



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE

Informe Técnico de la investigación

CALEIDOSCOPIO DE EMOCIONES:

Un estudio sobre el asco, el miedo y la ira en las experiencias escolares de niños y niñas del grado segundo de la Institución Educativa Raquel Jaramillo del Municipio de Bello (Antioquia).

Equipo de investigación

Beatriz Elena Ospina Ospina

Marcela Janeth Restrepo Uribe

Tutora:

Dra. Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magister en
Educación y Desarrollo Humano**

Sabaneta

2020

TABLA DE CONTENIDO

1. Resumen Técnico
 - 1.1 Descripción del problema: Descubrimiento del caleidoscopio y sus colores
 - 1.2 1.1.2 Referente contextual: Las emociones dentro del caleidoscopio
 - 1.1.3 Estado del arte: Descubriendo las formas de las emociones
 - 1.1.3.1 Tendencia uno: Agresión, conflicto escolar y su relación con las emociones
 - 1.1.3.2 Tendencia dos: La emoción como una competencia: Inteligencia y gestión
 - 1.1.3.3 Tendencia tres: Prevalencia de la perspectiva psicométrica de las emociones.
 - 1.1.3.4 Tendencia cuatro: La división que hace la escuela entre lo emocional y lo cognitivo
 - 1.1.3.5 Tendencia cinco: Estrategias de formación dirigida a docentes en el tema de las emociones
 - 1.3 Ruta conceptual: Mirada multicolor de las emociones
 - 1.3.1 La magia de los reflejos. Aproximaciones a las emociones: Tres perspectivas
 - 1.3.2 La mirada de los tres espejos: El asco, El Miedo y La Ira
 - 1.3.2.1 La voz de los reflejos: El Asco
 - 1.3.2.2 El cristal de colores: El Miedo
 - 1.3.2.3 La intensidad de las palabras: La Ira
 - 1.4 Objetivos
 - 1.4.1 Objetivo general
 - 1.4.2 Objetivos específicos
 - 1.5 Bitácora Metodológica: Los caminos recorridos, los/as participantes vinculados y los instrumentos usados
 - 1.5.1 Presupuestos epistemológicos
 - 1.5.2 Proceso de selección actores sociales
 - 1.5.3 Estrategias e instrumentos para la generación y el análisis de la información
2. Hallazgos y conclusiones
 - 2.1 Tres espejos: El asco, el miedo y la ira en la escuela
 - 2.2 Categoría uno: Formas de nombrar las emociones
 - 2.2.1 El Asco: La voz de los reflejos
 - 2.2.1.1 Tendencia uno: El asco como forma de reconocer lo que huele mal
 - 2.2.1.2 Tendencia dos: El asco como forma de reconocer lo que no le gusta

- 2.2.1.3 Tendencia tres: El asco como censura ante el no control de lo orgánico
 - 2.3 El Miedo: El cristal de los colores
 - 2.3.1 Tendencia uno: El miedo como reacción ante el peligro y los daños físicos
 - 2.3.2 Tendencia dos: El miedo como reacción frente a la incertidumbre
 - 2.4 La Ira: La expresión de las palabras
 - 2.4.1 Tendencia uno: La ira como forma de expresar el descontento por ciertas situaciones presentadas en la escuela
 - 2.4.2 Tendencia dos: La ira como forma de reacción ante el llamado de la atención del adulto (la profesora)
 - 2.4.3 Tendencia tres: La ira como respuesta ante las agresiones verbales de los compañeros
 - 2.5 Categoría dos: Tramitación de las emociones de asco, miedo, ira en la escuela
- El Asco
- 2.5.1 Tendencia uno: El asco se tramita evitando estar en contacto con aquello que lo genera
 - 2.5.2 Tendencia dos: La tramitación de la emoción del asco desde el requerimiento de atención del adulto
 - 2.5.3 Tendencia tres: La tramitación del asco mediante acciones realizadas por ellos y ellas mismos
- El Miedo
- 2.5.4 Tendencia uno: La búsqueda de ayuda como tramitación del miedo
 - 2.5.5 Tendencia dos: Tramitación del miedo desde el uso de diferentes estrategia orientadas al cuidado de sí mismos y de los/as otros/as
- La Ira
- 2.5.6 Tendencia uno: La agresión física y lo verbal como tramitación de la ira
 - 2.5.7 Tendencia dos: La tramitación de la ira desde el planteamiento de posibles soluciones
 - 2.5.8 Tendencia tres: La ira que se tramita a través de la queja expresada al adulto
3. Conclusiones
- Referencias Bibliográficas
4. Artículo Grupal. Bitácora de la ira. Su presencia imperceptible pero definitiva en la

escuela

5. Artículo Individual: Aproximaciones al asco como emoción moral y política
6. Artículo Individual: El miedo y la ira. Emociones in-visibles en la escuela
7. Anexos

1. Resumen Técnico

1.1 Descripción del problema: Descubrimiento del caleidoscopio y sus colores.

La investigación surgió a partir de nuestras inquietudes como docentes que desarrollamos un papel de investigadoras en nuestra institución educativa sin olvidar el abordar este trabajo con una mirada pedagógica – investigativa teniendo en cuenta el propósito de comprender lo que acontece en la escuela en cuanto al manejo de las emociones de los niños y las niñas en sus experiencias escolares, con la idea de tener una mirada más allá de los asuntos asociados a los procesos de enseñanza, los cuales encontramos que están centrados en la transmisión de conocimientos, a lo cual surgieron las preguntas sobre ¿cómo se expresan y manifiestan las emociones en los niños y las niñas en la escuela?, ¿qué hacen para solucionar sus problemas? y ¿qué hacer desde la escuela para ayudar a los niños y a las niñas a tramitar adecuadamente sus emociones?

Desde estas inquietudes se observó que la escuela hoy en día hace algunos esfuerzos por entender que le pasa a los/as estudiantes (niños, niñas y jóvenes) en sus experiencias educativas, en su vida cotidiana y en su relación con el entorno. En este sentido, Furlán y Alves (2018) mencionan como “la escuela ha buscado tomar parte de la formación ética de los alumnos que transitan por ella, es decir, ha intentado incidir en sus modos de ser, comportarse, pensar, interpretar, sentir” (p. 22). A partir de las diferentes áreas académicas reglamentarias se trata de crear espacios pedagógicos que puedan ayudar a aliviar las dificultades que se presentan en la cotidianidad de la experiencia escolar pero estos esfuerzos se ven truncados por “la falta de recursos y estrategias psicosociales, pedagógicas y disciplinarias por parte de las figuras de autoridad al momento de abordar situaciones de conflicto a nivel escolar” (Ordóñez y Mora, 2018, p. 154). Lamentablemente, algunos procesos no logran consolidarse y los esfuerzos parecen quedarse en el aire o ser pañitos de agua tibia para calmar la borrasca que se presenta en un momento dado.

También se generaron inquietudes sobre lo que pueden vivenciar los/as estudiantes desde los primeros años escolares, concretamente en el grado segundo de primaria, quienes aluden a procesos de transición no muy agradables de un grado a otro, reflejados en la prevalencia del cambio de grupo o de institución, deserción o desmotivación escolar. En las situaciones

anteriormente descritas parece existir una relación que pone de relieve el lugar de las emociones en las experiencias escolares de los/as estudiantes.

De igual modo se percibió que el tema de las emociones es poco tratado a nivel de la escuela ya que en la búsqueda de los aportes de diferentes autores para esta investigación se encontró con sorpresa que aunque es un tema que se intenta integrar a la educación aún falta fortalecer su constitución curricular a nivel del PEI institucional para que no quede en el aire su estudio, a lo cual Abramowski, (2010) refiere que “los docentes se encuentran enfrentados a una especie de paradoja. Por un lado, tienen que vérselas con el estereotipo emocional que todavía invita a querer a los alumnos y por otro lado los maestros que son sospechados por querer demasiado”(p.82), se nombra esta cita porque es importante reconocer que el concepto de emoción en la escuela sí debería ser trabajado para romper con la estigmatización de ver la emoción como sinónimo solo de amor, o de odio, al contrario es ver la emoción como una oportunidad de integrar en la escuela la educación emocional como parte de la formación integral de los estudiantes, desde la formación de un lenguaje que posibilite lo afable en las relaciones con los demás. La educación de las emociones es fundamental para impulsar procesos de construcción de paz dirigidos a la resolución pacífica de conflictos en la escuela y en otros escenarios sociales.

Desde estos aspectos, con esta investigación se pretendió comprender como eran reconocidas y nombradas las emociones de asco, miedo e ira, el lugar en el que las ubicaban, las situaciones y las estrategias de tramitación en las experiencias escolares de los niños y las niñas del grado segundo de la I.E. Raquel Jaramillo, Municipio de Bello (Antioquia), Barrio Paris, sede B, Nicolás Sierra Sierra.

Teniendo en cuenta la población atendida, desde esta investigación se generaron espacios de reflexión en la comunidad educativa y académica que llevaron a pensar en las diferentes formas de relación de la emoción con el aprendizaje de los niños y las niñas y como sus expresiones más íntimas los llevan a saber relacionarse con los demás, con el mundo que los rodea, buscar alternativas de solución a los conflictos desde el reconocimiento, la identificación y elaboración de sus capacidades, debilidades, emociones y potencialidades lo que puede contribuir a la construcción en la escuela de la paz y de la democracia. En este

orden de ideas, Carrasco (2018) nos plantea que la inclusión de la afectividad en la educación permitirá enfrentar al autoritarismo, lo que implica, fortalecer una educación para la democracia en la que se enseñen “las habilidades necesarias para preservarla, el estado mental reflexivo para avanzar en ella y el clima social y emocional necesarios para ejercerla” (García, 2003, p. 5, citando a Dewey, 1993).

De este modo es importante enfatizar que el medio para ayudar a fortalecer las herramientas para el manejo adecuado de las emociones puede ser la escuela, desde la generación de espacios de participación, capacitación y sistematización de experiencias, trabajando de forma transversal, es decir, atravesando todas las áreas académicas que se dan en el currículo a partir de la promoción de los recursos individuales para que los estudiantes puedan encontrar lo que aman hacer en la vida, lo que les gusta, sienten, piensan, y así puedan escuchar, identificar, nombrar, aceptar, gestionar y tramitar sus emociones, esto con el fin de participar en los diferentes procesos de construcción para la paz, la convivencia y la democracia en la escuela.

A medida que realizamos nuestra labor educativa, nos damos cuenta que la sociedad actual nos exige cada día más educar ciudadanos integrales capaces de desarrollar habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas siendo parte activa y constructiva en la sociedad democrática, como seres políticos con criterio para tomar decisiones que generen bienestar a sí mismo y a los demás. La importancia de nuestra labor investigativa radicó en que los estudiantes de 7 a 9 años de edad, están pasando por un periodo importante del neurodesarrollo para fortalecer aprendizajes no solo a nivel académico sino también comportamental y emocional, desde la interacción con su entorno, consigo mismo y con los demás.

En este girar y girar de la búsqueda por lo que pasa en la escuela, precisamente se encontró que esta establece una división entre lo emocional y lo cognitivo, concentrando sus esfuerzos en el rendimiento académico y en la transmisión de contenidos curriculares, sin dar espacio a una educación emocional que posibilite en los niños y las niñas la expresión máxima de sus sentires y afectos frente a lo que los mueve día a día en los diferentes escenarios o vivencias de su experiencia escolar (Buitrago y Herrera, 2013; Merchán, Bermejo y González, 2014;

Martínez y Quintero, 2016; Pulido y Herrera, 2017; Olivo y Bustos, 2018; Kaplan, Furlán y Ochoa, 2018).

Como parte de esta situación, se identificaron los siguientes asuntos:

El primer elemento es la hegemonía de lo cognitivo en detrimento de lo emocional, pues los esfuerzos de la escuela están más orientados a impartir los conocimientos de las diferentes áreas propuestas a nivel curricular que tener en cuenta los espacios de tramitación para las emociones que permiten develar el sentir de los estudiantes en sus diferentes experiencias cotidianas a nivel individual, familiar y escolar.

Al revisar las propuestas curriculares, no fue posible identificar aquellas que estén orientadas a la educación emocional. No es muy claro que asignatura trabaja lo emocional en la escuela, y no existen estándares curriculares que promuevan esta asignatura de manera clara y permanente. La escuela ha estado expuesta a un sinnúmero de requisitos educativos que la llevan a privilegiar la preparación académica por encima de lo emocional, a pesar, de la importancia de la educación en el manejo de las emociones. Al respecto, Furlán y Ochoa (2018) afirman que “la escuela ha sido reacia al problema emocional cerrándose en torno a su función instruccional de transmisión de contenidos curriculares” (p. 15).

El segundo elemento es el enfoque de la evaluación, el cual se observó que sigue siendo un proceso más de certificación de la información memorizada que un escenario que permita reflexionar sobre las emociones que emergen ante las situaciones de angustia e incertidumbre de los estudiantes en esos espacios de valoración de los aprendizajes. En este sentido, Pulido y Herrera (2017) plantean que “existe una enorme preocupación, procedente de todos los sectores, comenzando por la Administración Educativa, pasando por los profesionales implicados en el proceso educativo (maestros, profesores, orientadores...) hasta los destinatarios (alumnos y familia) por el bajo rendimiento en las diferentes áreas académicas” (p. 30), dejando de lado el lugar de las emociones que experimentan los estudiantes al enfrentarse a las situaciones de presión y de estrés que les generan los procesos evaluativos convencionales.

Un tercer elemento es la falta de formación de los docentes, más allá de las áreas específicas que están a su cargo, y su función de transmitir contenidos para lo cual Furlán y Ochoa (2018) plantean que esto se debe a “que no se comprende la importancia de lo afectivo que tiñe todo el comportamiento de los sujetos. Para la mayoría de los docentes basta que estén quietos y atentos para que las lecciones pasen” (citado por Kaplan 2018, p. 15). Si se tuviera la formación adecuada para diseñar e implementar estrategias orientadas al fortalecimiento de la educación emocional se podría generar otras alternativas de participación y consolidación de los requerimientos académicos a nivel institucional y del Estado. Al respecto, Ibáñez (2002) asegura que “si deseamos revalorizar el papel de las emociones en nuestra cultura escolar, la formación de profesores es un ámbito prioritario. Para iniciar un trabajo sistemático en este ámbito, es necesario conocer lo que ocurre cotidianamente en los estudiantes” (p. 3). Desde este punto de vista, es preciso aseverar que las experiencias escolares que tienen día a día los niños y las niñas con su grupo de pares, con los profesores y la forma cómo nombran, regulan y tramitan las emociones que allí confluyen como parte de las interacciones que establecen en su entorno permiten generar espacios de transformación para la educación emocional.

El último elemento en el planteamiento del problema se logró ver en las relaciones conflictivas y poco cordiales que se generaron entre los estudiantes, a lo cual Kaplan y Silva (2018) refieren que “los puntos de conflictos más comunes en la escuela que están asociados a problemas de integración social expresados en tratos descalificatorios (burlas, insultos, rechazos)” (p. 221), lo cual vuelve a poner de relieve la pregunta por las emociones y la forma como hemos aprendido o no a tramitarlas en los espacios escolares. Específicamente, las dificultades de convivencia escolar pueden estar vinculadas a las tensiones que se introducen cuando no se aceptan o acogen las diferencias (raza, género, orientación sexual, lugar de procedencia, creencias religiosas, entre otras).

Como puede apreciarse, las dificultades en la convivencia tienen una significativa incidencia en la vida académica y emocional sobre quien recaen las burlas y las risas. Durante su experiencia escolar, algunos estudiantes tienen que batallar no solo con los retos académicos sino también con las dificultades que se les presenta en la convivencia con los compañeros, por lo que se hace necesario contar con estrategias pedagógicas que contribuyan a la

resolución pacífica de los conflictos, en los que es fundamental el aprendizaje de la diferencia y la educación emocional.

Llegados a este punto, es significativo mencionar que la revisión de la literatura existente muestra la existencia de investigaciones en el contexto de América Latina y el Caribe que han estado interesadas en hacer aportes desde diferentes perspectivas y, en muchas de ellas, siguen predominando perspectivas clásicas y convencionales (desde enfoques empírico-analíticos). Sin embargo, las reflexiones sobre las emociones en la escuela siguen siendo un tema por fortalecer, sobre todo, teniendo en cuenta las situaciones asociadas a la deserción, los bajos desempeños académicos y a los problemas de convivencia que pueden estarse agudizando por temas relacionados con las emociones y sus diferentes formas de expresión en las experiencias escolares.

Debido a esto es fundamental retomar la importancia de este trabajo de investigación realizado como parte de un entramado de situaciones que llevaron a ver la escuela como una oportunidad y un medio para hacer de la educación emocional una estrategia que permita ayudar a fortalecer las herramientas para el manejo adecuado de las emociones, por lo que la formación de los docentes en este tema es el primer pilar y compromiso para mejorar los procesos con los estudiantes en sus experiencias escolares.

De igual forma, el propiciar la educación de las emociones desde la escuela permitirá su integración en las actividades pedagógicas desde una mirada integradora que posibilite hacer lectura de las emociones en general, ya que estas juegan un papel primordial en la forma como se reacciona o se responde ante diferentes situaciones que se viven en la cotidianidad escolar. Desde este punto de vista, se observó que las emociones de miedo, asco e ira se nombran poco en los diferentes espacios y experiencias escolares. Son emociones de las que se habla poco pero que, de alguna forma, están presentes, sin ser asumidas como parte de la propia vida interior y en relación.

Las emociones de asco, miedo e ira hacen parte de las formas de expresión que se realizan por medio del lenguaje, “podemos comunicarnos y transmitir conocimientos y sentimientos de una generación a otra. Somos humanos porque tenemos esa inconmensurable capacidad de simbolizar y de aprender. El lenguaje, los pensamientos y las emociones nos organizan como individuos en la convivencia” (Kaplan, 2018, p. 9). Las emociones llevan al ser

humano a manifestarse en su más íntima existencia, en su relación consigo mismo y con los demás, en la lectura que hace de las experiencias que vive y que transita en su ser.

Desde esta perspectiva las emociones de asco, miedo e ira son emociones que están a la base de las dificultades de convivencia entre los niños y las niñas de la I.E. Raquel Jaramillo del grado 2°. A lo anterior se suman problemas como la intimidación escolar por las burlas y apodos, la baja tolerancia a la frustración, la poca aceptación a la diferencia, el aislamiento, la presión y el estrés las cuales se vislumbraron estar asociadas a un manejo no adecuado de las emociones. Estas emociones han sido invisibilidades en la escuela, pero se viven en la cotidianidad y están manifestando que están asociadas a las dificultades de conflicto individual y grupal, disgustos y discusiones con los compañeros, empujones y peleas, a lo cual Kaplan (2018) refiere que “ estamos en condiciones de afirmar que los sentimientos de exclusión se vinculan a procesos de interiorización social donde se construye una distancia simbólica entre incluidos y excluidos; lo que da cuenta de las complejas dinámicas de aceptación/ rechazo que se entablan en la trama escolar” (p. 221).

Es por esta razón y teniendo en cuenta el planteamiento de los elementos de la problemática mencionada anteriormente, que la pregunta de investigación planteada fue en los siguientes términos ¿Cómo se expresan/ manifiestan las emociones de asco, miedo e ira en las experiencias escolares de los niños y las niñas del grado segundo de la Institución Educativa Raquel Jaramillo del municipio de Bello (Antioquia)?, dándole por nombre a la investigación, Caleidoscopio de emociones: Un estudio sobre el asco, el miedo y la ira en las experiencias escolares de niños y niñas del grado segundo de la I.E. Raquel Jaramillo del Municipio de Bello (Antioquia).

En los siguientes puntos se abordarán con mayor ahínco algunas de las ideas mencionadas con el fin de establecer la importancia y significancia que tuvo la investigación para nosotras como docentes – investigadoras.

1.1.2 Referente contextual: Las emociones dentro del caleidoscopio

La investigación se realizó en la Institución Educativa Raquel Jaramillo, ubicada en el Barrio Paris, Municipio de Bello Antioquia, en la comuna 1. Paris es un barrio de estrato socio

económico 0, 1, y 2, la mayoría de su población es desplazada, un gran número de familias no cuenta con los servicios públicos básicos de luz y agua. Otra de las características de la comunidad es la inestabilidad laboral, lo cual genera empleos informales como: construcción, trabajos en casa por días, venta de alimentos o variedades, confección, recicladores y vendedores ambulantes. Teniendo en cuenta esta situación el estudio en muchas familias no es la demanda principal.

La Institución Educativa está conformada por dos sedes: Raquel Jaramillo sección A (Maruchenga) y Raquel Jaramillo sección B, Nicolás Sierra Sierra (El Cafetal) cuenta con 36 docentes, el rector y un coordinador, en ella se encuentran los grados desde preescolar hasta undécimo, su planta física no cuenta con espacios amplios para albergar los requerimientos de la comunidad educativa.

El modelo pedagógico de la Institución es constructivista y aprendizaje significativo con el cual se busca la práctica de metodologías participativas y colaborativas en la construcción del conocimiento con miras a una formación integral donde el estudiante sea el protagonista del proceso formativo.

La propuesta del trabajo de campo en la investigación se realizó en la sede Nicolás Sierra Sierra, sede B, en la cual se evidenció en la mayoría de los estudiantes del grado segundo, entre las edades de 7 a 9 años, comportamientos agresivos dentro y fuera del aula de clase, manifestándose a través de golpes, apodos, amenazas, burlas, empujones, palabras soeces, falta de cuidado de sí mismo y de los demás, situación que genera conflictos de diversas índoles y por tanto problemas para una sana convivencia. Los estudiantes presentaron dificultades para el manejo de estrategias en la solución de problemas, donde la solución rápida es devolver el golpe por la situación que se presenta o solucionar las dificultades presentadas utilizando palabras soeces, sin buscar ayuda en el adulto o sin generar otras posibilidades que les permita llegar a acuerdos.

Este tipo de situaciones presentadas por los estudiantes ha llevado a los docentes de grado preescolar y primaria de la sede Nicolás Sierra Sierra a manifestar preocupación por estos escenarios que se presentan en la cotidianidad escolar y que en ocasiones tienen que ser

tratadas inmediatamente sin dar una solución a fondo, dejando en el aire el problema, que más tarde puede generar otras problemáticas para el estudiante a nivel personal, grupal y familiar. Por esta razón se han implementado en la institución diferentes estrategias como los descansos pedagógicos, el juego de roles y la lectura de cuentos para tratar de generar otros espacios escolares que ayuden en la solución de problemas, pero aun así se observan dificultades donde los estudiantes no tramitan sus emociones adecuadamente y generan un ambiente poco favorable para él y para sus compañeros.

De igual forma se observó con los docentes que las dificultades más atenuantes en esta situación radican en que se hace necesario implementar otras estrategias que promuevan el reconocimiento, la identificación y tramitación de las emociones en sí mismo y en los demás y no solo dar una solución pasajera que no permita llegar al fondo de las dificultades presentadas, de igual forma actuar desde los grados de inicio como el preescolar, el grado primero y segundo para fortalecer el proceso de desarrollo integral de cada estudiante, en la elaboración de su proyecto de vida y en el fortalecimiento de sus habilidades para la integración social desde la participación crítica y la formación democrática.

A lo cual se vio como oportunidad la realización de la investigación para generar aportes a la institución en el manejo de estrategias que involucren la educación emocional en el reconocimiento de las necesidades vislumbradas con los estudiantes, donde una de las mayores manifestaciones encontradas se fundamentó en el reconocimiento de las emociones, saber que son, como se tramitan y como se identifican en uno mismo y en los demás generando relaciones positivas a nivel grupal e institucional.

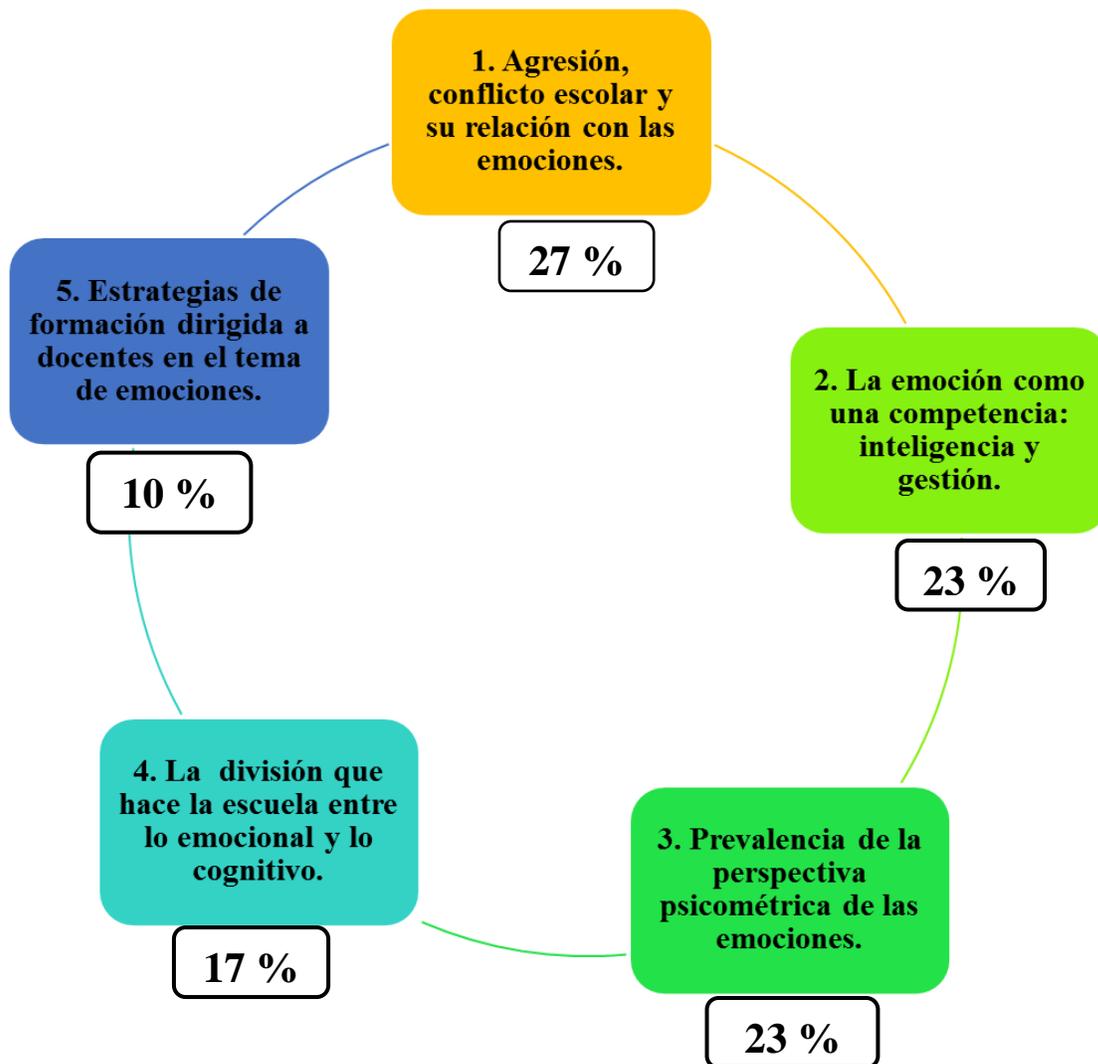
1.1.3 Estado del arte: Descubriendo las formas de las emociones

Esta investigación se inició con muchas preguntas sobre las emociones, en especial, con las emociones de asco, miedo e ira, emociones que no solo se presentan en seres humanos si no en no humanos y funcionan como un sistema de alarma que nos ha permitido sobrevivir y evolucionar como especie. Especialmente, estas emociones están asociadas con asuntos básicos en la existencia del ser humano y hacen parte de la formación, de la naturaleza y la acción socializadora entre los sujetos. También suelen ser las responsables de la forma

particular como cada individuo enfrenta las situaciones de la vida, por lo que están presentes en lo cotidiano y se evidencian en cualquier espacio que habita.

Para Maturana (1996), las emociones son la base de todo lo que hacemos e inclusive de lo que pensamos. Pero la realidad es que la escuela poco o casi nada se ha detenido a pensarlo y a tener las emociones en cuenta como parte del currículo académico. Se podría decir que la tradición educativa deja por fuera del sistema educativo las emociones, los afectos y las relaciones. Y esta falta de educación emocional se puede ver reflejada en el ámbito escolar, familiar y social cuando los niños y las niñas desembocan con frecuencia en un conjunto de actuaciones desadaptativas como la falta de diálogo para tramitar diferencias, el maltrato psicológico y físico que suelen dar a sus compañeros y compañeras, las dificultades de aprendizaje, trastornos como la ansiedad o la depresión, la falta de motivación para aprender, la deserción escolar y del aumento de los comportamientos disruptivos, que se atribuye a una crisis de valores y autoridad de los padres. Pero la realidad pudiera ser que muchos de estos problemas son consecuencia de un escaso conocimiento y manejo de las emociones.

En este apartado se presenta una revisión de las investigaciones que se realizó relacionada con el tema de las emociones en la escuela y se incluyeron un total de 30 trabajos publicados en el periodo comprendido entre el año 2000 y el año 2018, en países de habla hispana. Entre las características generales del corpus documental se puede resaltar que 26 eran artículos de investigación, 3 correspondían a tesis de maestría y 1 a una tesis de doctorado. En cuanto a los países de procedencia de dichas investigaciones, España registra el 40% del total de investigaciones identificadas, después está Colombia con el 30%, Chile y México con el 10% respectivamente, Argentina y Costa Rica con el 6% cada uno y Venezuela, Ecuador y Uruguay con el 3% equitativamente. Como parte del análisis realizado, a continuación, se presentan las tendencias identificadas, las cuales dan cuenta de los intereses que han concentrado la atención de los investigadores:



1.1.3.1 Tendencia uno: Agresión, conflicto escolar y su relación con las emociones

La agresión y los conflictos en la escuela parece ser el pan de cada día de varias instituciones educativas, cuyas causales podrían estar asociadas a las reacciones que tienen los/as estudiantes ante situaciones de violencia, discriminación o menosprecio. En este sentido, las situaciones de violencia observadas entre los estudiantes son “de tal intensidad que ha provocado incidentes negativos en niños y adolescentes, como dificultad en el aprendizaje y abandono escolar” (Cid, Díaz, Pérez, Torruella y Valderrama, 2008, p.21). Lamentablemente algunas relaciones interpersonales entre estudiantes o con otros actores de la comunidad pueden verse seriamente afectadas, por lo que:

a veces el sistema de relaciones de iguales se configura bajo un sistema de dominio-sumisión y se empieza a poner en peligro el vínculo de la reciprocidad, lo cual es indicador de que se pueden generar o favorecer procesos de victimización o maltrato entre iguales (Valadez, Barragán y Ochoa, 2016, p.20).

Esto se expresa a través de violencia verbal, física y psicológica y se materializa en burlas, bromas, chantajes, golpes, exclusiones, entre otras acciones que van menoscabando el desarrollo e integridad de algunos estudiantes, los cuales son considerados como raros por su sexualidad, color de piel, forma de actuar, nivel económico, educativo, creencias religiosas o simplemente porque no se ajustan a unas exigencias del grupo. En la mayoría de los casos sobre intimidación y maltrato escolar entre iguales, según Avilés y Casares (2005) “todos los entes educativos se encuentran inmiscuidos en esta dinámica de una manera directa o indirecta, según e independientemente del rol que asuman, sean víctimas, victimarios, observadores o jueces” (p.37). En síntesis, el maltrato escolar aparece cuando las personas son incapaces de reconocer y manejar las emociones que sienten ante determinados sucesos, de expresarlas y de reconocerlas en los demás para poder vincularse afectiva y moralmente con ellos, modificando la calidad de las relaciones interpersonales que establecen, lo que los hace ser más o menos competentes en su vida intrapersonal e interpersonal. Es por ello que se considera esencial que “los programas de prevención e intervención de la violencia escolar se centren en la alfabetización emocional de los alumnos” (Solís, García y Martínez 2013, p.1017), integrándolas desde el Plan Educativo Institucional como componente transversal continuo que ayude a fomentar el desarrollo de las competencias emocionales con objeto de educar los estudiantes para la vida.

1.1.3.2 Tendencia dos: La emoción como una competencia: inteligencia y gestión.

Las competencias emocionales se refieren a las capacidades y habilidades que tiene una persona para interactuar con otra u otras, expresando sus emociones con total libertad. Esta competencia procede de la magnitud con que se identifica y se resuelven las dificultades. Para Rubio (2018),

la mejor manera de aprovechar la inteligencia emocional no implica estar siempre contento, sino mantener el equilibrio, sabiendo atravesar los malos momentos y salir airoso de las

situaciones sin dañarse ni dañar a los demás. Cómo ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso de las gratificaciones, regular el humor y evitar que sus trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y mantener la esperanza en situaciones difíciles o imprescindibles. (p. 56)

Es por esta razón que “se hace necesario el estudio y entrenamiento de estas habilidades desde edades tempranas; ofreciendo la posibilidad, desde la escuela, de educar a las futuras generaciones, no solo en capacidades intelectuales, sino también en las emocionales” (Vissupe, Angulo y Guerra, 2017, p.1). De este modo, educar las emociones y convertirlas en competencias teniendo en cuenta que son “complejas, puesto que expresan reacciones positivas o negativas de estímulos internos o externos, de tal manera que afectan la motivación, el aprendizaje, el comportamiento y la comunicación de un sujeto con otro” (Herazo y Rodríguez, 2015, p.34). Condición por la cual permiten la adaptación a situaciones externas acomodando los pensamientos y respuestas a diversas situaciones, generando la integración a nuevos espacios de convivencia y resolución de problemas de manera objetiva.

1.1.3.3. Tendencia tres: Prevalencia de la perspectiva psicométrica de las emociones

La prevalencia en la medición psicométrica de las emociones está centrada en la aplicación de instrumentos de medición como test, encuestas, inventarios e imágenes de saturación visual para reconocer cuáles son las emociones que más se refieren, categorizando los gestos, los sentimientos, las actitudes y las formas de tramitar las emociones, clasificándolas según el género, la edad, el contexto social y cultural, por ejemplo.

La aplicación de pruebas se limita en muchas ocasiones a hacer una lectura cuantitativa, dejando a un lado la trascendencia que tiene el ser humano, su condición y realidad, por lo cual es necesario “tener en cuenta otras variables como la multiculturalidad, cultura sobre las variables que nos resulten interesantes (por ejemplo el estilo de crianza, la manera en la que viven su religión, el idioma empleado en casa,...) de una manera más detallada” (Pulido y Herrera, 2017, p.38). De igual forma, es fundamental tener presente las variables que se presentan a la hora de aplicar las pruebas, ya que las emociones a pesar de ser las mismas, se pueden expresar de manera diferente y en ocasiones distintas según quien las vive.

Por su parte, investigadores como López, Agulla, Zabaletta y Vivas (2017) basan sus investigaciones en el reconocimiento y diferenciación de las expresiones emocionales entre varones y mujeres. Al respecto afirman que “las investigaciones (entre) varones y mujeres poseen diferentes habilidades relacionadas con la producción y recepción de mensajes emocionales, presentando diferencias en su capacidad para reconocer expresiones” (p. 31). Se puede inferir la prevalencia a clasificar y medir las emociones como mecanismo que nos permite reconocerlas y refuerza la importancia que tiene el saber tramitarlas en cada momento de la vida.

1.1.3.4 Tendencia cuatro: La división que hace la escuela entre lo emocional y lo cognitivo

El desarrollo de las habilidades emocionales debería fortalecer o ser un eje central de la educación, ya que facilita y mejora las relaciones de los seres humanos, razón por la cual es esencial pensar en un sistema que permita acceder a la educación de personas emocionalmente convenientes. Sin embargo, el sistema educativo actual privilegia el desarrollo cognitivo, representado en las áreas básicas (matemáticas, ciencias y lenguaje), menospreciando el desarrollo afectivo de los/as estudiantes.

Los esfuerzos de la escuela están más concentrados en el rendimiento académico, por lo que “las habilidades de inteligencia emocional no tienen un tratamiento curricular similar al de otras áreas del currículo, sino que se ubican en los programas de acción tutorial y se trabajan de manera transversal a pesar de la importancia de enseñar y aprender dichas habilidades” (Merchán, Bermejo y González, 2014, p. 92).

A pesar de toda la importancia de educar las emociones, las políticas educativas continúan dividiéndolas y categorizándolas en áreas fundamentales y no fundamentales desconociendo que “el desarrollo emocional debería ser el dinamizador de la educación, ya que posibilita mejores relaciones y alternativas, razón por la cual es fundamental pensar en un sistema que permita la educación de personas emocionalmente competentes” (Buitrago, Bonilla y Herrera, 2013, p. 91). No obstante, se debería reconocer la importancia que tienen las emociones en la forma como los individuos establecen, llevan y enfrentan las dificultades

dentro del grupo social al que pertenecen y no se debe olvidar que “las emociones tienen funciones que permiten que el sujeto aplique con eficacia las reacciones conductuales apropiadas, facilitando la aparición de unas conductas motivadas por lo tanto existen correspondencia entre la emoción y su función” (Olivo y Bustos, 2018, p. 183). Es importante tener en cuenta que razón y emoción están llamadas a la complementariedad

la razón es una herramienta en la comprensión de la emoción y sus implicaciones en lo que se considera digno del ser vivo, pero adicionalmente, convoca a la emoción, toda vez que no bastan las razones para evaluar los contextos signados en el mejor de los casos, por el criterio frío de la reciprocidad o del beneficio mutuo; hace falta vigorizar las emociones para extender el interés por los demás, lo que resulta esencial en la construcción de comunidades solidarias (Martínez y Quintero, 2016, p.305).

Relacionar la emoción con la razón hace parte de la integralidad del ser humano de su relación consigo mismo, con los demás y con lo que lo rodea. Al razonar las emociones se permite comprender el otro creando vínculos de beneficio mutuo en pro de una sana convivencia.

1.1.3.5 Tendencia cinco: Estrategias de formación dirigida a docentes en el tema de emociones

Las facultades de educación y las escuelas normalistas basan sus planes de estudio en teorías del aprendizaje y temas académicos del área estudiada, pero dejan por fuera la formación para la educación de las emociones. En los programas académicos de estas facultades o escuelas no existe un pensum que forme y de estrategias para trabajar las emociones en el aula.

Para investigadores como García (2012), “la mayoría de los docentes participantes no conocen los programas de inteligencia emocional, poseen muy poco manejo de estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias emocionales y refieren falta de tiempo para realizar este tipo de actividades con los alumnos” (p. 122). Es por ello que se hace necesario adquirir estrategias pedagógicas para facilitar el desarrollo de la inteligencia emocional en el estudiante, mejorar el conocimiento de las propias emociones y la de las personas que le rodean y desarrollar habilidades de autocontrol emocional, igualmente la educación emocional forma parte de los retos que plantea la actualidad.

Fernández y Ruiz (2008) consideran que hoy en día “es completamente necesario educar la inteligencia emocional de los niños” (p. 1186), por lo que el maestro debe apropiarse del tema e integrarlo a su labor, teniendo en cuenta que la inteligencia no es solo la apropiación de los conocimientos, sino la capacidad para solucionar los problemas que se presentan en la cotidianidad. En este sentido, es fundamental “dotar a los maestros de herramientas conceptuales y estrategias didácticas que les permitan apoyar a los alumnos en el desarrollo de su personalidad moral” (Solís, García y Martínez, 2013, p. 1071).

Sin embargo, desde las políticas educativas no se da un verdadero valor al papel que juega la educación de las emociones para los estudiantes y en la mayoría de las ocasiones no considera que:

la formación de profesores es un ámbito prioritario. Para iniciar un trabajo sistemático en este ámbito, es necesario conocer lo que ocurre cotidianamente en los estudiantes: ¿cuál es la percepción que los estudiantes de pedagogía tienen de sus propias emociones en la interacción con sus profesores y pares?; ¿cuáles son las emociones que en ellos surgen con mayor frecuencia?; ¿en qué contextos interaccionales ocurren? (Ibáñez, 2002, p. 3).

Esto le permitiría al profesor ir más allá en la formación de sus estudiantes tanto en lo personal como en lo académico, siendo conscientes de sus propias emociones y las de los estudiantes, pues en esta recíproca tarea de aprendizaje es necesario reafirmar la apreciación que tienen los estudiantes de sus relaciones interpersonales con sus profesores, apreciación que se hace trascendental, para la motivación del aprendizaje, permitiendo que el estudiante avance positivamente en su proceso de formación integral y al profesor tener una mirada más amplia en el proceso evaluativo donde se integre cognición con emoción y sus diferentes formas de implicación en las experiencias educativas.

A continuación, se presenta un cuadro con las tendencias y los/as investigadores/as que han hecho contribuciones en cada una de ellas:

Estado del arte		
Tendencias	Número de investigaciones y porcentajes	Autores Año – país
Agresión, conflicto escolar y su relación con las emociones	8 27%	<ol style="list-style-type: none"> 1. Haro-Solís, I., García-Cabrero, B., & Reidl-Martínez, L. M. (2013). México 2. Cid h, Patricia, Díaz M, Alejandro, Pérez, María Victoria, Torruella p, Matilde, & Valderrama A, Milady. (2008). Chile 3. Peña Castellanos, M. (2017). Colombia 4. Acevedo Serna, L. A., García Galeano, L. M., & Roldán Cuartas, N. A. (2017). Colombia 5. Valadez Figueroa, I., & Barragán Ledesma, L., & Ochoa Orendain, M. (2016). Costa Rica 6. Paladino, c., Gorostiaga, d., barrio, m. a., Chaintiou, m., paladín, s. r., & Camacho, s. (2007). Argentina 7. Sánchez Aragón, R., & Sánchez Ruíz, A. (2009). (Costa Rica) (México – estudio realizado) 8. <u>Avilés y Casares (2005). España</u>
La emoción como una competencia: inteligencia y gestión.	7 23%	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rubio, García, M. P. (2018). Colombia 2. Funes, Laponi, S. (2017) Madrid, España. 3. Cassinda Vissupe, Chingombe, Angulo Gallo, Guerra Morales, Vivian M. (2017). Costa Rica 4. Roldán Vargas O, Giraldo Giraldo Y, Martínez Trujillo M (2017), Colombia 5. Herazo Mercado, G; Rodríguez Ortiz, W, (2015) Colombia. 6. Ambrana, T; López Pérez, B; Márquez González, (2012), España. 7. Tapia Sisalema, J, Rodríguez Baque, V; (2018), Ecuador.
Prevalencia de la perspectiva psicométrica de las emociones.	7 23%	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lucero, F., Geli, A., & Guevara Bolaños, I. A. (2010). Colombia 2. Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero, F. (2017). España 3. López Morales, H., Agulla, L., & Zabaletta, V. (2017). Argentina 4. Pulido Acosta Federico, Herrera Clavero Francisco. (2017). Uruguay 5. Valdez Medina J, Álvarez González A, Gómez Tagle D, González Arratia N López Fuentes, González Escobar S, (2010), México. 6. de Damas Mª, Sánchez Mª, Gomariz Vicente Mª (2014), España

		7. Reyes Pérez, V y Reidl Martínez, L. (2010), México.
La división que hace la escuela entre lo emocional y lo cognitivo: Los esfuerzos concentrados en el rendimiento académico.	5 17%	1. Merchán, I., Bermejo, M., & González, J. (2014). España 2. Buitrago Bonilla, R., & Herrera Torres, L. (2013). Colombia 3. Pulido Acosta, Federico, & Herrera Clavero, Francisco. (2017). España 4. Olivo Álvarez, S., & Bustos Bustos, M. (2018). Colombia 5. Martínez, E. M., & Quintero-Mejía, M. (2016). Colombia
Estrategias de formación dirigida a docentes en el tema de emociones.	3 10%	1. Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2018). España 2. Ibáñez, Nolfá. (2002). Chile 3. García, B (2012). Venezuela

Teniendo en cuenta las tendencias anteriormente enunciadas se podría decir que son varios los temas que siguen estando ausentes en el radar de los investigadores: uno de ellos tiene que ver con la formación de los docentes en el campo de las emociones, y otro tendría que ver con la necesidad de visibilizar la prevalencia de lo cognitivo en detrimento de lo emocional. A lo anterior se suma que no es fácil encontrar estudios que se hayan concentrado en las emociones del miedo, la ira y el asco como parte de aquello que ocurre en la escuela, lo que constituye en una gran oportunidad para este trabajo de investigación.

1.2 Ruta Conceptual: Mirada multicolor de las emociones

Después de realizar una revisión a la literatura relacionada con las emociones y su concordancia con la escuela, se seleccionaron aquellos autores que brindan aportes al tema con una mirada provocadora por el cambio en la escuela, donde la invitación es retomar las emociones como parte fundamental en las experiencias escolares de los niños y las niñas.

Las emociones son esenciales en la existencia del ser humano, hacen parte de su vida, de su cotidianidad y de las situaciones que se presentan en los diferentes espacios en que se desenvuelve. Desde este punto de vista, es necesario tener una mirada multicolor en el tema de las emociones, pues existen varios términos relacionados que se deben clarificar para entender adecuadamente sus implicaciones en la vida del ser humano.

Para empezar, se hace preciso diferenciar la emoción del estado de ánimo, el temperamento y el sentimiento, ya que por lo general se suele dar el mismo significado para nombrar lo que se siente o se experimenta en una situación dada. Al respecto, Suárez (2004) afirma que “**la emoción** es un estado complejo del organismo, caracterizado por la excitación o perturbación, que predispone a una respuesta organizada. Este afecto intenso, normalmente de corta duración, surge bruscamente y suele ir acompañado de cambios frecuentes en la expresión facial y corporal. Mientras que **el estado de ánimo** es un estado de humor, con mayor duración y menor intensidad que las emociones, y depende de las valoraciones globales que se hacen del mundo que nos rodea. **El temperamento** está constituido por fenómenos característicos de la naturaleza emocional de un individuo y tiene componentes biológicos. **El sentimiento** es más duradero que la emoción, una actitud originada a partir de ella, pero que perdura. Está filtrado por la razón y consiste en una percepción sensorial” (p. 139).

Teniendo claridad de cada uno de los términos antes mencionados se podría decir que cada uno de estos componentes hace parte de la mirada de las emociones como un aspecto fundamental del sentir y el vivir, es saber leer la vida y aprender a escuchar las emociones en la relación que se da con uno mismo y con los demás. En este sentido, Furlán y Ochoa (2018) mencionan que “la emoción es a la vez interpretación, expresión significación, relación, regulación de un intercambio. Un intercambio que sucede entre el individuo y el medio natural y social en el que vive. Una interpretación del medio sugerida también por el medio mismo. Un pensamiento del medio” (p. 20).

Desde esta perspectiva, las emociones hacen parte de marcos sociales y simbólicos de las que hacen parte los actores, así que cuentan también con un trasfondo cultural fundamental para su aprendizaje en la vida compartida. Es por ello, por ejemplo, que en el periodo escolar los niños y las niñas pueden aprender a reconocer sus emociones y a comprender como funcionan a través de la interacción que va adquiriendo con los demás, desde sus propias creencias, símbolos y significados.

Las emociones también son motores de la acción. En este sentido, Bisquerra (2009) afirma que “la raíz latina de la palabra emoción es *amoveré*, formada por el verbo «motere» que

significa mover y el prefijo «e» que implica alejarse, por lo tanto la etimología sugiere que una emoción es un impulso que nos invita a actuar” (p. 47). En este orden de ideas, las emociones nos invitan a actuar en el mundo de diversas formas.

Llegados a este punto, a continuación se presentaran las aproximaciones a las emociones trabajadas desde diferentes perspectivas y luego se desarrollarán las emociones de asco, miedo e ira.

1.2.1 La magia de los reflejos. Aproximaciones a las emociones: Tres perspectivas

En este apartado se presentarán las emociones desde tres perspectivas que han sido centrales en su abordaje a lo largo de la historia. Estas perspectivas tienen que ver con la tradición de la psicología – la neurociencia, la filosofía y la pedagogía.

En primer lugar, las emociones han sido abordadas de manera importante por la psicología y las neurociencias por autores como Damasio (2005), quien las define como un “conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo” (p. 45), una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios innatos, influidos por las experiencias de cada uno. De igual forma, se podría decir que esas respuestas químicas y neuronales están representadas en las descargas de energía que se tiene en la percepción de una acción generando emociones de placer o desagrado para quien las experimenta.

En el Diccionario de Neurociencia, de Mora y Sanguinetti (2004) se define la emoción como “una reacción conductual subjetiva producida por la información proveniente del mundo externo o interno (recuerdos) del individuo. Se acompaña de fenómenos neurovegetativos. El sistema límbico es parte importante del cerebro relacionado con la elaboración de las conductas emocionales”. La información que se recibe del mundo externo es producida por una cadena de situaciones que día a día están presentes en la vida de todos los seres humanos con implicaciones a nivel individual, grupal, familiar, escolar y social. Estas situaciones desencadenan acciones a partir de recuerdos, experiencias y aprendizajes previos, por lo que la acción cognitiva (desde la memoria) tiene estrechas relaciones con la emocional, es decir, la actividad cognitiva es emocional pues los procesos de recordación y los procesos de

aprendizaje van ligados a la emoción.

Por otro lado, Bisquerra, (2000) plantea que la emoción es un “estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Un mismo objeto puede generar emociones diferentes en distintas personas” (p. 48). En este sentido, un mismo objeto puede generar distintas emociones en diferentes personas por lo que la emoción está ligada a las experiencias previas del sujeto a lo largo de la vida y de las situaciones en que las ha tenido que enfrentar, reconocer y gestionar.

Dentro de este marco de ideas se puede observar que la psicología y las neurociencias han tenido presente en la conceptualización de la emoción el aspecto cognitivo, las percepciones externas e internas del sujeto y de la interpretación que hace de ellas cuando interactúa con el medio que lo rodea. Aquí también se resalta la importancia de no separar lo cognitivo de lo emocional ya que esta relación hace parte de los procesos de aprendizaje en las experiencias que el ser humano tiene consigo mismo y con los demás.

En segundo lugar, desde la filosofía, Nussbaum (2010) plantea que las "emociones son “cognitivas”, es decir, están imbuidas de inteligencia y discernimiento sobre los objetos que la rodean. Y, además, son “evaluadoras”, porque encierran un pensamiento “sobre la relevancia o importancia de dicho objeto”” (p. 593). En otras palabras, las emociones hacen referencia a la forma como vemos, sentimos y actuamos en el mundo. Es por ello que dependen de las valoraciones (juicios) que se hacen de las situaciones en la vida cotidiana y esto determina los cursos de acción en un sentido o en otro. Es por esta razón que esta autora hace especial énfasis en la importancia de la educación en el ambiente afectivo y de las experiencias humanas para el fortalecimiento del buen vivir como parte fundamental de las emociones para el razonamiento ético, la resolución pacífica de los conflictos y la consolidación de las democracias.

Por su parte, Camps (2011) propone que las emociones “no son exclusivamente una forma de percibir, sino que están asociadas a creencias. Lo propio de las emociones es que en ellas estamos inmersos en una serie de ideas que hemos ido introduciendo en nuestra historia

personal de diversas maneras y provenientes de distintos orígenes: las creencias son una manera de entender el mundo” (p. 304). En este planteamiento coinciden Camps (2011) y Nussbaum (2008), para quienes las emociones están vinculadas a las creencias y dichas creencias determinan la percepción que tenemos de los objetos y de las emociones que se derivan de esa percepción. Esas creencias son las formas que adoptan las visiones de mundo.

En este mismo campo, Hansberg (1996) afirma que “es esencial adoptar un enfoque cognoscitivo y actitudinal de las emociones, es decir, una teoría que sostenga que las creencias y otras actitudes, como los deseos y las evaluaciones, son condiciones necesarias de las emociones, forman parte de su estructura y son las que nos permiten identificar las distintas emociones o casos específicos de una emoción determinada” (p. 151 -152). Desde este punto de vista, se observa que las emociones hacen parte de cada persona, la cual en su relación con los demás y con lo que la rodea, puede experimentar cambios fisiológicos, sensaciones o deseos frente a algo o alguien que le genera una emoción determinada. Esta misma autora afirma que las emociones son diversas y dependen de los marcos culturales que compartimos del mundo vital.

En consecuencia, es importante destacar que, en esta perspectiva filosófica de las emociones, las autoras Nussbaum (2008), Camps (2011) y Hansberg (2015) coinciden en el acercamiento que hacen a las creencias, símbolos, conductas y percepciones que cada ser humano tiene de algo y como las interioriza e integra a su vida personal en relación con los demás, con el medio y las experiencias de su propia historia. Cada vez es más claro que las emociones influyen en la capacidad de decidir y de actuar, por lo que se hace fundamental para el reconocimiento de las propias potencialidades y las de los demás como seres políticos, capaces de decidir y de participar desde la toma de decisiones en la diversidad y para la diversidad misma.

En tercer lugar, desde la pedagogía se retomó a las autoras Abramowski y Kaplan, quienes plantean la importancia de integrar las emociones en la experiencia escolar como parte fundamental del ser humano en su dimensión afectiva, teniendo en cuenta los acercamientos desde la psicología, la neurociencia y la filosofía.

Desde esta perspectiva, Abramowski (2010) plantea que “las creencias son las justificaciones con las que se explicarán las emociones y la disciplina. Se trata del conjunto de significados, representaciones, percepciones, gustos, imágenes, objetivos, metas, motivaciones, valores y también demandas, necesidades, actitudes, y expectativas” (p. 788) que tienen directa relación con las formas como interactuamos con el mundo y las emociones que se suscitan en dichas interacciones pueden asumir colores y matices distintos.

Por otro lado, Kaplan (2018) refiere que “las emociones están condicionadas por las situaciones y, por lo tanto, no es posible comprenderlas sino atendemos la mirada relacionar de los seres humanos. La realidad sentimental o afectiva representa una dimensión central para comprender los procesos sociales ya que permite, en gran parte, dar cuenta de porque los sujetos se comportan de una cierta manera en las configuraciones escolares” (p. 10), las cuales están dadas por los grupos a los que pertenece el estudiante como la familia, la escuela, el estrato social, el grupo de pares y todos aquellos que van surgiendo en el trayecto de su vida. Esto supone la necesidad de conocer el tipo de estudiantes que llegan al aula, cuáles son sus necesidades, gustos y preferencias. Tener una mirada más amplia sobre sus capacidades y habilidades para fortalecer procesos en la integración y construcción de paz a nivel personal y social.

A continuación, se presenta la tabla de resumen del referente conceptual:

Tabla referente conceptual

Referente conceptual		
Perspectivas sobre las emociones		
Perspectivas	Autor	Planteamientos
Psicología Neurociencias	Antonio Damasio (Lisboa – Portugal)	Define la emoción como un “conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo” (Damasio, 2005).
	Francisco Mora Ana María Sanguinetti (España)	Diccionario de Neurociencia de Mora y Sanguinetti (2004) se define la emoción como “una reacción conductual subjetiva producida por la información proveniente del mundo externo o interno (recuerdos) del individuo. Se acompaña de fenómenos neurovegetativos. El sistema límbico es parte importante del cerebro relacionado con la elaboración de las conductas emocionales”.
	Rafael Bisquerra (España)	La emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción (Bisquerra, 2000). Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Un mismo objeto puede generar emociones

		diferentes en distintas personas.
Filosofía	Martha Nussbaum (Nueva York)	"Las emociones son "cognitivas", es decir, están imbuidas de inteligencia y discernimiento sobre los objetos que la rodean. Y, además, son "evaluadoras", porque encierran un pensamiento "sobre la relevancia o importancia de dicho objeto" (Nussbaum, 2010, p.593).
	Victoria Camps (Barcelona – España)	"Las emociones no son exclusivamente una forma de percibir, sino que están asociadas a creencias. Lo propio de las emociones es que en ellas estamos inmersos en una serie de ideas que hemos ido introduciendo en nuestra historia personal de diversas maneras y provenientes de distintos orígenes: las creencias son una manera de entender el mundo" (Camps, 2011, p. 304)
	Olga Hansberg (México)	"Es esencial adoptar un enfoque cognoscitivo y actitudinal de las emociones, es decir, una teoría que sostenga que las creencias y otras actitudes, como los deseos y las evaluaciones, son condiciones necesarias de las emociones, forman parte de su estructura y son las que nos permiten identificar las distintas emociones o casos específicos de una emoción determinada" (Hansberg, 1996, p. 151 -152)
Pedagogía	Ana Abromowski (Argentina)	"Las creencias son las justificaciones con las que se explicarán las emociones y la disciplina. Se trata del conjunto de significados, representaciones, percepciones, gustos, imágenes, objetivos, metas, motivaciones, valores y también demandas, necesidades, actitudes, y expectativas. (Abramowski, 2010, p.788).
	Carina Kaplan (Argentina)	"Las emociones están condicionadas por las situaciones y, por lo tanto, no es posibles comprenderlas sino atendemos la mirada relacionar de los seres humanos. La realidad sentimental o afectiva representa una dimensión central para comprender los procesos sociales ya que permite, en gran parte, dar cuenta de porque los sujetos se comportan de una cierta manera en las configuraciones escolares". (Kaplan, 2018, p. 10)

1.2.2 La mirada de los tres espejos: El Asco, El Miedo y La Ira

"El caleidoscopio es una metáfora de la vida: por su circularidad, por su eterno recomenzar, por sus ciclos sin fin, por su gran componente de azar, por su capacidad de destruirse y recrearse infinitamente, por su estallido de luz y color... Y porque me transporta a mis vivencias y me permite cerrar un ciclo vital que hoy renace."

María Cristiana Vega

Mirar las emociones con ojo de lupa desde los tres espejos de un caleidoscopio, permite auscultar como el ser humano en su afán por expresar sus emociones, sin reconocerlas y saber cómo son, se pierde muchas veces en sí mismo y se busca en el reflejo de sus acciones,

sueños, deseos y temores más íntimos de su existencia misma.

Cabe señalar que en esta búsqueda de reflejos conceptuales es importante ahora situar a los/as autores/as que han hecho aportes para visibilizar el lugar del asco, del miedo y de la ira. Inicialmente se tendrá en cuenta que estas emociones son nombradas como emociones primarias, ya que son estados afectivos automáticos, que se destacan en el cuerpo y cumplen una función de adaptación y de supervivencia por las reacciones inmediatas que producen ante una situación que representa peligro. Y como emociones negativas porque involucran sentimientos desagradables y, en algunas ocasiones, pueden generar juicios de valor en contra de algo o alguien.

En este orden de ideas, se presentan los aportes que hacen los autores Fernández, Martín y Domínguez (2001, p. 308) en la clasificación de las emociones, las cuales se plantean de la siguiente forma:

- Emociones primarias: Parecen poseer una alta carga genética, en el sentido que presentan respuestas emocionales pre-organizadas que, aunque son modeladas por el aprendizaje y la experiencia, están presentes en todas las personas y culturas.
- Emociones secundarias: Emanan de las primarias, se deben en gran grado al desarrollo individual y sus respuestas difieren ampliamente de unas personas a otras.
- Emociones negativas: Implican sentimientos desagradables, valoración de la situación como dañina y la movilización de muchos recursos para su afrontamiento. Ej.: **el miedo, la ira, la tristeza y el asco.**
- Emociones positivas: Son aquellas que implican sentimientos agradables, valoración de la situación como beneficiosa, tienen una duración temporal muy corta y movilizan escasos recursos para su afrontamiento. Ej.: la felicidad.
- Emociones neutras: son las que no producen intrínsecamente reacciones ni agradables ni desagradables, es decir que no pueden considerarse ni como positivas ni como negativas, y tienen como finalidad el facilitar la aparición de posteriores estados emocionales. Ej.: la sorpresa.

A continuación, se presenta el acercamiento conceptual que se realizó a las emociones de asco, miedo e ira como reflejo en los tres espejos que se mueven en busca de una voz que permita amplificar la metáfora de la vida y de la experiencia escolar de los niños y las niñas.

1.2.2.1 La voz de los reflejos: El Asco

La emoción del asco ha sido catalogada como algo que nos da repugnancia (tedio, hastío, fastidio) de lo que no nos gusta o no queremos hacer, que nos mueve desde lo más orgánico produciendo reacciones fisiológicas, como aumento en reacciones gástricas, tensión muscular y una necesidad de evitación o alejamiento del estímulo que provoca tal reacción. Si el estímulo es oloroso o gustativo aparecen sensaciones gastrointestinales como la náusea.

El asco supone una “disposición psicológica capaz de promover una evaluación moral apropiada de ciertos comportamientos y prácticas humanas” (Zavadivker, 2014, p. 245), es decir, lleva a la persona a sentir o a predisponerse tanto a nivel fisiológico como psicológico, generando cambios corporales o cognitivos frente a un hecho o situación presentada. Los comportamientos se pueden dar desde el rechazo o la seducción, el encanto o el desencanto, lo que puede generar extremos que conllevan a que la persona se extralimite en sus expresiones o que se quede atónito.

Para Nussbaum (2004), el asco no es una emoción moralmente confiable por diversas razones: puede ser inducido por información cognitiva distorsionada, no poseería valor instrumental en tanto móvil para una acción moral productiva, y el asco sería un tipo de emoción ligada a una posición moral conservadora (p. 257). Desde este punto de vista, el asco es visto como no confiable porque puede ocultar sentimientos y actuaciones desde las creencias que cada uno tiene de diferentes alimentos, olores, o incluso de personas que pueden despertar sensaciones poco agradables por su diferencia, su forma de ser o de actuar frente a algo o a alguien.

Desde esta perspectiva, el asco como una emoción negativa y primaria puede generar situaciones de rechazo, repugnancia y de aislamiento hacia el objeto, la situación o la persona, que lo genera, propiciando en muchos casos ambientes de violencia, discriminación y maltrato.

En contraste con el planteamiento anterior, Salles (citado por Zavadivker, 2014) defiende la posibilidad de que “en algunos casos el asco aparece como una emoción apropiada a la hora de instarnos a rechazar prácticas que atenten contra la dignidad e integridad humana” (p.

245), porque puede servirle como un mecanismo de defensa, de prevención y protección ante algo que le genera malestar físico o psicológico. De igual forma, puede ayudarle a tomar decisiones frente a situaciones de injusticia y reprensión que pueden crear situaciones de agresión a nivel personal, social, familiar y escolar.

De este modo, el asco es una emoción básica y adaptativa que puede ayudar a asegurar la supervivencia. Es una emoción compleja que involucra una respuesta de rechazo de un objeto, de un evento psicológico o de valores repugnantes. Es una de las reacciones emocionales en las que las sensaciones fisiológicas son más evidentes en el cuerpo humano, en especial, en la gestualidad del rostro.

En lo que tiene que ver con la valoración de la posibilidad de afrontar las situaciones que ha producido el asco en un determinado suceso, se estima que no es posible adaptarse a sus consecuencias, y se busca el rechazo del objeto o situación desencadenante para dar calma a quien padece la circunstancia presentada.

De igual forma, el asco a pesar de ser considerada una emoción que nos aleja de lo poco agradable también tiene un propósito práctico, como lo es fortalecer los hábitos de vida saludable, de higiene y adaptación al medio. En este sentido, Gil (2008) asegura que el asco nos ayuda a “mantener y preservar la salud (...) a preservar las costumbres y creencias a usanza, invariablemente consigue mantener a salvo a la especie humana. El asco es nuestro límite, nos señala la frontera hasta donde podemos llegar sin peligro alguno, pero también es nuestra posibilidad, la posibilidad de ver de qué están hechos los supuestos políticos y los dispositivos de control social con los que echamos a andar nuestra subjetividad” (p. 75).

Nos queda claro que el asco es considerado como una emoción inadecuada y poco agradable para el ser humano por los componentes fisiológicos que puede desencadenar. Sin embargo, Gil (2008) también plantea que el asco hace parte de la fascinación que puede generar una situación poco agradable pero que intimida o crea curiosidad por lo desconocido o por lo que pasa alrededor de un hecho dado que puede acrecentar el deseo por lo desconocido, un ejemplo que puede aclarar esta apreciación, son las imágenes que aparecen en los noticieros y periódicos amarillistas, este hace parte de un asco controlado y moderado por los propios

medios y por los códigos de conducta que se generan desde lo individual y lo grupal.

De igual forma podemos observar como existe también una fascinación infantil y adolescente hacia el asco. Los niños presentan intereses por las heces y los fluidos, así como también por ciertos animales como ratones, escarabajos, lombrices, entre otros. En el caso de los adolescentes manifiestan interés por las imágenes repugnantes que comparten entre amigos por internet o por el WhatsApp como parte de su integración al grupo social o por la aceptación a su grupo de pares. También el asco en la escuela puede generar actitudes y comportamientos en los que se puede promover la construcción de espacios de convivencia o de rechazo hacia los mismos compañeros o docentes.

1.2.2.2 El cristal de colores: El Miedo

El miedo o temor es una emoción caracterizada por una intensa sensación desagradable provocada por la percepción de un peligro, real o supuesto, presente, futuro o incluso pasado. Es una emoción primaria que se deriva de la prevención natural al riesgo o la amenaza. Existe miedo real cuando la dimensión del miedo está en correspondencia con la dimensión de la amenaza, lo cual lleva a pensar que una amenaza puede ser producida por algo externo (medio que nos rodea) o interno (pensamientos automáticos).

El miedo es una emoción asociada a la presencia de algo o de alguien que se percibe como amenazante o peligroso. Aparece como una reacción a lo desconocido e incierto, por lo que “perturba la mente, produce pesar y tristeza e impide enfrentarse al futuro con claridad y buen sentido” (Camps, 2011, p. 171). Sin embargo, el miedo evita que las personas se expongan ante situaciones en las que podrían resultar seriamente afectadas o dañadas, por lo que “tendría una función informadora, de alarma, en este caso entre la amenaza y nuestra capacidad para responder a aquella” (López, 2016, p. 85).

El miedo hace parte de las emociones que están presentes en el día a día y en cualquier espacio de los que se habita ya sea: familia, escuela, trabajo, con los amigos y en el entorno. Es una emoción primaria negativa que se activa como señal de que algo anda mal y que puede hacer daño, pero también el miedo puede ser infundado por imaginarios que generan estados

de inseguridad, ansiedad y vulnerabilidad. Estos estados se pueden presentar en el ámbito escolar desde las relaciones poco positivas que se pueden llevar a cabo entre los estudiantes con sus compañeros, docentes o con los espacios que recorren en la escuela.

Sin duda, el miedo es “una experiencia dolorosa y paralizante, que disminuye la felicidad de vivir en niños y adultos. Un estudiante asustado es un alumno que se retrae, que no explora ni busca nuevos horizontes, sólo busca la seguridad y, por lo tanto, no tiene capacidad de arriesgarse. Un alumno con miedo no tiene confianza en su capacidad de enfrentar los desafíos, es decir, como no puede tener confianza en sí mismo, tiene que buscar seguridad y refugio en otros o se siente impotente para salir al exterior, porque percibe que carece de las fortalezas necesarias” (Fabres, 2005, p. 3). El miedo puede restringir las posibilidades de reacción de los sujetos ante lo que se considera desconocido, inseguro y no confiable.

Igualmente, el miedo es una de las emociones más intensas y desagradables. Según Vivas, Gallego y González (2007) “genera aprensión, desasosiego y malestar. Su característica principal es la sensación de tensión nerviosa, de preocupación y recelo por la propia seguridad o por la salud, habitualmente acompañada por la sensación de pérdida de control. Otro de sus efectos subjetivos más típicos es la sensación de cierta tendencia a la acción evitativa. Se asocia al miedo los siguientes términos: alarma, terror, nerviosismo, pánico, tensión, pavor, desasosiego, susto, temor, preocupación, horror, ansiedad” (p. 25).

Es así como en las experiencias escolares las emociones de asco y miedo pueden estar asociadas con las representaciones que los niños y las niñas realizan de sus emociones ante situaciones nuevas que se les presenta y que les genera sensaciones de agrado o desagrado para llevar a cabo una tarea, juego o actividad propuesta. Hansberg (1998) afirma que el miedo “produce una descarga importante de adrenalina y un aprendizaje de cómo manejarlo, sin embargo, si el niño se siente muy presionado o criticado por su reacción ante esa situación, no aprenderá nada y además de permanecer ese miedo en concreto, aparecerá otro a sus propias reacciones” (p. 3). No cabe duda que el miedo es una emoción que toca las fibras de lo humano, de los vacíos, desasosiegos y turbulencias que se pueden presentar en un aula de clase y en los diferentes espacios pedagógicos que conforman la institución educativa, pero

no solo los espacios físicos, sino también los espacios cognitivos y afectivos que se ven afectados por las diversas situaciones que se pueden dar en el proceso de enseñanza – aprendizaje y de recuperación de la memoria de recuerdos positivos o negativos que fortalecerán o no las experiencias escolares.

1.2.2.3 La intensidad de las palabras: La Ira

La ira es un estado emocional que consta de sensaciones que varían en la intensidad, desde una ligera irritación o enojo a furia y rabia. De acuerdo con Vázquez (1994, citado por Sánchez Aragón y Sánchez Ruíz, 2009), la expresión de esta emoción comprende tres elementos: “a) el enojo afuera, que es la expresión hacia otras personas u objetos en el ambiente, b) el enojo adentro, el cual está dirigido hacia intentar reprimir o suprimir los sentimientos que produce dicha experiencia y c) el control del enojo que se refiere a las diferencias individuales de la media en que diferentes personas tratan de controlar la expresión del enojo” (p. 44). Se asocia a ella los siguientes términos: enfado, enojo, malhumor, indignación, amargura, venganza, desprecio, irritación, exasperación, furia, odio, cólera, aversión, resentimiento, celos, hostilidad, menosprecio, violencia, rencor.

Dentro de este marco de ideas, se podría decir que la ira es una de las emociones que tiene más manifestaciones corporales tales como calor, agitación, dolor, sudoración, cambio de voz, cuerpo contraído. Cada uno experimenta cambios diferentes según la situación presentada, tanto a nivel personal como grupal. La ira puede ser, en cierta forma, un arma de defensa, una forma de entender que no gusta, enoja, o hace daño. Y en ese momento que se entiende lo que pasa, la ira pone en marcha un mecanismo para pensar cómo defenderse ante todo eso que le provoca enfado.

Según Figueroa y Guevara Bolaños (2010), la ira es una emoción frecuentemente destructiva. Es la emoción que suele venir a la mente cuando hay irracionalidad emocional, por ser explosiva y peligrosa. Así pues, es un excelente ejemplo de emoción negativa. Es una emoción que escapa del control, lo que se refleja con claridad en expresiones como “perder los estribos” o “salirse de las casillas” (Solomon, 2007, p. 69). No cabe duda de que esta emoción está relacionada con el sentir más íntimo que se puede dar, en este sentido las emociones y las situaciones consiguen ser confusas tanto para un adulto como para un niño

o una niña. Los niños y las niñas se ven enfrentados a comportamientos disruptivos que se representan en una pataleta, gritar y llorar, golpear y hasta decir palabras soeces. Lo que no se tiene en cuenta es que estos comportamientos pueden estar siendo generados por situaciones externas como la separación de los padres, comenzar la escuela, dificultades escolares, intimidación (bullying), eventos traumáticos, cambios en el hogar. La ira en este sentir se ve expuesta no solo a la manifestación de inconformidades sino también a expresiones que hacen llamados de alerta para el cuidado y la intervención oportuna a las dificultades presentadas.

Llama la atención como la ira es considerada como una emoción primaria negativa que puede causar daño físico, psicológico propio o ajeno, para lo cual Vivas, Gallego y González (2007) plantean que, en este sentido, la ira se “desencadena ante situaciones que son valoradas como injustas o que atentan contra los valores morales y la libertad personal; situaciones que ejercen un control externo o coacción sobre nuestro comportamiento, personas que nos afectan con abusos verbales o físicos y situaciones en las cuales consideramos que se producen tratamientos injustos o el bloqueo de metas” (p. 26). Es por ello que el ser humano cuando se enfrenta con esta emoción se contrae y se descontextualiza con acciones que no le favorecen en algunas ocasiones o que, al contrario, le pueden ayudar a surgir de la dificultad para no quedarse ahí, y buscar nuevas alternativas que le permitan alcanzar las metas que creía truncadas.

Una de las mayores inquietudes con la emoción de la ira, es la rápida acción que se ejecuta cuando algo sucede, sin medir sus consecuencias antes de actuar, por lo general cuando se está relajado es cuando se da cuenta de lo que realmente sucedió. La ira puede causar una ceguera momentánea que produce un malestar en muchas ocasiones para toda la vida. Pero de igual forma la ira puede ser la que ayude a generar estrategias para prevenir una situación inadecuada o para alcanzar lo que se desea a nivel individual y grupal. Frente a esta valoración Lazarus (2000) comenta que “el mayor problema con el enojo es qué hacer con él y con la situación que lo provocó. Normalmente, el impulso del individuo es tratar de desquitarse. Esto, genera resentimiento y ofrece un marco inadecuado para la resolución del problema. Aun así, la experiencia del enojo no siempre debe tener consecuencias negativas,

a veces, se utiliza de manera eficaz para conseguir lo que se desea” (p. 45) y para poner límites ante una injusticia, un proyecto o una tarea.

Para tal efecto se considera que “enseñar a los niños desde pequeños a regular su ira es una necesidad básica para prevenir posteriores conductas de violencia, mejorar las relaciones y la convivencia” (Bisquerra, 2001, p. 24), tanto escolar como social, donde lo fundamental es el reconocimiento de la diferencia en uno mismo y en los demás.

1.3 Objetivos

El trabajo de investigación realizado con los niños y las niñas del grado segundo de primaria de la I.E Raquel Jaramillo se planteó los siguientes objetivos:

1.3.1 Objetivo general

Comprender las emociones de asco, miedo e ira en las experiencias escolares de los niños y las niñas del grado segundo de la I.E. Raquel Jaramillo del municipio de Bello (Antioquia).

1.3.2 Objetivos específicos

- Analizar las formas como son reconocidas (nombradas) las emociones de asco, miedo e ira por los niños y las niñas en sus experiencias escolares.
- Develar las situaciones y las estrategias de tramitación de las emociones de asco, miedo, ira de los niños y las niñas en sus experiencias escolares.
- Cartografiar los lugares en los que se ubican las emociones de asco, miedo e ira de los niños y las niñas en sus experiencias escolares.

1.4 Bitácora Metodológica: los caminos recorridos, los/as participantes vinculados y los instrumentos usados

1.4.1 Presupuestos epistemológicos

La metodología propuesta para el trabajo de campo se dio desde el enfoque de la investigación comprensiva (cualitativa) de corte hermenéutico. Al respecto, es importante mencionar que la investigación comprensiva

(...) tiene en el lenguaje y la comunicación sus métodos principales, y al mismo tiempo, los objetos en los que las prácticas vitales se representan. De acuerdo con esto, la investigación comprensiva es en sí misma una perspectiva en la que se auscultan, con la mediación del

lenguaje, los diferentes lenguajes (sistemas s gnico-simbólicos) en los que se expresa la experiencia humana. Decir investigación cualitativa es, en este sentido, hablar de un proceso que permite construir datos que, al ser procesados, habrán de articularse en nuevas narrativas, discursos y textos sobre un objeto de estudio (Luna, 2017, p.3).

Aquí prima el interés por la búsqueda “de la compresión del sentido y la orientación de la acción humana en sus diferentes dimensiones” (Alvarado, 2009, p. 23). Se trata de hacer una interpretación de las manifestaciones y los símbolos que cada ser humano y en este caso en específico los niños y las niñas utilizan para relacionarse con los demás y con el mundo que los rodea.

En este sentido, la investigación, de acuerdo a las características de los participantes y al tipo de actividades que fueron abordadas sobre las emociones de asco, miedo e ira, se recurrió a la hermenéutica con el fin de “descubrir los significados de las distintas expresiones humanas, como las palabras, los textos, los gestos, pero conservando su singularidad” (Martínez, 2011, p. 12), en las relaciones del contexto escolar con la finalidad de comprender las experiencias individuales y colectivas, la aceptación de la diferencia, la realidad social de cada uno en su cotidianidad y en el contexto que le rodea.

Es importante mencionar que este enfoque tiene una “perspectiva humanista que implica una apertura al otro y a lo social. Un investigador cualitativo valora profundamente al hombre, busca encontrarse con él y enriquecerse a partir de ese encuentro” (Martínez, 2011, p. 11). Teniendo presente que el otro es un ser que se mueve entre sus sueños, proyectos, temores, frustraciones y deseos, los cuales manifiesta desde sus propias narraciones, su contexto histórico cultural, sentimientos, creencias y valores.

En la investigación realizada con niños y niñas es fundamental destacar que se hizo indispensable tener siempre presente su voz, su lenguaje, sus símbolos y códigos utilizados para interpretar su propia realidad y las experiencias de vida en la cotidianidad familiar, escolar y de comunidad. Se utilizaron estrategias creativas, lúdicas y pedagógicas que permitieron su participación desde el respeto mutuo, la toma de decisiones, la expresión artística y el reconocimiento de sí mismo y del otro.

1.4.2 Proceso de selección actores sociales

La investigación se llevó a cabo en la I. E. Raquel Jaramillo, sede B, Nicolás Sierra Sierra, municipio de Bello (Antioquia), donde se venían implementando estrategias pedagógicas con los estudiantes de primaria para favorecer la sana convivencia y la solución de problemas. Con la inquietud sobre por qué no mejoraban las actuaciones de los niños y las niñas en sus interrelaciones cotidianas se tomó la decisión de realizar un análisis más detallado de las implicaciones de las emociones de asco, miedo e ira en las experiencias escolares de los estudiantes.

Para realizar el trabajo de campo se eligió el grupo de estudiantes del grado 2º3 y 2º5, grupos que contaban con niños y niñas entre las edades de 7 a 9 años de edad, así mismo las investigadoras éramos las profesoras directoras de grupo preocupadas por indagar y comprender la interacción de las emociones en la solución de problemas y la aplicación de estrategias de tramitación del asco, el miedo y la ira, a partir de las experiencias escolares.

Inicialmente se realizó con cada grupo (2º3 – 2º5) una actividad de sensibilización sobre que era investigar para ellos/as y como se hacía una investigación. Para este fin se utilizó la estrategia de elaboración de mapas de ideas con imágenes y con las palabras claves que ellos iban mencionando. A lo cual se presenta la siguiente evidencia fotográfica.



Estudiantes grado 2º3



Estudiantes grado 2º5

Luego de la actividad se invitó a los niños y a las niñas a hacer parte de la investigación que se iba a realizar con los grupos, donde se les permitió elegir si querían participar o no, explicándoles que estas actividades a desarrollar no tenían nota y no se iba a evaluar.

Después de esta actividad, se reunieron los padres de familia para informarles de la investigación que se realizaría en el colegio con los dos grupos de segundo de primaria y se les explico también que era no era un proceso académico – calificable, sino que era un proceso de aprendizaje integral, donde los niños eran los investigadores principales desde sus experiencias, aportes y creaciones artísticas. Después se le entrego a cada asistente el consentimiento informado para que lo leyera y, si estaba de acuerdo con la realización de la investigación en los grupos de 2°3 y 2°5, procedía con la firma.



Evidencia fotográfica encuentro con los padres de familia

En el encuentro con los padres se evidenció interés y agrado por la propuesta de investigación y por la implementación de actividades de reconocimiento de las emociones, tema que ellos identifican pero que no se había trabajado antes de esa forma, integrando a los niños como los principales protagonistas.

Luego del encuentro con los padres de familia de los dos grupos 2°3 y 2°5, se dialogó nuevamente con los/las estudiantes para invitarlos a hacer parte de la investigación ubicando un sticker de carita feliz en el consentimiento informado en la opción de participación si acepto o no acepto. La carita feliz se utilizó en ambos casos como símbolo de aceptación o no de la invitación, pues esta fue abierta, teniendo en cuenta la singularidad de cada niño y niña y su deseo de participar.

INDIZAJE ESCOLAR:	
PROYECTO DE LA INSTITUCIÓN	
GRUPOS 2°3 Y 2°5 DE LA	
SI ACEPTO	NO ACEPTO
😊	
😊	
😊	
😊	
😊	
😊	
😊	
😊	
😊	

Consentimiento informado estudiantes.

La firma del consentimiento informado se tornó una fiesta para los niños y las niñas, ya que manifestaron alegría y risas por estar participando en esta actividad y convertirse en pequeños investigadores. Algunos estudiantes no quisieron ubicar la carita en el formato, quisieron colocársela en la mano, por lo que se les respetó su elección.

Después de que los estudiantes tomaron su decisión de querer hacer parte de la investigación se realizó en un segundo momento el taller “Las diferentes formas de las emociones” con el cuento El Monstruo de colores, teniendo como objetivo sensibilizar a los niños y a las niñas con respecto al tema de las emociones y construir las convenciones en torno al asco, el miedo y la ira. A partir del ejercicio, los niños y las niñas escogieron las siguientes convenciones:



Asco: color azul, carita con la lengua afuera



Miedo: color negro, carita con manos hacia arriba como un fantasma con la cara de susto.



Ira: color rojo, carita con las manos hacia abajo, cejas fruncidas.

Estas convenciones se utilizaron durante todo el trabajo de campo para poder unificar la información recogida sobre cada emoción abordada. El trabajo de campo se realizó con los grados 2°3 y 2°5 de la institución educativa, conformados cada uno por 32 estudiantes, entre las edades de 7 a 9 años de edad. En total participaron en esta investigación con 64 estudiantes: 27 niños, 37 niñas.

1.4.3 Estrategias e instrumentos para la generación y el análisis de la información

Estrategias para la generación de la información

Dentro de las estrategias que se utilizaron para la generación de la información están las técnicas interactivas, expresivas y descriptivas, las cuales permitieron acercarnos más al

mundo de los niños y las niñas, desde sus manifestaciones, interpretaciones y comprensiones de las diferentes situaciones que viven en el contexto escolar. Es importante señalar que las categorías histórico-narrativas y analíticas utilizadas desde la literatura infantil utilizando los cuentos relacionados con cada emoción fueron de gran ayuda en el proceso de análisis de la información que se recogió frente a la comprensión de las emociones de asco, miedo e ira en las experiencias escolares de los niños y las niñas, pues permitieron generar un espacio de conversación y de ejemplificación de las situaciones que los estudiantes habían vivido en el colegio. Cabe resaltar que, en ocasiones, los niños y las niñas querían contar historias de la casa y el barrio, por lo que se hacía necesario ubicarlo en la escuela, respetando sus expresiones e historias.

A continuación, mencionaremos dos de las estrategias centrales que utilizamos en el proceso de generación de la información:

- **Cartografías sociales: Corporales y de la escuela**

Esta estrategia de investigación se seleccionó porque permitió acercarnos a las interpretaciones que realizaron los niños y las niñas de su cuerpo ubicando las emociones de asco, miedo e ira y de los lugares de la escuela que habitan, donde generan relaciones consigo mismo y con los demás.

La cartografía social es una herramienta de planificación y transformación social que sirve de apoyo en procesos de organización comunitaria a través de la construcción de conocimiento desde la participación y el compromiso social, generando procesos de reflexión y producciones colectivas desde el reconocimiento de las vivencias, la realidad y la proyección conjunta de los sueños.

Dentro de la cartografía corporal y de la escuela se tuvo en cuenta la narración que los participantes generaron desde la expresión de las marcas, las estéticas y las partes de su propio cuerpo (niños, niñas), historias, vivencias y sentidos que ellos/ellas tenían y el reconocimiento de los sentires, imaginarios, vivencias y experiencias, que suscitaban en las percepciones frente a la escuela.

En esta estrategia se usó la técnica del dibujo como una estrategia exploratoria sobre lo que creían los niños y las niñas acerca de las emociones, como las interpretaban, simbolizaban y ubicaban en su cuerpo y en los diferentes espacios institucionales. Para Boyden y Ennew (1997) “los dibujos pueden emplearse como técnica exploratoria a través de la cual los niños y las niñas se familiarizan con el adulto investigador o investigadora” (p. 638).

La idea con el dibujo fue la de respetar las interpretaciones que los niños y las niñas realizaron desde sus deseos, experiencias personales, escolares y las diferentes formas y colores que le dieron a sus expresiones.

Desde este sentido la aplicación de la cartografía corporal se realizó en el espacio del salón de clase, el corredor y patio en pareja para que con la ayuda de ambos estudiantes se dibujaran la silueta del cuerpo en papel periódico utilizando marcador, después de dibujar la silueta cada uno(a) eligió diferente material (lana, papel de colores, marcadores, colores, vinilo) para decorar su silueta y luego con las convenciones ubicar en las partes del cuerpo donde cada uno sitúa sus emociones de asco, miedo e ira.

Los estudiantes ubicaron cada emoción utilizando las convenciones creadas por ellos/ellas, algunos niños y niñas escribieron al lado de la convención la explicación de lo que les generaba asco, miedo, ira, otros utilizaron solo las convenciones y se les preguntó verbalmente porque ubicaba esa emoción en el cuerpo haciendo audios o grabando según la autorización de cada niño y niña, pues no a todos les gustaba hablar por video o tenían dificultades en el proceso de escritura y no se les entendía lo que querían expresar, por lo que se optó por preguntarles amigablemente que querían expresar en sus escritos.

Las partes del cuerpo ubicadas según cada emoción fueron:

- Asco: manos, boca, cabeza, garganta, estómago, hombros, pies. Siendo manos, boca y garganta las partes más nombradas por los niños y las niñas en las diferentes cartografías.
- Miedo: cabeza, garganta, corazón, brazos, manos, piernas, estómago, pies. Siendo el

corazón, la cabeza y las manos las más nombradas por los niños y las niñas en las diferentes cartografías.

- Ira: cerebro, hombros, manos, cadera, corazón, cara, pies. Siendo el cerebro, los hombros, el corazón y las manos las partes más nombradas por los niños y las niñas en las diferentes cartografías.

En la cartografía de la escuela con los niños y las niñas se desarrolló por equipos de trabajo para que ellos pudieran discutir cuales eran los lugares de la escuela que más les generaba asco, miedo e ira. Los grupos trabajaron en el espacio del salón de clase adecuado para trabajar y en el corredor. En el trabajo desarrollado se observó como ellos/ellas exteriorizaron agrado por realizar esta actividad con sus compañeros, en un primer momento conversando y planificando como iban a desarrollar la cartografía y qué material iban a utilizar, se les dejó libre el material de trabajo, dándoles varias opciones para escoger como papel de colores, crayolas, marcadores, lana, colbón, tijeras, colores. Se observó creatividad en la elaboración de los lugares de la escuela, develando desde sus diálogos las situaciones que se generaban allí y les producía asco, miedo e ira. Algunas de las narraciones se relacionaron con los lugares de patio, restaurante, baños, teniendo la característica de que les producía estas emociones por sus olores, mala presentación, basura tirada en el piso, y miedo en los baños porque los encerraban, les tenían la puerta del baño, o les apagaban las luces.

- **Grupos focales**

Los grupos focales se utilizaron como una estrategia que permitió escuchar lo que los niños y las niñas narraban recurriendo al juego y a la literatura para generar condiciones de confianza y ampliar los referentes simbólicos para la conversación. En esta perspectiva, los grupos focales “crean líneas de comunicación, donde el primer canal de comunicación se establece al interior del grupo, con un continuo comunicativo entre el moderador y los participantes, así como entre los participantes mismos” (Mella, 2000, p. 3).

Sin duda, la literatura es “uno de los pilares del desarrollo infantil y un instrumento con el cual en la niñez se construyen y descifran las experiencias que suceden en el entorno, enriqueciendo así las habilidades cognitivas, comunicativas y sobre todo emocionales” (Mahecha y Echeverry, 2018, p. 2). A partir de la literatura se pretendió generar espacios para

conversar, jugar y expresar emociones asociadas a las experiencias de los niños y las niñas en la escuela.

León Fernández (2018) plantea que es posible “reconocer y trabajar las emociones usando como medio vehicular los cuentos, debido a la importancia pedagógica de los mismos” (p. 2), pues a través de ellos se puede obtener información de un momento concreto, de cómo se sienten los niños y las niñas, que les transmitió la lectura, los personajes y las situaciones planteadas haciendo relación con su propia historia de vida. De igual forma la lectura de cuentos puede fomentar la autonomía personal, por medio de la búsqueda de las estrategias adecuadas para solucionar problemas y abordar las diferentes emociones que pueden suscitar y movilizar estados internos a nivel personal y grupal.

Para cada cuento se realizó un taller diferente, teniendo en cuenta el espacio según las actividades desarrolladas. Los cuentos infantiles que se trabajaron con los niños y las niñas participantes fueron los siguientes:

Emociones generales: El Monstruo de colores. Autor: Anna Llenas, Aula educativa.

Se realizó el taller: Las diferentes formas de las emociones con el objetivo de sensibilizar a los niños y a las niñas con respecto al tema de las emociones y de allí se construyeron las convenciones mencionadas con anterioridad en torno al asco, el miedo y la ira. El espacio utilizado fue la sala de sistemas donde se les proyectó el cuento y se alternó con los títeres de los personajes, luego se pasó al salón y en grupos focales se conversó sobre lo observado en el cuento y se plasmó en dibujos, audios y videos.

El asco: ¡No, no fui yo! Autor: Ivar Da Coll, Editorial Panamericana.

Se realizó el taller: Dibujando, dibujando voy expresando con el objetivo de identificar como los niños y las niñas reconocían y nombraban la emoción de asco en su experiencia escolar. El material utilizado fue cartulinas, marcadores, colores, se trabajó en el espacio del salón de clase, adecuando las sillas en círculo, se trabajó con plastilina, cartulina, colores, lápices, también se tomaron fotos del trabajo realizado.

El miedo: Tengo miedo. Autor: Tim Bowley y Alicia Balan, Editorial OQO.

Se realizó el taller El miedo, sus fantasmas y monstruos con el objetivo de identificar como los niños y las niñas reconocían y nombraban la emoción de miedo en su experiencia escolar. El material utilizado fue el molde de un fantasma, el cual se pegó en la pared, luego se le entregó a los participantes tarjetas de colores para que allí plasmaran sus miedos y los pegaran en la silueta del fantasma. Esta actividad se realizó en el espacio del corredor. Se tomaron evidencias fotográficas.

La ira: Fernando Furioso. Autor: Hiawyn Oram, Ediciones Ekaré.

Se realizó el taller: dramatizando voy narrando con el objetivo de identificar como los niños y las niñas reconocían y nombraban la emoción de ira en su experiencia escolar. Para este taller se utilizó la estrategia de la elaboración de títeres de bolsa de papel y luego cada grupo de trabajo creó una pequeña historia sobre una situación de ira para ser dramatizada. Cada dramatización se grabó en video.

Estrategias para el análisis de la información

Según los sentires, expresiones verbales, gestuales y artísticas, diálogos, conversaciones, actividades realizadas con los estudiantes y teniendo en cuenta las estrategias empleadas en el trabajo de campo con los niños y las niñas, se utilizaron los siguientes instrumentos para el proceso de análisis de la información.

- **Transcripción de la información:** se realizó la transcripción minuciosa de las palabras y frases expresadas por los niños y las niñas en las actividades de socio dramas, los escritos realizados por los/las estudiantes en sus dibujos, convenciones, cuentos, cartografías del cuerpo y la escuela, grupos focales y diálogos individuales con relación a las emociones de asco, miedo e ira en sus experiencias escolares.
- **Codificación de la información:** se realizaron cuadros y matrices para identificar patrones comunes según la prevalencia de los datos recogidos en cada emoción del asco, el miedo y la ira, teniendo en cuenta los testimonios dados por los niños y las niñas. Aquí primero el interés por asignar códigos o etiquetas a fragmentos de los testimonios.

- **Categorización de la información:** Las relaciones entre los códigos facilitó la identificación de las categorías, a modo de tendencias, de los resultados de la investigación. Estas categorías fueron llevadas a un gráfico, como un caleidoscopio, teniendo en cuenta la metáfora usada por la investigación. En el gráfico se usaron los colores elegidos por los/las estudiantes para cada emoción: asco (azul), miedo (negro), ira (rojo). Se realizó un gráfico general con toda la información de las tendencias y las categorías surgidas del análisis de la información y también se separó del gráfico general tres sub-gráficos con cada categoría vislumbrada, las cuales fueron: formas de nombrar las emociones, lugar donde se ubican las emociones en la escuela y lugar donde se ubican las emociones en el cuerpo.

1.4.4 Consideraciones éticas

Dentro de las consideraciones éticas, se tomó en cuenta lo que esboza la investigación con los niños y las niñas: escuchar sus opiniones y puntos de vista. Al respecto, la participación, la retribución y la rendición de los avances que se presenten en la aplicación de las técnicas interactivas de investigación. Para Christensen y James (2000) “sólo si escuchamos y oímos lo que los niños y niñas tienen para decirnos y prestamos atención a las formas en las cuales ellos y ellas se comunican con nosotros, progresaremos hacia una investigación, no sobre los niños y las niñas, sino con ellos y con ellas” (p. 468). Se trata de hacer parte a los niños y a las niñas de la investigación, desde la lectura minuciosa que se realice con ellos/ellas de su lenguaje, símbolos, representaciones, gestos y narraciones de sus historias cotidianas.

A continuación, se refieren las consideraciones éticas que perfilaron el trabajo de campo con los niños y las niñas:

- **Participación:**

La participación de los niños y niñas fue fundamental desde ir más allá de responder cuestionarios, formularios o preguntas sin contenido, se trató de hacer partícipe realmente a los niños y las niñas de las actividades que se proyectaron realizar con ellos, se les permitió tener la capacidad de elegir si deseaban participar o no de la investigación y de las diferentes actividades propuestas.

- **Respeto:**

Esta consideración ética fue fundamental para el trabajo de investigación y de campo porque permitió reconocer la libertad del niño y de la niña para actuar según sus propias decisiones, opiniones, sin cuestionar sus elecciones o hacer juicios de valor. Se dejó ser a cada niño y niña en su esencia máxima desde sus posturas, narraciones y expresiones artísticas.

- **Anonimato**

Es indispensable señalar que se acordó con los padres de familia que los nombres de los/las estudiantes no serían publicados en los testimonios que se presentaron en los hallazgos como medida de protección a su identidad. Fue por esto que se utilizó solo una letra del abecedario como código para representar el nombre del niño o la niña. De igual forma se dejó claro que los testimonios, imágenes y fotografías registradas durante la investigación se utilizarían únicamente para los propósitos de dicha investigación y como evidencia de la práctica investigativa de las docentes.

- **Consentimiento:**

De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (2005), el consentimiento informado “es un proceso por medio del cual un sujeto voluntariamente confirma su deseo de participar en un estudio, en particular después de haber sido informado acerca de todos los aspectos relevantes de su decisión a participar. El consentimiento informado se materializa en un formato escrito, firmado y fechado” (p. 645). El consentimiento informado en la investigación con los niños y las niñas fue fundamental darlo a conocer a los padres de familia y/o acudiente, o cuidador para ser aceptado y firmado por ellos. Pues los participantes eran menores de edad que se les dejó libre su participación, pero antes de eso se le informó a las familias para que ellas supieran las actividades que se iban a realizar y los registros fotográficos y de video.

2. Hallazgos

2.1 Tres espejos: El asco, el miedo y la ira en la escuela

A continuación se presentan los hallazgos que en torno a las categorías de asco, miedo e ira se identificaron en el trabajo realizado con los niños y las niñas del grado segundo de la Institución Educativa Raquel Jaramillo. En estas categorías se integran las voces de los niños y las niñas desde su sentir y su expresión en las diferentes experiencias escolares que viven a nivel individual y grupal, las voces de los/as autores/as que enriquecen la conversación y

nuestras voces como investigadoras en formación.

Es importante resaltar que estas categorías y tendencias surgieron desde los talleres realizados con los niños y las niñas a partir de la literatura infantil. El trabajo con los cuentos infantiles permitió ahondar en las experiencias que los niños y las niñas manifestaron tener en la escuela desde lo que les da asco, les produce miedo, y lo que les genera ira, como una forma de manifestación de sus emociones relacionándolo con su vida personal y social. Desde allí fue posible indagar por sus experiencias cotidianas con sus pares y profesoras en la que los cuentos fueron estrategias provocadoras para animar la conversación desde los vínculos que pueden establecer con los personajes y sus historias. Desde esta perspectiva, es importante mencionar que el cuento infantil:

(...) no sólo es importante porque sirve como estímulo para el futuro lector, sino también, porque contribuye al desarrollo del lenguaje, de la creación literaria, de la imaginación de mundos posibles, entre otros. Además, porque al recrear la vida de los personajes e identificarse con ellos, le permite vivir una serie de experiencias y situaciones que le ayudarán a adquirir mayor seguridad en sí mismo, a integrarse y formar parte del mundo que le rodea. (Sandoval, 2005, p. 1).

Se trató entonces de dar una intencionalidad pedagógica al uso de los cuentos para no perder de vista el objetivo propuesto con las emociones (asco, miedo e ira) y con los personajes que fueron apareciendo, como por arte de magia, en el entramado de relaciones que se tejieron, ya que desde cada punto de vista surgieron las relaciones que les permitieron a los niños y las niñas vislumbrar y analizar las situaciones presentadas con las experiencias personales y, así identificar, en sí mismos y en los demás, las emociones que les ayudan a reconocer como son nombradas y como pueden afectar su relación con sus compañeros y con su entorno escolar. Las categorías y tendencias encontradas son las siguientes y se presentan en el siguiente gráfico

CONVENCIONES



Gráfico No. 1. Caleidoscopio de las emociones. Elaboración propia
 del caleidoscopio, queremos mencionar que hace referencia a la

multiplicidad de sentidos y experiencias que los niños y las niñas tienen de sus emociones en la escuela. Más allá de su connotación como instrumento, hemos tomado su nombre para recrear las distintas formas que adquieren las emociones de miedo, ira y asco en el escenario escolar. Con esto, queremos afirmar que las emociones tienen muchas formas de ser nombradas, tramitadas y reguladas por los niños y las niñas y, precisamente, ello da cuenta de la riqueza emocional que aflora en dichos espacios lo que, muchas veces, termina siendo ignorado o minimizado. Es así como:

Caleidoscopio de luces y colores / ojos que multiplicándose me miran / y me escrutan / sonrisa que se burla de mí desde cada ángulo de la boca / rostro que se abre en mil rostros / rostro que me interroga y me aprisiona desde cada lado / cuerpo que se compone y descompone como por magia // si cierro los ojos / desaparece la plata viva que hace de ti un espejo / y un vidrio transparente me propone / de perderme en el vacío infinito / o de encontrar al otro / llamarlo y hacerme llamar (Formenti, 2006, p. 1)

La figura del caleidoscopio recoge y sintetiza los principales hallazgos de la investigación realizada con los niños y las niñas del grado segundo con relación a las emociones de asco, miedo e ira, donde se intentó representar cada emoción con las tendencias surgidas en la investigación. A continuación, se desarrollarán las siguientes categorías con sus tendencias.

2.2 Categoría uno: Formas de nombrar las emociones



Gráfico No. 2. Formas de nombrar las emociones. Elaboración propia

El gráfico muestra las formas de nombrar las emociones de asco, miedo e ira de los niños y las niñas en la escuela, las cuales se presentan a continuación.

2.2.1 El Asco: La voz de los reflejos.

2.2.1.1 Tendencia Uno: el asco como forma de reconocer lo que huele mal

La emoción del asco está relacionada con las formas de reconocer aquello, algo o alguien que puede generar náuseas o repugnancia por su olor, aspecto, textura y sabor. Al respecto, Nussbaum (2008) se refiere al asco como “una emoción especialmente visceral. Implica reacciones corporales intensas a estímulos que a menudo tienen características corporales muy marcadas” (p. 234), por lo cual en las relaciones con los demás, con un objeto, un alimento, un fluido, una basura, o un evento específico puede generar asco. Es así como los niños y las niñas manifestaron en esta tendencia que el asco tiene relación con aquello que huele mal, es maluco, asqueroso o puede dar ganas de vomitar, es horrible o simplemente no les agrada y es generado por un evento propio o ajeno. Esta emoción estuvo asociada con frecuencia al mal olor en los baños, la basura, o ante la suciedad de un compañero.

En el discurso de los niños y las niñas se pudo apreciar como ellos reconocen y nombran la emoción de asco considerando lo que viven en diferentes espacios de la escuela como salón de clase, patio de recreo, baños, tienda, restaurante escolar, en los que comparten con sus compañeros. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

“La basura huele maluco, da asco”. V. 2º5 (7 años)

“A veces dejan la basura cerca al salón y huele muy maluco” S. 2º5 (8 años)

En los testimonios de V. y S. es posible identificar aquellas reacciones fisiológicas que llevan al rechazo o a la expresión de lo que sienten y no les gusta, planteando sus puntos de vista y sus razones para no estar en ese lugar o no quedar cerca de alguien que les genera asco. Situaciones como las descritas por los niños y las niñas se repiten casi todos los días por la cercanía del salón de clase a los baños y a las canecas de basuras ubicadas al lado de las ventanas y a ellos y a ellas los incomoda porque afecta su cuerpo y su trabajo, tal como puede apreciarse en el siguiente testimonio:

“Cuando uno está estudiando y ese baño empieza a oler maluco, a berrinche, eso nos da asco” S. 2°3 (8 años)

El asco como forma de reconocer lo que huele mal se refleja en la capacidad de generar respuestas emocionales, a veces relacionadas con la supervivencia para evitar algo o prevenir una situación que pueda poner en peligro nuestro bienestar corporal. A esto hace referencia Morgano (2012), quien afirma que el asco es una emoción que genera respuestas “ante olores de sustancias en descomposición, comidas en mal estado y agentes infecciosos o que connoten enfermedad, como heces, vómito, etc. El sentido del olfato nos avisa también de situaciones especialmente peligrosas, como el olor a quemado” (citado por Fernández, 2018, p. 67).

Los testimonios de los niños y las niñas exponen como los olores les pueden producir asco desde la descomposición de la basura y el mal manejo al dejarla en lugares inapropiados o que se encuentren cerca al salón de clase y como estos pueden generar diferentes reacciones y manifestaciones a nivel corporal. En este caso, el olfato es el sentido fundamental que permite reconocer esta emoción. Al respecto, Morgano (2012) afirma que “en la actualidad el olfato sigue teniendo una gran utilidad adaptativa pues, junto con el sentido del gusto, nos sigue sirviendo para identificar y valorar las cosas que olemos” (citado por Fernández 2018, p. 67). Debido a estas percepciones olfativas, los estudiantes relacionan los malos olores con historias pasadas que traen a colación de las diversas sensaciones de agrado o desagrado que se puedan ocasionar en la escuela a partir de las comidas, las basuras o los mismos compañeros. Los siguientes testimonios así lo confirman:

*“Cuando alguien se tapa la nariz porque algo huele feo o se tiran un peo” M. 2°5.
(8 años)*

“Porque algo huele maluco y uno se tapa para no oler pero sigue oliendo maluco, eso es asqueroso, horrible” I. 2º3. (7 años)

De esta manera, el asco se manifiesta en los olores poco agradables para el olfato y una reacción de protección es taparse la nariz evitando seguir sintiendo el olor que lo produce. Otra forma de respuesta al asco en los niños y las niñas hace alusión a las ganas de vomitar, sensación que puede ser generada por los otros o por la suciedad representada en elementos que pueden contaminar. De igual manera, los estímulos externos como alimentos, olores, texturas viscosas pueden generar rechazos automáticos como mecanismo de protección y de alerta ante un peligro físico y fisiológico.

Igualmente se alcanzó a observar que el asco no solo es sentir desagrado por un mal olor en las cosas descompuestas (basura, alimentos), también puede ser generado por gases y fluidos corporales, personas que huelen mal o tienen poca higiene (el olor de la boca o el sudor). De la misma manera, el asco también se expresa hacia costumbres vistas como inadecuadas socialmente (meter el dedo en la nariz y sacar mocos). Podríamos decir que el asco es producido en los estudiantes como una respuesta a todo aquello que afecta de manera desagradable a los órganos de los sentidos y los estimula a reaccionar desde lo más profundo de sus entrañas. Esto se puede apreciar en los siguientes testimonios:

“Cuando un compañero tiene mocos en la nariz, cuando está sucio el uniforme, cuando tiene ropa sucia” A. 2º5 (8 años)

“Lo reconozco cuando un compañero huele maluco” F. 2º5 (9 años)

En los testimonios de A. y F. es posible evidenciar que el asco por alguien da cuenta de cómo esta emoción puede ser social y cultural, donde se aprende a asociar algunos olores con la suciedad y el desagrado. La mayoría de los niños y las niñas manifestaron que, al percibir malos olores en sus compañeros o conductas inadecuadas socialmente, ellos y ellas le decían que olía maluco, o se alejaban de él o ella y lo juzgaban. Además de estas reacciones, también le manifestaban a la profesora su malestar para que revisara y hablara con el implicado o la implicada para llamarle la atención. Desde esta perspectiva refiere Gil (2014) al decir que “el asco no solamente se explicita a través de la náusea entre los humanos, sino que también usa el desprecio, la humillación, el disgusto, el desagrado e incluso el aburrimiento para

materializarse” (p. 77). En este sentido, Andrés afirma que le produce asco alguien que tiene la ropa sucia, esta percepción de suciedad lo lleva a tomar distancia, a alejarse o a rechazar a esa persona porque le disgusta o desagrada, expresándolo de manera abierta y a viva voz. Es fundamental mencionar que esta expresión de rechazo se da por las creencias, simbologías y patrones aprendidos ante la relación que se entabla con alguien, en el que el imaginario social es que siempre huelga rico y se vea bien.

Se puede reconocer como el asco hace parte de cada uno desde sus creencias, sus costumbres y sus aprendizajes, a lo cual León (2018) plantea que “la sociedad, por tanto, influye enormemente en la forma y dirección que toma la repugnancia, es decir, a la hora de determinar los objetos que nos parecerán repugnantes. El asco dejó de ser una simple reacción fisiológica en algún momento de nuestra historia evolutiva para convertirse en una emoción dotada de contenido moral y político” (p.157). Esta es una emoción de defensa, de autocuidado, que ayuda a adaptarse ante la situación presentada, alejándose o buscando una alternativa de solución. Sin embargo, en muchos casos, también puede llegar a convertirse en una emoción que fundamenta las segregaciones y las exclusiones sociales y culturales. Se trata entonces de que “la práctica del asco entre los humanos desborda claramente los límites del desagrado hacia algunos alimentos, pero aun así consideran que el asco tiene que haber surgido lógicamente del malestar imprescindible que genera toda sustancia contaminada o contaminante” (Gil, 2014, p. 77). Así como lo manifiestan los niños y las niñas en sus relatos que dan cuenta de cómo la basura produce mal olor y desagrado, al igual que los alimentos en el piso, el mal olor en los baños o el mal olor en algún compañero, todo lo anterior considerado como agente contaminante que puede poner en peligro nuestra corporalidad.

Como síntesis de esta tendencia, es preciso afirmar que la emoción del asco está fuertemente vinculada al sentido del olfato y su reacción ante situaciones tales como: los malos olores que despide la basura, la comida en descomposición, la exposición a excrementos (o fluidos corporales) o la falta de aseo de alguien. Estas situaciones desencadenan rechazo y/o alejamiento de eso o de aquel que produce desagrado. Cuando se trata de un compañero de clase, algunos niños y niñas reaccionan con expresiones de desprecio (humillación) y aíslan

o mantienen al margen a ese compañero en el salón de clase, evitando hacer trabajos con él/ella o compartir en los espacios de recreo.

2.2.1.2 Tendencia dos: El asco como forma de reconocer lo que no les gusta

La emoción del asco está relacionada con la forma de reconocer lo que no le gusta a los niños y a las niñas desde las expresiones como guácala y gas. Ambas expresiones hacen referencia al disgusto, al desagrado hacia algo o alguien, implica gestos en el rostro como arrugar la cara, subir las cejas y sacar la lengua para decir que no les gusta. De igual forma estas palabras manifiestan lo desagradable que puede llegar a ser algo, alguien o la conducta de ese alguien en una situación determinada, hasta el punto de tener náuseas o querer vomitar. Esto lo podemos apreciar en los siguientes testimonios:

“Cuando un compañero se vomitó en el restaurante, a todos les dio ganas de vomitar” S. 2º3. (8 años)

“No me gusta cuando vamos al restaurante y está todo sucio, la comida está en el piso” J. 2º5 (7 años)

En ambos testimonios se aprecia que un lugar sucio como el restaurante escolar puede provocar asco en los estudiantes, por su aspecto, presentación inadecuada y desorden en las mesas, generando en los niños y las niñas una emoción de asco ante el reconocimiento de lo que no les gusta.

En esta tendencia encontramos una relación con la tendencia uno, donde el desagrado por lo que huele mal sea por algo o por alguien es congruente con lo que no les gusta; aquí van apareciendo similitudes que permiten ir mirando como el asco se va configurando en una emoción cultural con mayor fuerza desde la toma de decisiones, la participación y la expresión de las ideas de los niños y las niñas cuando algo no les gusta y lo hacen saber a sus compañeros y profesores. Como emoción cultural, el asco se expresa en la edad escolar de la siguiente forma:

En los niños se presentan dos características fundamentales: por un lado, la disposición para comprender y expresar los sentimientos y, por otro, la capacidad de hacerlo. Es decir, si bien es cierto que la capacidad para hablar de las emociones está integrada en el cerebro, el hecho de utilizarla está mediada en gran medida por la cultura y, especialmente, por la interacción con los padres, adultos y pares (Shapiro, 2008, citado por Buitrago y Herrera, 2013, p. 97).

En este sentido, la interacción que tienen los niños y las niñas en la escuela hace parte de su integración con el medio cultural y social que le rodea. De esta forma, el aprendizaje de las emociones y, en especial del asco, se relaciona con la capacidad de percibir los espacios, los elementos y las conductas de los demás que pueden generar una acción de prevención o desencadenar una reacción grupal ante algo que no les gusta, como ejemplo, podemos mencionar el siguiente testimonio:

“Cuando vamos al restaurante y un compañero dice gas porque el comedor está sucio, todos empezamos a decir gas, gas” S. 2°5 (8 años)

Desde este contexto, se observa cómo la expresión de un solo compañero va desencadenando una situación generalizada que lleva a los demás estudiantes a observar el espacio con mayor detenimiento, repitiendo las mismas palabras y gestos de su compañero. Esto nos permite señalar al asco como una emoción social, la cual está “relacionada con circunstancias morales precisas y con la sensibilidad particular de lo individual, no es espontánea, sino ritualmente organizada en sí misma y con significado para los demás; movilizándolo un vocabulario, un discurso, gestos, expresiones faciales” (Le Breton 2012, p.70). Se trata de una emoción que se contagia entre los niños y las niñas, generando una cadena de expresiones que desatan lo colectivo y lo particular.

Como síntesis podríamos afirmar que esta tendencia permite reconocer a los niños y a las niñas lo que no les gusta de su entorno escolar, su espacio y los elementos que lo constituyen, llevándolos a generar alertas de prevención, autocuidado y protección, con acciones de distanciamiento de aquellas situaciones, personas o elementos peligrosos que puedan llegar a hacerles daño. De igual forma se podría aseverar que el asco es una emoción cultural que enmarca estereotipos de presentación personal, orden, aseo y estética en las personas, las cosas, los lugares y los alimentos, generando agrado, desagrado o repugnancia, por lo que se ve, se toca y se huele, llevando a los niños y a las niñas a reconocer aquello que no les gusta, que les parece asqueroso, guácala o que simplemente los decepciona por su apariencia, su olor o sabor.

2.2.1.3 Tendencia tres: El asco como censura ante el no control de lo orgánico

Esta tercera tendencia está relacionada con el asco como censura ante el no control de lo orgánico desde las manifestaciones dadas por los niños y las niñas en sus reacciones de burla, reproche y crítica hacia sus compañeros cuando se presentaban situaciones no controladas por ellos como el peo, el eructo o la sudoración, generando comportamientos de aislamiento, burla y rechazo. El asco es una emoción relacionada con la protección ante eventos que te hacen daño o que te dan alertas de situaciones que no controlas desde lo orgánico, lo cual lleva a buscar ayuda o a aislarse por pena de lo que ocurre con el cuerpo cuando hay una manifestación orgánica que no se controla. Por lo cual podríamos decir que:

El asco dejó de ser una simple reacción fisiológica en algún momento de nuestra historia evolutiva para convertirse en una emoción dotada de contenido moral y político. Rozin y sus colaboradores subrayan la importancia de este contenido ideacional al ser éste un rasgo únicamente presente en la especie humana (Rozin, 1999; Rozin y otros, 2008, p.7).

Es decir que la moral y la política hacen parte de los aprendizajes culturales y familiares que nos llevan a reconocer algo como asqueroso, repugnante, maluco o que produce *guacala* (expresión coloquial que hay referencia al desagrado que puede producir en alguien un objeto, situación o persona) ante situaciones que no se controlan y que pueden generar asco en las demás personas que lo perciben. Es así como Nicol y Sofía nos lo ejemplifican en sus testimonios:

*“Cuando a veces en el salón se tiran un peo y nadie dice nada y huele mal” S. 2°3
(8 años)*

“Es parecido cuando estamos enfermos y nos tiramos un peo, y no lo podemos evitar y empiezan a poner la queja” N. 2°5 (8 años)

Estos dos testimonios dan cuenta de cómo las reacciones orgánicas pueden ser controladas o no según la situación por la que estén pasando los estudiantes, generando en los demás respuestas negativas de señalamiento y burla por lo ocurrido. Estas circunstancias observadas nos llevan a vislumbrar que la emoción del asco puede variar entre las culturas, ya que no para todos, ni en todos los espacios estas condiciones orgánicas son tomadas de la misma manera, pues depende de las creencias y normas establecidas en cada cultura. Las creencias envuelven valoraciones y juicios de valor ligados a ciertos contenidos aprendidos, por lo que “esta incorporación del componente cognoscitivo, fuertemente influido además por el saber

y los valores culturales disponibles, ejercería(n) un peso significativo sobre lo que consideramos “asqueroso”, que va mucho más allá de la mera disposición innata capaz de dispararse automáticamente ante determinado registro sensorial” (Zavadvker, 2014, p. 248), es decir, nos mueve tanto a nivel orgánico como psicológico, generando cambios físicos o cognitivos frente a situaciones presentadas, que a pesar de no poder ser controladas en ocasiones como las flatulencias, eructos y sudoración fuerte si son procesos necesarios para la salud del cuerpo que, por lo general, se asocian a la vergüenza, a la burla y los señalamientos.

En algunas culturas las situaciones orgánicas no controladas se consideran un tabú, algo innombrable, en otras culturas se toma a la persona como sucia, de mal comportamiento, grosera o indecorosa, lo que podemos ver en los siguientes testimonios:

“Me da asco de los niños que llegan sucios porque huelen maluco” M. 2°3 (9 años)

“En el salón estornudan y no se tapan, le tiran a uno todo eso, eso me da asco” I.

2°5 (7 años)

En estos testimonios podemos ver como se asocia lo sucio al mal olor ya sea por experiencias previas o enseñanzas transmitidas, pero no siempre se presenta de esta manera, se puede estar sucio y no oler mal, las respuestas dadas ante un hecho y la emoción que genera esta respuesta “se nutren de la información ambiental que aparece bajo la forma de juicios evaluativos asociados a cierto contenido cognitivo, obtenido tanto por acopio de experiencias personales –resultantes de nuestras particulares interacciones con el entorno– como por internalización de patrones, hábitos y valoraciones culturalmente aprendidas” (Damasio citado por Zavadvker, 2014, p. 248). Estas valoraciones aprendidas hacen parte de la crianza, desde la cual se han reforzado aprendizajes y creencias, lo cual lleva en muchas ocasiones a ser aceptado o no por los prejuicios que se pueden hacer de los demás, sus comportamientos y sus manifestaciones personales ante el no control de lo orgánico.

El hecho de que los niños y las niñas tengan reacciones de censura como el rechazo, el reproche y la crítica ante situaciones que no se controlan a nivel de lo orgánico tiene relación con los aprendizajes que traen desde la familia y su entorno, ya que al estar en la escuela se va relacionando y acreditando a nivel individual y grupal las enseñanzas aprendidas por su

medio. Es así como los estudiantes nos permiten reconocer estas apreciaciones en sus testimonios, en los que dan cuenta de cómo el asco puede ser producido por uno mismo o por un compañero:

“Cuando a uno no le gusta comer algo y se le viene un eructo” Z. 2°5 (8 años)

“Cuando a los compañeros se les salen los mocos de la nariz y se los comen o los pegan en las sillas, eso es asqueroso, gas” J. 2°3 (9 años)

Estos dos testimonios dan cuenta de cómo el asco puede ser percibido en los comportamientos que se generan en uno mismo y en los demás a causa de alimentos que no son agradables para uno o de las conductas que los compañeros realizan en el salón sin tener en cuenta al otro, ya que en ese momento solo se piensa en satisfacer una necesidad o algo que le molesta a nivel corporal. Estas conductas pueden causar asombro, sorpresa, rechazo o molestia. De acuerdo con esta situación, el asco o repugnancia hacen parte de las respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales que puede generar una situación determinada, ya sea controlada o no. Según Nussbaum (2006):

(...) algunos objetos, como las cosas viscosas, malolientes o de aspecto sucio, son una suerte de objetos naturales de repugnancia, es decir, que son objetos que causan de forma natural y más o menos ubicua repulsión. Ahora bien, también hay cosas que se convierten en blanco de esta emoción como consecuencia de tradiciones, de la educación o de prácticas culturales (p. 118).

Esto quiere decir que el asco es una emoción cultural, política y moral que lleva a cada uno a analizar, sentir o vivenciar las situaciones que se presenten en la cotidianidad según sus aprendizajes y experiencias familiares, escolares, grupales y sociales. Desde esta emoción, se definen acciones o se asumen comportamientos que nos acercan o distancian de los demás.

En síntesis, se puede afirmar que la emoción del asco como censura ante el no control de lo orgánico en los niños y las niñas del grado segundo, no solo es una respuesta primaria generada por su organismo si no que dicha respuesta está determinada por las experiencias previas y las enseñanzas aprendidas de la cultura en el medio que los rodea, pero dicha censura en la escuela puede generar formas y conductas en las que se promueve la construcción de espacios de convivencia o de rechazo hacia los mismos compañeros.

De igual forma, esta emoción hace parte de las elecciones que van haciendo los niños y las niñas en su proceso de formación y aprendizaje a nivel individual y grupal, relacionándose o alejándose de su grupo de pares, haciendo críticas, reproches, rechazos por aquello que considera censurable desde sus propios comportamientos o el de los demás.

2.3 El Miedo: El cristal de colores

2.3.1 Tendencia uno: El miedo como reacción ante el peligro y los daños físicos

En la primera tendencia sobre la emoción del miedo como reacción ante el peligro y los daños físicos se pudo apreciar que el miedo nos avisa y prepara para desenvolvernó ante un posible peligro, alerta nuestros cuerpos para reaccionar originando una serie de movimientos o inmovilidades, físicas y/o psicológicas, que nos impiden involucrarnos en episodios que posiblemente nos harán daño. El miedo forma parte de las emociones y estas nos permiten actuar y, ante todo, desarrollar nuestra capacidad de sobrevivencia, pues “influyen en la capacidad de actuación racional de los seres humanos, hasta tal punto, que la conciencia había evolucionado porque los organismos dotados de ella podían “sentir” las emociones” (Hurtado 2015, p. 265). De algún modo, nuestro cuerpo está predispuesto a reaccionar ante un peligro o daño físico que pueda ser provocado por algo o por alguien. P. y J. lo ratifican en sus testimonios:

“Me da miedo en el patio porque me caigo” P. 2^o3 (8 años)

“Las escaleras nos da miedo porque nos podemos caer” J. (7 años)

En sus testimonios P. y J. nos dejan ver como las zonas del patio y las escaleras, les produce miedo, como espacios que por sus dimensiones pueden producir un evento peligroso que les causaría daño. Además, los miedos están presentes o se dan por situaciones determinadas que forman parte del desarrollo de los niños y van cambiando de acuerdo con las edades. Es así como en el desarrollo madurativo de los niños y niñas de 6 a 9 años de edad se presentan los siguientes cambios:

El niño alcanza la capacidad para discriminar las representaciones internas de la realidad cognitiva. Los miedos tendrán ahora mayor realismo y serán más específicos, poco a poco irá desapareciendo el mundo fantástico y el temor a los seres imaginarios pero irán tomando mayor relevancia temores más específicos y concretos como temor a la oscuridad, al daño físico y a las heridas, a la crítica o al ridículo por la ausencia de habilidades escolares y

deportivas, al colegio, al fracaso escolar, a los animales, a ser observado, al aspecto físico, también se incrementan los temores transmitidos por los medios de comunicación. Poco a poco irán desapareciendo unos miedos e incrementándose otros en función de cómo hayan superado los pequeños enfrentamientos que se hayan ido presentando a lo largo de su corta vida (Bastida de Miguel, 2018, p. 3).

Desde este punto de vista, el miedo en el ser humano está presente desde su niñez, donde cada etapa de la vida le va presentando nuevos miedos para enfrentar según su contexto. Es tener presente que cada experiencia origina una emoción y cada emoción lleva a expresar lo que se siente y se piensa. Los miedos se generan por experiencias vividas de uno mismo o de otros y nos llevan a ser precavidos y a buscar evadirlas o prevenirlas para que no nos hagan daño. A., S. y D. nos refieren desde sus testimonios las situaciones que les genera miedo y que los ha llevado a ser precavidos para evitar el peligro o los daños físicos:

“Me da miedo cuando corren porque nos hacen caer y nos aporreamos muy duro”

A. 2º3 (8 años)

“Porque los niños juegan brusco y nos aporreamos” S. 2º5 (7 años)

“A mí me da miedo que me caiga y me fracturé la mano, eso me da mucho miedo, ya me pasó en la escuela y me da miedo que me vuelva a pasar” D. 2º5 (8 años)

En estos testimonios podemos conjeturar que los miedos presentados por los niños y las niñas están estrechamente relacionados con el daño físico propio o visto en otro compañero, ya que son situaciones que se presentan por los juegos bruscos, por las caídas y por correr sin freno alguno y tumbar al que está en el patio con su algo o de pie conversando. En este sentido, sus reacciones están relacionadas con lo que supone “la evitación (recorrida desde el pavor al temor)” (Darwin citado por Antón, 2015, p. 264). La evitación en los niños puede prevenir, ayuda a reconocer que es lo que sucede y a expresar lo que siente o a buscar apoyo en el adulto para encontrar estrategias de solución.

En síntesis, el miedo como reacción ante el peligro y los daños físicos se exterioriza en los niños y niñas del grupo de estudio no solo como algo natural presente en su desarrollo sino como una alerta que les permite evitar episodios y espacios que generan peligro y atenta contra su integridad física y psicológica, llevándolos al reconocimiento de las situaciones,

que les pueden generar daño. De igual forma, el miedo es una emoción también cultural, aprendida desde las experiencias y vivencias que el niño y la niña traiga de su casa para enfrentarse con el mundo escolar, permitiéndole ser capaz de participar en la expresión de lo que no le gusta y como protección ante un riesgo, al igual que en el reconocimiento de sus intereses, deseos y la relación consigo mismo y los demás.

2.3.2 Tendencia dos: El miedo como reacción frente a la incertidumbre

En esta segunda tendencia de la emoción del miedo como reacción frente a la incertidumbre nos permitió ver el miedo como una emoción que mueve lo humano, que está presente en los vacíos, ansiedades, malestares y perturbaciones que se pueden presentar en la institución educativa aun en el espacio del aula de clase. Parafraseando a Hansberg (1994), lo humano tiene capacidad de abstraer e idealizar sus miedos e imaginarlos e inventar sus propios temores y de comunicarlos a otros seres humanos (p. 155), por lo que la incertidumbre frente a lo desconocido depende en gran medida de lo infundado y de las situaciones en que se encuentra, como se puede ver en los siguientes testimonios.

*“A mí me da miedo lo que dicen que asustan fantasmas en el baño de las niñas” E.
2º5 (8 años)*

“En el baño porque espantan me han encerrado en el baño me da miedo la puerta del baño” S. 2º3 (8 años).

En los testimonios de E. y S. podemos ver que el miedo a un espacio escolar como los baños está dado por la incertidumbre de lo desconocido “los fantasmas”, pero, a su vez, esto desconocido es infundado por otros, creado por creencias populares y culturales, donde la emoción del miedo puede estar asociada a la presencia de algo o de alguien que se distingue como amenaza o peligro. El miedo puede surgir como una respuesta a lo desconocido y dudoso, por lo que “perturba la mente, produce pesar y tristeza e impide enfrentarse al futuro con claridad y buen sentido” (Camps, 2011, p. 171, citado por Roldán, Giraldo y Martínez, 2017, p. 156). Pero no solo los espacios físicos, sino también las áreas académicas y afectivas pueden verse cruzadas por la emoción del miedo, pues la frustración y la tensión por ganar hacen parte de las experiencias cotidianas que los estudiantes deben ir sorteando a medida que van creciendo y van aprendiendo a enfrentarse a situaciones nuevas, lidiando con los

imaginarios infundados por ellos mismos o por su grupo de pares. A partir de estas situaciones podemos enunciar los siguientes testimonios:

“Los fantasmas que dicen los demás que hay” L. 2º3 (8 años)

“Porque a veces juegan zombis algunos niños y uno se asusta” J. 2º5 (7 años)

Podemos observar que el miedo es forjado por otros que influyen en la forma de actuar de sus compañeros, pero a su vez es el no tener la certeza cuáles son los elementos que forjan el miedo y cuál es el daño que pueden llegar a causar, generando miedo como respuesta. Aquí los niños y niñas nombran el miedo como algo que genera susto y nervios. Sin embargo, no podemos olvidar que la emoción del miedo como emoción primaria, disuade a los niños, a las niñas y demás personas a que se muestren renuentes ante circunstancias en las que podrían resultar afectadas o dañadas, por lo que el miedo “tendría una función informadora, de alarma, en este caso entre la amenaza y nuestra capacidad para responder a aquella” (López, 2016, p. 85), por lo que esa capacidad de respuesta está dada desde la reacción que se tenga para desenvolverse a nivel individual y grupal en los diversos contextos escolares que se le presenten.

Es importante reconocer que los niños y las niñas en las edades de 6 a 11 años de edad presentan miedos infundados como: los miedos escolares, la muerte, los daños físicos, la sangre y problemas de salud, el miedo social a perder amigos o a no tener amigos. Lo que nos permite considerar que el miedo como una reacción frente a la incertidumbre se relaciona con la falta de seguridad, de certeza sobre algo, lo que puede generar inquietud por lo que dicen los demás y que se va volviendo una bola de nieve capaz de asustar y crear temor.

En síntesis, el miedo como reacción frente a la incertidumbre es una respuesta generada por lo desconocido, por la no certeza de lo que pueda suceder en diversas situaciones que se presenten en las experiencias escolares. De igual forma “el miedo es la emoción que se caracteriza por la unión de la angustia, los “nervios”, vulnerabilidad, incertidumbre, inseguridad, impotencia y desesperación ante el estímulo desencadenador de la emoción” (Sánchez y Sánchez, 2009, p. 55). El miedo es la emoción preventiva de situaciones peligrosas que nos pueden dañar a enfrentar los temores propios y los de los demás desde el

reconocimiento de lo genera la incertidumbre y la angustia. Es tener comprensión de la situación y ser capaz de enfrentarlo a pesar de los imaginarios y rumores generados por los demás o por uno mismo.

2.4 La Ira: La expresión de las palabras

2.4.1 Tendencia uno: La ira como forma de expresar el descontento por ciertas situaciones presentadas en la escuela.

La emoción de la ira como forma de expresar el descontento por ciertas situaciones presentadas en la escuela está relacionada con circunstancias que tienen que ver con los comportamientos de los compañeros que afectan la tranquilidad de los niños y las niñas en diferentes actividades que se dan en la cotidianidad escolar. En correspondencia con esto Kaplan (2013) nos dice que:

los vínculos en la escuela están atravesados por negociaciones acerca de las formas de trato cotidiano (buen trato, mal trato, ser escuchado, ser ignorado, ser rechazado, ser halagado, ser burlado, etc.) donde la necesidad de respeto surge como una dimensión central de los procesos de subjetividad (p. 56)

Este tipo de negociaciones sobre las formas de trato hacen parte de las situaciones que los estudiantes manifestaron les producía ira porque afectaban su tranquilidad, ya que algunos compañeros los molestaban en las actividades que estaban realizando, generando malestares a nivel individual y grupal. Al respecto M. y L nos dan un ejemplo con sus testimonios:

“Que me encierren en el baño, que me molesten” M. 2°3 (9 años)

“Cuando en el colegio un compañero me dice cosas feas, eso me da ira” L. 2°5 (8 años)

En estos dos testimonios podemos percibir como las situaciones de sentirse encerrado en el baño o ser molestado por un compañero generan ira en los niños y las niñas porque se les está vulnerando en su derecho a la tranquilidad y, como ellos mismos lo manifestaron, les da ira ser molestados o ser encerrados. La ira, en esos momentos, es una emoción que ayuda a expresar lo que no les parece justo o con lo que no están de acuerdo, lo que les genera descontento por las cosas que no les gusta o lo que les puede causar daño.

Es así como desde estas dos manifestaciones podemos decir que el expresar lo que les parece injusto permite a los niños y a las niñas ir configurándose como sujetos políticos, desde las vivencias y las relaciones con el mundo que les rodea, reconociendo sus derechos y deberes, al igual que todo aquello que puede ser malo para él/ella. En este sentido, Vela (2013) nos indica que “algunas de las causas que provocan la ira son el miedo, la inseguridad, los celos, la envidia, origen interno. Otras veces vienen provocadas por algo que hacen los demás y que no aceptamos, origen externo” (p.24). Estas manifestaciones dependen de como las percibe el niño y la niña en el momento que se presenta la dificultad o la situación que le genera un malestar, es decir que en este tipo de situaciones la ira puede generar un conflicto o no según sus reacciones y expresiones. Es por ello que la ira “en si no es negativa pues genera energía el problema sucede cuando la reprimes y se va acumulando. La ira reprimida se convierte en tristeza activa” (Osho, 2011, citado por Vela, 2013, p. 24) Es aquí donde podemos comprender la importancia de enseñar a los niños y las niñas a expresar eso que no les gusta, a no quedarse callados con lo que creen que es injusto y con lo que les hace daño, para que puedan identificar sus emociones y ser capaces de expresarlas según las situaciones que se les presente en los diferentes espacios en los que interactúen día a día a nivel escolar y social.

Al ahondar en el diálogo con los estudiantes, se pudo apreciar que situaciones de la cotidianidad, que muchas veces los adultos no tomamos en cuenta como generadoras de conflictos y emociones pueden generar malestar y dificultades externas (otros compañeros) o internas (quedarse callado) que pasan los límites, como lo es el hecho de la congestión de los grupos a la hora de la salida o cuando un compañero molesta a otro puede generar ira, descontento, irritación y ganas de gritar, correr o simplemente sentir que no es justo, es así como no lo refieren A. y J. en sus testimonios:

“Me da ira en la salida del colegio porque lo empujan a uno” A. 2°3 (8 años)

“Es como cuando me encierran en el baño y me molestan” J. 2°5 (7 años)

Desde estos testimonios podemos observar como el tipo de situaciones que generan malestar propio por situaciones como decir cosas feas, encerrar a alguien en el baño y ser empujado, son situaciones que pueden llevar al conflicto, con nosotros mismos o con los demás, y esta puede expresarse desde una irritación pasajera hasta una ira profunda que se puede quedar

guardada o ser explosiva. Es aquí donde el docente juega un papel importante, teniendo la habilidad de leer en los estudiantes este tipo de situaciones que pueden ser pasajeras o no y convertirse en un problema mayor a nivel del salón de clase o de la escuela. Es importante reconocer que cuando se presenta una situación que genere ira, esta se da como “una emoción de duración corta, que se desencadena a consecuencia de una amenaza. Surge de forma inmediata e inesperada, aumentando el ritmo cardíaco” (Vela, 2013, p. 24).

Desde el sentir de los estudiantes y sus interpretaciones de la ira se pudo identificar que para ellos esta emoción sí altera su ritmo cardíaco y como ellos mismos lo mencionaron: les pone la cara roja, siente todo el cuerpo pesado y les duele la cabeza. Esta situación se genera cambios corporales que se pueden ver inmediatamente, lo cual explota o no según el descontento por la situación presentada. A nivel general, el sentir de los niños y las niñas sobre la emoción de la ira se relaciona con las connotaciones de la espera, el mal trato por los compañeros cuando les dicen cosas feas o cuando les tumban el algo. Es así como I. y S. nos lo refieren en su testimonio:

“Cuando corre alguien y me tumban el algo” I. 2°5 (7 años)

“Me da ira la tienda porque nos dejan esperando cuando toca nuestro turno y nos llaman para ir al salón” S. 2°5 (8 años)

Desde este sentir de I. y S. podemos entrever como estas situaciones originan conflictos internos como el sentirse mal, frustrado y es allí donde el estudiante va creando la capacidad de interpretar que emoción siente y como debe actuar para buscar una solución, ya que cuando los niños y las niñas viven una situación que perciben como injusta se sienten intranquilos, heridos y los predispone para protegerse de lo que les hace daño o los hace sentir mal.

Como síntesis podemos afirmar que la ira como forma de expresar el descontento por ciertas situaciones presentadas en la escuela hace parte del proceso de formación del estudiante, de su reconocimiento como ser social, individual, con capacidades para identificar a aquel o a aquello que le pueden causar daño. Es así como estas formas de expresión las observamos en las situaciones presentadas por los niños y las niñas en la escuela como las caídas propias o

generadas por otros por sus juegos bruscos, o por no seguir las normas de no correr por el estrecho espacio, o por quedarse sin comprar el algo cuando tocan el timbre y no alcanzan a llegar a la tienda, les generan ira o, simplemente, los hace sentir mal por los hechos ocurridos consigo mismo y con los compañeros, hasta el punto de actuar de una forma inadecuada como pegar, empujar o gritar. En otros casos, los niños y las niñas se lo informan a la profesora para que pueda mediar en la búsqueda de una solución. La ira es una emoción negativa si se explota sin límite agrediendo a los demás física y verbalmente y es positiva si se expresa lo que se siente que es injusto y que causa daño para buscar alternativas de solución.

2.4.2 Tendencia dos: La ira como forma de reacción ante el llamado de la atención del adulto (la profesora)

La emoción de la ira está relacionada con la forma de reacción ante el llamado de la atención del adulto (profesora) desde las percepciones que los niños y las niñas se hacen ante el regaño, el llamado, el tono de voz y las observaciones que le pueda hacer el adulto para que realice su trabajo en clase o mejore su comportamiento en el descanso para evitar accidentes. Este tipo de llamados son asumidos por los estudiantes como regaños y los hace sentir enojados. Es así como D. y E. nos lo refieren en sus testimonios:

“Cuando la profesora nos regaña” D. 2°3 (7 años)

“A mí cuando me da ira cuando me regañan, cuando la profe dice que así no y yo lo sigo intentando furiosa, enojada, enfadada” E. 2°5 (8 años)

Teniendo en cuenta los sentires de D. y E. expresados en sus testimonios podríamos conjeturar que siente ira porque hay una confrontación de lo que hacen con lo que se supone que deben hacer, hay un malestar por lo que la profesora les dice y se sienten regañadas, reaccionando con la expresión facial de arrugar las cejas, responder duro para defenderse o simplemente seguir haciendo lo que hacen pero de una forma brusca, hasta que se les pasa la ira, el enojo o el enfado, como ellas mismas lo dicen. Los llamados de atención pueden ser interpretados como regaños por el cambio del tono de voz, de mirada y de gestos de la profesora. El enojo puede surgir en los niños “cuando algo no sale como ellos quieren, cuando no consiguen realizar alguna tarea, cuando los molestan o les quitan sus cosas, cuando se

burlan, cuando les riñen o castigan” (Vela, 2013, p. 24). Este tipo de situaciones hace que los niños y niñas se enojen por sentirse abrumados, frustrados o porque algo les parece injusto, por no lograr algo a pesar de intentarlo.

Las diferentes situaciones que se pueden presentar en la escuela con los estudiantes llevan a tener variadas reacciones según el llamado de atención, lo cual puede ser justo o injusto para ellos. Con respecto a esto M., S. y J. nos lo reseñan en los siguientes testimonios:

“Cuando uno pone una queja y la profesora me ignora no me hace caso” M. 2º3 (8 años)

“Cuando la profe me regaña” S. 2º5 (8 años)

“Cuando la profesora dice que nos van a llevar a la coordinación” J. 2º5 (7 años)

En el caso de estos testimonios se pudo percibir que el hecho de sentirse ignorado, regañado o amenazado con ser llevado a otro lugar diferente al salón de clase como lo es la coordinación genera en los estudiantes un llamado de alerta frente al comportamiento que están teniendo, lo cual, en un primer momento, los lleva a sentir ira y a reaccionar enojándose, llorando, volteando la cara o simplemente frunciendo el ceño para dar a conocer que no les gustó el llamado de atención.

La ira es “un estado emotivo afectivo caracterizado por una creciente excitación que se manifiesta de modo verbal y/o motor y que puede culminar en comportamientos agresivos y destructivos en la confrontación con objetos, otras personas e incluso con el individuo mismo” (Galimberti, 2002, p.202). Los niños y las niñas se pueden sentir mal tanto a nivel físico como mental por la situación presentada con aquello que ocasionó la emoción de la ira, en el caso de la forma de reacción ante el llamado de la atención por parte del adulto (profesora) los estudiantes experimentan emociones encontradas por los afectos que se tienen hacia la profesora y el hecho de sentirse regañado hace que fluctúe la relación que se tiene de afecto y amabilidad, confundiendo el regaño y sintiéndose abatido por la sensación de ira que siente en un momento determinado por su profesora y temen perder el cariño de ella.

Como síntesis de esta tendencia sobre la ira como forma de reacción ante el llamado de la atención del adulto (la profesora), podríamos decir que la emoción de la ira está estrechamente relacionada con la forma como el niño y la niña ven al adulto, la transferencia que tengan con ella desde el afecto, la aceptación. De igual forma existe una correspondencia entre la frustración, la duda y el esfuerzo en las tareas y metas que cada uno quiere alcanzar. El sentirse ignorado, regañado, amenazado con la coordinación hacen parte de las cosas que no salen bien, como se quiere y se espera que salga. Se utiliza la ira como defensa de lo que cada uno piensa y con lo que no está de acuerdo y es así como “la ira es un paquete complejo de sentidos, comportamientos, normas y prácticas sociales que coexisten y se forman alrededor de emociones primordiales” (Lindner, 2006, citado por Butts, 2007, p. 3). Es decir que esta emoción hace parte del constructo que el niño y la niña se van haciendo de las normas, las sanciones, los estímulos y los llamados de atención que puede generar su comportamiento en relación con el adulto (la profesora).

2.4.3 Tendencia tres: La ira como respuesta ante las agresiones verbales de los compañeros

La emoción de la ira está relacionada con la respuesta ante las agresiones verbales de los compañeros desde el manejo de las relaciones que se dan en el aula de clase, el patio, el baño de niños y niñas, el restaurante y la portería del colegio, pues es en estos espacios donde interactúan los estudiantes y donde se forman los grupos de pares más sólidos por los lazos de amistad que construyen entre sus integrantes. “El lenguaje, los pensamientos y las emociones nos organizan como individuos en sociedad en la convivencia. Las formas social e individual de existencia de los seres humanos están íntimamente entrelazadas” (Kaplan, 2018, p. 10), es así como las relaciones que se van formando entre los estudiantes están dadas a partir del lenguaje y su interacción con el otro, ya sea desde el respeto o la falta de aceptación de las dificultades que se presenten usando un vocabulario poco adecuado para dirigirse a los demás, a partir de las cuales se presentan agresiones verbales que incomodan y hacen sentir ira a quien recibe el mal trato. M. y N. nos presentan desde su testimonio esta apreciación:

“Cuando los compañeros le dicen a uno cosas groseras” M. 2º3 (9 años)

“Cuando los compañeros me dicen cosas me da ira” N. 2º3 (8 años)

En estos testimonios podemos señalar que el decir cosas groseras a otros genera la emoción de ira porque quien recibe la mala palabra se siente agredido desde la falta de respeto y el mal trato verbal. Sentirse agredido verbalmente hace parte de los aforismos que se van aprendiendo a nivel social y cultural, ya que hay palabras que en algunas zonas del país o en otros países pueden ser bien recibidas, lo que en otros contextos no. Depende también del manejo de vocabulario que tenga el niño y la niña, pues en muchas ocasiones hay palabras a las que no se les conoce su significado y él/ella las replican con otros porque las han escuchado en otra persona y les parece que está bien repetirla sin percatarse del mal entendido que puede generar.

La cultura y la sociedad hacen parte fundamental de los aprendizajes que el niño y la niña van adquiriendo durante su proceso de formación. Es importante señalar que estos aprendizajes están vinculados a las diversas interacciones que los estudiantes establecen con sus familias, por ejemplo, de quienes aprenden comportamientos y modos de afrontar dificultades y frustraciones. Es por esto que se hace importante reconocer que muchas de las situaciones que se les presentan a niños y niñas en la cotidianidad de la escuela depende de la valoración que ellos/as hagan de la forma cómo se les da una indicación, una instrucción o un llamado de atención, o del trato que reciban por parte de sus pares.

Es necesario tener en cuenta, especialmente, que “la violencia o maltrato verbal se genera cuando en un conflicto se hace uso de un lenguaje agresivo, pretendiendo humillar y atacar al otro, limitando la negociación concertada” (Ordoñez, 2011, p. 28), y muchas de las situaciones podrían estar asociadas al uso de un lenguaje cargado de violencia explícita o implícita por parte de un adulto o un par. En otras palabras, la ira como emoción puede emerger antes situaciones en las que niños y niñas perciban que son agredidos, humillados o menospreciados por una persona o un grupo. Y el uso de lenguaje que ataque al otro es una señal que la escuela no puede pasar por alto en ninguna circunstancia.

Lamentablemente, este tipo de situaciones en la escuela se pueden convertir en violencia física cuando no se le presta atención a las quejas y a las manifestaciones que los niños y las niñas hacen de las circunstancias que les genera ira y las cuales los hace sentir mal, tanto a

nivel individual como grupal. Las agresiones verbales más utilizadas que encontramos entre los estudiantes están referenciadas con los apodos, insultos, aspecto físico, reproches, insultos a la familia, amenazas y rumores. Los siguientes testimonios afirman estas apreciaciones:

“Cuando los compañeros me dicen que me van a pegar si le digo a la profesora que me quitaron el algo” P. 2°3 (8 años)

“Siento ira cuando me sacan la lengua y cuando me dicen que mi mamá es una gorda” F. 2°5 (8 años)

“Cuando hay niños que nos dicen cosas y nos molestan cosas que no nos gustan” L. 2°3 (8 años)

Estos testimonios dan cuenta de cómo el generar en el otro intranquilidad por lo que se le dice, puede producir la emoción de la ira a partir de sentirse atacado, maltratado por las malas palabras expresadas por sus compañeros, creando brotes de agresiones que pueden llegar a generar no solo agresiones verbales, sino agresiones físicas, manifestadas por golpes, peleas o empujones.

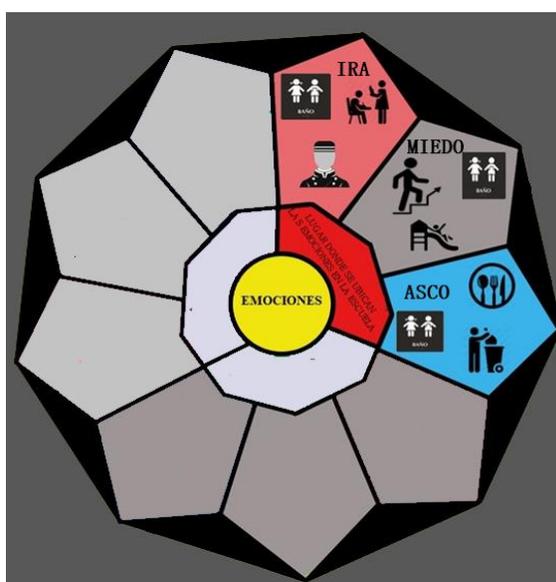
En síntesis, la ira como respuesta ante las agresiones verbales de los compañeros está enmarcada en la relación que se dé con el otro en el contexto escolar desde las diferentes experiencias y vivencias cotidianas, teniendo en cuenta el bagaje cultural y social que se trae desde la esfera familiar, en los que modismos, costumbres, vocabulario y tratos entre sí hacen parte del mundo que cada uno vive. Las agresiones verbales se relacionan con no tratar bien al otro desde el lenguaje, la palabra mal intencionada, la humillación grupal e individual por un defecto físico propio o de algún familiar. Es fundamental resaltar que si este tipo de situaciones no son manejadas a tiempo por la escuela pueden desencadenar una violencia física y una desmotivación escolar. Por eso la invitación es tener presente la tramitación de las emociones como una herramienta del reconocimiento de sí mismo, los demás y el entorno.

2.5 Categoría dos. Tramitación de las emociones de asco, miedo, ira en la escuela

En esta segunda categoría se presentan los hallazgos que se dieron alrededor de las emociones de asco, miedo e ira frente a las situaciones que las generan, cómo son tramitadas y los lugares, en el cuerpo propio y en la escuela, a las que se encuentran asociadas. De igual forma

es importante mencionar que para esta segunda categoría recurriremos principalmente a los dibujos realizados por los niños y las niñas durante los talleres realizados en el trabajo de campo. Es necesario aclarar que no se trata de hacer un ejercicio de análisis visual de dichas producciones, lo cual nos superaría, sino de situar las formas cómo expresan sus emociones en la escuela y las diversas situaciones que las generan en la cotidianidad. Sus dibujos son usados para ilustrar las posiciones de los niños y las niñas frente a las emociones trabajadas a partir de la expresión de sus ideas y emociones.

Lugar donde se ubican las emociones en la escuela.



Lugar donde se ubican las emociones en el cuerpo

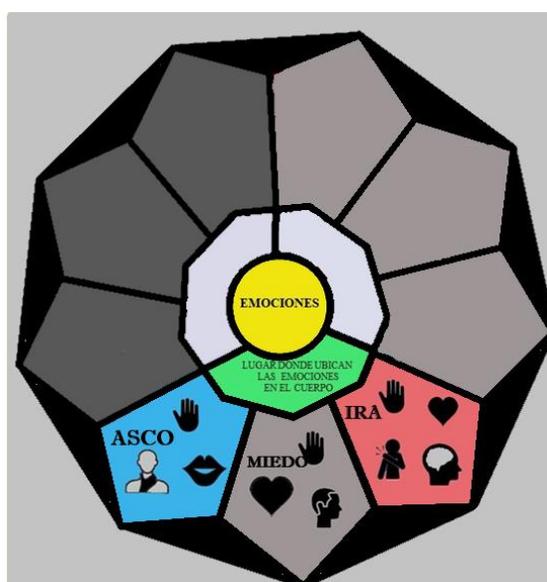


Gráfico No. 3. Tramitación de las emociones. Elaboración propia

Cabe señalar que para efectos de seguir el orden que se viene presentando en el escrito, la categoría se dividió por cada emoción con sus tendencias facilitando así la continuidad de la lectura sobre las emociones en la escuela, develando las situaciones y las estrategias de tramitación y la cartografía de los lugares (escuela y cuerpo) donde los niños y las niñas ubicaron las emociones de asco, miedo e ira, utilizando las convenciones elegidas por ellos/as mismos (con su forma y respectivo color).

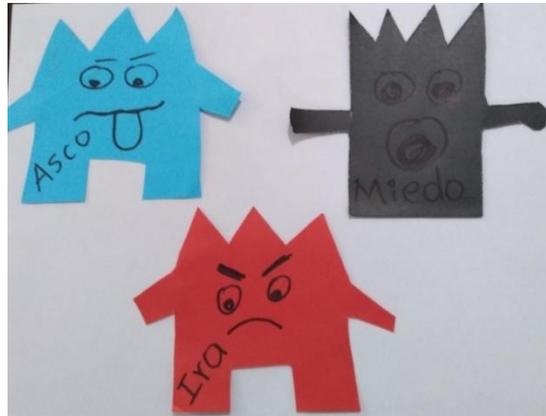


Imagen No. 1. Convenciones utilizadas para la cartografía de la escuela y del cuerpo. Creación de los estudiantes del grado 2º3 y 2º5

Se trata entonces de continuar vislumbrando como los estudiantes en sus experiencias escolares reconocen las emociones y las hacen parte de su cotidianidad y de su aprendizaje. Es por esta razón que es esencial resaltar que durante el desarrollo integral de los niños y las niñas se deben tener en cuenta los objetivos de la educación infantil a partir del reconocimiento de sus habilidades y destrezas, los cuales, según López (2005), son:

- Favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas.
- Proporcionar estrategias para el desarrollo de competencias emocionales para el equilibrio y la potenciación de la autoestima.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración.
- Favorecer el autoconocimiento y el conocimiento de los demás.
- Desarrollar la capacidad para relacionarse con uno mismo y con los otros de forma satisfactoria para uno mismo y para los demás. (p. 157)

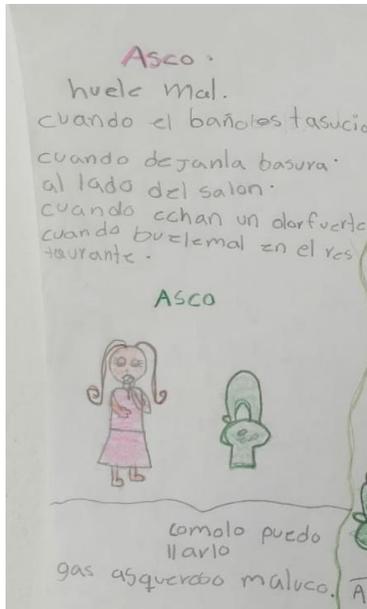
Estos objetivos nos ayudan a percibir la importancia de las emociones en la escuela y las experiencias que los estudiantes tienen allí para fortalecer el reconocimiento y tramitación del asco, el miedo y la ira. La escuela asume la responsabilidad de la educación emocional cuando se tiene en cuenta al estudiante como ser humano con habilidades, potencialidades, cuando es mirado más allá de un objeto de transmisión de saberes para ser visto como una persona que siente, piensa y actúa. Es importante que la escuela no pierda de vista este principio educativo de ver al niño y a la niña a la altura de sus ojos, en el que el docente se convierte en un orientador y guía del proceso de aprendizaje. La escuela está llamada a crear

estrategias que prioricen el cuidado del otro, y a ser un lugar de encuentro donde las diferencias sean las que enriquezcan la enseñanza emocional, su legitimación, identificación y regulación para el crecimiento personal, donde su círculo de interacción esté relacionado consigo mismo, con el otro y con el medio que le rodea. Es tarea de la escuela fortalecer las competencias emocionales y sociales para la autonomía y la responsabilidad como ciudadano. A continuación se presentan las tendencias asociadas a esta categoría:

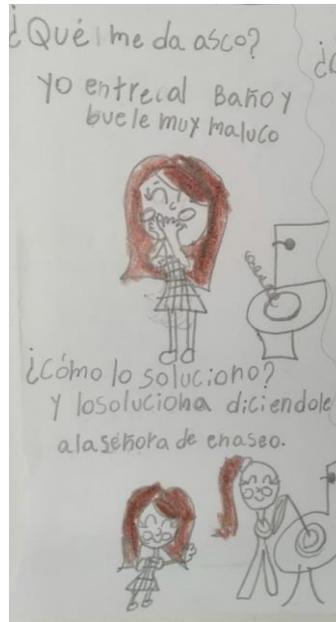
El Asco

2.5.1 Tendencia uno: El asco se tramita evitando estar en contacto con aquello que lo genera.

El asco es una forma de relacionarse con el mundo externo desde los alimentos, los olores, o aquello que tocas y puede ser agradable o desagradable para el ser humano, por lo cual es importante referenciar que, desde una representación evolucionista, ha estado centrado en el “rechazo de alimentos y en el sentido del gusto” (Rozin, Haidt y McCauley, 1999, citado por León, 2014, p.153). Es importante mencionar que el órgano que ha estado asociado a esta emoción es el gusto, pues ayuda a identificarla y a expresarla. De igual forma, con la boca podemos hablar, comer, hacer expresiones faciales de agrado o desagrado. En este sentido, la boca, la garganta y las manos juegan un papel fundamental para los niños y las niñas, quienes manifestaron que en estas partes del cuerpo sentían asco cuando el patio, el restaurante y la zona de basuras olían mal. Las situaciones más comunes en la que los niños y las niñas manifiestan asco fueron la suciedad de los baños niñas y niños, el patio de recreo y el restaurante. Esto lo podemos apreciar en los siguientes dibujos, realizados por S. y E.:



S. 2º5 (7 años)

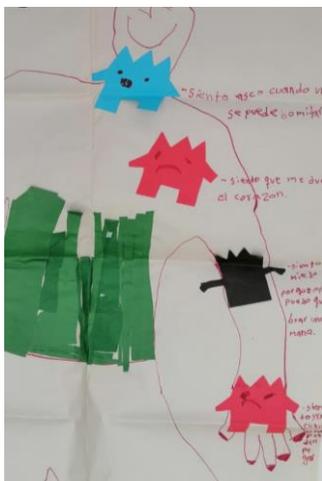


E. 2º3 (8 años)

En los dibujos realizados por S. y E., podemos observar como los lugares del baño por su mal olor y el patio por su basura en el piso, debajo de las sillas, les generan asco y las hace sentirse incomodas, expresándolo con su cuerpo y, en especial, en el rostro. De igual forma, al realizar la cartografía del cuerpo, las partes en las que ubican esta emoción fueron las manos, la boca y la garganta porque les daba ganas de vomitar y fastidio cuando tocaban algo sucio. Así nos lo manifestaron S. y V. en sus testimonios y cartografías del cuerpo, quienes refirieron que:

“A mí me da asco y ganas de vomitar cuando veo la comida tirada en el restaurante” S. 2º3 (7 años).

“Yo siento asco cuando toco basura en el descanso” V. 2º5 (8 años)



S. 2º5 (7 años)



V. 2º3 (8 años)

Es importante mencionar aquí con los testimonios de S. y V. que se pudo observar que ellos ubican en la boca y las manos la emoción del asco, partes del cuerpo que ayudan a distinguir las sensaciones de asco que hacen parte de aquello que no es agradable para ellos, por lo que les genera a cada uno según sus gustos, percepciones y costumbres.

También en esta categoría del asco se pudo observar que las situaciones alrededor de las cuales se gesta o emerge esta emoción son la suciedad en los espacios de baño niñas, niños, patio y restaurante, situaciones que van estrechamente ligadas a los malos olores y falta de higiene y nos llevan a protegernos por miedo a enfermarnos o contagiarnos. Los estudiantes refieren la necesidad de evitar estar en contacto con aquello que les genera asco dando soluciones de tramitación como lo ejemplifican en los siguientes testimonios:

“Alejándome del baño sucio” R. 2º3 (7 años)

“No entro” D. 2º5(7 años)

Observamos en estos testimonios que el asco se presenta una vez más como una emoción protectora que no permite acercarnos y nos lleva a alejarnos de los elementos o lugares que nos pueden generar daño. Por lo general, las reacciones por asco se crean por condicionamientos que se dan en órganos internos por ejemplo las vísceras, el asco “se presenta como un mecanismo de supervivencia; es una respuesta primitiva fuerte y automática de rechazo hacia aquello que puede dañar o infectar” (León, 2014, p.153), por esto, para los niños y las niñas evitar el contacto con aquello que les genera asco es sentirse seguro alejándose de las situaciones o estímulos que la generan.

Como síntesis de esta tendencia, se puede aseverar que la emoción del asco está asociada al sentido del gusto, a las manos y a la garganta como forma de señalar las prevenciones a tener en cuenta para no ingerir o tocar cosas que se ven o huelen mal, al igual que despierta un sentido de protección en los niños y las niñas frente a la presentación de los alimentos y los lugares de la escuela que ellos y ellas transitan en su cotidianidad como el patio, el restaurante y los baños de niñas y niños. Se develó que las situaciones y estrategias de tramitación están ligadas a esta emoción por la evitación como mecanismo de defensa y de autocuidado.

2.5.2 Tendencia dos: La tramitación de la emoción del asco desde el requerimiento de atención del adulto.

La tramitación de la emoción del asco desde el requerimiento de atención del adulto está relacionada con pedir ayuda a un adulto (por lo general el/la maestro/a) para buscar una solución a las situaciones que para los niños y las niñas resultan incómodas o desagradables. Es así como Manen (1998) nos refiere que “el adulto, que está orientado hacia las intenciones del niño, está orientado también hacia la forma en que el niño experimenta el mundo y hacia sus intenciones en la vida” (p.34), por lo cual el adulto, en la relación que establece con el niño o la niña, puede ayudarle a tramitar situaciones particulares, especialmente, aquellas que pueden generarle malestar o desagrado. Estas situaciones presentadas en la escuela están relacionadas con la suciedad en los espacios de baño niñas, niños, el patio y el restaurante, por su mal presentación, poco aseo o porque los demás estudiantes tiraban la basura al piso o botaban la comida en el restaurante. La búsqueda del adulto para tramitar esta emoción se puede apreciar en el testimonio de E. y D.:

“Diciéndole a la profesora o la aseo que hace el aseo” E. 7 años (2°3)

“Diciéndole a la profesora” D. 8 años (2°5)

En los testimonios de E. y D. podemos apreciar como el hecho de encontrarse con algo que les genera asco, buscan la ayuda del adulto con el que comparte el espacio inmediato. Para E. es la persona de oficios varios – aseo- a la que recurre para resolver el problema vinculado a la falta de aseo, mientras que D. resalta que es la profesora a quien recurre para pedirle ayuda. En muchas ocasiones, los niños y las niñas recurren a la profesora pues es quien está observando las reacciones y actuaciones de los estudiantes en los diferentes espacios de la escuela. La profesora, en este aspecto, juega un papel fundamental no sólo ante la solicitud de los/as estudiantes, sino ante la respuesta para atender y resolver la situación de manera inmediata. Aquí podemos apreciar una oportunidad de aprendizaje para ambos desde el punto de vista de pedir ayuda de una forma adecuada y ofrecerla cuando alguien la solicita. Esto refuerza la idea de que la profesora puede canalizar solicitudes que son realmente atendidas y tramitadas para hacer más agradable la vivencia de los niños y las niñas en la escuela. En este contexto los niños y las niñas pueden identificar situaciones en las que

ellos mismos necesitan pedir ayuda y entender la importancia de saber pedirla y ser capaces de ofrecerla cuando otros la requieran. En este sentido, el adulto es un orientador para el estudiante, un apoyo y un mediador ante las situaciones que se presentan en la escuela, es así como Bisquerra (2011) nos plantea que:

el papel del adulto-educador es el de mediador del aprendizaje, que dinamiza el grupo para compartir sus experiencias, anima a participar en las propuestas y proporciona modelos de actuación que el alumno interioriza. La actitud del educador debe ser abierta, flexible y empática (p. 82)

El adulto (la profesora) en las diferentes situaciones escolares que se presentan en la cotidianidad tiene la oportunidad de ver, escuchar e identificar las formas como los estudiantes aplican estrategias para la solución de problemas y los estudiantes tienen la oportunidad de aprender el manejo de habilidades sociales de protección y de tramitación para futuras dificultades que se les presente a nivel escolar, familiar y social, fortaleciendo sus capacidades en la toma de decisiones y el manejo de estrategias para la solución de problemas.

En la siguiente cartografía de la escuela, podemos observar como la habilidad de pedir ayuda, el reconocimiento de situaciones, espacios y del otro como parte de un grupo permiten crear estrategias de tramitación en las experiencias escolares:



Cartografía de la escuela. Elaborada por Z. (7 años, 2^o5), E. (8 años, 2^o3) y S. (7 años, 2^o5)

En los testimonios Z., E. y S. que se presentan a continuación, se resalta la importancia que tiene para los niños y las niñas la limpieza de los espacios en los que ellos y ellas interactúan,

porque se genera un ambiente propicio para el trabajo, la alimentación y la protección de la salud. Veamos:

“Y lo soluciono diciéndole a la profesora y a la señora del aseo” Z. 7 años (2º5)

“Diciéndole a la señora del aseo” E. 8 años (2º5)

“Yo lo puedo solucionar diciéndole a la señora del aseo que limpie el baño y el restaurante y diciéndole a la profe también que todo está muy sucio” S. 7 años (2º5)

Como podemos verlo, en estas situaciones los niños y las niñas prefieren alejarse de aquello que les produce asco por falta de aseo y buscar ayuda en un adulto. El hecho de tramitar la emoción a partir de la búsqueda de ayuda por parte de un adulto y de reconocer los espacios que le generan asco puede fortalecer en el/la estudiante su capacidad de trabajo en equipo, el respeto por la diferencia y el reconocimiento de sus habilidades y limitaciones.

A modo de conclusión de esta tendencia podríamos decir que la emoción del asco está relacionada con el acercamiento que tiene el niño y la niña a las diferentes experiencias y situaciones que se relacionan con la suciedad en los espacios de baño niñas, niños, patio, restaurante y que su forma de tramitación se da desde el requerimiento o llamado de atención del adulto para satisfacer las necesidades inmediatas.

2.5.3 Tendencia tres: La tramitación de la emoción del asco mediante acciones realizadas por ellos y ellas mismas.

La tramitación del asco mediante acciones realizadas por los niños y las niñas hace parte del cúmulo de estrategias que cada uno va adquiriendo en su transcurrir por la experiencia escolar, en la interrelación consigo mismo, con sus compañeros, profesores y ambientes pedagógicos. Esta tramitación hace parte de la formación integral que el/la estudiante debe recibir en la escuela, en la que sus habilidades y destrezas fortalecen sus competencias sociales para integrarse más adelante a la sociedad como ciudadano/a con capacidades de participación y autonomía en la toma de decisiones que le favorecen a sí mismo y a su entorno.

La tramitación de las emociones hace parte de la regulación emocional, la cual “es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc” (Rueda y Filella, 2016, p. 214), de esta forma, se trata de reconocer en uno mismo sus propias emociones, para ser capaz de reconocerlas en los demás, generando estrategias de autorregulación y de respeto en la relación con el otro.

En los talleres realizados con los niños y las niñas se pudo evidenciar como la suciedad en los espacios habitados por ellos (baño, patio, restaurante) generan la emoción de asco por la falta de higiene, relacionada con los olores y la mala presentación del lugar. En este caso, los niños y las niñas tramitaron esa emoción realizando acciones por sí mismos/as tales como limpiar para “no esperar a que otro limpie” o vaciar los baños de manera adecuada. Desde este punto de vista los testimonios de S., L. y D. nos ilustran sobre cómo ellas plantearon las formas de solucionar las situaciones que les generaron asco:

“Lo soluciono limpiando” S.7 años (2º5)

“Siendo aseada y no ensuciarlo y vaciarlo” L. 7 años (2º3)

“Haciéndole aseo o limpiándolo por fuera, echándole jabón, haciéndole una lavada” D. 7 años (2º3)

En los testimonios que nos plantean las tres estudiantes, podemos observar como ya no se espera a buscar en otro la solución, sino que se presentan acciones realizadas por ellas mismas, las cuales las llevan a apropiarse de la situación reconociendo lo que está mal buscando alternativas para tramitar la emoción del asco. Aquí podemos aseverar que lo importante no es reprimir la emoción sino saberla reconocer, tramitar y expresar adecuadamente. A este respecto el estudiante I., a través de su dibujo, también nos muestra como algo que le genera asco lo puede solucionar, tramitar por él mismo sin esperar la ayuda de un adulto o de otro compañero.



“Recogiendo las basuras del descanso” I. 7 años (2º5)

En el dibujo presentado anteriormente, podemos identificar como una situación particular (las basuras en el patio de recreo) que puede generar malestar, en este caso asco, puede ser no sólo tramitada sino también resuelta por el/la estudiante. Es por ello que la escuela juega un papel fundamental en el fortalecimiento de la educación emocional, por lo que se hace necesario implementar, con mayor ahínco, estrategias para fortalecer las habilidades personales y sociales que ayuden a los estudiantes a integrarse a la sociedad de manera activa y propositiva. Desde esta perspectiva, Bisquerra (2005) nos plantea que “la educación emocional se propone optimizar el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Es por tanto una educación para la vida” (p.97), y, en esta educación para la vida, es primordial brindar herramientas prácticas, dadas desde las experiencias vividas por cada niño y niña a nivel escolar, familiar, social para enfrentarse a los retos que la vida les presente en su caminar, reconociendo lo que sienten y aprendiendo a identificar las causas de sus emociones. De igual forma educar las emociones involucra el manejo de estrategias para la solución de problemas, comprender las emociones de los demás y tener relaciones interpersonales adecuadas que le permitan crecer en su proceso de formación.

Como síntesis de esta tendencia, podemos afirmar que el asco hace parte de un sistema de protección personal, grupal y social, además de una toma de decisiones que involucra el manejo de estrategias para la solución de problemas, el reconocimiento de sus habilidades y limitaciones, lo que le apoya en la tramitación de la emoción del asco mediante acciones realizadas por ellos y ellas mismas. Las situaciones más representativas en la experiencia

escolar está relacionada con la suciedad en los espacios habitados por los niños y las niñas (baño, patio, restaurante), donde ellos y ellas mismas reconocieron estos espacios como aquellos que les genera asco, y como estrategias de tramitación las acciones de recoger las basuras, no tirarlas al piso, limpiar, lavar, cuidar el patio y los diferentes espacios habitados por los/las estudiantes.

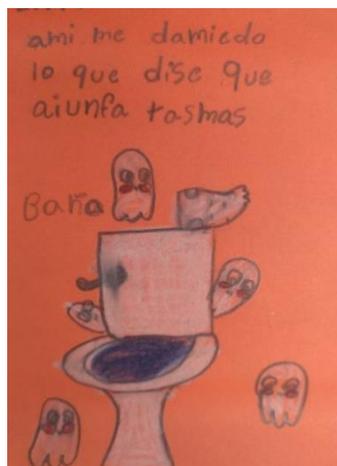
El Miedo

2.5.4 Tendencia uno: La búsqueda de ayuda como tramitación del miedo

Tramitar el medio a través de la búsqueda de ayuda se refiere, en este caso, a la incertidumbre que el niño y la niña experimenta ante lo desconocido, ante lo cual reacciona huyendo del potencial peligro o pidiendo ayuda a adulto o a un compañero. El miedo aparece como reacción a lo que no se conoce y que, precisamente por eso, es incierto e incontrolable. En este caso, el miedo en el contexto escolar:

puede provocar un rechazo a la realización de una tarea produciendo reacciones fisiológicas como la transpiración en las manos, la agitación del corazón, entre otras e induciendo una respuesta negativa que limita a la hora de reaccionar y probablemente, en el mejor de los casos, permita huir o refugiarse de la situación de peligro (Fabres, 2005, p. 7).

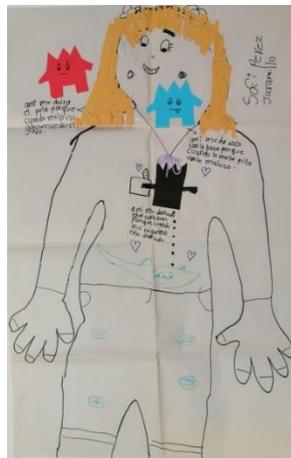
En el caso de E., como se ve en el siguiente dibujo, su miedo es a los fantasmas que están en los baños de la escuela. Esto lo ha escuchado decir a otros pero, aunque nunca lo ha vivido en carne propia, le tiene miedo al baño por lo que siempre va acompañada o evita usarlos.



E. 8 años (2º5)

En este sentido, los niños y las niñas pueden experimentar sensaciones de susto, nervios y terror y, como lo menciona la cita de Fabres (2005), generar reacciones a nivel corporal. Aunque Evelin no ha visto nunca a los fantasmas en el baño de la escuela, su miedo si está determinado por los comentarios que los demás compañeros han hecho sobre su existencia, quienes no miden los efectos que esto puede causar en otros/as.

En cuanto a los lugares en el cuerpo en el que se experimenta el miedo, los estudiantes nos manifestaron que cuando sentían miedo, lo sentían principalmente en el corazón, la cabeza, las piernas y las manos. Las siguientes cartografías así lo muestran:



S. 7 años (2º5)

En esta cartografía del cuerpo vemos como el miedo puede recorrer casi todo el cuerpo, centrándose en algunos puntos específicos donde se siente con mayor fuerza esta emoción. Desde este sentir, se pasa al reconocer que lo está generando y como se mencionó en la categoría uno el miedo, en este caso, está infundado por la oscuridad en el baño, porque los compañeros dicen que espantan, asustan y hay fantasmas. Frente a estas situaciones presentadas los niños y las niñas al enfrentarse a estos escenarios también plantearon estrategias de tramitación como la búsqueda de ayuda. Los siguientes testimonios así lo indican:

“Pidiéndole a alguien ayuda” M. 9 años (2º3)

Pongo la queja” J. 7 años (2º5)

“Lo puedo solucionar pidiéndole a una niña que me acompañe” E. 8 años (2º5)

Es trascendental indicar aquí con los testimonios de M., J. y E. que la emoción del miedo después de ser tomada como negativa por las sensaciones que genera puede pasar a ser una emoción positiva desde el punto de vista de la tramitación, ya que los estudiantes no se quedan paralizados ante las situaciones presentadas, sino que buscan ayuda en el otro (compañero, profesora), frente a lo que Fabres (2005) plantea que:

de una forma más positiva, el miedo ofrece el apoyo motivacional para aprender nuevas respuestas de enfrentamiento que eviten que la persona se enfrente con el peligro, para ello el organismo crea ciertos patrones de respuesta que permiten resolver los conflictos cognitivos y de esta forma proteger al sujeto de la situación negativa que lo afecta (p. 7).

Es por esta razón que el miedo hace parte de saber afrontar aquellas situaciones que se van presentando en las diferentes experiencias vividas por los niños y las niñas en la escuela, en las que cada uno/una crea sus propias estrategias para manejar los miedos que le surgen y que le afectan en la cotidianidad, pero que de igual forma le van enseñando a fortalecer sus debilidades para potencializar así sus habilidades y capacidades de tramitación en la interacción consigo mismo/a, con los demás y con lo que les rodea.

En conclusión, la búsqueda de ayuda como tramitación del miedo hace parte del reconocimiento de aquello que es real o que puede ser imaginación, pero que es fundamental elaborar lo sentido, darle nombre, reconocerlo en el otro y en uno mismo para tramitarlo adecuadamente y ser capaz de gestionarlo desde los repertorios que se van gestando en el desarrollo cognitivo y emocional para el autocuidado desde la protección y el saber buscar ayuda en otros cuando sea necesario para no quedarse limitado y frenado en sus sueños y deseos de realizar nuevas cosas.

2.5.5 Tendencia dos: Tramitación del miedo desde el uso de diferentes estrategias orientadas al cuidado de sí mismos y de los/as otros/as.

La tramitación del miedo desde el uso de diferentes estrategias está relacionada con el sentido que cada uno le da a la emoción desde su subjetividad y afrontamiento de la situación que se le presente, Antón (2015) nos expone que “la expresión sociocultural de las emociones, a través de posturas, gestos, entonaciones y otros elementos ilocucionarios del discurso, tiene

su proyección cuando se pretende regular o activar la experiencia emocional en otros, porque comunica intenciones, motivaciones, deseos” (p. 265), y es, desde esta perspectiva, que los niños y las niñas encuentran la manera de expresar el miedo y de entender si es real o falso, o simplemente es una alerta para cuidarse y cuidar a quienes lo rodean en el ámbito escolar. Los siguientes testimonios nos presentan este tipo de estrategias asumidas por los estudiantes como mecanismo de reacción ante el peligro en situaciones como los juegos bruscos, el correr por las escaleras, las caídas y los empujones.

“Jugando así suave” M. 7 años (2º3)

“Teniéndome del pasamanos para no caerme” D. 7 años (2º3)

“Bajando despacio” S. 8 años (2º5)

Con los testimonios de M., D. y S. podemos ilustrar la forma como ellos/ellas buscan diferentes estrategias para la tramitación del miedo, en las que el autocuidado vuelve a jugar un papel fundamental de prevención y protección a nivel personal y grupal, ya que “el miedo se manifiesta como un sentimiento de inseguridad y vulnerabilidad al creerse en riesgo o en peligro” (García, Ossa, y Duarte, 2010, p. 2). Teniendo en cuenta estos riesgos, se hace un llamado a tener presente los cuidados que se van gestando en el sentido de favorecer el adecuado desarrollo de las actividades pedagógicas y el ambiente escolar. De esta manera podemos comprender también que la tramitación del miedo desde el uso de diferentes estrategias hace parte de la vivencia que cada niño y niña tienen tanto a nivel escolar como familiar y social, ya que sus experiencias lo ayudan a ir mejorando en el acercamiento a sí mismo, al otro y al medio que lo rodea. Es así como J., S. y D. nos refieren en sus testimonios el manejo de estrategias para el cuidado de sí mismo y de los demás.

“Bueno lo voy a solucionar de dos formas o pasándome para otro baño o diciéndole al coordinador” J. 8 años (2º3)

“Decirle a los compañeros que no se asomen por el balcón” S. 7 años (2º5)

“Diciéndoles no corran y no empujen por favor niños” D. 8 años (2º3)

Estos testimonios nos llevan a aseverar que el uso de diferentes estrategias para la tramitación del miedo se da desde el reconocimiento de lo que no me gusta, me puede hacer daño, poner en peligro o simplemente lo que me asusta. El miedo como emoción se reconoce de alguna forma por lo que genera tanto en el cuerpo como en la mente, las cuales alertan, predisponen

y llevan a actuar al estudiante de una forma u otra, teniendo en cuenta el uso de estrategias como buscar ayuda en un adulto, en su grupo de pares o en ellos/as mismos/as las cuales favorecen el cuidado de sí mismos y el de los demás, desde el punto de vista del reconocimiento del otro como parte de su grupo de importancia que lo rodea en sus experiencias escolares.

Como conclusión de esta tendencia relacionada con la tramitación del miedo desde el uso de diferentes estrategias por los estudiantes en su cotidianidad escolar es primordial entender que esta emoción se presentará en muchos aspectos de vivencia tanto escolar como familiar, de ahí la importancia de permitir al niño y a la niña acceder a sus propias estrategias de afrontamiento acompañándolo/a, desde la educación emocional, en dicho proceso.

La Ira

2.5.6 Tendencia uno: La agresión física y/o verbal como tramitación de la ira.

La agresión física y/o verbal como tramitación de la ira hace parte de las experiencias vividas por los estudiantes, cuyos repertorios de acción están recreados en sus vivencias cotidianas familiares y escolares. El hecho de que la ira se tramite a través de la agresión física o verbal no permite al niño o niña reflexionar sobre sus actos y responsabilidades frente a la forma como desafían la situación presentada. La agresión solo genera más agresión, sino que también agudiza la situación que la pudo haber generado, es por esta razón que Vela (2013) nos plantea que la ira “es una emoción sana pero que se convierte en negativa cuando se exterioriza mediante el ataque físico o verbal” (p. 24). Expresado de esta forma, la ira podría canalizarse para que pueda asumirse como una emoción positiva que no genera violencia o mayores conflictos de los que se presentan en un momento dado. Los siguientes testimonios así no lo ejemplifican:

“Le pego, peleo” C. 8 años (2º3)

“Me defiendo” P. 8 años (2º3)

“Gritándola más fuerte para que ella se sienta asustada” S. 7 años (2º5)

De acuerdo a estos testimonios podemos comprender como el hecho de sentirse agredido, genera una respuesta agresiva física o verbal entre los niños y las niñas como reacción inmediata de protección y de sentir que es injusto que los molesten, peguen, empujen o digan

una mala palabra. Es importante que la ira sea una emoción reconocida como aquello que te ayuda a expresar lo que considero que es injusto, lo que no es bueno para uno mismo o para los demás y buscar alternativas de solución que permitan el aprendizaje de esa situación para mejorar el ambiente escolar y la interrelación con los compañeros.

De alguna manera al hablar de ira o ver en exposición estas situaciones que son de agresión es importante que al definir la ira se tenga en cuenta que “la agresión y la ira no son sinónimos. Aquí volvemos a la cuestión si la ira es controlable, un tema vital para el mediador. Es posible tener ira sin agresión, y agresión sin ira (Averill, 1983, citado por Butts 2007, p. 21). La agresión como respuesta de la ira es una elección propia, de acuerdo al manejo y tramitación que cada uno le dé, teniendo en cuenta lo que siente, con sus pensamientos y acciones. Este sentir se refleja en los niños cuando manifestaron que la ira la sentía en su cuerpo a nivel del cerebro, los hombros, el corazón, las manos y los pies, y sentían un calor por todo el cuerpo o en la cara cuando se pone roja o colorada. Para entender mejor este sentir de los niños y las niñas presentamos los siguientes testimonios y dibujos que relatan sus expresiones.

“Diciéndole que no me peguen más y si no me defendiendo pegándole duro” M. 8 años (2º3)

“Le pego porque me tiran las cosas al piso” I. 7 años (2º5)



M. 8 años (2º5)



I. 7 años (2º5)

En estos testimonios y dibujos podemos entrever como la expresión de la ira puede transformar el cuerpo de los niños y las niñas desde su sentir y su actuar dando respuesta a aquello que les genera la ira, que para ellos les es molesto y los lleva a actuar de una forma

repetitiva en respuesta a la agresión recibida por su compañero/a. No nos podemos quedar en la justificación de que el niño y la niña aprenderán siendo agresivos y que más adelante se les puede enseñar a reconocer que le genera la emoción de la ira, se trata de intervenir en el momento oportuno cuando se da la situación para ayudar al estudiante a entender que sucede, como actuar, nombrar lo que pasa y sacar las conclusiones de su actuar.

En conclusión en esta tendencia la agresión física y/o verbal como tramitación de la ira hace un llamado a la escuela sobre la forma como se lleva a cabo las diferentes situaciones presentadas en la cotidianidad escolar, donde muchas veces se deja a un lado el sentir de los estudiantes, la queja o la necesidad y no se atiende en el momento oportuno generando un problema mayor a causa de que el estudiante busca por si solo tramitar la ira desde la agresión física y/o verbal afectando la interacción con su grupo de pares.

2.5.7 Tendencia dos: La tramitación de la ira desde el planteamiento de posibles soluciones.

La tramitación de la ira desde el planteamiento de posibles soluciones hace parte del abanico de estrategias que los estudiantes van adquiriendo para la toma de decisiones, el trabajo en clase a nivel individual y grupal, la aceptación de las observaciones dadas por los adultos o por un par. Es sentir la emoción, reconocerla y tramitarla abriendo posibilidades al buen trato, al dialogo o simplemente a realizar ejercicios de relajación que le permitan volver a encontrarse a sí mismo. Por lo cual es esencial tener presente que:

los humanos posiblemente no puedan evitar el repentino aumento de ira fisiológico que altera el cuerpo y es casi como un reflejo, el estado de excitación física; pero pueden elegir cómo responder a él. Es decir, no podemos controlar si nos vamos a enfadar, pero podemos controlar cómo manejamos la ira (Novaco, 1975, citado por Butts, 2007, p. 21).

Desde esta perspectiva, la configuración de la tramitación de la ira hace parte de las soluciones que el niño y la niña buscan cuando sienten ira ante un evento que no les parece justo, sintiendo cambios fisiológicos en su cuerpo que pueden alterar su conducta pero que son capaces de plantear recursos de regulación cognitiva para el manejo de la ira, ayudándole a actuar de una forma consciente de acuerdo a sus elecciones y toma de decisiones para

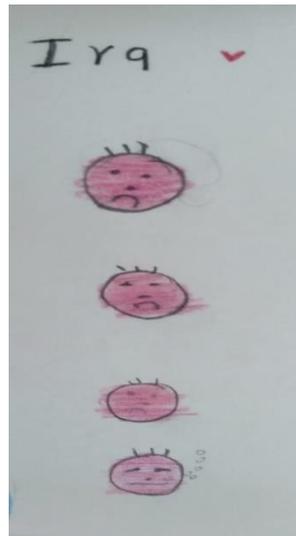
responder ante el otro o lo otro que le genero la emoción. En los siguientes testimonios e imágenes presentadas por los estudiantes se ejemplifica lo antes expuesto:



“Yo lo soluciono respirando y tranquilizándome” A. 8 años (2º3)



“Los soluciono hablando” S. 7 años (2º5)



“Respirando” J. 8 años (2º5)

A partir de estos testimonios podemos apreciar como los niños y las niñas van tomando consciencia de las situaciones que se presentan, de su nivel de afectación personal, grupal y buscan posibles soluciones de autocontrol y autocuidado que le ayudan a favorecer su aprendizaje para la vida. Es por esta razón que se hace necesario que la educación emocional inicie en casa para dar continuidad con ella en el ámbito escolar, pues es allí donde cada niño y niña se enfrentara a nuevas experiencias de encuentro consigo mismo, con los demás y con el entorno escolar. Al respecto Aresté (2015) nos plantea que:

el desarrollo emocional cambia a lo largo del tiempo. Un recién nacido no siente del mismo modo que un niño de tres años o un infante de siete. Es importante trabajar el desarrollo afectivo y emocional desde una edad temprana ya que es cuando los niños empiezan a tener capacidad para ello. Por ello resulta tan importante una educación emocional desde el inicio de la edad escolar (p. 9)

Desde este punto de vista la educación emocional permite tener presente que siente el niño y la niña, legitimar, identificar las emociones para nombrarlas y regularlas según las estrategias de manejo y las situaciones presentadas en la cotidianidad. Es enseñarles a los niños y a las niñas que la ira hace parte de su indignación ante lo que él/ella cree que es injusto o que le hace daño, es buscar otras formas de solución ante la inmediatez de la explosión de la ira con gritos, insultos o peleas. Es hacer un proceso de auto reconocimiento teniendo en cuenta sus habilidades, recursos internos y sus competencias para enfrentar las situaciones de la vida escolar. Por lo tanto a partir de los siguientes testimonios y dibujos podremos enfatizar en la importancia que asume la educación emocional en la escuela teniendo en cuenta los sentimientos manifestados por los estudiantes en sus aprendizajes, para manejar y tramitar sus emociones en las situaciones por ellos descritas.

“Mi ira se convierte en un problema muy grande porque me enojo y peleo” - “Lo soluciono respirando y controlarme” J. 7 años (2º5)

“A mí me da ira cuando me empujan” – “Diciéndoles no empujen por favor” M. 8 años. (2º3)

“Me da rabia que la señora de tienda lo deje esperando cuando le toca el turno” – “Lo soluciono diciéndole que por favor me atienda que es mi turno de comprar” S. 7 años (2º5)

Dentro de este marco de ideas presentadas por los estudiantes en sus testimonios podemos observar como ellos/as a partir de las situaciones que se les presento en la escuela, buscaron por si mismos alternativas de solución más consecuentes con las habilidades sociales de interacción y de toma de decisiones. En este sentido, el niño y la niña no buscan tanto la ayuda del adulto, sino que se van responsabilizando de sus actos y de las estrategias que pueden utilizar para darle solución a las dificultades, reconociendo la emoción que les generó.

En conclusión, podemos aseverar que la educación emocional hace parte del proceso de formación integral del estudiante en su entorno escolar, la cual fundamenta la adquisición de recursos cognitivos y de estrategias para el manejo de las diferentes situaciones que se le pueden presentar al niño y a la niña en la cotidianidad y así ser capaz de plantear posibles soluciones que enriquezcan su vida social y emocional. Desde este planteamiento es importante resaltar que es fundamental darle lugar a las emociones en la escuela para reconocerlas, nombrarlas y tramitarlas.

2.5.8 Tendencia tres: La ira que se tramita a través de la queja expresada al adulto.

La emoción de la ira que se tramita a través de la queja expresada al adulto se relaciona con las situaciones que para los estudiantes creen necesitan ayuda, ya sea por parte de la profesora o de alguno de adultos de la institución (coordinador, señora de la tienda o de servicios generales). Dentro de las situaciones escolares más representativas que les produjo ira a los estudiantes fueron los llamados de atención de la profesora, las discusiones con los compañeros, los juegos bruscos en los descansos, las filas largas en la tienda y dejar caer el algo. Este tipo de circunstancias generaron en los estudiantes el acercamiento a reconocer en sí mismos porque sentían ira y como desde esta emoción, al darle nombre y saber que es, podían tramitarla a través de la queja al adulto.

Desde este aspecto es importante mencionar aquí que el adulto es un puente entre el/la estudiante en el aprendizaje de las emociones, donde cada acción y actitud de tramitación manifiesta que es lo que ha aprendido y que es lo que necesita fortalecer para tener la capacidad de identificar lo que le disgusta y así no depender tanto del adulto y mejorar en la aplicación de estrategias para la solución de problemas, sin quedarse solo con la queja manifiesta sino que dar un paso más allá en la apropiación del reconocimiento de sus emociones. Al respecto Aresté (2015) nos menciona que:

para conseguir una correcta educación emocional es esencial la figura del adulto para que los niños puedan regular de forma adecuada sus emociones. En el ámbito escolar esta figura adulta es el maestro que desarrolla la función de educador emocional. Con una buena actuación del maestro y una correcta educación emocional podemos evitar que las emociones de los niños se conviertan en emociones negativas (p.9)

Por lo cual el adulto representativo para el/la estudiante hace parte de su aprendizaje integral para la vida, donde las quejas expresadas, las puede ir clasificando en las que son necesarias e indispensables contar al adulto y las que puede solucionar por él/ella misma. De esta forma los siguientes testimonios con la situación y forma de tramitación nos ilustran este escenario.

“Cuando el restaurante está sucio me da rabia” - “Diciéndole a la profe diciéndole a la del aseo” Z. 8 años (2°5)

“Los niños me molestan, eso me da ira” - “Lo soluciono es diciéndole a la profesora” J. 8 años (2°3)

“Me da ira cuando se me pierden los lápices” – “Profe me ayuda a buscar mis lápices”.
H. 7 años (2°3)

Es importante señalar que estos testimonios ofrecidos por los/las estudiantes nos ilustran el panorama vivido por ellos/ellas en su experiencia escolar, donde situaciones sencillas podrían tener una solución sencilla, pero que para el estudiante es algo que le afecta y por eso recurre a tramitar la ira a través de la queja, expresándole al adulto su sentir. Como define Punset (2008) “si no comprendemos lo que sentimos y por qué lo sentimos, tampoco lograremos comprender por qué pensamos y actuamos de una determinada manera” (citado por Mollón, 2015, p. 11). Este es el primer paso para tramitar las emociones comprendiendo que siento, porque lo siento y que voy a hacer con eso que siento. De acuerdo a esta apreciación es menester mencionar que:

Un adecuado desarrollo emocional implica integrar cuatro aspectos que, además, deben en lo posible tener un crecimiento paralelo, ellos son: El entorno social, que permite el sentimiento de valoración, comprensión y respeto; el diálogo interno, que da paso a la autorregulación; la proximidad/ distancia, que incide en el crecimiento autónomo; y la sensibilidad estética, que facilita la creación de significados y reflejos (Palou, 2008, p. 97)

De acuerdo a este desarrollo emocional, los niños y las niñas tendrán la predisposición de comprender y expresar sus sentimientos, hablar de sus emociones mediadas por los aprendizajes culturales, por la interacción con su grupo de pares, profesora y familia. En muchas ocasiones la expresión de las emociones desde la queja pone en juego el llamado de atención que el/la estudiante hace para recibir ayuda en la tramitación y ejecución de

estrategias que le facilitan el reencuentro consigo mismo. E. y K. nos enuncian en sus testimonios este sentir:

“Diciéndole a la profe que no iba a pelear” E. 7 años (2º3)

“Le digo a la profesora y ella los regaña y que no me molesten más” K. 9 años (2º5)

Observamos en estos testimonios que la emoción de la ira hace parte de una puesta en escena de lo que siente cada niño y niña en un momento dado por una situación que genera disgusto a causa de la actuación de alguien, a partir de esto la queja manifiesta por los/las estudiantes se instaura en una reclamación o protesta por los desacuerdos o inconformidades. Esta queja se expresa ante el adulto (profesora) para evitar daños, peleas, o disgustos que solo llevarían a peleas o a crear otras faltas mayores, el recurrir al adulto permite hacer un debate de lo sucedido para encontrar las posibles soluciones y así tramitar la emoción inicial. Sin embargo, cuando el adulto ignora este llamado se pueden generar situaciones que llevan a los niños y a las niñas a actuar por sí mismos, buscando alternativas de solución que pueden ser asertivas o no, dependiendo de la capacidad que cada uno tenga para tramitar esta emoción, pero también es posible que provoque en los estudiantes intranquilidad e insatisfacción por la queja no resuelta cuando se busca ayuda, llevando a que se generen ambientes pedagógicos de contradicción ante el no ser escuchado. Es importante escuchar el llamado de los/las estudiantes en el momento indicado que generen espacios de aprendizaje, autocuidado y de tramitación en el manejo de las diferentes estrategias para la solución de problemas.

Como conclusión de esta tendencia, se puede afirmar que la emoción de la ira está inscripta con la queja expresada al adulto desde la manifestación de los disgustos, las reclamaciones, protestas internas y externas que generan malestar en el/la estudiante a causa de situaciones que él/ella sienten que les hace daño o que pueden ser dañinas para sus compañeros o entorno escolar.

De igual forma las situaciones enmarcadas en esta tendencia son generadas por las reacciones que los/las estudiante presentaron ante diferentes situaciones escolares que les generó ira, como los llamados de atención de la profesora, las discusiones con los compañeros, los

juegos bruscos en los descansos, las filas largas en la tienda y dejar caer el algo. La tramitación de estas situaciones se dio a partir de la implementación de la estrategia de buscar al adulto como figura de autoridad que podía ayudarlo a resolver el problema presentado desde la manifestación de la queja como recurso de demanda ante las necesidades individuales y grupales que se presentan en la vida escolar.

4. Conclusiones.

Desde el análisis de las formas como son reconocidas (nombradas) las emociones de asco, miedo e ira por los niños y las niñas en sus experiencias escolares se pudo develar que las reconocen y nombran de la siguiente forma:

- El asco como forma de reconocer lo que huele mal, lo que no les gusta a los niños y las niñas y como censura ante el no control de lo orgánico, hace parte de la forma como los estudiantes expresan esta emoción desde las palabras asqueroso, maluco y guacala para nombrar aquello que les produce asco en los diferentes espacios escolares como el restaurante, los baños, la basura, los fluidos corporales y los malos olores generados por el eructo y el peo. Es así como el asco se convierte en la voz de los reflejos voluntarios, involuntarios, conscientes e inconscientes que pueden generar en uno mismo o en los demás desagrado.
- El miedo como reacción ante el peligro, los daños físicos y frente a la incertidumbre, nos lleva reconocer que los/las estudiantes nombran esta emoción como algo que les da susto, nervios y que les genera miedo por lo desconocido y por las situaciones que viven con sus compañeros frente a los rumores que cobran fuerza porque pasan de un grado a otro y no se verifica la información, simplemente se crea una cadena de efectos que llevan a pensar que todo es real, pero que a la vez también permite generar estrategias que invitan al autocuidado y a la protección.
- La ira hace parte de un proceso de reconocimiento de sí mismo y de los demás, en las manifestaciones corporales que puede generar esta emoción como el cambio en el tono de voz, la cara roja, el llanto, el corazón acelerado, los gestos en el rostro de enojo, rabia, furia, las cuales pueden generar en los estudiantes comportamientos

agresivos a nivel verbal (apodos, burlas) o físicos (empujones, peleas), si no son atendidos a tiempo por el adulto (la profesora), y si no se tiene en cuenta las palabras y expresiones verbales o corporales que los niños y las niñas manifiestan según su sentir.

Al develar las situaciones y las estrategias de tramitación de las emociones de asco, miedo e ira por los niños y las niñas en sus experiencias escolares se logró identificar como cada uno/una manifestó desde sus vivencias que las emociones hacen parte de su diario vivir y de las circunstancias que se les presenta consigo mismo y con los demás, por lo que se pudo concluir que:

- El asco se presentó en situaciones manifiestas por los/las estudiantes desde la suciedad en los espacios habitados por ellos/ellas como el baño de las niñas, los niños, el patio y el restaurante, los cuales les producía asco en su aspecto por la poca higiene y cuidado, la basura y la comida tiradas en el piso del patio y debajo de las sillas del restaurante y los olores de la caneca de basura que está cerca al salón de clase. Estas situaciones presentadas permitieron que los/las estudiantes generaran estrategias de tramitación desde la evitación de estar en contacto con aquello que genera el asco como alejarse de la suciedad y no entrar a los baños, de igual forma se observó que la tramitación del asco se dio desde el requerimiento de la atención del adulto (la profesora, la señora del aseo) por parte de los niños y las niñas para ayudarles a solucionar las situaciones que les produce asco. También desde esta emoción se logró apreciar como la tramitación frente a las situaciones presentadas con los espacios que habitan se dio mediante las acciones realizadas por ellos y ellas mismas. Tener la capacidad de elegir y de buscar las alternativas de tramitación hace parte del reconocimiento de las emociones y de su integración a las experiencias que se viven día a día en el entorno escolar.
- En la emoción del miedo se evidenciaron situaciones que hacen parte de la reacción ante el peligro, los daños físicos y frente a la incertidumbre, lo que nos lleva a reconocer que las experiencias vividas por los niños y las niñas en las diferentes situaciones que se presenten en la escuela son significativas para ellos, sin importar lo pequeñas que sean para los adultos, como la oscuridad en el baño, el escuchar

rumores de fantasmas, los juegos bruscos que les puede ocasionar caídas o peleas. Lo más significativo en este sentido son las estrategias que cada niño y niña va buscando para tramitar el miedo, donde la búsqueda de ayuda y el uso de diferentes estrategias hacen parte de su repertorio cognitivo y emocional. Se trata entonces de entender que el miedo hace parte del proceso de formación del estudiante en su capacidad de reconocer aquello que es real y las situaciones de peligro que le pueden generar daño, al igual que el aprendizaje de estrategias que le permitan enfrentar este tipo de situaciones tanto en la escuela como en su vida diaria.

- La caracterización de los escenarios que generaban ira a los niños y a las niñas en las experiencias escolares se dio desde las agresiones físicas y verbales, la reacción ante diferentes situaciones escolares como: llamados de atención de la profesora, discusiones con los compañeros, juegos bruscos en los descansos, filas largas en la tienda, dejar caer el algo. Estas circunstancias generaban ira en ellos/ellas mismas y con los demás según la situación presentada. Desde este punto de vista se observó que la tramitación de la ira en los/las estudiantes se dio desde la agresión física y/o verbal, el planteamiento de posibles soluciones y la queja expresada al adulto.

Estas propuestas de solución y de tramitación de la ira hace un llamado a la escuela sobre la forma como se lleva a cabo las diferentes situaciones presentadas en la cotidianidad escolar, donde muchas veces se deja a un lado el sentir de los estudiantes, la queja o la necesidad y no se atiende en el momento oportuno la situación presentada, generando un problema mayor a causa de que el estudiante busca por sí solo tramitar la ira desde la agresión física y/o verbal afectando la interacción con su grupo de pares.

Teniendo en cuenta este horizonte podemos afirmar que la educación emocional hace parte del proceso de formación integral del estudiante en su entorno escolar, la cual fundamenta la adquisición de recursos cognitivos y de estrategias para el manejo de las diferentes situaciones que se le pueden presentar al niño y a la niña en la cotidianidad y así ser capaz de plantear posibles soluciones que enriquezcan su vida

social y emocional. Desde este planteamiento es importante resaltar que es fundamental darle lugar a las emociones en la escuela para reconocerlas, nombrarlas y tramitarlas.

Al cartografiar los lugares de la escuela y las partes del cuerpo en los que los niños y las niñas ubicaron las emociones de asco, miedo e ira se prestó atención a como ello/ellas expresaban sus ideas, donde manifestaron situaciones que para el adulto eran comunes o generalizadas en la cotidianidad de la practica educativa, pero que para los/las estudiantes de alguna manera no lo era, como el lugar del patio, los baños de las niñas y los niños, el restaurante escolar y la potería. Se pudo vislumbrar que en estos espacios habitados por los niños y las niñas se daban las emociones de asco, miedo e ira y que se sentían de igual forma en las partes del cuerpo como cabeza, boca, hombros, manos, corazón, piernas y pies. Haciendo una manifestación de todo aquello que los puede atravesar como seres humanos desde su ser más íntimo en el encuentro consigo mismo y con los demás.

De acuerdo a las situaciones presentadas se recurre nuevamente a mencionar que la educación emocional en este sentido hace parte del aprendizaje significativo que el/la estudiante tenga en su proceso de formación, por lo cual cabe mencionar y recordar que el tener estrategias de afrontamiento y de manejo para solucionar una situación presentada no relaciona solamente con la inteligencia cognitiva sino emocional, por lo que nos apoyamos en este sentido en el aporte que Ibarrola (2016) nos plantea en su texto Cuentos para sentir: educar las emociones, donde esboza que “ser inteligente no garantiza el éxito en la vida ni facilita la felicidad. Son otras habilidades emocionales y sociales las que nos ayudan a conseguir estabilidad emocional y mental, satisfacción en nuestras relaciones y adaptación al entorno” (p.7). Cuando hablamos de adaptación al entorno estamos mencionando de alguna forma las competencias que los niños y las niñas van adquiriendo, las actitudes y los intereses que le permitirán ir evolucionando y fortaleciendo su proceso emocional y socio afectivo, priorizando en el pensar, comunicar y convivir.

Educar a los niños y a las niñas a aceptar y agenciar sus emociones, les permitirá desarrollar la capacidad de conocerse a sí mismo y de controlar lo que les ocurre. Por esto la educación emocional permite un adecuado desarrollo integral, para formar su autoestima y auto

concepto, el poder compartir sus sentires con los demás y con todo aquello que lo rodea a nivel escolar, familiar y realidad social en la que hace parte. Teniendo en cuenta este aspecto, López (2005) nos plantea que

educar emocionalmente significa validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas (p. 5).

En este sentido, es crucial promover la educación emocional en la escuela para la tramitación de las emociones y el manejo de estrategias orientadas al cuidado de sí mismo y de los demás, en las que prime el reconocimiento del otro desde la libertad propia de entender que las emociones no se esconden, no se reprimen, se reconocen, nombran y tramitan.

Desde este punto de vista es importante referir que la escuela esta llamada a darle lugar a las emociones en la formación del estudiante no solo en lo cognitivo sino en la educación emocional y a partir de esta plusvalía continuar explorando y abriendo el campo del estudio de las emociones en la escuela desde la propuesta curricular – institucional (PEI), donde se incluya las competencias socio – emocionales, estrategias pedagógicas flexibles que permitan re-pensar las acciones de la transformación escolar y darle lugar a las emociones desde el reconocerlas, nombrarlas y tramitarlas, creando una caja de herramientas para que los profesores las aborden inicialmente desde ellos mismos e implementarlas desde los grados de preescolar a secundaria, teniendo presente que lo fundamental es seguir explorando el sentido de vida en los niños y las niñas desde el cuidado de sí mismo y de los demás.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós. Buenos Aires.
- Álvarez, S. (2016). Martha Nussbaum y la educación en humanidades. *Analecta política*, 6 (10), 167-178.
- Antón, F. (2015): “Antropología del miedo”, *methaodos. Revista de ciencias sociales*, 3 (2): 262-275. <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v3i2.90>
- Aresté, J. (2015). *Las emociones en Educación Infantil: sentir, reconocer y expresar* (Bachelor's thesis).
- Avilés, J. M^a, Monjas, I (2005) Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) –Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre iguales. España, *Anales de psicología*, vol. 21, n^o 1 (junio). 65,8.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pág. 635 - 648.
- Bastida, A. (2008) *Miedos, ansiedad y fobias: diferencias, normalidad o patología*.
Disponible en: <http://www.psicologia-online.com/infantil/miedos-ansiedad-y-fobias.shtml>
- Benedicto Rodríguez, R. (2012). Martha Nussbaum: emociones, mente y cuerpo. *Thémata. Revista de Filosofía*, 46, 591-598.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3) ,95-114.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bourdin, G. L. (2016). *Antropología de las emociones: conceptos y tendencias*. Cuicuilco, 23(67).
- Buitrago, R.; Herrera, L. (2013) *Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social* *Praxis & Saber*, vol. 4, núm. 8, julio-diciembre, 2013, pp. 87-108 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248392005>

- Butts, T. (2007) Manejando la ira en la mediación: conceptos y estrategias. *Portularia*, vol. VII, núm. 1-2, pp. 17-38 Universidad de Huelva, España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1610/161017323002>
- Cassà, È. L. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 153-167.
- Cassinda Vissupe, María Domingas; Chingombe Jacob, António; Angulo Gallo, Lisandra; Guerra Morales, Vivian M. (2017) Inteligencia emocional: Su relación con el rendimiento académico en preadolescentes de la Escuela 4 de Abril, de Io ciclo, Angola. *Revista Educación*, vol. 41, núm. 2.
- Coffey, A, P, Atkinson. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Fabres Campos, J. (2005). El miedo en la interacción profesor-alumno. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37(1), 1-15. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2732>
- Fernández, E. (2010). Procesamiento emocional. En E. G. Fernández-Abascal (Ed.), *Psicología de la emoción*. (p. 75-121). Madrid: Ramón Areces.
- Francisco M. y Sanguinetti A.M. (2004) *Diccionario de Neurociencia*. Madrid: Alianza. 339 págs,
- Funes, Lapponi, S. (2017). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 785-798.
- Galimberti, U. (2002). *Diccionario de psicología*. México. Siglo XXI.
- García, J., Ossa, A., & Duarte, F. (2010). Educar: Combatir el miedo estructural de la sociedad actual. *Uni-pluriversidad*, 10(1). Facultad de educación. Universidad de Antioquia.
- Geli, Figueroa, A., & Guevara Bolaños, I. A. (2010). El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar (Master's thesis, Facultad de Educación).
- Gil Juárez, A. (2008). El asco desde la mirada psico-social: emociones y control social. *El Alma Pública. Revista Desdisciplinada de Psicología Social*, 1, 73-87.
- Guerrero, A. (2019) *La etnografía como una lógica de construcción de conocimiento y una forma de comprensión de los fenómenos sociales*. Bogotá
- Hansberg, O. (1996). De las emociones morales. *Revista De Filosofía (Madrid)*, 16, 151. doi:-

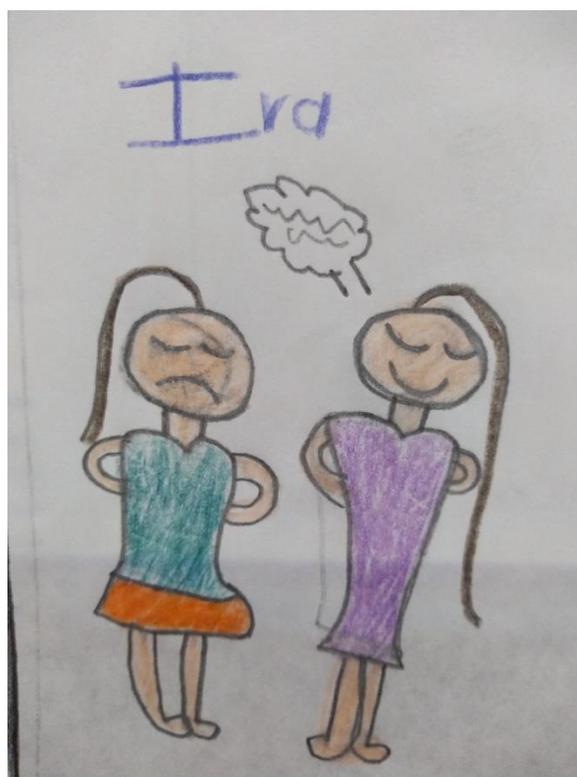
- Haro-Solís, I., García-Cabrero, B., & Reidl-Martínez, L. M. (2013). Experiencias de culpa y vergüenza en situaciones de maltrato entre iguales en alumnos de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(59), 1047-1075.
- Ibáñez, N. (2002). Emotions in the classroom. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 31-45. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>
- Ibarrola, B. (2016) *Cuentos para sentir: educar las emociones*. Ed. SM
- Kaplan, C. (2018) *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación. ¿Hacia una revolución simbólica de la afectividad en el ámbito educativo?* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. (2018). *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. Editores Miño y Dávila. Buenos Aires
- Le Breton, D. (2012) Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. N°10. Buenos Aires, año 4. Diciembre 2012-marzo de 2013.
- León, E. (2014). El asco: Una emoción entre naturaleza y cultura. *Saga: Revista de Estudiantes de Filosofía*, 15(26), 21-39.
- López, L. (2016) “Las emociones como formas de implicación en el mundo. El caso de la ira”. *Estudios de Filosofía*, 53: 81-101.
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3). 153-167. (fecha de Consulta 26 de Marzo de 2020). ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411927009>
- Manen, M. (1998). *Tacto En La Enseñanza*. Paidós.
- Martínez M. (2006) *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas
- Martínez Rodríguez, Jorge. *Métodos de investigación cualitativa*. Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo. Bogotá -Colombia
- Martínez, E. M., & Quintero-Mejía, M. (2016). Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 301-313.
- Martínez, J. (2016) *Ley 1620, un marco legal que protege a todos los estudiantes*. Recuperado en <https://sentido.com/ley-1620-un-marco-legal-para-todos-los-estudiantes/>

- Mella, O. (2000). Grupos focales. Técnica de intervención Cualitativa. Publicado como Documento de Trabajo N° 3, CIDE, Santiago, Chile.
- Merchán, I., Bermejo, M., & González, J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria || Effectiveness of an Emotional Intelligence Program in Elementary Education. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 91-99. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.30>
- Mollón, O. (2015). Educación emocional en la familia: escuela de padres “+ emocionales”. Universitat Jaume-I.
- Moreno, G., & María, B. (2012). Pertinencia de un programa de Inteligencia Emocional dirigido a docentes de la segunda etapa de la escuela básica en Venezuela. *Revista de Investigación*, 36(76), 97-112.
- Nussbaum, M. (2008). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores
- Nussbaum, M. C. (2008) Paisajes del pensamiento. Barcelona, Paidós.
- Olivo Álvarez, S., & Bustos Bustos, M. (2018). Manejo de las emociones negativas desde el aula: un reto para el equilibrio, salud y conocimiento. *REDHECS*, 25(13), 180 - 196. Consultado de <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/2629>
- Ordoñez, E. (2011). Estrategia didáctica para atenuar la violencia verbal en el aula, en la Institución Educativa Departamental Técnico Industrial de Tocancipá. Universidad Libre Facultad de Ciencias de la Educación Instituto de Posgrados, Maestría en Ciencias de la Educación con énfasis en gestión educativa. Bogotá.
- Peña, M. (2017). Geopolítica de las emociones. Narrativas de maestras sobre conflicto armado y construcción de paz en la escuela. *Ciudad paz-ando*, 10(2), 54-61. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.12798>
- Pérez, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2018). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(28).
- Pinedo, I., & Yáñez Canal, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas*, (36), 47-72.
- PLAN ESTRATÉGICO DE EDUCACIÓN DEL MUNICIPIO DE BELLO Con enfoque de derechos 2011 – 2021. Ciudad educada para la vida y la cultura. COMITÉ DE DIRECCIÓN Miriam R. de Figueroa. Representante UNICEF Colombia Óscar Andrés Pérez Muñoz. Alcalde del Municipio de Bello Rodrigo Fernández Correa. Comfenalco Antioquia.

- Pulido, F., & Herrera, F. (2016). El miedo como predictor del rendimiento académico: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 27(2), 29-44.
- Roldán, O.; Giraldo, Y.; Martínez, M. (2017) La emoción como estrategia movilizadora de la acción política de niños, niñas y adolescentes, *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 14, núm. 2, julio-diciembre, pp. 152-159, Corporación Universitaria Lasallista Antioquia, Colombia.
- Rubio, García, m. p. (2018). Importancia del manejo emocional para una vida amena. *Gestión, competitividad e innovación*, 6(1).
- Rueda, P., & Filella, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange*, núm. 1, p. 212-219.
- Sánchez, R.; Sánchez, A. (2009). Correlatos cognoscitivos, afectivos y conductuales de la tristeza, el enojo y el miedo. *Revista Costarricense de Psicología*, vol. 28, núm. 41-42, p. 41-57 Colegio Profesional de Psicólogos de Costa Rica San José, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476748706010>
- Sandoval, C. El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral. En: *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea]. Vol.1, No.2 (Enero - Junio de 2005). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061
- Suárez, M. (2004). El color de las emociones y el tratamiento del conflicto en el aula. *Tabanque: Revista pedagógica*, (18), 135-152.
- Vela, D. (2013). Educación emocional: Alegría, ira y autocontrol a los 5 años en Educación Infantil (Bachelor's thesis). Barcelona.
- Zavadivker, M. (2014). Acerca del valor adaptativo del asco moralizado desde una perspectiva evolucionista. *Ideas y Valores*, 63(154), 243-269. <https://dx.doi.org/10.15446/ideasyvalores.v63n154.32807>

ARTÍCULO GRUPAL

BITÁCORA DE LA IRA. SU PRESENCIA IMPERCEPTIBLE PERO DEFINITIVA EN LA ESCUELA



S. 8 años (2º5)

BITÁCORA DE LA IRA. SU PRESENCIA IMPERCEPTIBLE PERO DEFINITIVA EN LA ESCUELA*

Beatriz Elena Ospina Ospina**

Marcela Janeth Restrepo Uribe***

Resumen

En este trabajo de investigación se presentará la emoción de la ira y su presencia imperceptible en la escuela. Si bien la investigación trabajó tres emociones (asco, miedo, ira) para los propósitos de este artículo y teniendo en cuenta su limitación en cuanto a extensión solo se trabajará la emoción de la ira, por considerarla realmente una emoción poco explorada en el escenario escolar y que determina las interacciones escolares. La investigación se planteó como objetivo general comprender las emociones (la ira) en las experiencias escolares de los niños y las niñas del grado segundo de la I.E. Raquel Jaramillo del municipio de Bello (Antioquia), y como objetivos específicos: analizar la forma como es reconocida (nombrada), develar las situaciones y las estrategias de tramitación y cartografiar los lugares (cuerpo, escuela) en los que los niños y las niñas ubican esta emoción. La metodología estuvo centrada desde el enfoque de la investigación comprensiva (cualitativa) de corte hermenéutico, teniendo en cuenta el lenguaje de los niños y las niñas, sus manifestaciones, representaciones y expresiones en sus narraciones, aportes y dibujos. Finalmente se presentan las conclusiones en torno a la ira como emoción que se debe integrar a la escuela desde la educación emocional para dejar de ser imperceptible y convertirse en una herramienta de autoconocimiento para la tramitación de las emociones y el manejo de estrategias para la solución de problemas, generando espacios de convivencia consigo mismo y con los demás.

* Este artículo se deriva de un trabajo de investigación más amplio titulado **Caleidoscopio de emociones: Un estudio sobre el asco, el miedo y la ira en las experiencias escolares de niños y niñas del grado segundo de la Institución Educativa Raquel Jaramillo del Municipio de Bello (Antioquia)**, presentado como requisito parcial para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano.

** Licenciada en Educación Especial. Candidata a Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales en convenio con CINDE. Docente de Básica Primaria. Email: betospin.ospina@gmail.com

*** Licenciada en Pedagogía Reeducativa. Psicóloga. Especialista en Neuropsicología Infantil. Candidata a Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales en convenio con CINDE. Docente de Básica Primaria. Email: mahe2403@gmail.com

Palabras claves: Ira, emociones, escuela, educación emocional.

Introducción: Reconociendo la Bitácora

“Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo” (Aristóteles)

Al hablar de la bitácora de la ira nos estamos refiriendo metafóricamente a la oportunidad de conversar con la escuela, los niños, las niñas y docentes desde una reflexión concienzuda de como la ira ha sido imperceptible en las actuaciones, estrategias y formas de tramitar esta emoción, creyendo que esta naturalizada desde la explosión, el grito, el golpe o la brusquedad; cuando realmente la ira es una emoción que invita a observarla con mayor atención y a actuar inmediatamente para ser capaz de reconocerla, sentirla, tramitarla y buscar alternativas de solución que permitan el encuentro consigo mismo desde las diferentes rutas que ofrece una bitácora para su análisis y su investigación.

Reconocer la ira y su presencia imperceptible pero definitiva en la escuela, hace parte del caminar pedagógico reflexivo que nos ha permitido plantear una mirada más profunda al tema de las emociones, en especial, a la ira con sus manifestaciones, sus formas de ser nombrada, tramitada y situada en el cuerpo y en los espacios de la escuela por los niños y las niñas. Esta emoción poco percibida en las experiencias escolares de los niños y las niñas permite generar cuestionamientos sobre su accionar en la escuela y su integración como parte de la educación emocional.

A partir de este panorama, es importante abordar la emoción de la ira en el escenario escolar para facilitar su revisión y acercamiento a las experiencias escolares de los niños y las niñas, para conocer la realidad de las situaciones que les genera ira y como cada uno/una responde ante esta emoción. Las dificultades que se presentan en el aula y en los diferentes espacios de la escuela pueden ser una oportunidad de aprendizaje para cada estudiante si se tiene en cuenta la situación que la genera y su forma de tramitación. No obstante, aunque la ira es considerada como una emoción negativa, en esta investigación queremos promover su perceptibilidad desde las experiencias vividas por los estudiantes en el reconocimiento de sus

propias emociones, como las nombran y como las tramitan no solo ellos/ellas, sino también sus compañeros favoreciendo así la sana convivencia y la resolución pacífica de los conflictos.

También es importante resaltar que en este artículo se quiere plantear algunas reflexiones relacionadas con la emoción de la ira y su contribución en la transformación de la escuela, en la que se integre la educación emocional como eje fundamental que permita favorecer la formación integral de los niños y las niñas que allí habitan y transitan desde su más íntimo ser.

Problema: La Bitácora sin rumbo

La escuela hoy en día hace algunos esfuerzos por entender que le pasa a los/as estudiantes (niños, niñas y jóvenes) en sus experiencias educativas, en su vida cotidiana y en su relación con el entorno. Lamentablemente, algunos procesos no logran consolidarse y los esfuerzos parecen quedarse en el aire, pues se encontró que aún la escuela establece una división entre lo emocional y lo cognitivo, concentrando sus esfuerzos en el rendimiento académico y en la transmisión de contenidos curriculares. En las propuestas curriculares no fue posible identificar aquellas que estén orientadas a la educación emocional, el enfoque evaluativo sigue siendo más de certificación cuantitativa que un escenario cualitativo que permita la reflexión sobre el ser y las emociones que emergen en la relación con el otro, falta mayor formación de los docentes en el reconocimiento de sus emociones y en el diseño de estrategias orientadas a la educación emocional, las relaciones conflictivas y poco cordiales que se generaran entre los/las estudiantes con relación a sus experiencias escolares.

Llegados a este punto, es significativo mencionar que la revisión de la literatura y antecedentes muestra la existencia de investigaciones en el contexto de América Latina y el Caribe que han estado interesadas en hacer aportes desde diferentes perspectivas y, en muchas de ellas, siguen predominando perspectivas clásicas y convencionales (desde enfoques empírico-analíticos). Sin embargo, las reflexiones sobre las emociones en la escuela siguen siendo un tema por fortalecer, sobre todo, teniendo en cuenta las situaciones asociadas a la deserción, los bajos desempeños académicos y a los problemas de convivencia que pueden estarse agudizando por temas relacionados con las emociones y sus diferentes formas

de expresión en las experiencias escolares.

Debido a esto es fundamental retomar la importancia de este trabajo de investigación realizado como parte de un entramado de situaciones que llevaron a ver la escuela como una oportunidad y un medio para hacer de la educación emocional una estrategia que permita ayudar a fortalecer las herramientas para el manejo adecuado de las emociones, por lo que la formación de los docentes en este tema es el primer pilar y compromiso para mejorar los procesos con los estudiantes en sus experiencias escolares.

Adicionalmente, con la intención de comprender lo que acontece en la escuela más allá de los asuntos asociados a los procesos de enseñanza centrados en la transmisión de conocimientos, se pudo percibir algunas dificultades que experimentan los/as estudiantes en el establecimiento de sus relaciones interpersonales, en la resolución de sus conflictos y claro está, en sus desempeños académicos. Estas dificultades afectan la convivencia de los actores que confluyen en el escenario educativo y tienen repercusiones a corto, mediano y largo plazo no sólo en lo académico sino también en lo relacional y en lo emocional.

Se generaron inquietudes sobre lo que pueden vivenciar los/as estudiantes desde los primeros años escolares, concretamente en el grado segundo de primaria, quienes aluden a procesos de transición no muy agradables de un grado a otro, reflejados en la prevalencia del cambio de grupo o de institución, deserción o desmotivación escolar. En estas situaciones anteriormente descritas parece existir una relación que pone de relieve el lugar de las emociones, en especial, la emoción de la ira en las experiencias escolares de los/as estudiantes.

Desde esta perspectiva la emoción de la ira es una emoción que está a la base de las dificultades de convivencia entre los niños y las niñas de la I.E. Raquel Jaramillo del grado 2º, a lo cual se suman problemas como la intimidación escolar, la baja tolerancia a la frustración, la poca aceptación a la diferencia, el aislamiento, la presión y el estrés, las cuales están asociadas a un manejo poco adecuado de las emociones. La emoción de la ira ha sido imperceptible en la escuela, pero no se puede negar que se vive en la cotidianidad y parece estar mostrando que está asociada a las dificultades de conflicto, bullying, intimidación

escolar, burlas y señalamientos, que se dan en las interacciones escolares, a lo cual Kaplan (2018) refiere que “ estamos en condiciones de afirmar que los sentimientos de exclusión se vinculan a procesos de interiorización social donde se construye una distancia simbólica entre incluidos y excluidos; lo que da cuenta de las complejas dinámicas de aceptación/ rechazo que se entablan en la trama escolar” (p. 221), donde el ser debe cobrar importancia desde el respeto propio, por los otros y por lo que nos rodea, para favorecer el reconocimiento de la dignidad humana, en especial en la formación integral que se debería impartir a los/las estudiantes.

Con esta investigación se pretendió comprender como es reconocida y nombrada la emoción de la ira, el lugar (cuerpo y escuela) en el que es ubicada, las situaciones y las estrategias de tramitación en las experiencias escolares de los niños y las niñas. Esta investigación también pretendió hacer aportes en lo institucional en la construcción de la paz en la escuela desde la convivencia escolar. A nivel social, la construcción de la ciudadanía en la toma de decisiones como seres políticos capaces de pensar y participar con libertad en los procesos solidarios, cooperativos y de discusión.

Desde este punto de vista se trató de hacer un llamado a la escuela para que impulse de manera transversal la educación de las emociones y el manejo de estrategias de tramitación, para favorecer la formación del estudiante en el que sus emociones hagan parte de su proceso de formación integral. Para ello, también se propuso el desarrollo de procesos de capacitación en educación emocional para los docentes de la institución educativa con el fin de fortalecer las estrategias y las herramientas en el manejo de las emociones con los estudiantes.

No queda duda de que el aprendizaje se debe dar con todo el cuerpo e implica también a todos los sentidos. No se puede ver lo cognitivo diferente a lo emocional pues los procesos de recordación y los procesos de aprendizaje en la experiencia escolar de los estudiantes están estrechamente ligados a la emoción. Para tal efecto se consideró que “enseñar a los niños desde pequeños a regular su ira es una necesidad básica para prevenir posteriores conductas de violencia, mejorar las relaciones y la convivencia” (Bisquerra, 2001, p. 24), tanto escolar como social, donde lo fundamental es el reconocimiento de la diferencia en uno mismo y en

los demás.

Bitácora Metodológica

La metodología propuesta para el trabajo de campo se dio desde el enfoque de la investigación comprensiva (cualitativa) de corte hermenéutico. Al respecto, es importante mencionar que en la investigación comprensiva prima el interés por la búsqueda “de la comprensión del sentido y la orientación de la acción humana en sus diferentes dimensiones” (Alvarado, 2009, p. 23). Se trata de hacer una interpretación de las manifestaciones y los símbolos que cada ser humano y en este caso en específico los niños y las niñas utilizan para relacionarse con los demás y con el mundo que los rodea.

Las estrategias utilizadas están relacionadas con la participación, la autogestión en la búsqueda de alternativas de solución de problemas a nivel individual y grupal. Este trabajo se realizó desde la implementación de estrategias participativas como las cartografía del cuerpo y la escuela, el socio-drama, la elaboración de títeres y máscaras y la lectura de cuentos. A partir de estas estrategias los niños y las niñas analizaron las dificultades y plantearon estrategias para la solución de problemas que promovieran la sana convivencia a nivel escolar, familiar y social.

Técnicas e instrumentos

Estrategias para la generación de la información

Para la generación de la información se implementaron técnicas interactivas, expresivas y descriptivas, utilizando el diálogo y la narrativa con los cuentos infantiles relacionados con la emoción de la ira y el socio drama de situaciones congruentes con esta emoción.

En el proceso de análisis de la información mencionaremos dos de las estrategias que se utilizaron en el proceso de generación de la información:

- **Cartografías sociales: Corporales y de la escuela:** se trabajó teniendo en cuenta la expresión artística y de los relatos que realizaron los niños y las niñas de su cuerpo y de los lugares de la escuela donde ubicaron las sensaciones y experiencias vividas

con la emoción de la ira. Esta actividad se en el espacio del salón de clase, el corredor y patio, facilitando diferente material (lana, papel de colores, marcadores, colores, vinilo). Se tuvo en cuenta la narración que los participantes generaron desde la expresión de las marcas, las estéticas y las partes de su propio cuerpo (niños, niñas), y lugares de la escuela, historias, vivencias y sentidos que ellos/ellas tenían y el reconocimiento de los sentires, imaginarios, vivencias y experiencias, que suscitaron en las percepciones frente a la emoción de la ira en la escuela.

- **Grupos focales:** Los grupos focales se utilizaron como una estrategia que permitió escuchar lo que los niños y las niñas narraban recurriendo al juego y a la literatura infantil para generar condiciones de confianza y ampliar los referentes simbólicos para la conversación. Se trabajaron los cuentos “el monstruo de colores” y “Fernando furioso”, haciendo énfasis en la emoción de la ira, se realizó un títere de bolsa de papel sobre la expresión de esta emoción y luego por grupos se recreó un socio drama relacionado con las situaciones que generan ira en la escuela. Cada dramatización se grabó en video.

En el socio drama se pudo apreciar como desde el modelamiento de las experiencias vividas por los estudiantes la representación de los personajes y de las situaciones se relacionaban con la profesora, los compañeros y las experiencias vividas en los espacios habitados por ellos/ellas como el salón de clase, los baños (niños, niñas), el restaurante y el patio.

Consideraciones éticas

Se invitó a los estudiantes a participar de la investigación respetando su identidad, opiniones y puntos de vista. Se trata de hacer parte a los niños y a las niñas de la investigación, desde la lectura minuciosa que se realice con ellos/ellas de su lenguaje, símbolos, representaciones, gestos y narraciones de sus historias cotidianas.

A continuación, se refieren las consideraciones éticas que perfilaron el trabajo de campo con los niños y las niñas:

- **Participación:** relacionada con la narrativa, el diálogo y la expresión artística.
- **Respeto:** Reconocer la libertad del niño y de la niña para actuar según sus propias

decisiones, opiniones, sin cuestionar sus elecciones o hacer juicios de valor. Se dejó ser a cada niño y niña en su esencia máxima desde sus posturas, narraciones y expresiones artísticas.

- **Consentimiento:** se invitó a los/las estudiantes a hacer parte de la investigación ubicando un sticker de carita feliz en el consentimiento informado en la opción de participación si acepto o no acepto. La carita feliz se utilizó en ambos casos como símbolo de aceptación o no de la invitación, pues esta fue abierta, teniendo en cuenta la singularidad de cada niño y niña y su deseo de participar. Es fundamental referir que se acordó con los padres de familia que los nombres de los/las estudiantes no serían publicados en los testimonios que se presentaron en los hallazgos como medida de protección a su identidad. A lo cual se utilizó solo una letra del abecedario como código para representar el nombre del niño o la niña. De igual forma se dejó claro que los testimonios, imágenes y fotografías registradas durante la investigación se utilizarían únicamente para los propósitos de dicha investigación y como evidencia de la práctica investigativa de las docentes.

Resultados de la Bitácora

Dentro de los resultados comprendidos en la investigación sobre la “Bitácora de la ira. Su presencia imperceptible en la escuela” se pudo vislumbrar dos categorías, cada una con sus tendencias que tienen relación con la emoción de la ira desde como la reconocen y nombran, donde la ubican en el cuerpo y lugares de la escuela y como la tramitan los niños y las niñas en sus experiencias escolares. Las cuales se distribuyeron de la siguiente forma:

Categoría uno: Formas de nombrar la ira

Tendencia uno: La ira como forma de expresar el descontento por ciertas situaciones presentadas en la escuela.

Es importante resaltar en esta tendencia que la forma de expresar el descontento por ciertas situaciones presentadas en la escuela se relacionan con las acciones del otro, ya sea un compañero o la profesora y como se siente el estudiante frente a ellos, es por esta razón que nombran la ira de la siguiente forma: enojo, rabia, furioso, enfurecido, molesto. Siendo enojado y furioso las dos palabras más nombradas por ellos/ellas, manifestando que

reconocen la ira cuando la cara se pone roja, el tono de voz cambia, el corazón se agita, cuando se aprietan las manos. Desde esta representación nos apoyaremos en los siguientes testimonios dados por los estudiantes:

“Cuando me aporrean y cuando me fracture la mano, eso me dio ira” D. 7 años (2º5)

“Cuando me dicen cosas feas, siento ira” S. 8 años (2º3)

“Me da ira la salida, porque lo empujan a uno” A. 8 años (2º5)

Con estos testimonios podemos percibir que la forma de nombrar la ira hace parte de la capacidad que tiene el niño y la niña para reconocer las situaciones que le generan esta emoción, tanto a nivel individual como en el encuentro con el otro y lo otro (medio que lo rodea). De igual forma estas situaciones hacen parte de las relaciones que se dan con sus emociones y como las siente en algunas partes de su cuerpo nombradas por los mismos estudiantes como cerebro, hombros, corazón manos, caderas y pies. Estas partes indicadas por ellos/ellas se relacionan con su sentir en la emoción de la ira y las sensaciones que les genera en una situación determinada de la experiencia escolar. Los siguientes testimonios así no lo ejemplifican:

“Siento ira en el cerebro cuando un compañero me pega” “o cuando me regañan” M. 9 años (2º5)

“Me da ira en las manos, cuando me atraso, no me gusta quedarme atrasada” S.8 años (2º3)

Desde estos testimonios podemos observar como el tipo de situaciones que generan malestar propio por situaciones como decir cosas feas, ser regañado, quedarse atrasado, son situaciones que pueden llevar al conflicto, con nosotros mismos o con los demás, y estas pueden expresarse desde una irritación pasajera hasta una ira profunda que se puede quedar guardada o ser explosiva. De ahí la importancia de que la ira sea nombrada, sentida y reconocida por los niños y las niñas para orientarlos en su tramitación y manejo de estrategias para resolver un problema o cambiar la situación difícil que se presente.

Como síntesis podemos afirmar que la ira como forma de expresar el descontento por ciertas situaciones presentadas en la escuela hace parte del proceso de formación del estudiante, de su reconocimiento como ser social, individual, con capacidades para identificar a aquel o a

aquello que le puede causar daño. Es así como estas formas de expresión las observamos en las situaciones presentadas por los niños y las niñas en la escuela como las caídas propias o generadas por otros por sus juegos bruscos, o por no seguir las normas de no correr por el estrecho espacio, o por quedarse sin comprar el algo cuando tocan el timbre y no alcanzan a llegar a la tienda, les generan ira o, simplemente, los hace sentir mal por los hechos ocurridos consigo mismo y con los compañeros, hasta el punto de actuar de una forma inadecuada como pegar, empujar o gritar. En otros casos, los niños y las niñas se lo informan a la profesora para que pueda mediar en la búsqueda de una solución. La ira es una emoción negativa si se explota sin límite agrediendo a los demás física y verbalmente y es positiva si se expresa lo que se siente que es injusto y que causa daño para buscar alternativas de solución.

Tendencia dos: La ira como forma de reacción ante el llamado de la atención del adulto (la profesora)

La emoción de la ira está relacionada con la forma de reacción ante el llamado de la atención del adulto (profesora) desde las percepciones que los niños y las niñas se hacen ante el regaño, el llamado, el tono de voz y las observaciones que le pueda hacer el adulto para que realice su trabajo en clase o mejore su comportamiento en el descanso para evitar accidentes. Este tipo de llamados son asumidos por los estudiantes como regaños y los hace sentir enojados.

Las diferentes situaciones que se pueden presentar en la escuela con los estudiantes llevan a tener variadas reacciones según el llamado de atención, lo cual puede ser justo o injusto para ellos. Con respecto a esto D. y S. nos refieren en los siguientes testimonios:

“Cuando la profesora me regaña porque otro niño le pone la queja y no pregunta que paso” D. 2°3 (8 años)

“Cuando la profe dice que le va a decir a la mamá” S. 2°5 (7 años)

Teniendo en cuenta los sentires de D. y S. expresados en sus testimonios podríamos conjeturar que sienten ira porque hay una confrontación de lo que hacen con lo que se supone que deben hacer, hay un malestar por lo que la profesora les dice y se sienten regañados, reaccionando con el llanto o enojo hacia la profesora. Los llamados de atención pueden ser

interpretados como regaños por el cambio del tono de voz, de mirada y de gestos de la profesora. El enojo puede surgir en los niños “cuando algo no sale como ellos quieren, cuando no consiguen realizar alguna tarea, cuando los molestan o les quitan sus cosas, cuando se burlan, cuando les riñen o castigan” (Vela, 2013, p. 24). Este tipo de situaciones hace que los niños y niñas se enojen por sentirse abrumados, frustrados o porque algo les parece injusto, por no lograr algo a pesar de intentarlo.

Como síntesis de esta tendencia sobre la ira como forma de reacción ante el llamado de la atención del adulto (la profesora), podríamos decir que la emoción de la ira está estrechamente relacionada con la forma como el niño y la niña ven al adulto, la transferencia que tengan con ella desde el afecto, la aceptación. Se utiliza la ira como defensa de lo que cada uno piensa y con lo que no está de acuerdo y es así como “la ira es un paquete complejo de sentidos, comportamientos, normas y prácticas sociales que coexisten y se forman alrededor de emociones primordiales” (Lindner, 2006, citado por Butts, 2007, p. 3). Es decir que esta emoción hace parte del constructo que el niño y la niña se van haciendo de las normas, las sanciones, los estímulos y los llamados de atención que puede generar su comportamiento en relación con el adulto (la profesora).

Tendencia tres: La ira como respuesta ante las agresiones verbales de los compañeros

La emoción de la ira está relacionada con la respuesta ante las agresiones verbales de los compañeros desde el manejo de las relaciones que se dan en el aula de clase, el patio, el baño de niños y niñas, el restaurante y la portería del colegio, pues es en estos espacios donde interactúan los estudiantes y donde se forman los grupos de pares más sólidos por los lazos de amistad que construyen entre sus integrantes. “El lenguaje, los pensamientos y las emociones nos organizan como individuos en sociedad en la convivencia. Las formas social e individual de existencia de los seres humanos están íntimamente entrelazadas” (Kaplan, 2018, p. 10), es así como las relaciones que se van formando entre los estudiantes están dadas a partir del lenguaje y su interacción con el otro, ya sea desde el respeto o la falta de aceptación de las dificultades que se presenten usando un vocabulario poco adecuado para dirigirse a los demás, a partir de las cuales se presentan agresiones verbales que incomodan

y hacen sentir ira a quien recibe el maltrato. V. y K. nos presentan desde su testimonio este sentir: *“Cuando los compañeros le dicen a uno cosas feas” V. 2º5 (8 años)*

“Cuando los niños le dicen a uno malas palabras, me da ira” K. 2º3 (9 años)

En estos testimonios podemos señalar que el decir cosas feas a otros genera la emoción de ira porque quien recibe la mala palabra se siente agredido desde la falta de respeto y el maltrato verbal. Sentirse agredido verbalmente hace parte de los aforismos que se van aprendiendo a nivel social y cultural, ya que hay palabras que en algunas zonas del país o en otros países pueden ser bien recibidas, lo que en otros contextos no. Depende también del manejo de vocabulario que tenga el niño y la niña, pues en muchas ocasiones hay palabras a las que no se les conoce su significado y él/ella las replican con otros porque las han escuchado en otra persona y les parece que está bien repetirla sin percatarse del mal entendido que puede generar.

La cultura y la sociedad hacen parte fundamental de los aprendizajes que el niño y la niña van adquiriendo durante su proceso de formación. Es importante señalar que estos aprendizajes están vinculados a las diversas interacciones que los estudiantes establecen con sus familias, por ejemplo, de quienes aprenden comportamientos y modos de afrontar dificultades y frustraciones. Es por esto que se hace importante reconocer que muchas de las situaciones que se les presentan a niños y niñas en la cotidianidad de la escuela depende de la valoración que ellos/as hagan de la forma cómo se les da una indicación, una instrucción o un llamado de atención, o del trato que reciban por parte de sus pares.

Es necesario tener en cuenta, especialmente, que “la violencia o maltrato verbal se genera cuando en un conflicto se hace uso de un lenguaje agresivo, pretendiendo humillar y atacar al otro, limitando la negociación concertada” (Ordoñez, 2011, p. 28), y muchas de las situaciones podrían estar asociadas al uso de un lenguaje cargado de violencia explícita o implícita por parte de un adulto o un par. En otras palabras, la ira como emoción puede emerger ante situaciones en las que niños y niñas perciban que son agredidos, humillados o menospreciados por una persona o un grupo. Y el uso de lenguaje que ataque al otro es una señal que la escuela no puede pasar por alto en ninguna circunstancia.

Lamentablemente, este tipo de situaciones en la escuela se pueden convertir en violencia física cuando no se le presta atención a las quejas y a las manifestaciones que los niños y las niñas hacen de las circunstancias que les genera ira y las cuales los hace sentir mal, tanto a nivel individual como grupal. Las agresiones verbales más utilizadas que encontramos entre los estudiantes están referenciadas con los apodos, insultos, aspecto físico, reproches, insultos a la familia, amenazas y rumores.

Por esta razón la ira como respuesta ante las agresiones verbales de los compañeros está enmarcada en la relación que se dé con el otro en el contexto escolar desde las diferentes experiencias y vivencias cotidianas, teniendo en cuenta el bagaje cultural y social que se trae desde la esfera familiar, en los que modismos, costumbres, vocabulario y tratos entre sí hacen parte del mundo que cada uno vive. Las agresiones verbales se relacionan con no tratar bien al otro desde el lenguaje, la palabra mal intencionada, la humillación grupal e individual por un defecto físico propio o de algún familiar. Es fundamental resaltar que si este tipo de situaciones no son manejadas a tiempo por la escuela pueden desencadenar una violencia física y una desmotivación escolar. Por eso la invitación es tener presente la tramitación de las emociones como una herramienta del reconocimiento de sí mismo, los demás y el entorno.

Categoría dos: Tramitación de la emoción de la ira

Tendencia uno: La agresión física y/o verbal como tramitación de la ira.

Expresiones como: *“Le pego, peleo” C. 8 años (2º3)*, *“Me defiendo” P. 8 años (2º3)*, *“Gritándola más fuerte para que ella se sienta asustada” S. 7 años (2º5)*, hacen pensar en agresión y violencia, pero no siempre es esta conjetura ya que puede ser una expresión momentánea e impulsiva que el niño y la niña generan desde la situación vivida y por la cual se sienten mal. De esta forma tramitan la ira sintiendo y devolviendo aquello que les hayan dado si es un grito, devuelve un grito, si es el golpe, devuelve el golpe, es de esta forma como los estudiantes van explorando la forma de tramitar la ira y aquí la necesidad de que el adulto (la profesora) sea la que esté atenta a estas actuaciones para generar oportunidades de aprendizaje de la situación y confrontarse a sí mismo con la emoción que siente, su nombre y la mejor manera de solucionar los problemas.

La agresión física y/o verbal como tramitación de la ira se relaciona con las experiencias vividas por los estudiantes en su transitar por los diferentes espacios de la escuela y la interacción con sus compañeros desde los gestos, los golpes y las malas palabras, Vela (2013) nos plantea que la ira “es una emoción sana pero que se convierte en negativa cuando se exterioriza mediante el ataque físico o verbal” (p. 24), expresado de esta forma la ira debe ser llevada a que sea sana y no a que genere violencia o mayores conflictos de los que se presentan en un momento dado, y la clave está en que la situación presentada sea tratada en el momento indicado con las acciones oportunas de mejoramiento para generar realmente espacios de aprendizaje pedagógico desde la tramitación de la ira.

De alguna manera al hablar de ira o ver en exposición estas situaciones que son de agresión es importante que al definir la ira se tenga en cuenta que “la agresión y la ira no son sinónimos. Aquí volvemos a la cuestión si la ira es controlable, un tema vital para el mediador. Es posible tener ira sin agresión, y agresión sin ira (Averill, 1983, citado por Butts 2007, p. 21), la agresión como respuesta de la ira es una elección propia, de acuerdo con el manejo y tramitación que cada uno le dé, teniendo en cuenta lo que siente, sus pensamientos y acciones. Este sentir se refleja en los niños cuando manifestaron que la ira la sentía en su cuerpo a nivel del cerebro, los hombros, el corazón, las manos y los pies, y sentían un calor por todo el cuerpo y como la cara se les colocaba roja. Para entender mejor este sentir de los niños y las niñas presentamos los siguientes testimonios:

“Me pongo la cara roja cuando un compañero me empuja, eso me da ira” F. 8 años (2º5)

“A mí me da ira en las manos cuando un compañero me pega y le quiero pegar” J. 8 años (2º5)

En estos testimonios podemos percibir como la expresión de la ira puede transformar el cuerpo de los niños y las niñas desde su sentir y su actuar dando respuesta a aquello que les genera la ira, que para ellos les es molesto y los lleva a actuar de una forma repetitiva en respuesta a la agresión recibida por su compañero/a. No nos podemos quedar en la justificación de que el niño y la niña aprenderán siendo agresivos y que más adelante se les puede enseñar a reconocer que le genera la emoción de la ira, se trata de intervenir en el momento oportuno cuando se da la situación para ayudar al estudiante a entender que sucede, como actuar, nombrar lo que pasa y sacar las conclusiones de su actuar.

En conclusión en esta tendencia la agresión física y/o verbal como tramitación de la ira hace un llamado a la escuela sobre la forma como se lleva a cabo las diferentes situaciones presentadas en la cotidianidad escolar, donde muchas veces se deja a un lado el sentir de los estudiantes, la queja o la necesidad y no se atiende en el momento oportuno generando un problema mayor a causa de que el estudiante busca por si solo tramitar la ira desde la agresión física y/o verbal afectando la interacción con su grupo de pares.

Tendencia dos: La tramitación de la ira desde el planteamiento de posibles soluciones.

La configuración de la tramitación de la ira hace parte de las soluciones que el niño y la niña buscan cuando sienten ira ante un evento que no les parece justo, enfrentándose a cambios fisiológicos en su cuerpo que pueden alterar su conducta pero que son capaces de plantear recursos de regulación cognitiva para el manejo de la ira, ayudándole a actuar de una forma consciente de acuerdo a sus elecciones y toma de decisiones para responder ante el otro o lo otro que le ha generado la emoción. En los siguientes testimonios podemos apreciar lo antes expuesto:

“Me da ira que no me alcance la plata para comprar en la tienda” – “Lo soluciono comprando otra cosa que si me alcance” M. 8 años (2º5)

“Cuando la profe me regaña” – “Portándome bien y cumplir las normas” G. 8 años (2º3)

A partir de estos testimonios podemos valorar como los niños y las niñas van tomando consciencia de las situaciones que se presentan, de su nivel de afectación personal, grupal y buscan posibles soluciones de autocontrol y autocuidado que le ayudan a favorecer su aprendizaje para la vida. Es por esta razón que se hace necesario que la educación emocional inicie en casa para dar continuidad con ella en el ámbito escolar, pues es allí donde cada niño y niña se enfrentara a nuevas experiencias de encuentro consigo mismo, con los demás y con el entorno escolar. De acuerdo a esta apreciación es menester mencionar que la educación emocional tiene presente el legitimar e identificar las emociones para nombrarlas y regularlas según las estrategias de manejo y las situaciones presentadas en la cotidianidad escolar de cada niño y niña. Es orientar a los estudiantes a reconocer que la ira hace parte de su indignación ante lo que él/ella cree que es injusto o que le hace daño, buscando otras formas

de solución ante la inmediatez de la explosión de la ira que se puede dar con gritos, insultos o peleas. De igual forma es hacer un proceso de auto reconocimiento teniendo en cuenta sus habilidades, recursos internos y sus competencias para enfrentar las situaciones de la vida escolar.

En conclusión, podemos aseverar que la educación emocional hace parte del proceso de formación integral del estudiante en su entorno escolar, la cual fundamenta la adquisición de recursos cognitivos y de estrategias para el manejo de las diferentes situaciones que se le pueden presentar al niño y a la niña en la cotidianidad y así ser capaz de plantear posibles soluciones que enriquezcan su vida social y emocional. Desde este planteamiento es importante resaltar que es fundamental darles lugar a las emociones en la escuela para reconocerlas, nombrarlas y tramitarlas.

Tendencia tres: La ira que se tramita a través de la queja expresada al adulto.

Las situaciones enmarcadas en esta tendencia son generadas por las reacciones que los/las estudiantes presentaron ante diferentes situaciones escolares que les generó ira, como los llamados de atención de la profesora, las discusiones con los compañeros, los juegos bruscos en los descansos, las filas largas en la tienda y dejar caer el algo. La tramitación de estas situaciones se dio a partir de la implementación de la estrategia de buscar al adulto como figura de autoridad que podía ayudarlo a resolver el problema presentado desde la manifestación de la queja como recurso de demanda ante las necesidades individuales y grupales que se presentan en la vida escolar.

Es importante mencionar que el adulto es un puente entre el/la estudiante en la expresión de la queja como reclamación o manifestación de lo que no les gusta o hace sentir mal, para lo cual el aprendizaje de la emoción de la ira y su reconocimiento se relaciona con las acciones y actitudes de tramitación que haya aprendido y que le ayuden a fortalecer la capacidad de identificar lo que les disgusta y así no depender tanto del adulto y mejorar en la aplicación de estrategias para la solución de problemas, sin quedarse solo con la queja manifiesta sino que dar un paso más allá en la apropiación del reconocimiento de sus emociones. Al respecto Aresté (2015) nos menciona que:

Para conseguir una correcta educación emocional es esencial la figura del adulto para que los niños puedan regular de forma adecuada sus emociones. En el ámbito escolar esta figura adulta es el maestro que desarrolla la función de educador emocional. Con una buena actuación del maestro y una correcta educación emocional podemos evitar que las emociones de los niños se conviertan en emociones negativas (p.9)

Por lo cual el adulto representativo para el/la estudiante hace parte de su aprendizaje integral para la vida, donde las quejas expresadas, las puede ir clasificando en las que son necesarias e indispensables contar al adulto y las que puede solucionar por él/ella misma. De esta forma los siguientes testimonios con la situación y forma de tramitación nos ilustran este escenario.

“Que me quiten el algo” – “Diciéndole a la profe” E. 8 años (2º3)

“Cuando la señora de la tienda esta estresada por tanta fila”- “Yo lo soluciono contándole a la profe” Z. 8 años (2º5)

Es importante señalar que estos testimonios ofrecidos por los/las estudiantes nos ilustran el panorama vivido por ellos/ellas en su experiencia escolar, donde situaciones sencillas podrían tener una solución sencilla, pero que para el estudiante es algo que le afecta en su emoción y por eso recurre a tramitar la ira a través de la queja, expresándole al adulto su sentir. Como define Punset (2008) “si no comprendemos lo que sentimos y por qué lo sentimos, tampoco lograremos comprender por qué pensamos y actuamos de una determinada manera” (Citado por Mollón, 2015, p. 11), este es el primer paso para tramitar las emociones comprendiendo que siento, porque lo siento y que voy a hacer con eso que siento.

Como conclusión de esta tendencia, se puede afirmar que la emoción de la ira está inscrita con la queja expresada al adulto desde la manifestación de los disgustos, las reclamaciones, protestas internas y externas que generan malestar en el/la estudiante a causa de situaciones que él/ella siente que les hace daño o que pueden ser dañinas para sus compañeros o entorno escolar.

Conclusiones

La ira hace parte de un proceso de reconocimiento de sí mismo, de sus cualidades, debilidades, fortalezas y aspectos a mejorar, de ser capaz de enfrentar las situaciones escolares que producen enojo, rabia, furia, las cuales pueden generar en los estudiantes comportamientos agresivos a nivel verbal (apodos, burlas) o físicos (empujones, peleas), si no son atendidos a tiempo por el adulto (la profesora), y si no se tiene en cuenta las palabras y expresiones verbales o corporales que los niños y las niñas manifiestan según su sentir.

Por eso el llamado a la escuela es el de implementar la educación emocional en el contexto escolar permitiendo que las emociones y, en especial, la emoción de la ira deje de ser imperceptible y ocupe un lugar en las interacciones escolares, desde su reconocimiento, elaboración individual y grupal dándole nombre a eso que se siente y por qué se siente, a las situaciones que no les gusta y a su tramitación en la autogestión de soluciones a los problemas presentados.

La presencia de la ira en la escuela hace parte de todas aquellas situaciones no resueltas, de los conflictos, los gritos, las peleas, los cuestionamientos y disgustos no elaborados, por lo cual lo trascendental de aquellas quejas que se dan y que se hacen manifiestas por los niños y las niñas en la experiencia escolar que viven cada día en el entramado de relaciones con sus compañeros y profesora, es darle el tratamiento adecuado, donde los estudiantes y profesores sean capaces de nombrar sus propias emociones, identificarlas, sentirlas, reconocerlas y tramitarlas inicialmente en sí mismo para luego ser capaces de tramitarlas con los demás.

En la experiencia del trabajo de campo de la investigación se observó cómo los estudiantes, a partir de las actividades que realizaron con la diversidad de materiales dándoles la oportunidad de ser escogidos por ellos mismos/as, la cartografía de la escuela y corporal iban generando la capacidad de mediar conflictos, verbalizando sus comportamientos, acciones, identificando y reconociendo las emociones en sí mismos, en sus compañeros y en la profesora. Le daban nombre, analizaban las expresiones y gestos al igual que se daban la

oportunidad de sentir su cuerpo y lo que les atravesaba en sus pensamientos para tramitarlas, gestionarlas y ponerlas en la palabra desde la expresión verbal y artística. No queda duda de que “el lenguaje del arte resulta ser un instrumento efectivo para la expresión emocional; en consecuencia el arte se constituye en una estrategia de la educación emocional para la mejora de los procesos expresivo-comunicativos e intersubjetivos de los sujetos” (Vivas, Gallego, Gonzales, p.43), por eso su importancia para la vida escolar y las diferentes actividades que allí se realicen desde el preescolar y la básica primaria para permitirle al estudiante un aprendizaje significativo desde sus conocimientos previos para fortalecer sus competencias y habilidades sociales para la vida.

Es importante dejar claro que para innovar en la escuela e integrar el reconocimiento de las emociones en las experiencias escolares de los estudiantes se deben generar espacios de formación en la educación emocional, la cual debe ser un proceso continuo, que fomente el desarrollo de las capacidades emocionales como elemento fundamental del desarrollo humano, que tiene como objetivo educar para la vida, el bienestar personal y social, es por esta razón que como compendio de la investigación sobre las emociones en la escuela se hace necesario reconocer que existe una correlación y corresponsabilidad entre la formación académica y las emociones, ya que es una formación para toda la vida donde se tiene en cuenta lo social, familiar, cultural, intelectual, emocional. Cada ser humano es una bitácora que inicia sin rumbo pero que va escribiendo en ella la perceptibilidad de sus experiencias para aprender y crecer de sus relaciones consigo mismo, con los demás y con el medio que lo rodea.

Referencias bibliográficas

- Aresté, J. (2015). Las emociones en Educación Infantil: sentir, reconocer y expresar (Bachelor's thesis).
- Butts, T. (2007) Manejando la ira en la mediación: conceptos y estrategias. *Portularia*, vol. VII, núm. 1-2, pp. 17-38 Universidad de Huelva, España.
- Kaplan, C. (2018) Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación. (Vol. 31) Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- Mella, O. (2000). Grupos focales (“Focus groups”). Técnica de investigación cualitativa. *Documento de trabajo*, (3). Santiago, Chile.
- Mollón Bou, O. (2015). Educación emocional en la familia: escuela de padres “+ emocionales”.
- Ordoñez, E. (2010). Estrategia didáctica para atenuar la violencia verbal en el aula, en la institución educativa departamental técnico industrial de Tocancipá.
- Vela, D. (2013). Educación emocional: Alegría, ira y autocontrol a los 5 años en Educación Infantil (Bachelor's thesis). Barcelona.
- Vivas, M. Gallego, D. y Gonzales, B. (2007) Libro educar las emociones. Colección Sergio Fadel, Río de Janeiro.

Artículos individuales

Artículo individual

Aproximaciones al asco como emoción moral y política

Beatriz Elena Ospina Ospina*

Resumen

El asco es una de las emociones menos tratadas en la escuela sea porque no se considera relevante o porque se ignoran o minimizan sus efectos o repercusiones en las interacciones que establecen entre sí los niños y las niñas en sus experiencias escolares. Sin duda, el asco es una emoción básica que fue crucial para la evolución de los homínidos, por lo que desde esa época se ha utilizado esta emoción como un mecanismo de protección ante un peligro. Es por esta razón que en el artículo se pretende realizar una reflexión sobre la emoción del asco, como una emoción que nos protege y delimita política y moralmente en la relación con el otro. Y es la escuela la que está llamada a dar lugar a esta emoción para su reconocimiento y tratamiento adecuado desde el reconocimiento de la diferencia en uno mismo y en los demás. El asco es vinculado a ciertas creencias que son transmitidas y replicadas en distintos escenarios, especialmente, los familiares y escolares que refuerzan socialmente esos referentes alrededor de los cuales se estima que algo o alguien pueden ponernos en peligro. El asco es de carácter universal y se manifiesta e interfiere en nuestras culturas cuando los sujetos actúan de manera excluyente con otros por razones ideológicas, étnicas, sexuales y de género.

Palabras claves: asco, emoción, exclusión, cultura, educación, escuela.

* Licenciada en Educación Especial. Candidata a Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidades de Manizales-CINDE. Docente de Básica Primaria. Email: betospin.ospina@gmail.com

Introducción

“Lo opuesto al amor no es el odio, sino el asco”

Miller.

Poco se ha dicho respecto a la emoción del asco, quizás por las situaciones, elementos o personas que la generan. Sin embargo, la emoción del asco es una emoción universal presente en todas las culturas, cuyo papel primordial fue y es el de protegernos frente a peligros potenciales de la ingesta de alimentos contaminantes a nuestro organismo, un asco protector que se ve influenciado por ideas y creencias de órdenes sociales establecidos y adquiere un papel fundamental en la formación de nuestra subjetividad, formación que nos lleva en ocasiones a quebrantar la dignidad del otro en aras de creencias y leyes morales sobre lo que es bueno o malo a convertir en blanco de exclusión y de violencia a sucesos que no son bien vistos por el solo hecho de no formar parte de nuestra cultura y tradición y a la no aceptación a lo que es diferente, es ajeno o distinto. Formación que, en ocasiones, tienen como consecuencias las prácticas de violencia que se viven día a día en los diversos escenarios de convivencia como son la familia, el barrio y la escuela, en este último, dejándose ver en acciones como la indiferencia, el vocabulario y la exclusión que se generan por los hábitos de higiene, la suciedad, la presentación personal o los alimentos, pues como sujetos sociales sometidos a normas e ideologías que establecen leyes y comportamientos morales, nos vemos atacados por todo aquello que suponemos desigual y entendemos que si aceptamos o nos atrae algo discrepante estamos quebrantando dicho orden, desde este aspecto, el asco como una emoción negativa y primaria puede generar escenarios de rechazo, repugnancia y de incomunicación hacia la entidad, la situación o el sujeto, que lo genera, propiciando intimidación, discriminación y maltrato, lo que nos hace difícil el acercarnos a otro y expandir nuestros grupos sociales sin caer en segregaciones y categorizaciones de lo que somos y lo que son, en lo que es bueno o es malo y dejamos que esa parte esencial de la existencia del ser humano que son las emociones marque nuestra cotidianidad no permitiendo “amar” a otros.

El asco como emoción protectora

El asco esa emoción física de desagrado que suele producir el olor, el sabor, la visión o el contacto de algo que no nos gusta. Es una respuesta emocional desatada por la repugnancia

que tienen algunos elementos, la cual está asociada a nuestra evolución pues ha tenido el papel de protegernos contra la ingesta de alimentos dañinos que pueden afectar nuestra salud. Es por ello que “el asco parece poseer un papel protector al motivar la conducta de evitación ante estímulos o situaciones potencialmente generadoras de enfermedad o contaminación (física o mental)” (Sandin, 2013, p. 37), por lo que se considera una emoción primaria que se puede encontrar, con diversas expresiones, en todas las culturas. Cada cultura establece unos referentes básicos para proteger la vida de sus miembros y, al mismo tiempo, define algunos parámetros para evitar la exposición a ciertos estímulos o situaciones que puedan poner en riesgo la vida o la salud. A partir de lo anterior, se puede afirmar que esta emoción ha sido fundamental en la evolución de la especie a lo largo del tiempo.

Visto desde el aspecto evolucionista, la emoción del asco es una manifestación de repudio de lo que nos puede dañar y enfermar nuestro organismo. Es por ello por lo que el asco es un “mecanismo de supervivencia; es una respuesta primitiva fuerte y automática de rechazo hacia aquello que puede dañar o infectar. En su forma original está relacionado con alimentos, por lo cual se le puede concebir como una suerte de guardián bucal contra elementos aparentemente comestibles o alimenticios que están contaminados” (Leon, 2014, p.23). De igual forma, la emoción del asco, a pesar de considerarse una emoción que nos aparta de lo poco agradable y dañino a nuestra salud, también tiene una intención útil, como lo es fortalecer las prácticas y costumbres de hábitos de vida sana, de cuidado, de aseo y de acomodación al entorno en el que se vive. En este sentido, Gil (2008) asegura que el asco nos ayuda a:

“mantener y preservar la salud (...) a preservar las costumbres y creencias a usanza, invariablemente consigue mantener a salvo a la especie humana. El asco es nuestro límite, nos señala la frontera hasta donde podemos llegar sin peligro alguno, pero también es nuestra posibilidad, la posibilidad de ver de qué están hechos los supuestos políticos y los dispositivos de control social con los que echamos a andar nuestra subjetividad” (p. 75).

Pero innegablemente el asco es ante todo una emoción desagradable, censurada, no deseada e incluso inconveniente cuando se presenta en momentos inoportunos y no se desea sentirla, pero a su vez la emoción del asco forma parte de nuestra naturaleza y no se puede evitar. Suele presentarse ante eventos repulsivos y dañinos para nuestro bienestar y salud, podríamos aseverar que la emoción del asco está asociada al sentido del gusto, a las manos y a la

garganta como forma de señalar las prevenciones a tener en cuenta para no ingerir o tocar cosas que se ven o huelen mal, al igual el asco despierta un sentido de protección frente a la presentación de los alimentos y los lugares que se transitan como el parque, el patio, el restaurante y los baños entre otros. Siguiendo en la misma línea, el asco también puede presentarse como un interés mal sano por personas, objetos o eventos que juzgamos inadecuados y pueden herir nuestra sensibilidad y dignidad humana. De igual manera el asco o repugnancia es una fuerte emoción para la generalidad de los seres humanos y marca rutinas diarias de auto cuidado. Así lo refiere Nussbaum (2006), cuando menciona que la repugnancia:

(...) modela nuestra intimidad y provee gran parte de la estructura de nuestra rutina diaria en tanto lavamos nuestros cuerpos, buscamos privacidad para orinar y defecar, eliminamos los olores desagradables con un cepillo de dientes y enjuague bucal, olemos nuestras axilas cuando nadie nos ve, nos miramos en el espejo para asegurarnos de no tener mocos atrapados entre los pelos de la nariz (p. 90).

De igual forma, el asco también se expresa hacia costumbres vistas como inadecuadas socialmente (meter el dedo en la nariz y sacar mocos). Podríamos decir que el asco es producido como una respuesta a todo aquello que afecta de manera desagradable a los órganos de los sentidos y los estimula a reaccionar desde lo más profundo de sus entrañas. No obstante, todo lo anterior podemos presentar un asco controlado y moderado por elementos existes y este sería la fascinación de los niños, niñas, adolescentes y aun jóvenes hacia los objetos que se consideran asquerosos, como los dulces en forma de bichos, insectos o animales, el gusto por las lecturas y películas de seres espeluznantes que dejan ver su carne en putrefacción e incluso por olores y secreciones corporales que están inscritas culturalmente como ascosas.

El asco como emoción moral

Ahora bien, el asco también es una emoción mucho más compleja, la cual ha estado vinculada al rechazo que unos grupos sociales asumen en contra de otros basados en la raza, el género, la condición económica, entre otras. Esta emoción también tiene un contenido moral y cultural, que nos define como especie y marca una diferencia con la naturaleza animal. Teniendo en cuenta lo anterior podemos volver nuestra mirada a la definición de emociones que nos da Bisquerra (2005) al decir que:

(...) argumentando que una emoción es una reacción a las informaciones que una persona recibe de sus relaciones con el entorno y cuya intensidad depende de las evaluaciones subjetivas que se realizan sobre ellas, afectando a nuestro propio bienestar. Dichas evaluaciones subjetivas estarían influenciadas por los conocimientos previos y las creencias que poseemos. En definitiva, una emoción depende de lo que es importante para nosotros (citado por González, 2018, p. 2)

En relación con lo anterior podemos inferir que las emociones forman parte primordial de la acción de los sujetos ya que no existe proceder humano sin una emoción que lo movilice y lo haga posible, pues las emociones tienen otros aspectos fuera de lo orgánico, como es lo cognitivo, social y cultural y son estos elementos lo que hace que nuestro comportamiento sea de tal o cual manera, no solo cuando estamos solos, sino en grupos y en espacios de convivencia.

Y es en estos espacios de convivencia cuando “la emoción es a la vez interpretación, expresión significación, relación, regulación de un intercambio. Un intercambio que sucede entre el individuo y el medio natural y social en el que vive” (Furlán y Ochoa (2018) citados por Kaplan p. 20), pero en este intercambio, en estas relaciones con el otro y lo otro es donde aparece la emoción del asco como un desencadenante de sentimientos adversos y provocadores que parecen

(...) funcionar como un medio importante para internalizar prohibiciones morales. La mayoría de las sociedades humanas repudian algunos tipos de comportamiento que consideran potencialmente contaminantes, y el esquema del asco ha sido adaptado o aplicado metafóricamente a estas formas de rechazo. Como afirma William Ian Miller en su análisis: "seamos puritanos o no, expresamos muchos de nuestros juicios morales básicos utilizando el lenguaje del asco" (Miller 1997 citado por Salles, 2010, p. 30).

Solemos sentir asco por una gran cantidad de elementos que nos inducen a esta emoción, las cucarachas, las ratas, y algunos insectos, las comidas de mal sabor y olor, los excrementos e incluso a elementos que a nuestra vista tienen un aspecto desagradable. Pero también se puede sentir asco ante un acontecimiento que no considerado digno de la naturaleza humana como son el incesto, las violaciones e incluso solemos sentir y expresar asco a personas que se salen de lo que es para cada uno de nosotros “normal” e “igual” como suele ser los grupos

LGBT, los afrodescendientes y las personas que no están físicamente en los parámetros de moda. De la misma manera, lo expresa Nussbaum (2006) al afirmar que

(...) algunos objetos, como las cosas viscosas, malolientes o de aspecto sucio, son una suerte de objetos naturales de repugnancia, es decir, son objetos que causan repulsión de forma natural y más o menos ubicua. Ahora bien, también hay cosas que se convierten en blanco de esta emoción como consecuencia de tradiciones, de la educación o de prácticas culturales (p. 118).

En estos casos, el asco deja de ser una emoción asociada a lo orgánico y adquiere un sentido moral y político, que lleva al individuo a reaccionar física y psicológicamente frente a un hecho o situación presentada que ha interiorizado o relacionado como situación de asco, “la mera presencia de personas mental o físicamente discapacitadas [...] frecuentemente ha provocado asco; y sin embargo es muy difícil sostener que constituyan un peligro para la comunidad” (Nussbaum 2004, p. 79). Pero a su vez los individuos pueden no sentir aversión y hostilidad frente a hechos que se considerarían repugnantes o peligrosos para su integridad física y salud como suelen ser el maltrato, la esclavitud, la tortura, el aislamiento o la no aceptación del otro dentro de un grupo social por el solo hecho de no encajar en sus creencias, sus normas, sus culturas lo que nos demuestra que “todo lo que se necesita para sentir asco por otros es reforzar la asociación entre ellos y cualidades repugnantes; una vez que el asco está presente, no es difícil tratar a otros de manera inhumana y degradante” (Nussbaum, 2004, citada por Salles 2010 p. 33).

Tomando en cuenta lo anterior, los comportamientos se pueden dar desde el rechazo o la seducción, el encanto o el desencanto, lo que puede generar extremos que conllevan a que la persona se extralimite en sus expresiones o que se quede atónito, pues a partir de ella definimos no sólo aquello(s) con lo(s) que nos relacionamos, sino también con aquello(s) de lo(s) que debemos tomar distancia, evitar o excluir por considerarse contaminado(s), sucio(s) o manchado(s). Lo que cambia en la emoción es el objeto de asco el cual se desplaza de situaciones orgánicas (alimentos en mal estado, entre otros), a “ciertos” grupos sociales que se consideran contaminados o sucios. De ahí, entonces, que la repugnancia tenga como eje central “la bifurcación entre lo ‘puro’ y lo ‘impuro’: la construcción de un ‘nosotros’ sin falla alguna y de un ‘ellos’ con carácter contaminante, sucio y malo” (Nussbaum, 2010, p. 61),

división que se va interiorizando en los seres humanos desde la primera infancia en sus relaciones de crianza, con quienes ejercen el papel de padres o cuidadores y continua en los espacios públicos y de aprendizaje como la escuela donde el asco se ve reflejado en la forma de tratar los compañero por el color de piel, por la ropa que usa, por el olor de su cuerpo, sus capacidades cognitivas o simplemente por no estar de acuerdo con las ideas propuestas y se pueden escuchar expresiones como “no compartamos el refri con el gas como huele de maluco” o “ hay profe yo no trabajo con él que fastidio”. Y en este proceso de formación como no lo dice Nussbaum (2010) es “cuando la repugnancia se vincula con el narcicismo básico del niño, pronto comienza a causar un daño concreto. Para tomar distancia de la propia animalidad, resulta eficaz proyectar los rasgos de animalidad (como el mal olor, la viscosidad y la suciedad) sobre algún grupo de personas” (p.56), y en consecuencia los niños y las niñas al empezar a establecer relaciones con el otro y lo otro demuestran esa emoción de repugnancia de manera azarosa y el rechazo que se puede sentir por su propio organismo y su naturaleza animal se enfoca hacia su compañero o grupos de ellos con una falta total de respeto por lo que son por sus individualidades, por su cultura y lo que esta representa y, sobre todo, por su dignidad humana.

El asco como emoción política

El asco o repugnancia se encuentra cada vez más alejado de ser solo una emoción protectora y ha pasado a ser una emoción llena de contenidos cognitivos que se encuentra asociados a creencias, ideas y discernimientos que no tiene que ver con un contagio, peligro o agresión a la salud desde lo real, sino más bien a una contaminación utópica o figurada, que puede volcarse en pautas de comportamiento inadecuado entre los seres humanos, donde prevalece nuestra formación, creencias y cultura a nuestras respuestas emocionales reales, pues como lo expresa Leon (2013) “la transmisión cultural, por tanto, juega un papel esencial a la hora de conformar los objetos apropiados para el asco, es decir, los objetos que deben desencadenar la emoción dado un contexto particular” (p. 162), por ejemplo la emoción del asco puede estar presente en nuestros juicios y actitudes hacia temas como la homosexualidad, la sexualidad, en la opinión que tenemos del otro por su fe, política, color de piel y en territorios como la escuela el asco está presente en el proceder de los niños y las niñas a la hora de escoger con quienes juegan, trabajan o comparten. El asco ayuda a elegir

a aprender a decir no y también ayuda a los niños y niñas a formar su personalidad lo cual expresan cuando dejan brotar su opinión “Yo quiero esto ... porque esto otro no me gusta” aquí van apareciendo similitudes que permiten ir mirando como el asco se va configurando en una emoción cognoscente y política con mayor fuerza desde la toma de decisiones, la cooperación y la expresión de las ideas de los niños y las niñas cuando algo les gusta o no les gusta y lo hacen saber a sus compañeros y profesores. Como emoción cognitiva y política, el asco se puede significar en la edad escolar según Shapiro (2008) lo siguiente:

En los niños se presentan dos características fundamentales: por un lado, la disposición para comprender y expresar los sentimientos y, por otro, la capacidad de hacerlo. Es decir, si bien es cierto que la capacidad para hablar de las emociones está integrada en el cerebro, el hecho de utilizarla está mediada en gran medida por la cultura y, especialmente, por la interacción con los padres, adultos y pares (citado por Buitrago y Herrera, 2013, p. 97).

En este sentido, la interacción que tienen los niños y las niñas en la escuela hace parte de su integración con el medio cultural y social que le rodea. De esta forma, el aprendizaje de las emociones y, en especial de la emoción del asco, se relaciona con la capacidad de percibir los espacios, los elementos y las conductas de los demás que pueden generar una acción de prevención o desencadenar una reacción grupal ante algo que no les gusta. Lo que nos lleva a afirmar que si no existiera el asco no solo como un asco a una situación contaminante sino con rechazo a determinadas cosas o aspectos de la vida los niños y niñas no formarían una personalidad fuerte ni tomarían decisiones en la vida.

En este mismo sentido llegar a saber cómo es que aquella emoción protectora se desarrolla y educa en los seres humanos desde la infancia es algo que todavía se desdibuja, pero lo que si nos es posible asegurar es que para alcanzar a tener matices tan marcados de violencia y discriminación requiere de una enseñanza-aprendizaje que la constituya, para Rozin (1999)

(...) la sociedad, por tanto, influye enormemente en la forma y dirección que toma la repugnancia, es decir, a la hora de determinar los objetos que nos parecerán repugnantes. El asco dejó de ser una simple reacción fisiológica en algún momento de nuestra historia evolutiva para convertirse en una emoción dotada de contenido moral y político (citado por León, 2013, p. 157).

En este mismo sentido para que el asco deje de ser una emoción fisiológica y se enfoque en otros objetos que no deberían provocarlo pues si lo miramos desde lo orgánico no están marcados por características peligrosas a nuestra salud, debe de tener un componente aprendido cognitivo, vinculado a la idea de corrupción, de contaminación y de infección, que le ha impreso cada grupo social, grupos que en todas las culturas a través de la historia han tenido un comportamiento social y político de tener dentro de su entorno otros grupos a los que consideran distintos e inferiores, transmisores de contaminación e impureza y siempre estos grupos marcados estigmatizados están conformados por minorías. Como nos lo señala Nussbaum (2010) “debemos reconocer que todos los grupos humanos crean grupos de excluidos que reciben el estigma. Este estigma siempre suele recaer sobre grupos subordinados” (p. 59), por lo que este relato parece tener cierto nivel de universalidad, es decir, que en todas las culturas se dan dinámicas semejantes, y estos grupos suelen ser: mujeres los grupos que se identifican como LGBTT, los grupos raciales, las minorías religiosas, las castas en la india, los gitanos, las comunidades indígenas, los latinos tercermundistas que viajan en busca de mejores condiciones de trabajo y en el ámbito escolar en los estudiantes con menos capacidades cognitivas, económicas o desplazados entre otros.

Y esta división que se hace dentro de los grupos sociales para Leon (2013) “tiene una dimensión política, puesto que crea una serie de jerarquías sociales en función de las cuales un grupo de personas son excluidas, repudiadas y, en definitiva, negadas” (p.161) y es allí donde el grupo que se considera privilegiado porque es quien impone su cultura y creencias como algo transparente y honesto se define como superior y el grupo afrentado es considerado, manchado sucio y se le denominado inferior , permitiéndose el primero hacer insignificante al segundo, a esto Nussbaum (2010 sostiene que “la patología de la repugnancia tiene como eje central la bifurcación entre lo “puro” y lo “impuro”: la construcción de un “nosotros” sin falla alguna y de un “ellos” con carácter contaminante, sucio y malo” (p.61). En esta misma línea, el asco puede estar presente en nuestra leyes, normas y conductas cuando tomamos conciencia de nuestro proceder ante eventos que pueden dañarnos y dañar a otros, cuando actuamos para prevenir incidentes como: el maltrato, la sodomía, el racismo, la obscenidad, el acoso escolar. De igual manera el saber gestionar nuestro asco para saber hasta donde alcanza a dañar y ser perjudicial un acto, pues nuestras repugnancias juegan un papel de indicador descubriendo lo que es realmente importante a nivel social.

Conclusiones

En síntesis, el asco es una emoción primaria a la que todavía rodean numerosas incógnitas, pues no se ha tratado mucho quizás por su naturaleza repugnante, tampoco podemos definir con certeza como evolución y cuál fue su proceso de expansión a través de la cultura. Pero si sabemos, a grandes rasgos, que surgió y continúa siendo como una suerte de dispositivo de defensa para impedir el contacto con sustancias peligrosas y que pusieran en riesgo nuestra salud, pero a su vez es la base de nuestros hábitos de higiene y de algunas normas de comportamiento social. En su evolución poco a poco fue alcanzando un contenido cultural y social que la ha llevado a ser una emoción altamente cognitiva y se encuentra inserta en nuestras relaciones humanas en muchas ocasiones determinándolas, de hecho, el asco es una emoción que día a día se aleja más de lo fisiológico y pasa a ser una emoción cruzada por la cultura que la carga de saberes, creencias sociales, ideas y juicios morales muchas veces carente de reflexión y que tienen que ver con un imaginario más que con la realidad, y suelen ser la causa de actos violentos e injustos que los seres humanos cometen contra sus pares.

Sin duda, alguna el asco ha pasado a ser una emoción moral y política que se ve fortalecida por las construcciones culturales, religiosas e ideológicas que nos llevan a pensar el racismo, el chauvinismo, la homofobia, como otras formas de comportamiento humano, comportamiento que a través del tiempo ha permitido injusticias como los genocidios, las luchas raciales, la diferenciación de castas en la india, la determinación de penas judiciales y muchos de los atropellos a los derechos humanos y a la dignidad .

De igual manera como es enunciado por Miller (1997) “ el grado de civilización de una sociedad puede medirse adecuadamente por las barreras que ha logrado colocar entre sí y lo repugnante” (citado por Nussbaum, 2006, p.91), pues la forma como gestionamos nuestro asco ha permitido divisiones y jerarquizaciones, situando a los individuos en términos de seres buenos o seres malos, de seres aceptables o inaceptables dentro de un orden social establecido y solo cuando logremos vencer los obstáculos impuestos por nuestra propia cultura, creencias y educación alcanzaremos el grado de civilización que permita una convivencia igualitaria para todos sus miembros.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Buitrago, R., & Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4(8), 87 - 108.
- Gil, J. (2008). El asco desde la mirada psico-social: emociones y control social. *El Alma Pública. Revista Desdisciplinada de Psicología Social*, 1, 73-87.
- González, D., Jeong, J., & Gallego, A. (2018). Influencia de la metodología flipped en las emociones sentidas por estudiantes del Grado de Educación Primaria en clases de ciencias dependiendo del bachillerato cursado. *Educación química*, 29(1), 77-88.
- Kaplan, C. (2018) Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación. ¿Hacia una revolución simbólica de la afectividad en el ámbito educativo? Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores.
- León, E. A. (2014). El asco: Una emoción entre naturaleza y cultura. *Saga: Revista de Estudiantes de Filosofía*, 15(26), 21-39.
- Nussbaum, M. (2004). *Escondiéndose de la humanidad: asco vergüenza y ley*, Princeton University Press, Princeton.
- (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires.
- (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Madrid.
- León, E. A. (2013). El asco entre naturaleza y cultura. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [diciembre 20 de 2019].
- Salles, A. (2010). Sobre el asco en la moralidad. *Diánoia*, 55(64), 27-45.

Artículo Individual

El miedo y la ira. Emociones in-visibles en la escuela

Marcela Janeth Restrepo Uribe*

Resumen

En este artículo se presenta las emociones del miedo y la ira por tratarse de emociones in-visibles en la escuela. En la primera parte se desarrolla la idea de que es la emoción del miedo y de la ira y los posibles colores que se relacionan con su expresión y vivencia en los escenarios escolares. En la segunda parte se trata de hacer una integración de las emociones desde el reconocimiento de su significado, sentido y educación emocional para la vida. Finalmente, se presentan conclusiones en torno al miedo y la ira como emociones que deben ser visibilizadas e incluidas dentro del currículo y la práctica educativa.

Palabras claves: Miedo, Ira, Educación emocional, Escuela

Introducción

El miedo y la ira son emociones entendidas como expresiones primarias y de supervivencia, ya que ayudan a alejarse de un peligro para evitar algo. Mientras que el miedo es la emoción de la amenaza y la huida, la ira es la emoción de la fuerza y la confrontación. Desde este punto de vista, es importante abordar dichas emociones en el escenario escolar pues, la mayoría de las veces, son invisibilizadas o subestimadas por considerarse negativas. Sin embargo, si pudiéramos tramitar de otra manera estas emociones en la escuela, éstas podrían ser bastante útiles para que los/as estudiantes pudieran superar dificultades y expresar opiniones e inquietudes acerca de algo.

Estas emociones se perciben desde la escuela como aquellas que hacen parte de la violencia, el acoso escolar, las dificultades y los problemas de comportamiento que se presentan en la

* Licenciada en Pedagogía Reeducativa. Psicóloga. Especialista en Neuropsicología Infantil. Candidata a Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidades de Manizales-CINDE. Docente de Básica Primaria. Email: mahe2403@gmail.com

cotidianidad del aula y la experiencia escolar, por lo cual es importante reconocer que el miedo y la ira no son solo emociones negativas que desequilibran a la persona en una situación, evento o experiencia determinada, sino que pueden ser consideradas emociones que pueden ayudar a equilibrar y a motivar a las personas a que generen estrategias que les permita tener un reconocimiento de sus habilidades y potencialidades, así como del sentido de la palabra y de la formación integral para una sana convivencia.

Es necesario tener claridad sobre lo qué es la emoción, el miedo y la ira, para poder entender porque han sido in-visibles en la escuela y en las diferentes manifestaciones ante situaciones que enmarcan el sentido de vida del ser humano en su proceso de desarrollo. Según Funes (2017), las emociones “indican estados de ánimo y sentimientos que se manifiestan como respuestas, señales o (re) acciones (cambios neurofisiológicos), expresan el mundo interior y las valoraciones que de él emanan. Expresando, además, el sentir respecto a uno mismo y/o en relación con los otros” (p. 789). Dicho con otras palabras, las emociones permiten expresar lo que se siente, piensa y experimenta a nivel de los diferentes ámbitos en que se desenvuelve el ser humano y la información que se recibe del medio que le rodea. Es por esto que las emociones también revelan las valoraciones y juicios particulares que hace cada sujeto del mundo que se encuentra a su alrededor.

Las emociones están dadas desde los cambios evolutivos que el ser humano va teniendo en su proceso de desarrollo, se viven y se experimentan en un primer momento desde el nacimiento como respuesta a las relaciones inicialmente con los padres, ya que la familia juega un papel importante en la educación de las emociones desde el reconocimiento de sus emociones, que están sintiendo, comprendiendo lo que les pasa, las situaciones que las generan y como las pueden expresar para solucionar los problemas que se les presentan y usarlas así de forma positiva en su relación con su grupo primario (padres, hermanos, abuelos, tíos). Es así como:

La familia siendo el primer contexto socializador con el que se relacionan los hijos, también debe saber enseñar una buena educación emocional. Posteriormente, los hijos al relacionarse con sus iguales van a poner en juego un estilo emocional que han creado en el hogar, respondiendo emocionalmente ante las conductas de los iguales y estos a la vez darán una retroalimentación emocional con sus familias e iguales (Mollón, 2015, p. 9).

Es importante resaltar que la familia hace parte del andamio del aprendizaje como primer agente socializador, inicialmente con los miembros de la familia, posteriormente con el entorno que rodea a cada uno, en segundo lugar con la escuela y, en tercer lugar con la sociedad, el medio ambiente y el significado que se le dé a las cosas, los símbolos y creencias que se tengan desde la historia personal de cada uno.

En este artículo se plantean algunas reflexiones relacionadas con las emociones de miedo e ira y su aporte a la escuela para la transformación de la educación emocional en los niños y las niñas, al igual que en los adultos como extensores que apoyan la formación integral de los estudiantes.

Para lograr este propósito, es importante saber qué son las emociones para reconocerlas, aceptarlas y regularlas al reflexionar sobre la situación que las generó, buscar alternativas de solución y tramitarlas con la palabra. Se trata, entonces, de buscar las formas y los colores que puedan dar luz a las emociones de miedo e ira para poderlas visibilizar en la escuela y ser tenidas en cuenta en el entramado de relaciones que se van dando en la interacción con los demás.

El arco iris de las emociones

“Educar emocionalmente implica tanto determinar qué debe emocionarnos, como la medida en que
debemos emocionarnos”

Victoria Camps

Las emociones son como un arco iris que, al expandir sus colores, se pueden quedar atrapados en una nube o dar brillo para reconocer sus colores y entender su significado. Esto es, precisamente, lo que pasa con el concepto de emociones. Es indispensable saber qué es la emoción para ser capaz de reconocerla y de tramitarla, al igual que es necesario identificar las diferentes emociones que dan color al arco iris y lo acompañan en su extensión multicolor.

La emoción es una reacción a algo, a alguien o a un evento inesperado que se presenta. Desde la neurociencia, Mora (2012) plantea que:

La emoción es ese motor que todos llevamos dentro. Una energía codificada en ciertos circuitos neuronales localizados en zonas profundas de nuestro cerebro (en el sistema

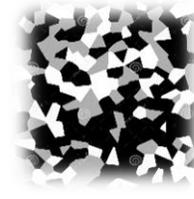
límbico) que nos mueve y nos empuja a vivir, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos. Circuitos que, mientras estamos despiertos, se encuentran siempre activos, en alerta, y nos ayudan a distinguir estímulos importantes para nuestra supervivencia (p. 14).

En relación con este punto de vista se podría decir que las emociones son positivas porque son para la supervivencia, nos dan información del medio para nuestro aprendizaje y autocuidado para adaptarnos al entorno. Con respecto al miedo y a la ira podríamos decir que estas emociones también proveen información valiosa no sólo al sujeto en su interacción con el ambiente y con los demás, sino que también ofrecen información a la escuela para identificar y acompañar las situaciones que las están generando: adaptación al cambio, a las relaciones que inician con sus compañeros, a los nuevos conocimientos académicos y de formación, a las relaciones que se generan con los profesores y al acercamiento de sí mismo como parte de una sociedad, entre otras.

Además, los colores del arco iris, en este sentido, hacen parte de la interpretación que cada uno hace de las emociones que le genera las experiencias vividas y la forma cómo las perciben. Así mismo cada emoción del miedo y la ira se le puede asociar un color a partir del cual se proyecta luz u oscuridad. El color, a su vez, está asociado a la forma cómo es percibida la situación por cada sujeto. Por esta razón cada emoción que surge en cada color tiene una función determinada según la interpretación de cada uno, por lo cual el miedo y la ira hacen parte de ese tejido de colores y entramado de relaciones y de saberes que se van forjando en el aforismo de la vida cuando sé es capaz de poner en orden el mundo del exterior con el mundo interior, es decir, ser congruente con lo que se siente y con lo que se expresa a los demás.

A continuación, mencionaremos como el miedo y la ira puede verse desde la escuela como emociones positivas que permiten la supervivencia y el reconocimiento de sí mismo.

El color del miedo. Las tonalidades grisáceas



“El miedo no te detiene; te despierta”

Verónica Roth.

El miedo como emoción hace parte de las experiencias que el ser humano vive, percibe, calla, actúa y reacciona. Según la definición del Diccionario de Psicología de Arnold, Eysenck y Meili, el miedo “es una emoción primaria y a menudo intensa, caracterizada por un modelo sistemático de cambios corporales y por cierto tipo de conducta, en particular la huida o la ocultación” (citado por Palou, 2004, p. 115). El miedo es una reacción de cuidado y supervivencia que permite alejarse, buscar ayuda, estar alerta ante situaciones de amenaza, conlleva a valorarse y a tener cuidado de sí mismo y su entorno. De igual forma, puede llevar al ocultamiento cuando se atraviesa por situaciones de miedo (hablar en público, presentar un examen), que afectan el estado emocional de una persona en cualquier etapa de la vida. Este tipo de situaciones pueden llevar a la confrontación y al reconocimiento de los propios miedos, los cuales no dejan actuar con tranquilidad y autonomía en las experiencias cotidianas o de mayor conflicto.

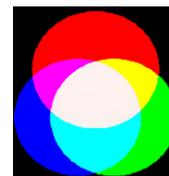
Se podría decir que se siente miedo al cambio, a lo desconocido, a lo que no somos capaz de hacer, a la separación de los padres cuando por primera vez llevan a sus hijos a la escuela, a la muerte y a las diferentes situaciones que nos vemos enfrentados y que no estamos preparados para afrontarlas de inmediato.

Si el miedo se reconoce solo como una emoción que puede producir daño, problemas o que tal vez puede generar solo violencia, estamos en frente de una ceguera educativa que no permitirá ver la luz de la sombra que al combinarse con otros colores podrá permitir entrever su fuerza y claridad, pues esta emoción implica ser mirada de una forma que permita reconocer que es lo que nos genera miedo, que nos lleva a actuar o no actuar y cómo podemos enfrentarla, reconocerla y tramitarla en la vida cotidiana.

El miedo, en muchas ocasiones, “perturba la mente, produce pesar y tristeza e impide enfrentarse al futuro con claridad y buen sentido” (Camps, 2011, p. 171). No obstante, puede también evitar la exposición a situaciones que resultan dañinas, que hace que cada uno vea lo que otro no ve según sus consideraciones de los hechos presentados. En esta experiencia, el miedo “tendría una función informadora, de alarma, en este caso entre la amenaza y nuestra capacidad para responder a aquella” (López, 2016, p. 85). La búsqueda de estrategias para responder al miedo hace parte de cómo se reconoce, se nombra y como se ve en cada uno, en su sentir y en su voz.

Se hace necesario saber tratar y gestionar el miedo, en especial en los niños, para darle un sentido diferente a esta emoción en la escuela y permitir que tome color en el aula y en los diferentes espacios en que los estudiantes interactúan. Es preciso mencionar que “el miedo es el fin de un proceso y el comienzo de otro” (Marina, 2014, p. 101, citado por Viceño, 2015, p. 16), es decir, que el miedo implica no sólo asumir la emoción sino también enfrentar las dudas, los temores y los cambios para dar inicio a nuevas oportunidades de aprendizaje. Dar el cambio y el color al miedo depende de cada uno, de sus percepciones y situaciones que lo motivan a hacer algo. Por lo cual podríamos decir que este color podría ser el negro, el blanco o el gris o sus tonalidades grisáceas. ¿Por qué pensar un color neutro? Simplemente porque de ese color se puede crear otro con los rayos del sol y así generar alternativas de reflexión sobre lo que ha sucedido en la experiencia vivida y cómo afrontarla. Las sombras del miedo son cuando me paralizo, me quedo quieto y no puedo pensar, las luces son las que me activan en la acción que puedo realizar para protegerme, para afrontar la situación, la reconozco, la acepto y la tramito.

El color de la ira. Los colores primarios



“La ira puede ser constructiva si está bien canalizada”

Jakob Helbig / Getty

La ira como emoción hace parte del ser humano desde sus experiencias individuales y grupales, la cual puede ser expresada en una forma adecuada o inadecuada según la situación por la que se esté pasando y la manera de tramitarla. Según Vela (2013), la ira “es una emoción de duración corta, que se desencadena de una amenaza. Surge de forma inmediata e inesperada, aumentando el ritmo cardíaco. Es una emoción sana pero que se convierte en negativa cuando se exterioriza mediante el ataque físico o verbal” (p.24). En otras palabras, esta emoción implica enfrentarse a las reacciones inmediatas que se tienen ante el peligro, un daño, una broma, o simplemente algo que no le gusta a alguien, lo cual puede generar en el otro una alerta que lo lleva a sentir ira y a exteriorizarla con la expresión del rostro, con una palabra o simplemente con el silencio.

Es de esta forma como la emoción de la ira cobra vida ante un evento que lleva a reaccionar de una manera inesperada, generando cambios comportamentales en quien la experimenta y en quien la percibe. Los cambios comportamentales pueden estar dados desde un grito, una mala palabra hasta una agresión física, donde se pasa por la dualidad del amor a la guerra, mezclándose diferentes sensaciones con colores como el azul, el amarillo y rojo. Y ¿por qué con estos colores? Porque hacen parte de las emociones que nos ayudan a reaccionar, a estar en actitud de defensa como el miedo, la tristeza, el asco, la curiosidad, la alegría, entre todas aquellas que van fluyendo en la interacción con el medio.

Así mismo, la ira expresa lo que se considera injusto, lo que causa indignación, al igual que el miedo, la ira es una emoción de defensa y nos habilita para decir no. En la escuela la ira es mirada desde las experiencias que viven los estudiantes, al trata de entender cómo la enfrentan y cómo la canalizan, sin ser tramitada adecuadamente, generando dificultades entre los estudiantes, en el que el silencio y la espera son las reacciones que no permiten reconocer a la ira como una emoción que puede ayudar a superar dificultades, a movilizarse para lograr metas académicas y proyectos personales. Esta emoción de la ira como reacción es automática por lo cual es necesario hacerla consciente para poder llevarla al nivel del reconocimiento, de la aceptación y de la tramitación.

Es por esta razón que la escuela está invitada a no seguir invisibilizando esta emoción, dar un giro a su forma de educar, teniendo presente no solo el área cognitiva, sino también el área emocional, desde la que se pueden generar otras estrategias que permitan reconocer la ira como una emoción que genera capacidad de adaptación y de cambio.

Cuando se invisibiliza la emoción de la ira, se está ayudando a que surja la conducta violenta, a caer en el paradigma de emoción negativa, porque la sociedad así lo ha enseñado, desde sus prohibiciones, normas, culturas y creencias que llevan a estar alerta con lo que se hace, piensa y siente. En ocasiones, enmascarando las situaciones, las identidades, los conflictos y las posibles soluciones a los problemas que por no ser tratados inmediatamente caen en el aguante, en esconderse, ocultarlos, hacer in-visible lo que realmente se siente y se desea.



La integración de colores: Una forma de hacer visibles las emociones en la escuela.

Para formar el arco iris de las emociones es necesario integrar los colores, reconocer su significado, sentido y aplicación en la vida. Al mezclar los colores de las emociones, se crea una magia única que permite vislumbrar la capacidad humana para crear.

Cuando se hacen in-visibles las emociones del miedo y de la ira en la escuela se está ayudando a que surjan las conductas violentas, que se deje a un lado al estudiante como ser humano en proceso de formación integral y se corre el riesgo de caer en el paradigma de ver las emociones del miedo y de la ira como emociones negativas, con lo cual se contribuye a enmascarar las situaciones, las identidades, los conflictos y las posibles soluciones a los problemas por no ser tratados inmediatamente y se puede caer en el aguante, en el silencio y en el ocultamiento de dichas emociones.

Las emociones de miedo e ira pueden ser como una montaña rusa que sube y baja. Cuando sube se siente más latente el corazón, se siente que todo pasa a tú alrededor, tus fantasmas, tus intrigas y todas las tramas que se han formado en la vida. Cuando esa montaña rusa baja sientes que todo se te enfría, te paralizas que no puedes más, no sabes que hacer, pero toma

forma, color, se integran los colores y se da significado a lo que experimentas para buscar solución a aquello que no te gusta o que te hace daño.

Las emociones no se ocultan, al contrario, deberían tramitarse, vivirse y florecer como una semilla que cada día ofrece un fruto diferente. Es aquí donde la escuela tiene que dar un giro en la educación académica y cognitiva e integrar una educación emocional que permita ver al estudiante como ser integral, capaz de expresar sus emociones, de nombrarlas, reconocerlas y tramitarlas para dar soluciones adecuadas a las dificultades que se le presenten, para tener la capacidad de reconocer sus habilidades, destrezas y potencialidades. Es así como la educación emocional debe jugar un papel fundamental en la escuela permitiendo el desarrollo y el fortalecimiento de las emociones en el proceso de formación y de las experiencias escolares que pueden llegar a tener los estudiantes a nivel individual y grupal.

La educación emocional debe darse en la escuela como una integración de colores que permita visibilizar las emociones del miedo y la ira, integrando a los estudiantes en su proceso de formación permanente para prepararlos como personas capaces de convivir en sociedad, con su familia, su entorno y con él mismo. Bisquerra (2003) refiere que la educación emocional es:

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Es decir, la educación emocional tiene un enfoque del ciclo vital. La educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo. (p.27)

Según el concepto de educación emocional presentado por Bisquerra (2003), podríamos decir que este proceso educativo continuo y permanente permite también buscar alternativas de humanización educativa que lleven al profesor y al estudiante a interactuar desde el reconocimiento de las emociones de cada uno, las cuales emergen en las interacciones continuas que se experimentan en la escuela. Por lo anterior, es fundamental fortalecer las

prácticas educativas desde el establecimiento de vínculos más cercanos y respetuosos de las diferencias. El reconocimiento del otro como parte de mi círculo familiar, social, escolar y del grupo de pares según la edad. Dar lugar a las emociones de miedo e ira en la escuela es reconocerlas, nombrarlas y tramitarlas, darles la atención necesaria en el momento indicado para buscar las diferentes formas de solución ante las dificultades que se presenten.

Conclusiones

El miedo y la ira como emociones que permiten al estudiante expresar sus gustos, disgustos y temores hacen parte del proceso de formación continuo que deben tener los estudiantes en la escuela desde su reconocimiento, forma de tramitarlas y el manejo de las estrategias para la solución de problemas que se generan en la cotidianidad escolar.

La educación emocional permitirá en la escuela visibilizar las emociones de miedo e ira de una forma que se tenga en cuenta al estudiante, buscando fortalecer el reconocimiento de sus emociones para nombrarlas y tramitarlas en las situaciones en las que sea necesario hacerlo. De igual forma el permitir visibilizar las emociones del miedo y la ira, hace parte de integrar a los estudiantes en su proceso de formación permanente para prepararlos como personas capaces de convivir en sociedad, con su familia, su entorno y con él mismo.

Hacer visibles las emociones de miedo e ira es dar lugar a la formación integral de los estudiantes para ser personas preparadas para convivir a nivel familiar, escolar y social. De igual forma permite tener congruencia entre sus emociones y las acciones que realiza en su interacción con los demás.

Hacer visibles las emociones de miedo e ira en la escuela es una oportunidad de visibilizarlas desde la integración al ser humano como parte fundamental de su formación y de su reconocimiento. Cuando soy capaz de reconocer mis emociones, soy capaz de reconocer las emociones de los demás. Seré capaz de leer en mi cuerpo y en el de los demás cómo se siente, qué puede pensar y qué acciones se pueden tomar para actuar.

Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Camps, V. (2011). El gobierno de las emociones. Barcelona: Herder
- Carrascal, L. F. L. (2016). Las emociones como formas de implicación en el mundo. El caso de la ira. *Estudios de Filosofía*, (53), 81-101.
- Funes, S. (2017). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. Universidad Complutense de Madrid. España. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 785-798.
- García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2)
- López, L. (2016). Las emociones como formas de implicación en el mundo. El caso de la ira. *Estudios de Filosofía*, 53, 81-101
- Mollón Bou, O. (2015). Educación emocional en la familia: escuela de padres “+ emocionales”. Universitat Jume, Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Mora, F. (2012). 1 ¿Qué son las emociones? El Observatorio FAROS Sant Joan de Déu (www.faroshsjd.net) es la plataforma de promoción de la salud y el bienestar infantil del Hos-pital Sant Joan de Déu (HSJD) de Barcelona, 14.
- Palou, S. (2004). Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia: Propuestas educativas (Vol. 2). España. Editorial: Graó.
- Vela, D. (2013). Educación emocional: Alegría, ira y autocontrol a los 5 años en Educación Infantil. Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación. Barcelona.
- Viceño, A. (2015). El miedo infantil y su modo de gestión a través del aula. Categoría Tesouro: 1.1.9. Psicología Educativa. Universidad Internacional de la Rioja. Solsona.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado padres de familia

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Institución Educativa: Raquel Jaramillo. Código DANE: 1050088001792.

Municipio: Bello

Docente Investigadoras: Marcela Janeth Restrepo Uribe c.c 4360917

Beatriz Elena Ospina Ospina c.c. 43493418

Yo, _____, mayor de edad y en calidad de [] madre, [] padre, [] acudiente o [] representante legal del estudiante _____ TI: _____ de _____ años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de la investigación: **CALEIDOSCOPIO DE EMOCIONES: UN ESTUDIO SOBRE EL ASCO, EL MIEDO Y LA IRA EN LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO SEGUNDO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RAQUEL JARAMILLO DEL MUNICIPIO DE BELLO (ANTIOQUIA)**. El cual se requiere para que las docentes de mi hijo(a) acceda al título de magíster en educación y desarrollo humano que realiza La UNIVERSIDAD DE MANIZALES en convenio con la corporación CINDE.

Teniendo en cuenta lo anterior manifiesto (manifestamos) que entiendo (entendemos) que el tratamiento de datos comprende la recolección almacenamiento uso, circulación, conservación de los datos obtenidos en esta investigación, así mismo y luego de haber sido informado (informados) sobre las condiciones de la participación de mi (nuestro) hijo(a) en esta investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en este trabajo de investigación los resultados obtenidos por el docente en la investigación no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en el trabajo de investigación no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mí (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la investigación se utilizarán únicamente para los propósitos de dicha investigación y como evidencia de la práctica investigativa de las docentes.

•Las entidades a cargo de recibir y revisar el trabajo de investigación y las docentes investigadoras garantizarán la protección de las imágenes de mi (nuestro) hijo(a) y el uso de estas durante y posteriormente a la investigación. Atendiendo a la normatividad, que da cumplimiento a la política de protección de datos contemplada en la ley 1581 de 2012 y su decreto reglamentario 1377 de 2013.

En este orden de ideas manifiesto que comprendo en su totalidad la información sobre estas actividades y firmo este consentimiento de forma consciente y voluntaria.

[] DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO [] NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en la investigación de las docentes en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

FIRMA MADRE

FIRMA PADRE

C.C _____

C.C _____

FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL

C.C _____

Lugar y Fecha: _____

Anexo 2. Consentimiento informado estudiantes

CALEIDOSCOPIO DE LAS EMOCIONES Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR:

UN ESTUDIO CON NIÑOS Y NIÑAS DEL GRADO SEGUNDO DE LA INSTITUCIÓN

EDUCATIVA RAQUEL JARAMILLO

CONSENTIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE LOS GRUPOS 2°3 Y 2°5

Como estudiante del grado 2° ___ y conociendo las actividades que realizaremos como investigadores colocaré como símbolo de aceptación o no a participar una carita feliz.

N°	ESTUDIANTE	SI ACEPTO	NO ACEPTO
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Anexo 3. Cuadros y matrices de la información

MATRIZ TENDENCIAS SITUACIONES - Word

Objetivo: Develar las situaciones y las estrategias de tramitación de las emociones de asco, miedo e ira por los niños y las niñas en sus experiencias escolares.

CATEGORIA	Situación	TENDENCIA	TESTIMONIO (forma de tramitar la emoción)
Tramitación de las emociones: Situación que la genera y cómo la tramitan.	La suciedad en los espacios de baño niñas, niños, patio y restaurante.	El asco se tramita evitando estar en contacto con aquello que lo genera.	<ul style="list-style-type: none"> M: "No entrando" G: "Cerrando los ojos, solo entro a veces" L: "No entro me aguanto" S: "Alejándome del baño sucio" P: "No entro" R: "Alejándome del baño sucio"
	La suciedad en los espacios de baño niñas, niños, patio y restaurante.	La tramitación de la emoción del asco desde el requerimiento de atención del adulto	<ul style="list-style-type: none"> E: "Yo lo soluciono diciéndole a la señora del aseo" M: "Diciéndole a la profesora o a la aseadora que hace el aseo" A: "Diciéndole a la señora del aseo" S: "Diciéndole por favor limpia el baño y si lo puede vaciar si me hace"

PÁGINA 2 DE 5 689 PALABRAS

ESQUEMA TRAMITACION DE LAS EMOCIONES - Word

Tramitación de las emociones

CATEGORIA ASCO

SITUACIÓN QUE LA GENERA	COMO LA TRAMITAN
<p>El baño: (29)</p> <p>"Cuando está muy cagado por los lados"</p> <p>"Tener basura, huele maluco, está sucio"</p> <p>"Sucios chorreados de vomito"</p> <p>"Cuando hay mocos pegados"</p> <p>"Cuando voy al baño hay paredes sucias"</p> <p>"Es muy asqueroso, el baño es muy asqueroso"</p> <p>"Cuando los baños no están vaciados"</p> <p>"El baño me da asco porque está muy sucio"</p>	<p>"Yo lo soluciono diciéndole a la señora del aseo"</p> <p>"Diciéndole a la señora del aseo"</p> <p>"Vacando el baño"</p> <p>"Diciéndole por favor limpia el baño y si lo puede vaciar si me hace el favor de vaciar y diciéndole a la señora lo puede limpiar el piso por favor y diciéndole a la profesora"</p> <p>"Yo lo solucionaría diciéndole a la del aseo o decirle a la profesora o que me ayuden las dos la del aseo y la profesora"</p> <p>"Vaciándolo y avisar"</p> <p>"Tapándome la nariz o la boca o comer para alejarse para no oler"</p> <p>"Lavando el baño"</p> <p>"No entrando"</p> <p>"Cerrando los ojos, solo entro a veces"</p> <p>"Taparme la nariz"</p> <p>"No entro me aguanto"</p>

Situación	Tendencia	Testimonio
La suciedad en los espacios habitados por los niños y las niñas (baño, patio, restaurante)	La tramitación de la emoción del asco mediante acciones realizadas por ellos y ellas mismas.	<ul style="list-style-type: none"> S: "Lo soluciono limpiando" L: "Siendo aseada y no ensuciario y vaciarlo" D: "Haciéndole aseo o limpiándolo por fuera, echándole jabón, haciéndole una lavada" A: "Limpiando y cuidándolo" I: "Recogiendo las basuras en el descanso" J: "Diciéndole a mi profe que si limpiamos el restaurante"
Incertidumbre ante lo desconocido	La búsqueda de ayuda como tramitación del miedo	<ul style="list-style-type: none"> Mariana C: "Diciéndole a alguien ayuda" S: "Pongo la queja" K: "Le digo a la profesora" N: "Llamando a la profesora"

PÁGINA 1 DE 3 438 PALABRAS

TALLER N°5 Tengo miedo - Word

HERRAMIENTAS DE TABLA

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DISEÑO DE PÁGINA REFERENCIAS CORRESPONDENCIA REVISAR VISTA DISEÑO PRESENTACIÓN

Portapapeles Fuente Párrafo Estilos Edición

Taller N° 5

El miedo, sus fantasmas y monstruos

Objetivo taller: Identificar como los niños y las niñas reconocen y nombran la emoción de miedo en su experiencia escolar.

Cuento: Tengo miedo

CATEGORIA	NOMBRE	EDAD	SEXO	COMO NOMBRAN LOS ESTUDIANTES EL SENTIMIENTO DEL MIEDO	COMO RECONOCEN LOS ESTUDIANTES EL SENTIMIENTO DEL MIEDO	RELACIÓN CON LOS PERSONAJES Y SITUACIONES DEL CUENTO, EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR
EL MIEDO	M.	7	F	"Que susto"	"A mí me da miedo de las moscas y de las hormigas"	"Cuando en el salón o en el patio hay hormigas o moscas" "A mí me da miedo"
	E.	7	F	"Miedo"	"Con la oscuridad y el color negro porque es de miedo"	"A mí me da miedo lo que dicen que existen fantasmas en el baño de las niñas"
	S.	8	F	"Miedo"	"Los fantasmas que sacan las bombas que hay"	"Me da miedo el baño porque dicen que espantan"
	V.	8	M	"Miedo"	"Porque esto oscuro"	"A mí me da miedo que ir al baño porque espantan"
	S.	7	F	"Asustó" "miedo"	"Me da miedo la oscuridad"	"A mí me da miedo el baño, dicen que espantan" "A mí me da miedo de la oscuridad cuando apagan la luz del salón y del baño"
	M.	9	M	"Miedo"	"Las arañas"	"Cuando en el salón salen arañas. A mí me da mucho miedo las arañas"
	M.	7	F	Miedo	"Porque es muy oscuro al salón del buseco"	"a mí me da miedo el salón de Jesús; mucho miedo"
	C.	9	F	Miedo		"a mí me da miedo el baño de niñas me da miedo en el baño"

PÁGINA 1 DE 3 621 PALABRAS

5:30 p. m. 08/05/2020

TALLER N°2 Cartografía de la escuela - Word

HERRAMIENTAS DE TABLA

ARCHIVO INICIO INSERTAR DISEÑO DISEÑO DE PÁGINA REFERENCIAS CORRESPONDENCIA REVISAR VISTA DISEÑO PRESENTACIÓN

Portapapeles Fuente Párrafo Estilos Edición

TALLER N°2

Cartografía de la escuela

Objetivo taller: Reconocer los lugares en donde los niños y las niñas ubican las emociones de asco, miedo e ira según sus experiencias escolares.

CATEGORIA	NOMBRE	EDAD	SEXO	LUGAR DONDE EL ESTUDIANTE LA UBICA EN LA ESCUELA	EXPERIENCIA ESCOLAR QUE MOTIVA ESTE SENTIMIENTO
ASCO	Equipo: S., E., K.	7 8 8	F F F	Restaurante	"Cuando uno llega y está todo sucio, para uno comer" "A veces se viene al salón los olores de las comidas que hacen y huele mucho" "El restaurante tiran basura y nos da mucho asco y huele muy maluco pero no nos importa porque es nuestro colegio"
	Equipo: J., P., S.	7 9 7	M F M	Restaurante Baño de las niñas	"El restaurante es asco porque hay niños que son cochinos porque botan la comida" "El baño de las niñas nos da asco porque hay muchas cosas cochinas y porque huele muy maluco"
	Equipo: S., V., E.	7 7	F	Baño de los hombres	"Huele muy maluco"

PÁGINA 1 DE 5 514 PALABRAS

5:34 p. m. 08/05/2020