de maestría). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Ramírez, A. (2013). Infancias, nuevos repertorios tecnológicos y formación. *Signo y pensamiento*, 63, 52-68. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v32n63/v32n63a04.pdf>
- Reyes, D. (2017). La educación de las emociones para alcanzar el florecimiento de las capacidades humanas: una mirada desde la filosofía de Martha Nussbaum (Tesis de maestría). Facultad de Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3650/LA%20EDUCACI%C3%93N%20DE%20LAS%20EMOCIONES%20PARA%20ALCANZAR%20EL%20FLORECIMIENTO%20DE%20LAS%20CAPACIDADES%20HUMANAS.pdf?sequence=1>
- Ríos Cardona, Y. A. (2015). La infancia tiene la palabra. Experiencias significativas en la vida escolar (Tesis de pregrado). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Recuperado de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2067/1/CA0697_Yennyrios.pdf
- Ríos Cataño, C. y Sánchez Sotelo, A. (2016). Representaciones sociales de infancia-educación y su relación con la concepción de niño y niña de la

- estrategia de cero a siempre (Tesis de pregrado). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Recuperado de http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2579/1/CA0541_c ecilia_adriana.pdf
- Rodríguez, G., Juárez, C., y Ponce de León, M. (2011). La culturalización de los afectos: Emociones y sentimientos que dan significado a los actos de protesta colectiva. *Revista interamericana de psicología*, 45(2), 193–202. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/284/28422741010.pdf>
- Rodríguez, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- Roldán, O. Giraldo, Y., y Martínez, M. (2017). La emoción como estrategia movilizadora de la acción política de niños, niñas y adolescentes. *Revista Lasallista de investigación*, 14(2), 152-159. Recuperado de <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/1526/1565>
- Runge, A., y Muñoz, D. (2010). Crisis y aporías de la educación en la sociedad moderna occidental: Elementos iniciales para un debate antropológico-pedagógico sobre educación y posmodernidad. *Revista Colombiana de Educación*, (59), 112-133. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/599/1598>
- Saraza, E., López, T., y Duarte, J. (2019). El lugar de la compasión en la configuración de la subjetividad de niños y niñas. En J. Duarte (Comp.). *Emociones políticas en niños y niñas*. (pp. 83-93) Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Villafuerte García, L. (1998). Sentimiento y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada, siglo XVIII. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (25), 386-390. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/16729/17616>
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, Un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos y Editorial Universidad de Antioquia.

ANEXOS

ANEXO 1. AVAL INSTITUCIONAL

Medellín, mayo de 2019

Asunto: autorización para la ejecución de la propuesta de intervención psicopedagógica “las mociones políticas en procesos de formación de niños y niñas del ciclo i de cuatro instituciones educativas públicas del municipio de Medellín.

En calidad de representante legal de la Institución Educativa Joaquín Vallejo Arbeláez, yo **XXXXXXXXXX** identificado con CC _____ de _____, autorizo a la docente: **XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX**, estudiantes de la maestría en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, a llevar a cabo su propuesta de intervención psicopedagógica: “las emociones políticas en procesos de formación de niños y niñas del ciclo i de cuatro instituciones educativas públicas del municipio de Medellín”

Atentamente,

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

CC: _____

Representante legal de la I.E. Joaquín Vallejo Arbeláez

ANEXO 2. CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES



A usted señor padre de Familia,

de _____, le estamos solicitando su consentimiento para que su hijo (a), participe en la propuesta de investigación psicopedagógica, enmarcada dentro de la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, de la cual hace parte como aspirante a magister la docente _____.

Yo _____, mayor de edad, Padre, Madre y/o acudiente _____ del _____ estudiante _____

de _____ años de edad, he sido informado acerca de la toma de fotografías y grabaciones de videos, lo cual se requiere para que la docente de mi hijo(a) aspirante a Magister en Psicopedagogía, realice su práctica investigativa.

Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a) en la grabación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- La participación de mi hijo(a) en fotos y videos no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en el video no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.

- No habrá ninguna sanción para mí hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la propuesta de investigación de la maestría en psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana y como evidencia de la práctica educativa del docente.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria [] DOY EL CONSENTIMIENTO [] NO DOY EL CONSENTIMIENTO para la participación de mi hijo (a) en la toma de fotos y grabaciones de videos de la práctica educativa del docente en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia. Lugar y Fecha:

FIRMA MADRE/ PADRE O ACUDIENTE: _____

CC: _____

ANEXO 3. FOTOGRAFÍAS DE LAS TÉCNICAS INTERACTIVAS IMPLEMENTADAS

Figura 1. Cartografía de las emociones 1



Figura 2. Cartografía de las emociones 2



Figura 3. Mural de situaciones 1



Figura 4. Mural de situaciones 2



Figura 5. Siluetas 1



Figura 6. Siluetas 2



Figura 7. Fotonarrativa amigos del barrio 1



Figura 8. Fotonarrativa amigos del barrio 2



Figura 9. Fotonarrativa familia 1

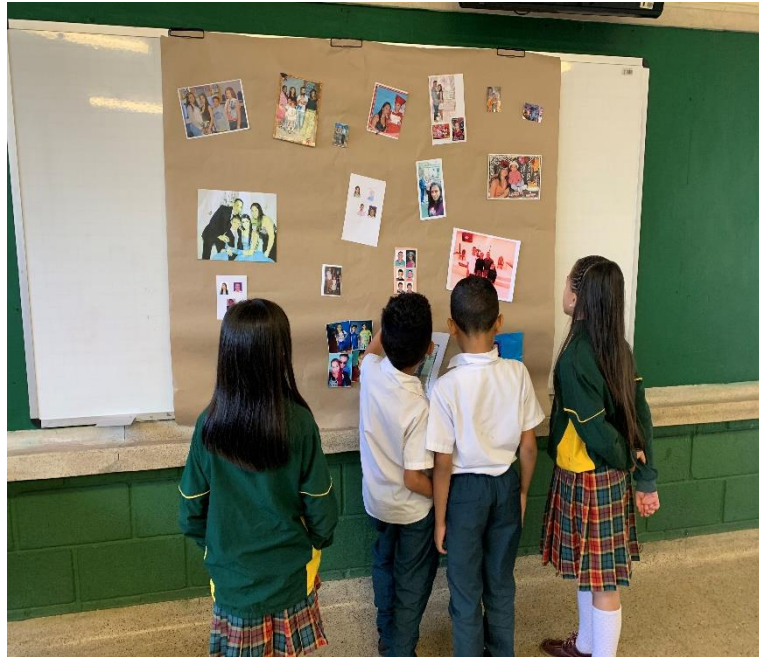


Figura 10. Fotonarrativa familia 2



Figura 11. Fotonarrativa lugares del colegio 1



Figura 12. Fotonarrativa lugares del colegio 2



Figura 13. Fotonarrativa programas de televisión 1



Figura 14. Fotonarrativa programas de televisión 2



Figura 15. Zoom 1



Figura 16. Zoom 2



Figura 17. Sociodramas 1



Figura 18. Sociodramas 2

