



Sentir lenguaje: hacia una práctica del cuidado de sí (en)caminada por lo literario

Valentina Chavariaga Osorio

María Nella Holguín Gallo

Juliana Parody Durango

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Literatura y Lengua Castellana

Asesora

Catalina Higueta Serna, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita	(Chavariaga Osorio, Holguín Gallo & Parody Durango, 2024)
Referencia	Chavariaga Osorio, V., Holguín Gallo, M. N., & Parody Durango, J. (2024). <i>Sentir lenguaje: hacia una práctica del cuidado de sí (en)caminada por lo literario</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Cartul Valerico Vargas Torres

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

Durante el transcurso de este viaje queremos agradecer a todos y a cada una de las personas que fueron partícipes y que hicieron todo lo posible para que este viaje concluyera de una forma simbólica y significativa. Gracias a la Institución Educativa Pedro Estrada, por acogernos dentro de sus instalaciones con tanto amor y sabiduría. Gracias a todos los niños y niñas del grado primero, por confiarnos sus experiencias, sus palabras y cada una de las memorias que atesoramos con todo el corazón. Finalmente, agradecemos a las maestras cooperadoras y a nuestra asesora Catalina Higuera Serna, por sus conocimientos, sus palabras dulces y su compañía, siendo grandes guías durante este paso por la escuela.

Tabla de contenido

Resumen	11
Abstract	12
Presentación	13
Primer capítulo	15
1.1 Arribar	16
1.1.1 Una mirada desde lo exterior	16
1.1.1.1 Dentro de la institución	16
1.1.1.2 Dentro del salón	17
1.1.2 Dentro del espiral	19
1.1.3 Poética del espacio exterior	22
1.1.3.1 Poética del espacio común	22
1.1.3.2 Poética del espacio de dentro	23
1.2 Interioridades	27
1.3 Un viaje al interior del espacio	30
1.3 Antecedentes para navegar: voces y experiencias	33
1.3.1 Voces cercanas	34
1.3.2 Voces en el territorio	37
1.3.3 Voces del afuera	40
1.4 Pregunta de investigación	41
1.5 Objetivo general	41
1.5.1 Objetivos específicos	42
1.6 Justificación	42
1.7 Horizonte conceptual	44

Segundo capítulo.....	55
2. 1 Fijando el rumbo de nuestro timón	56
2.2 El taller: una herramienta de creación tan potente como un saber.....	59
2.2.1 Memorias de los talleres.....	61
2.2.1.1 Primer taller “Nombro lo que siento”	61
2.2.1.2 Segundo taller ¿Y mañana... qué?.....	68
2.2.1.3 Tercer taller “Lo mejor de mí”	76
2.2.1.4 Cuarto taller “Yo soy”	82
2.2.1.5 Quinto taller “Personajes y personalidades”.....	88
Tercer capítulo.....	94
3. 1 Inmersiones. Sobre la comprensión de nuestras voces y las de los niños y las niñas en este viaje	95
3.1.1 Cuidado de sí.....	95
3.1.1.1 Al interior: en camino hacia las prácticas del cuidado de sí	95
3.1.1.2 Pensarse a sí mismo a través de los otros	100
3.1.1.3 Dimensión ético-política del cuidado de sí.....	103
3.1.2 Formación literaria	106
3.1.2.1 Literatura para pequeños lectores: apuestas por la formación literaria en la escuela	106
3.1.2.2 La literatura: un horizonte hacia lo sensible	112
3.1.2.3 Sobre el taller literario o los espacios para jugar y sentir	113
3.1.2.4 La literatura como frontera: mediaciones para instaurar una cultura de sí.....	115
3.1.3 Emociones	117
3.1.3.1 Sentir, nombrar, escribir: el mundo afectivo de la escuela y las prácticas del cuidado de sí	117
3.1.3.2 Las experiencias emocionales y socioafectivas en la escuela.....	120
3.1.3.3 El lenguaje de las emociones: niños y niñas sentipensantes.....	121

Reflexiones finales 124

Referencias 126

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1 Fijando el horizonte, Maja lindberg	15
Ilustración 2 Barquito de papel, Sara Olmos.....	55
Ilustración 3 Portada “Monstruo triste, monstruo feliz”, Ed emberly y Anne Miranda	61
Ilustración 4 Rumbo y orientación, Libelle.....	94

Tabla de figuras

Figura 1 Máscaras del taller, primero uno, “Nombro lo que siento”.	62
Figura 2 Máscaras del taller “Nombro lo que siento”.	63
Figura 3 Máscara de “alegría”.	64
Figura 4 Ronda de estudiantes, primer taller, primero dos.	65
Figura 5 Niños con máscaras de monstruos.	66
Figura 6 Reconociendo las máscaras. Taller primero tres	66
Figura 7 Creando monstruos.	67
Figura 8 Portada del libro álbum “Yo, Jane”, Patrick McDonnell.	68
Figura 9 Taller primero uno “Yo, Jane”	69
Figura 10 Christopher y su creación.	70
Figura 11 Foto de Jane Goodall.	71
Figura 12 Trabajo alrededor de los sueños, taller con primero dos.	72
Figura 13 Lectura del libro álbum “Yo, Jane”. Taller primero tres	74
Figura 14 Creación conjunta sobre los sueños.	75
Figura 15 15Portada del libro álbum “Eduardo, el niño más terrible del mundo”, John Burningham	76
Figura 16 Juego: “El puente está quebrado”. Taller primero dos	79
Figura 17 Lectura del libro “Eduardo” de John Burningham	81
Figura 18 Portada del libro álbum “A veces”, Claudia Rueda	82
Figura 19 Samuel en el espejo de la caja mágica.	83
Figura 20 Elementos del taller “Yo soy”.	84
Figura 21 Trabajo alrededor del taller “Yo soy”.	85
Figura 22 La caja mágica.	86
Figura 23 Dar de leer.	87

Figura 24 Portada del libro álbum “¿Cómo te sientes? Anthony Browne	88
Figura 25 Creación de personajes y personalidades.....	92
Figura 26 Diálogo de historias.	93
Figura 27 Dibujo de Fabián.....	96
Figura 28 Dibujo de Freyder	97
Figura 29 Dibujo de Julián	97
Figura 30 Dibujo de Rubén	98
Figura 31 Dibujo de Luciana.....	98
Figura 32 Dibujo de Emiliano.....	99
Figura 33 Dibujo de Jhoanderson.....	99
Figura 34 Poner la emoción en palabra.....	101
Figura 35 Escuchar con los ojos.....	101
Figura 36 Dibujo de Rubén sobre el futuro.....	104
Figura 37 Dibujo de Emiliano sobre el futuro.....	104
Figura 38 Dibujo de Antony sobre el futuro	104
Figura 39 Detalle de la palabra “millonario”	105
Figura 40 Máscaras y emociones	107
Figura 41 En la biblioteca	108
Figura 42 Detalle de Flotante de David Wiesner	108
Figura 43 Historia de Milán	109
Figura 44 Historia de Breiner.....	110
Figura 45 Cuento del ratón.....	111
Figura 46 Niño con cara verde	113
Figura 47 Luciana y los unicornios.....	114
Figura 48 Laura como princesa.....	115

Figura 49 Libro Eduardo, John Burningham	116
Figura 50 Mandalas.....	121
Figura 51 "Amigoso".....	122

Resumen

La pregunta por lo emocional dentro del aula de clase es sin duda un tema vigente, aun después de pasar por una situación de confinamiento como lo fue la pandemia. Por ello, en el presente trabajo nos permitimos adentrarnos en esta pregunta por las emociones, partiendo de la categoría del *cuidado de sí* propuesta por Michel Foucault.

El contexto de investigación y práctica fue la Institución Educativa Pedro Estrada del municipio de Itagüí con niños y niñas del grado primero, por tanto, el encuentro con estas voces infantiles posibilitó el intercambio de experiencias en donde la literatura infantil ocupó un lugar privilegiado para expresar, sentir y crear, asimismo, para mediar las comprensiones sobre las emociones emergentes de los estudiantes al interactuar con el texto literario, además, del reconocimiento de sus subjetividades y de sus cuerpos sintientes.

Finalmente, este viaje de experiencias de formación deriva en una metáfora que nos vincula con nuevas formas de nombrar, no porque haya ausencia de palabras para decir, sino porque se hace necesario, al interior de la vida escolar, hallar otros lenguajes para manifestar y encaminar las emociones, lo cual se convierte en un ritual de encuentro consigo mismo y media el tejido de relaciones con los otros y con el mundo.

Palabras clave: Cuidado de sí, subjetivación, emociones, literatura infantil, formación literaria, vida escolar.

Abstract

The question about the emotions inside the classroom is undoubtedly an issue in force today, even after going through a situation of confinement such as the pandemic. Therefore, in this work we allow ourselves to enter into this question about emotions, starting from the category of *care of the self*-proposed by Michel Foucault.

The context of research and practice was the Institución Educativa Pedro Estrada of the municipality of Itagüí with children of the first grade, therefore, the encounter with these children's voices made possible the exchange of experiences where children's literature occupied a privileged place to express, feel and create, likewise, to mediate the understandings about the emerging emotions of students when interacting with the literary text, in addition to the recognition of their subjectivities and their sentient bodies.

Finally, this journey of formation experiences leads into a metaphor that links us to new ways of naming, not because there is an absence of words to say, but because it is necessary, inside the school life, to find other languages to manifest and guide the emotions, which becomes a ritual of encounter with oneself and means the woven of relationships with others and with the world.

Keywords: Care of the self, subjectivation, emotions, children's literature, literary formation, school life.

Presentación

*Es a la región de la intimidad,
a la región donde el peso psíquico domina,
a la que consagramos nuestras investigaciones.*

Bachelard

Cada viaje que emprendemos implica un movimiento de lugar, un desplazamiento desde el confort hacia la búsqueda. Pero dicho movimiento también implica un salirse de sí: un cambio en la mirada es inevitable luego de que viajamos con nuestro corazón expuesto hacia los vientos y mareas situando la mirada en lugares diferentes. Así fue el recorrido que decidimos iniciar como maestras en formación en un trabajo que nos exigió un movimiento, un viaje que derivó en crecimiento personal y profesional, y que nos acompañará de ahora en adelante como una de nuestras más grandes experiencias.

Decidimos partir en barco, hacia un mar incierto que muchos llaman *escuela o institución*, del cual muchos navegantes hablan, y, según dicen, es necesario aventurarse por cuenta propia, con el fin de descubrir los tesoros o desventuras deparará aquel lugar. Entonces lo hicimos, partimos en nuestro barco, cargadas de algunas provisiones que recogimos en otras aventuras por el mar escuela: libros de literatura nos acompañaban, un gran gusto por la biblioteca, una pregunta por el mundo de las emociones y un cofre que contenía dentro la premisa del *cuidado de sí*.

Fueron muchos los encuentros y desencuentros desde el inicio del viaje. Hubo cambios en el rumbo, rutas que no conducían a ninguna parte, situaciones que interfirieron el control de nuestro timón, pero pese a ello, pese a las tormentas que encontramos surcando por la mar, llegamos a la satisfacción del viaje concluido, y sobre todo del encuentro de tesoros jamás antes vistos, lo cual nos confirmó que sí es necesario aventurarse a la mar, cada vez en nuevas búsquedas.

Fruto de aquella búsqueda surgió este pergamino, en el cual plasmamos todas nuestras andanzas, a veces errantes, a veces con guía y a veces ancladas en aquel presente que nos permitió todas estas aventuras. En el primer capítulo hablamos de nuestra llegada. Fue necesario dejar todos los detalles claros ante la vista de una isla que casi nos encegueció con su novedad. Cada habitante y movimiento fue registrado, con el fin de no olvidarnos del más mínimo detalle y entonces contar con exactitud a todos los demás navegantes aquello con lo que nos encontramos. Pero también

dialogamos con otros maestros navegantes que habían pasado antes por allí, con lo cual construimos un mapa de antecedentes que nos permitió caminar con mayor seguridad dentro del territorio. Agregamos también una carta amplia, en donde investigamos sobre el lugar y donde plasmamos lo leído en antiguos libros, en búsqueda de ampliar la mirada y situar nuestras propias percepciones, ayudadas de quienes ya habían hablado y explorado sobre el vasto mar escuela.

El segundo capítulo del pergamino surgió luego de compartir con los habitantes de la isla, la isla de *primero*. Junto con ellos construimos un espacio seguro en el cual habitar, el cual poco a poco se constituyó como un hogar para todos y tuvimos la libertad de pasar por allí, para crear en comunidad. Compartimos con ellos los tesoros y cofres de nuestro barco, entonces nos reunimos alrededor del ritual llamado *taller literario* en el cual estuvimos rodeados de grandes libros que nos hicieron divertir y proponer las reglas para jugar. Pero lo más importante fue que aquellos libros nos permitieron llegar a la premisa que llamamos *inquietud de sí*. Con ella cada habitante se propuso situar la mirada sobre su interior, para observar sus descubrimientos y darse cuenta de su espacio como sujeto, habitante de una individualidad única, habitante de unas emociones, pero también de unas relaciones, todo lo cual también se constituye a través de los otros.

Finalmente, en el tercer capítulo fue donde decidimos plasmar todas las reflexiones y emociones que nos suscitó nuestro viaje. Y es que, sin duda, debíamos escribir casi que un libro, un diario, una narración sobre todo lo que había ocurrido y de cómo nuestro viaje nos había transformado. Decidimos citar a los habitantes de la isla con sus rostros, con el fin de recordarlos y dar cuenta de tan lindo viaje que nos permitió la pregunta sobre el cuidado de sí, sobre la inquietud por lo emocional y, por nuestro ser de maestras navegantes dentro del mar escuela.

Primer capítulo

*Algún día, quizá dentro de poco,
construiré un barco muy grande.*

*Que pueda flotar como los barcos
y volar como los aviones,
aunque sea un barco.*

*Que pueda circular sobre la tierra
y bajo el agua,
como un barco con ruedas,
como una nave submarina.*

*Cuando lo termine,
lo amararé al pie de la ventana.*

*Una noche,
cuando todos duerman,
levantaré la persiana y subiré a bordo (...)*

El Gran Viaje, Anna Castagnoli (fragmento)

Ilustración 1 Fijando el horizonte, Maja Lindberg

1.1 Arribar

1.1.1 Una mirada desde lo exterior

“Viajar te deja sin palabras y después te convierte en un narrador de historias”

Ibn Battuta

Llegar a la escuela siempre es un viaje con nuevos destinos, aciertos y desaciertos. En dicho viaje no adoptas la mirada de conquistador, por el contrario, adoptas la mirada del asombro, del disfrute y del placer. Hay viajes cortos y otros largos; sin embargo, cada viaje se hace diferente por las relaciones y experiencias que tejes en dicho lugar. Mi viaje, por ejemplo, inició en la Institución Educativa Pedro Estrada con el grupo primero tres. Al llegar, me recibió un terreno inexplorado, poco conocido y muchas veces rechazado por mis colegas debido a su complejidad y a la necesidad de paciencia para sembrar en él. Me esperaba entonces un viaje sin retorno. Sólo me acompañaba una pequeña mochila llena de provisiones y tesoros que finalmente iban conmigo como recursos recién aprendidos, en la búsqueda de crear vínculos significativos con el grupo primero tres.

Con el pasar de los días, al transitar el camino hacia la escuela, descubrí la importancia de detener mi mirada y preguntarme por aquellos alrededores de la escuela, por esos espacios que hacen parte del afuera y recordé, entonces, aquellas conversaciones con mis compañeras sobre Bachelard y la *poética del espacio*. El *afuera* estaba rodeado por cuatro lugares que se conectaban uno con otro: una iglesia, la estación Ayurá del Metro de Medellín, la Central Mayorista de Antioquia y la UVA de San Fernando. Sin embargo, el *adentro* era totalmente diferente.

1.1.1.1 Dentro de la institución

Un gran edificio de color amarillo acudió a mi encuentro y una gran y sonora puerta azul anunció mi llegada. Al entrar a la institución me sorprendió su tamaño; sus rutas de acceso eran escaleras y también había una peculiar rotonda. Los salones y espacios se encontraban distribuidos de forma ordenada: todo parecía estar en su lugar. Seguí observando con los ojos bien abiertos para no perderme ningún detalle y pude notar unas grandes y coloridas carteleras que se encontraban distribuidas por todo el colegio. Estas tenían mensajes motivadores y en el centro, en el segundo piso para ser más exacta, se encontraba el siguiente lema: *2023 ¡Transformo si Creo, Investigo y Siento! Transform if I believe, create, research and feel!* Esta frase llamó mi atención ya que la

magnitud del pendón no pasaba desapercibida. Continúe observando, y durante mi exploración llegué a un lugar casi mágico que no pensaba encontrar: la biblioteca. Libros de todo tipo se resguardaban en las estanterías debidamente marcadas: historia, inglés, español, libros infantiles y enciclopedias, pero, además, la biblioteca tenía un lugar debidamente adecuado para que los más pequeños de la institución pudieran tomar los libros y leerlos allí.

Mi atención y mi curiosidad cada vez se alimentaban en aquel lugar. La bibliotecaria notó mi asombro y pudimos compartir una grata conversación en la cual hablamos sobre la posibilidad de hacer encuentros guiados y actividades, para que así los más pequeños se pudieran vincular con los diferentes espacios de la institución pensados para el disfrute de la literatura. Salí de aquel mágico lugar con muchas ideas y expectativas. Fue muy gratificante saber no sólo que la institución contaba con biblioteca, sino que también se encontraba al servicio y apertura de toda la comunidad educativa.

1.1.1.2 Dentro del salón

El espacio de *dentro* era totalmente diferente al espacio de afuera. En el salón, las relaciones que se tejían entre los compañeros de clase eran cercanas, simbólicas y se daban a partir de la emocionalidad. Además, todo en el aula se encontraba debidamente acondicionado para la interacción de los niños con su espacio. Similar a *la poética de los rincones* de Bachelard, primero tenía muchos rincones que escondían magia y otros no tan concurridos que daban gritos buscando poder ser descubiertos. Había en especial un peculiar cajón el cual escondía tras sus puertas un mundo de posibilidades y de herramientas para construir en conjunto: tijeras, papeles de colores, vinilos, plastilina. Esos y muchos otros elementos necesarios y funcionales estaban allí dispuestos para que los niños pudieran interactuar con dicho material y explorar su creatividad.

Más adelante, se encontraba el rincón del aseo, abandonado y destartado, con utensilios mal acomodados y tirados, en definitiva, un lugar que gritaba con fuerza ser renovado. Sin embargo, había otro rincón lleno de magia que salía a relucir en el salón: el escritorio de la maestra que, compuesto por dos mesas, llamaba la atención. En uno de ellos la maestra atendía inquietudes, revisaba tareas y los niños se acercaban a mostrar su proceso durante las actividades. En el otro la postura de la maestra cambiaba, se tornaba entonces un sitio de investigación, de planeación y de interacción con asuntos formales: carpetas llenas de copias escolares, frascos llenos de tijeras y

colbones, cuentos y libros álbum para leer en clase y un patito amarillo lleno de colores que decoraba este espacio.

Avanzando un poco más se encontraba el rincón ecológico, un lugar que buscaba fomentar en los niños la conciencia sobre la importancia del reciclaje: botellas de todas las formas y colores se encontraban debidamente separadas de la “basura comunitaria”, creando así una atmósfera de cuidado y de protección al medio ambiente. Finalmente, dentro del salón, otro espacio se encontraba deshabitado: eran las ventanas quienes conectaban el adentro con el afuera del salón. Los niños pasaban por alto dicho lugar y parecía entonces que al estar en el espacio de dentro del salón, el resto de las cosas a su alrededor no tenían importancia. El afuera pasaba a un segundo plano, todo con el fin de disfrutar totalmente de las aventuras que se daban dentro del salón.

Al comenzar las actividades de la clase, otros aspectos fueron notorios en el ambiente. La agilidad de muchos niños por terminar las actividades propuestas y por participar, los rostros felices alzando la mano, y las respuestas equivocadas que eran corregidas por compañeros que explicaban el porqué del error y ayudaban a solucionar dudas. Esta explicación entre pares no solo incentivaba la comprensión del tema, sino que, a su vez, ayudaba a que los niños logaran trabajar en equipo y ver que equivocarse no es un motivo de lágrimas ni de frustración.

Con respecto a los sentires dentro del aula, en primero tres, la conversación de la maestra con las niñas y los niños creaba un ambiente de amor y motivación. Con pequeñas palabras alentadoras ella ayudaba a que mejoraran las actividades realizadas o les felicitaba por su buen trabajo, logrando así que ellos pudieran notar, desde la tranquilidad y la comprensión, sus desaciertos y corregirlos. Sin embargo, en el aula se notaba una ausencia, tal vez de un espacio en el cual los niños pudieran gestar sus emociones y expresarlas abiertamente, espacio de vital importancia, dado que el aula es el lugar donde los niños están aprendiendo a descubrir su mundo emocional, a identificar los diferentes sentires y a encontrar las palabras con las cuales enunciar lo que les incomoda.

¿Cómo pueden trabajarse las emociones en la infancia? ¿Como maestros cuál es el papel que tenemos en la resolución de conflictos? ¿Cuál es la importancia de ayudar a que los niños aprendan a gestar sus emociones en el aula de clase? ¿Cómo pueden relacionarse las emociones con la enseñanza de la lengua? ¿Pueden las emociones ayudar a crear infancias con mejor salud mental?

Finalmente, fue notorio en el aula de primero tres el hecho de que, frente al proceso de escritura y lectura, la motricidad fina y gruesa de los niños aún no estaba bien desarrollada. Además, la adquisición del código se daba a partir del acto de transcribir y escribir en un cuaderno, sin probar otros métodos que tal vez pudieran hacer más fácil su inmersión. También, rondaban en el aula palabras como “*no sé escribir con la mente*”, y otras que ponían de manifiesto que el proceso de lectura y escritura no tenía una mediación adecuada para el contexto y la edad de los niños.

Por tanto, ¿Por qué no se adecuan más los espacios del salón para el aprendizaje de los niños? ¿La didáctica de la adquisición del código es sólo transcribir o hacer que los niños logren entenderlo? ¿El acompañamiento de la familia está presente durante los primeros años de vida escolar? ¿Cuál es la importancia de las canciones y del movimiento en esta etapa de la adquisición del código en los niños y las niñas de primero tres? ¿Cuáles son las prácticas adecuadas al contexto del grado primero tres de la institución para fortalecer esos procesos de lectura en los estudiantes? muchas preguntas se atiboraban en este primer acercamiento a la escuela.

María Nella Holguín Gallo

1.1.2 Dentro del espiral

Rodeada por el infinito ruido de un barrio llamado San Fernando, en el municipio de Itagüí, los escenarios urbanos, deportivos y el comercio son el fomento y el sustento del día a día de las familias que habitan este lugar, se encuentra la Institución Educativa Pedro Estrada. Está ubicada al costado de una vía en la que el transcurrir de los automotores presenta cierto riesgo para las personas que recurren a ella. Sin embargo, estas son dinámicas que se muestran en el diario vivir de las personas que llegan a la institución y que hacen parte de su propia cotidianidad.

La planta de tratamiento de aguas residuales es otro gran espacio que habitan los ciudadanos cuando caminan por estas calles. Emite un ruido que llena el silencio del medio día y que llega hasta la institución por medio de sus ventanas. A pesar de, la tranquilidad habita por el otro lado del centro educativo donde las aceras de la parroquia “Fraternidad Divina” llegan hasta él. Este es otro sitio que los habitantes de San Fernando y los estudiantes de la Pedro Estrada frecuentan en su devenir por las zonas que albergan la institución.

En el ambiente de *dentro* de la institución confluyen otros aires u otras energías. La academia produce cierto rigor y la disciplina no es un cuento aparte. Cuando se ingresa a este bello centro educativo, bello como un espacio que supone un viaje desde el primer paso, se encuentra

una zona de acceso en forma de espiral, la cual conecta los cuatro pisos y las vidas de los estudiantes, maestros/as y directivos.

En la primera parada de esta conexión, se encuentra la sección administrativa, rodeada de afiches con la visión y la misión del colegio, menciones de honor, medallas, diplomas y reconocimientos que aportan a la institución gran homenaje. En esta sección, en la que los estudiantes no hacen uso de ninguno de estos espacios, el rector, como capitán, dirige el timón de esta gran embarcación, ayudado por otras personas que son de gran importancia para que esta se mantenga a flote. La misión y la visión, visibles en la pared, hacen referencia a un gran número de observaciones acerca de lo que se desea ser y hacer de la institución; un espacio académico que logre reunir las diferentes edades, diferentes experiencias e interioridades que habitan el adentro.

Pero, mi querido lector, no le puedo ayudar a reconocer más paradas de nuestra conexión en forma de espiral, pues esta maestra de primer grado no logró subir más en lo que conforma nuestro bello espiral. Se preguntará usted por donde transitan nuestros pequeños de la sección primaria, pues al otro costado de la institución, se encuentran otra conexión un poco más antigua, unas escaleras que son exclusivas para ellos, en las que interactúan a un costado con el resto del colegio y al otro lado con una cancha tipo sintética en la que entrenan y juegan diferentes habitantes del municipio.

Ahora bien, con una jornada única en la que se encuentran los estudiantes del grado once con los estudiantes del grado preescolar, en la que nos vemos sumergidos docentes, administrativos, contratistas, padres de familia y demás actores que desempeñan un papel importante dentro de esta institución, se localizan diferentes escenarios en los que toda la comunidad puede participar conjuntamente. Un espacio como las canchas de juego constituyen un lugar de sano esparcimiento para la comunidad educativa donde juegan, se divierten, comen, se ríen, disfrutan y, algunas veces, oran.

Lamentablemente, la zona verde de este centro educativo no alberga mayor parte de él, pues es un lugar pequeño, adecuado para ciertas plantas que no tienen cómo crecer a su gusto, ya que los estudiantes hacen caso omiso a todas las advertencias que se les hacen de acuerdo con el cuidado de este espacio. Estos lugares están en apertura, por lo que cualquier persona puede acceder a él, y es casi inevitable protegerlo cuando los maestros no supervisan.

En cuanto al espacio de *dentro*, el aula de *primero dos* es un aula en la que habitan infinidad de recursos para el aprendizaje, del cuidado de la naturaleza y de la institución. Los estudiantes

visualizan cada día un gran mensaje al lado del pizarrón, una cartelera en la que convergen todos los modales que deben tener en cuenta en el momento de entrar, salir y estar dentro del aula, como lo es: saludar, decir gracias, levantar la mano cuando queremos decir algo, no interrumpir al docente, no pelear, entre otros.

También hay diferentes dinámicas que existen dentro del espacio del aula, por ejemplo, al iniciar las sesiones de clase, frecuentemente en la primera hora, se inicia con una oración dedicada al colegio. También, escribir y repasar la fecha es una situación muy importante allí, ya que de esta manera los niños van comprendiendo la ubicación espacio/temporal y también a través de la escritura van adquiriendo conocimientos acerca de diferentes letras que aparecen allí. Por otra parte, existe una dinámica llamada “momento de aprendizaje”, en la cual los estudiantes guardan todos los elementos de sus puestos y únicamente se dedican a prestar atención a la explicación de la docente, ya que en este espacio se da explicación a los conocimientos más importantes del día. Finalmente, todos los estudiantes proceden a escribir lo que hay en el tablero y deben transcribirlo en el cuaderno de manera organizada.

Generalmente algunos estudiantes terminan antes que el resto del grupo por lo que se generan distracciones y conversaciones fuera de lo que se está haciendo en la hora de clase. Sin embargo, dentro del aula se trabaja muy bien en equipo, ya que los chicos que tienen más rapidez en el momento de culminar sus labores le aportan y le ayudan a los compañeros que en su proceso académico estén menos acoplados a los tiempos del aula.

A partir de la observación surgieron algunas preguntas alrededor de la concepción de la lectoescritura que se tiene en la escuela, ya que es notable que muchos de los estudiantes generan procesos de transcripción, pero sin llegar a la comprensión de su hacer. Por otra parte, surgió una pregunta en cuanto a lo emocional en los primeros años y es ¿qué importancia le estamos dando a la educación y a la inteligencia emocional en los primeros años de vida?, ya que hay mucha preocupación en la escuela alrededor del cumplimiento de tareas y el no quedarse atrasado en clase, lo cual se describe en un miedo constante de los alumnos por unos padres de familia que sin duda utilizan cierta rudeza cuando los corrigen por tales actos. Por tanto, ¿qué experiencias podrían surgir del compartir estudiante/maestro con el fin de fortalecer procesos de enseñanza y aprendizaje permeados por lo emocional?

Juliana Parody Durango

1.1.3 Poética del espacio exterior

“Pero fuera, fuera todo es desmedido”.

Gastón Bachelard

El afuera está rodeado de todo tipo de movimientos. Carros que van y vienen ocupando la avenida principal. Fábricas con sus trabajadores que salen agitados. Tiene al lado una capilla que moviliza otro tipo de agitación más espiritual: los creyentes. La entrada no pasa desapercibida con ese amarillo que resplandece ante el sol, acompañada del letrero que denomina lo importante del lugar: Institución Educativa Pedro Estrada.

Este espacio se encuentra ubicado en un afuera estratégico. Es de fácil acceso y pueden venir aquí una gran variedad de personas de toda la ciudad. Hay también una amplitud de verde distribuida en árboles que rodean el espacio vecino de la institución: la Uva de San Fernando. En la cercanía se mueve el espacio cultural, el parque de reunión y encuentro familiar que tanto caracteriza a esta ciudad.

1.1.3.1 Poética del espacio común

“Entonces, cuántos sueños habría que analizar bajo esta simple mención:

¡La puerta! La puerta es todo un cosmos de lo entreabierto”.

Gastón Bachelard

Adentrándose entre el gran amarillo, se encuentra un espacio más delimitado, que inspira orden y limpieza. Aquí, donde se reciben los estudiantes, se encuentra un espacio circular, casi a modo de galería. Hay en el espacio el implícito de una *fenomenología de lo redondo* al modo de Bachelard: la fachada es redonda, junto con la entrada, y al lado, una rampa que imita la forma del caracol. Hay en este espacio una disrupción frente a la escuela cuadrada, con esquinas rectas y puntiagudas; al contrario, se puede observar un fluir diferente en las formas desde que se llega allí. Al frente, aparecen las dos canchas, una con techo y otra descubierta. Al fondo de la cancha descubierta uno de los lugares característicos del espacio: la huerta. Esta porción de vida emana de sí algo especial en el lugar, que se vuelve aún más especial cuando se ve a los niños jugando allí.

El edificio que compone la escuela está dividido en cuatro pisos. Todas las paredes están pintadas del color del sol, a la vez que los detalles, como las rejas, toman el color del cielo sin

nubes. Las decoraciones son sutiles y entre ellas se acostumbra a poner carteles con diferentes mensajes alusivos a lo pedagógico, lo ético y lo vital. En el primer piso hay dispuestas algunas sillas que evocan a las de los antiguos parques, dispuestas para que los habitantes del espacio las usen en cualquier ocasión, siendo la más importante el descanso. Mirando hacia el otro extremo, opuesto a la rampa de caracol, se encuentran unas escaleras, que no yendo muy lejos de lo circular, también inspiran un tipo de espiral cuadrada. El mismo tipo de escalas se encuentra al otro extremo del edificio. Es decir, en el centro se encuentra el caracol y en los extremos las espirales.

En cada piso, subiendo por la escalera de espiral están los baños, todos situados en el mismo lado, terminando la escalera, y lo mismo sucede en el otro extremo del edificio. La distribución de las personas en el espacio es estratégica: los grados más pequeños en el primer y segundo piso, los grados mayores en los últimos dos. Y en el centro de todo, al lado del caracol, en cada piso, se encuentran en orden ascendente: la entrada, las oficinas directivas de la institución y la biblioteca, la coordinación de disciplina y por último el teatro o auditorio de la institución. Todo allí atravesado por tal orden y sistematicidad. Finalmente, la jornada escolar no se escapa de dicha caracterización, ya que tiene una distribución especial de acuerdo con el grado. Los grados inferiores tienen espacios especiales dentro del horario, el primero de ellos es la lonchera, en la cual los niños disponen de algunos minutos para comer y compartir con sus compañeros. Cerca de las 9:20 salen a descanso, diez minutos antes del horario general, esto con la intención de que puedan disfrutar más del juego y del espacio vacío, dispuesto únicamente para ellos. Luego del descanso hay aproximadamente una hora de clase y después llega el momento de asistir al restaurante escolar, para finalmente pasar a las últimas horas en el salón.

1.1.3.2 Poética del espacio de dentro

*La blancura de los muros protege, por sí sola, la celda del soñador.
Es más fuerte que toda geometría. Viene a inscribirse en la celda de la intimidad.*

Gastón Bachelard

El espacio de dentro compone el espacio más interno de todos. Es un espacio que se dispone como intimidad: tiene sus propias características y distribuciones. Cada aula es distinta, al modo de su o sus maestras y sus estudiantes. *Primero uno* es un lugar habitado por todas las intimidades

de cada ser; es un espacio simbólico de aprendizaje y compañerismo, de familia. Las paredes, decoradas sutilmente, no otorgan tanta carga visual en el aula. Las decoraciones principales están compuestas por un reloj justo encima del tablero, una especie de cartel con los compromisos del espacio y una cartelera de cumpleaños, que curiosamente no contiene las fechas de los niños del salón sino las de otro grado.

Sin embargo, en el espacio del salón hay dispuestos diferentes espacios que no deben ser denominados como decorativos, sino más bien funcionales. Entre ellos se encuentran dos cajones: el primero aloja los materiales destinados para disposición de los estudiantes. En este hay tijeras, colbones, plastilinas, pinceles, infinidad de pinturas y otros elementos útiles para el desarrollo de todo el discurrir pedagógico del aula. También, en este mismo armario en la parte baja se encuentran los elementos del aseo del espacio y papel higiénico dispuesto para el uso de todos. Simbólicamente, hay que mencionar que este rincón, ubicado justo detrás del puesto de la maestra, representa lo común, lo útil y es frecuentado también como lugar de aseo y cuidado, al que los niños acuden si necesitan usar el papel o incluso ponerse una cura si tuvieron algún tipo de accidente.

El segundo armario, ubicado en el lado opuesto, también hace parte de la *poética de los rincones*, en cuanto es el espacio de lectura. Allí se almacenan todos los libros, desde libros álbum, cuentos ilustrados y libros de texto usados en algunos tiempos. También se disponen allí los papeles, los blocks, el fomi y demás materiales similares. Al lado de la biblioteca está el espacio favorito de los estudiantes: la zona de juguetes. Se compone de un cubo verde grande que contiene diferentes tipos de elementos, desde los armables, pasando por los carros y las muñecas. Frente a este rincón, lo más importante: espacio vacío, el cual se convierte en espacio para jugar. Espacio vacío en el cual todo el día hay pasos, conversaciones, amistades, quejas y canciones. El espacio más importante de la *poética de dentro* lo compone únicamente eso, el espacio. Son los habitantes quienes dotan de sentido el silencio que siempre hay allí.

Contiguo a los espacios nombrados está la ventana que mira hacia la calle, con la Uva de frente. Constituye un espacio por el que en momentos pasa abundante el sol y que siempre tiene las ventanas abiertas, lo cual atrae a los habitantes que desde dentro quieren mirar cuando llueve, o que quieren salir un momento fuera de sí cuando han estado demasiado aplastados en la intimidad de sus cuadernos. Alrededor de la ventana hay pequeñas plantas que los estudiantes han llevado y decidieron cuidarlas dentro del salón. Finalmente, contiguo al rincón de juguetes está el del aseo y

una mesa vieja que no parece tener tanto uso como el de almacenar papeles de todos los tipos. El espacio de dentro siempre está bien dispuesto para los niños y, sin embargo, no siempre parece tan organizado. Dentro de esta intimidad hay un orden propio implícito, el orden del hombre creativo que necesita estar rodeado de todas sus pinturas y pinceles para así crear una gran obra.

El tiempo es otra de las aristas que atraviesa el espacio. La intimidad está distribuida por momentos que oscilan entre el acercamiento y la distancia, entre el silencio y la palabra. Las clases por lo general están divididas en dos momentos principales: el de aprendizaje y la actividad propuesta que tiene su propio nombramiento poético, “la tarea”. El *momento de aprendizaje* es el eje del movimiento pedagógico dentro del espacio, ya que cuando la profesora utiliza estas palabras como imperativo, todos los niños cierran sus cuadernos e inmediatamente se disponen para prestar atención. Tarda poco, pero es sustancioso en cuanto permite la conversación y la construcción de conocimientos junto con todos los demás habitantes de la clase. La oralidad juega un papel fundamental en la relación que se establece con dicho conocimiento, pese a ello, es una de las prácticas que tiene menor fuerza y desarrollo. Entre las particularidades se encuentran seres de un silencio prolongado, palabras inentendidas, esfuerzos por percibir el tono de voz, conversaciones poco hiladas y un sinfín de particularidades que hacen de la oralidad la práctica menos fundamentada entre el grupo.

En relación con la palabra y el silencio, el espacio ha permitido generar un encuentro especial con las canciones y las rondas. Los sonidos se constituyen como una ambientación, pero a su vez, son un canal de transmisión y práctica del conocimiento oral. Se generan durante el día momentos para la música y por supuesto para las rimas, las cuales ayudan a amenizar el ánimo de los niños, encauzar su concentración y su energía, de nuevo, hacia la atención. Pero, más allá de esto, la palabra poética y musicalizada llama en este espacio a convertirse en un vehículo para el aprendizaje de las habilidades motrices gruesas y finas y por qué no, para el aprendizaje y práctica de la oralidad, la cual facilite el proceso de inmersión fonológico hacia la lectura. Partiendo del principio del placer, del espacio del disfrute.

Adentrando en el camino hacia lo simbólico, hay otras formas en que el aire de la palabra habita dentro del aula. Dentro de esta intimidad del rincón, del espacio, los habitantes generan junto con la maestra una intimidad de comunicación. Los contratiempos son solucionados desde un trato respetuoso del otro, pasando por una explicación detallada de las situaciones, hacia posibles soluciones y reflexiones internas de los propios estudiantes acerca de su actuar. Esta posibilidad

permite que dentro del espacio se perciba la atmósfera de la seguridad emocional, ya que cada habitante se siente cuidado y escuchado por el otro, que le atiende e incluso le pide disculpas cuando ha hecho algo que le afecta. Se distribuye así en el espacio de dentro la atmósfera del cuidado, del respeto y del compañerismo, atravesada por expresiones como “*todos aquí somos una familia*”.

Con todo esto, se hace necesario entrar aún más a fondo en las intimidades, ahora de los pequeños habitantes que concurren en el espacio de dentro. Si bien, es en este grado en el cual se aprende a disponer de la habilidad de las letras, ellas generan en el ambiente el tedio que se mezcla con la impotencia. Dicha situación se debe a la dificultad que aún manifiestan la mayoría de los estudiantes ante la escritura y dada la gran cantidad de letras que les son arrojadas diariamente. La intimidad se ve afectada ante este monstruo imponente ante el que se enfrentan, un monstruo informe, al que no encuentran sentido y con el cual luchan incesantemente.

En este mismo sentido, es notorio identificar cuáles son las actividades que menos disfrutaban los estudiantes en su intimidad del adentro, también es muy notorio las que más disfrutaban. Entre ellas se encuentran las actividades de arte, en las que se les propone recortar, dibujar, rasgar, pintar y crear a partir de ideas previas, que en ocasiones se pueden hilar con la literatura. Dado esto entonces, ¿es necesario para adquirir el código escrito de la lengua que los estudiantes se vean enfrentados a escribir en gran cantidad todos los días? ¿En qué medida esta primera experiencia con las letras afecta después todo el proceso escritor y lector del niño? ¿Qué otras metodologías son pertinentes para la inmersión del niño en el proceso de lectura y escritura? ¿Es posible utilizar dentro del aula de escuela pública métodos de pedagogías alternativas para la enseñanza de la lectura y la escritura? ¿Qué importancia tiene el desarrollo de las habilidades motrices finas y gruesas previo al aprendizaje de la lectura y la escritura? ¿Bajo qué procesos de enseñanza se puede hacer que el niño deje de relacionar el aprendizaje de la lectura y la escritura con el estrés? ¿Cuál es el papel del cuerpo en la escritura? ¿En qué medida los cuentos y la potenciación del sentido permiten un aprendizaje más significativo de la lectura y la escritura?

Valentina Chavarriaga Osorio

1.2 Interioridades

Primero tres es un barco a punto de zarpar. Su tripulación es muy peculiar ya que, similar a la metáfora de Eduardo Galeano, está conformada por distintos tipos de fuegos: encontramos entonces fuegos incandescentes, opacos, de colores, fríos, cálidos, inquietos, silenciosos y hasta agresivos. Todos estos fuegos guardan una singularidad y, sin embargo, confluyen en un mismo espacio.

Ellos habitan el espacio de adentro de su barco, un barco que les proporciona los insumos necesarios para hacerlos brillar aún más y despertar su imaginación. Allí el principal objetivo es aportar desde la palabra, la escritura, la lectura, la vida y el amor, nuevos sueños y horizontes para esta tripulación. La tripulación de primero tres es dirigida por dos mujeres llenas de amor: sus palabras cálidas y dulces alimentan las mañanas, los descansos y las despedidas, lo cual envuelve a esta tripulación en un entorno de compañerismo y unión.

Sin embargo, esta tripulación no siempre puede mantener dicho estado de tranquilidad...distintas problemáticas afloran y dejan al descubierto situaciones en las cuales es necesario trabajar: momentos de confrontación frente a la perfección surgen en el impulso de arrancar una hoja, borrar todo lo escrito y volver a comenzar "*porque algo está feo*". O un llanto desmedido cuando no se logra lo buscado; por querer que las cosas sean dadas en la inmediatez y no respetar el turno, o algunos silencios fríos cuando la maestra pregunta por lo ocurrido y la respuesta llega con silencio o agresiones. También hay comentarios que invalidan lo sentido y minimizan lo vivido por otros, o palabras que generan conflictos, todo lo cual pone en evidencia, a gritos, la necesidad por el trabajo hacia el cuidado de sí; un cuidado que vaya de dentro hacia fuera, un cuidado que debe cultivarse para poder comprender mejor aquello que se vive y se siente. En este sentido, también se evidencia la necesidad de un cuidado de las emociones, un aprender juntos desde los primeros años la importancia de gestar aquello que se vive y se siente en tranquilidad, para entonces convertir las situaciones en un suspiro de vida, en esperanza del presente y de la propia la libertad.

Me encuentro ante un gran número de cabecitas, de cuerpos, de pensamientos y de movimientos: circulares, cuadrados, metódicos o rebeldes. No hay salida ante una gran muralla de muchos y pequeños pies, donde no sobra ni uno de ellos. No hay salida, pero no quiero salir de

primero dos, este pequeño espacio que está rodeado de un sinfín de emociones que deslumbran y retumban mi cuerpo cuando entran al aula las veintisiete vidas, diferentes voces, diferentes miradas y diferentes sueños.

Los sueños que se ven sumergidos en una poética del adentro, un adentro que se moviliza con las palabras o acciones de un otro. Los seres que habitan el aula son seres cargados de emocionalidades, seres que dotan de sentido cada rincón del espacio, cada rincón que está lleno de vida y nos permite visualizar un gran futuro. Ellos, a su vez, nos dotan de sentido a todos los que caminamos por allí: son como pequeños saltamontes que desde su intimidad nos comparten experiencias y sentimientos, lágrimas y sonrisas. Nos cargan y nos recargan el día y la vida, jugando y estudiando; con el calor de un abrazo y con lo profundo de una mirada, de una palabra.

Giramos en una jornada de clases atravesada por los infinitos silencios, infinitos murmullos, inquietudes, celos y amistades; un aula que es disfrutada a través de las letras, los dibujos, los garabatos y los números, acaecida por las intimidades de cada uno, por lo que en su corta edad han vivenciado. Un aula donde también se expresa una inevitable intolerancia a la frustración, aun cuando siendo niños quieren que todo les salga perfecto, y entonces en momentos se ven sumergidos en ideales traídos de su hogar que los desarraigan de su centro, de su propio ser de sujetos. Ideales que también los ciñen en una serie de conflictos y que generan emociones que terminan en despiste y agresividad, en impulsos y problemas dentro del aula.

Son emocionalidades diversas que confluyen en el aula de *primero dos*, lo cual los caracteriza como sujetos, con sus sentires e ideales que traen impregnados desde su hogar. Hogares en los que desborda el amor o el calor de un abrazo, o el afán de salir de un agobiante dolor o de separarse de una triste realidad. Situaciones que enfrentan cada día los estudiantes y que inevitablemente los persiguen cuando dan cada paso dentro del aula, dentro de su alma, desde un adentro que se ve permeado y controlado por el afuera.

Primero uno es un espacio de intimidad y de intimidades. Hay rasgos de lo interior que se demuestran hacia fuera, rasgos de personalidad, temperamentos, tensiones y formas de ser. Una clase atravesada por el silencio, la quietud y la transcripción continua permite que afloren todo tipo de sensaciones en la intimidad de los niños. Unos cuerpos quietos o, mejor dicho, obligados a una quietud constante; unas emociones reprimidas o expulsadas del interior de maneras poco

adecuadas. Hay marcados rasgos de ansiedad que se dejan entrever en los rostros y temblores en los cuerpos. Miradas fijas en la nada y una imposibilidad ante la tarea.

Hay intimidades conflictivas, también. Un fantasma de la ira. Arrebatos que responden con agresión ante el menor enojo; gritos y confrontaciones. Un movimiento que se deja batir desde el interior hasta tocar al otro y su espacio. Muy de cerca, habitan los problemas de separación, rechazo ante otro con el que no se quiere estar y lágrimas que atraviesan sus pequeños dolores. Y la maestra preguntando ¿qué hace que un niño, ya desde su infancia genere intolerancias en su convivencia con otro?

Pero, más allá de lo explosivo, lo impulsivo o incontrolable, hay que hablar del silencio. Aquí el movimiento está fijo en lo interno, y se queda, sin poder ser expresado, sin poder tocar el espacio del otro aun cuando lo necesita. El fantasma de la timidez camina por entre los pupitres haciendo de algunos niños sus señuelos. Y la maestra de nuevo preguntando ¿qué sucede en el corazón de un ser que en toda su jornada escolar no dice una palabra?

También, el fantasma del miedo lleva con él diferentes amigos como la desconfianza y la dependencia. Ellos hacen que el espacio interior de los niños se vea plagado de autocuestionamientos, de perfeccionismos, de subvaloraciones. ¿Cómo hacer que un niño valore su propia creación y con ello entienda que su ser mismo está bien? En la maestra, el diálogo interior pregunta por el corazón. Una intimidad que entienda que es correcto equivocarse para corregirse, pero que no se tiene que corregir todo lo que se hace hasta la perfección, sino valorar el esfuerzo y el proceso. Un interior que entienda que no tiene que corregir lo que siente porque sentir está bien.

Es notorio en este espacio que se escribe constantemente, que hay fantasmas emocionales esperando a ser nombrados. La desmotivación, la desconcentración, la intolerancia y la dispersión aparecen como enemigos del aprendizaje, todos los cuales nacen de emociones de desidia, movimientos de la intimidad no nombrados. Hay diferentes fantasmas caminando por el espacio *de dentro* del aula, podrían llamarse ira, tristeza o miedo. Los niños habitan el espacio de dentro sin darse cuenta de que sus intimidades, sus espacios interiores combaten con aquellos fantasmas. Ellos podrían irse si los ponemos en palabras o en dibujos; solo quieren ser vistos.

Cuando se llega desde lo exterior, como maestra, se sabe que los niños son emoción, y se percibe un ambiente en el que se mueven todos sus tipos. Sin embargo, ser *todo emoción* no permite una moderación, no deja cabida para una inteligencia del sentir, sino que todos aquellos impulsos son lanzados al aire con furia o son constipados hacia lo *de dentro*, con miedo. Entonces, ¿Cómo

hacer que la inteligencia del corazón también conviva dentro del aula? ¿Podemos ser mente, alma y corazón en un mismo lugar? pregunta la maestra.

Ellos aprenden y saben leer, pero ¿saben leer y encontrar el sentido profundo de lo que sienten? ¿Saben leer las razones por las que nace la emoción dentro de sí? ¿Saben comunicar correctamente lo que necesitan? Si ellos están aprendiendo estos procesos de leer el mundo, el mundo exterior, es importante que aprendan a su vez a leer el mundo de lo interno, de la intimidad, el mundo que ocurre de la puerta del cuerpo hacia lo de dentro, hacia el sentir.

Y bueno, hasta este punto, los pensamientos de las maestras investigadoras avivaron la trama narrativa de lo que significó para cada una el encuentro con la escuela y el acercamiento a los niños y las niñas del grado primer de la I.E Pedro Estrada. Se deja entrever, también, la mezcla de sentimientos y preguntas que emergieron en las observaciones iniciales. Ahora, al unísono, se remarca una voz, que son las voces mismas que se encuentran y desencuentran entre los matices de una práctica pedagógica cargada de emociones.

1.3 Un viaje al interior del espacio

Cuando llegamos al colegio como maestras, llegamos en medio de una *utopía*. Llevamos ideales impregnados y creímos desembarcar en un lugar que contenía una gran cantidad de tesoros. Pero, desde el significado profundo de la palabra, una u-topía es un no-lugar, por tanto, es algo que tal vez se desdibuje al enfrentarse con la realidad.

Este no-lugar existía en nuestras mentes como un terreno dibujado por ideales previstos de *lo que debería ser* la escuela, un terreno que se había configurado a través de todo nuestro recorrido y diálogo académico sobre tal espacio. Aunque, esta idea nos llevaría a rescatar a Eduardo Galeano cuando dijo que *la utopía está en el horizonte. Caminamos dos pasos y ella se aleja dos pasos. Miramos, y el horizonte se corre diez pasos más allá. Al final paramos y nos preguntamos, ¿para qué sirve la utopía? La utopía sirve para eso, para caminar.*

Al explorar el nuevo lugar, nos dimos cuenta de que los tesoros que encontramos no eran lo que nos imaginábamos. Tal vez había otro tipo de tesoros que debíamos aprender a reconocer.

Afinamos la mirada y la percepción sensible para percatarnos de tesoros escondidos como la palabra, el sentir, y las formas de ser que, aunque no eran las imaginadas, eran reales, y dotaban este nuevo contexto de un sentido inigualable. Nuestro barco cargado de sueños, esperanzas e ideales utópicos se reconfiguró conforme se acercó a aquella nueva isla llamada *primero*.

Y es que, antes de llegar allí, el recorrido de nuestro barco había sido completamente diferente. *Primero* era una isla realmente nueva, ya que antes nos habíamos aventurado en lugares con otro tipo de habitantes, como *tercero*, séptimo e incluso *décimo*. La ventaja, era que todas nuestras anteriores experiencias nos habían regalado herramientas que ahora podríamos usar a nuestro favor.

Primero era un lugar de gran importancia en nuestro recorrido, porque sabíamos que, haciendo uso de todas nuestras provisiones, nos quedaríamos allí largo tiempo para explorar y habitar. Sabíamos que esta nueva aventura confrontaría todas nuestras anteriores construcciones y experiencias, pero, aun así, la valentía de nuestro corazón llamaba a confiarse de este nuevo paso.

Nuestra embarcación, al entrar en este nuevo espacio, se vio rodeada de vegetación, de silencios y ruidos, llantos y risas que nos impregnaron de experiencias inesperadas. Distintas singularidades y personalidades habitaban dicho lugar a punto de explorar; unos nuevos sujetos nos daban la bienvenida y nos abrían lentamente las puertas a su intimidad. Nos encontramos con algo hermoso que las palabras poco pueden describir: Un ambiente nuevo, con unos habitantes muy bien dispuestos para recibirnos.

El espacio era agradable, todo decorado en detalle e incluso dividido en diferentes secciones que servían para diferentes cosas. Ellos tenían espacios para leer, espacios para jugar, espacios para reunirse y conversar y otros espacios para trabajar individualmente. Cada lugar estaba caracterizado por diferentes objetos que daban un aire especial a él, por ejemplo, el espacio para leer tenía gran cantidad de libros: con imágenes y sin imágenes, cuentos y fábulas, libros con movimiento y para pintar, e incluso libros de texto. Ellos, al parecer, sabían vivir y convivir muy bien en aquel espacio.

Sin embargo, en momentos, como exploradoras, nos vimos atravesadas por movimientos inexplicables: El mar de *primero* nos llevó a sortear las olas, con sube y bajas constantes, corrientes, huracanes, tormentas y remolinos emocionantes y emocionales. Cada fenómeno ocurría en momentos especiales que tenían su propio detalle.

Encontramos sube y bajas cuando la euforia de alguno de los habitantes de la isla tuvo que ser aplacada por la voz de su maestra. Un individuo que no era capaz de contrarrestar su euforia, sino que, por el contrario, creaba todo un movimiento a su alrededor que al fin necesitaba ser controlado. Las tormentas, por su parte, vinieron frente al desencuentro y la confrontación entre habitantes. Llegaron a la isla cuando alguna pequeña y suave voz buscaba ser escuchada, pero el ruido de las gaviotas, de los truenos y de distintas voces del espacio hacían un coro ensordecedor que minimizaba sus palabras, preguntas e inquietudes. La desesperación y la angustia llegaron, junto con la tormenta del impulso y la agresión, como únicas maneras que encontraba el ser para intentar que su voz estuviera al mismo nivel del ensordecedor coro que opacaba sus palabras.

Los remolinos, por su parte, dieron cuenta de una imposibilidad por reconocer y expresar la propia emoción que daba vueltas y vueltas en el interior de algún individuo, sin encontrar salida. Un interior con revuelos y remolinos, caos y mareas altas que surgían al no reconocer los propios sentimientos o no tener la capacidad de expresarlos al otro. Emociones que no tenían salida fuera de sí, emocionalidades prisioneras que generaban revuelo interior, pensamientos que alejaban de otros seres y que dejaban sensaciones amargas en la propia intimidad.

Con todo, lo más importante que encontramos en este nuevo espacio es que existía una tensión latente entre el impulso y el silencio. Había una emocionalidad que iba hacia fuera, minada por lo expresivo, pero también por lo explosivo. Una obsesión de aflorar los sentimientos, una emocionalidad que interpelaba al otro, que hablaba y se movía, pero que también tenía una imposibilidad hacia la quietud. Encontramos un movimiento compulsivo e hiperactivo que creaba momentos de confrontación e irrumpía en la tranquilidad y el desarrollo de la vida en el espacio.

Mientras tanto, a su lado, había una emocionalidad que iba más hacia lo interno, hacia la intimidad; una emocionalidad oprimida e introvertida. Seres que durante su paso por el lugar transitaban en un silencio, aunados a la timidez e imposibilidad ante el otro. No confianza, no autoestima y dependencia, que desembocaban en estados de ansiedad constante: miles de emociones y sentimientos en la espera de ser expresados, de ser atendidos.

Pero ¿qué hacía que los niños vivieran en esta tensión entre lo impulsivo y lo silencioso, entre el adentro y el afuera, entre el reprimir y el explotar? En nuestro trabajo de exploración nos dimos cuenta de que había en este lugar discursos que invalidaban las emociones y sentires, que impulsaban lo de dentro a quedarse adentro, que obligaban a que fuera reprimido o atenuado, como si no fuera algo que atravesara al individuo por la mitad. Palabras como “*No llores, eso no es motivo*

para llorar”; o “*Ya eres un niño grande como para llorar por eso*”, eran algunos de los sonidos que llegaban para frenar, para poner en quietud el movimiento interior; tratando de forjar una barrera entre lo de fuera y lo de dentro, sin mediar sentimientos ni procesos.

Este viento huracanado, convertido en palabras, circulaba entre los habitantes de la isla, haciendo de la invalidación emocional un tema concreto que trataba de quedarse a vivir en aquel lugar. Sin embargo, fuimos descubriendo que aquel viento huracanado venía de diferentes lugares y había diferentes tipos, como vientos que se quedaban haciendo remolino en algún individuo que luego se veía muy afectado por ello. En nuestro trabajo de exploradoras entendimos que aquel movimiento del viento y la palabra no era normal y por ningún motivo los habitantes debían acostumbrarse a convivir con él.

Fue por esto que, luego de nuestra exploración, nos reunimos para pensar por largas horas. Hasta que descubrimos que uno de los tesoros que habíamos traído en nuestro barco podía servir para ayudar a que en esta isla los habitantes vivieran mejor y, a la vez, hicieran frente a los diferentes movimientos de las aguas y de los vientos. Nuestro tesoro estaba guardado en un gran cofre gigantesco, etiquetado con un rótulo en letras mayúsculas: INQUIETUD DE SÍ. Dentro, diferentes botellas contenían los elementos que hacían parte de este tesoro: La mirada, la actitud y las acciones puestas al servicio del sujeto, un poco de preguntas acerca del propio ser y un encuentro de subjetivación junto con los otros.

Este tesoro era grande, casi que gigante, y lo habíamos logrado reunir en diferentes lugares que habíamos visitado antes de nuestra aventura en primero. Poco a poco, recogimos en cada botella uno de los elementos, aprendiendo cómo funcionaba e investigando más a fondo sobre sus componentes. Sabíamos que en algún punto de nuestro trayecto este tesoro sería esencial y nos ayudaría a llevar herramientas a las nuevas islas a las que llegaría nuestro barco.

1.3 Antecedentes para navegar: voces y experiencias

Zarpar al turbulento, desconocido e incierto mar de la educación en busca de aventuras, aprendizajes, experiencias, y enfrentarse a nuevos sujetos no fue fácil. Para ello, fue importante contar con diferentes recursos como: una embarcación adecuada, estrategias pedagógicas, materiales didácticos, provisiones para el viaje, palabras dulces y tesoros que podían servirnos

frente a la adversidades. Pero lo más importante fue contar con una tripulación bien equipada y de confianza con la cual fijar nuestra ruta de destino a una de las islas más alejadas de nuestra aventura.

La isla de *primero* sería nuestro lugar de destino, sin embargo, antes de poder gritar “tierra a la vista” y poner un pie en ella, tuvimos que buscar y preguntar sobre qué criaturas íbamos a encontrar en nuestro recorrido o cuál sería la mejor ruta para llegar. Antes de partir, un viejo anciano de la región nos dijo: “cuenta la leyenda que muchos se han aventurado en aquella pequeña isla, pero solo han logrado ser aceptados, y sobrevivir, aquellos que han escuchado lo que han vivido y sentido otros viajeros en aventuras anteriores”. “El sentir y el escuchar” antes de zarpar al mar se convertirían en la pieza clave y el primer inicio de nuestra travesía.

Al principio, llenas de emociones, pensamos que sería fácil ponernos en contacto con dichos navegantes, pero, a la hora de hacerlo la búsqueda se veía lejana y escasa: la mayoría de ellos habían partido, algunos no querían compartir sus historias y otros definitivamente tenían historias totalmente distintas a lo que nos interesaba. Pese a las adversidades no nos rendimos y, sin esperar, un rayo de luz y esperanza llegó. Aquel viejo anciano corrió la voz y distintas voces fueron llegando a nuestro encuentro. Todo tipo de marineros, capitanes y navegantes estaban dispuestos a ayudarnos durante nuestra travesía, entonces dialogamos con ellos, aprendimos de sus experiencias, escuchamos sus historias y finalmente recopilamos sus testimonios en diez pequeños pergaminos. Estos a su vez, fueron divididos en tres categorías: voces locales, voces nacionales y voces internacionales, los cuales compartiremos a continuación.

1.3.1 Voces cercanas

A nivel local recopilamos tres voces, la primera de ellas fue la de nuestras capitanas María Alejandra Díaz Hoyos y Daniela Villadiego Martínez (2021), con su tesis realizada en la sede Cauca de la Universidad de Antioquia, titulada: “*La literatura infantil como estrategia mediadora de la inteligencia emocional: Te lo cuento con cuentos*”. Ellas hablaron sobre su trabajo el cual fue realizado con niños y, a través del apoyo de las TIC, se preguntaron y cuestionaron sobre la importancia de la mediación literaria para el desarrollo y fortalecimiento de la inteligencia emocional.

Para ello, hicieron uso de la investigación cualitativa y sus métodos de recolección de información fueron tres: la observación mediante encuentros sincrónicos, los diarios de campo y

entrevistas realizadas a madres, cuidadoras y a la docente a través de la plataforma virtual Google Meet. Estos recursos se utilizaron como sondeo para conocer las concepciones que tenían dichas personas sobre la importancia de la educación emocional y la literatura infantil como mediación para esta. Posteriormente dicha información proporcionó las herramientas necesarias para llevar a cabo un primer acercamiento a las niñas y niños y así proponer distintas actividades las cuales estuvieron mediadas por la literatura infantil, con el fin de generar en los niños autoconocimiento y fortalecimiento de la educación emocional. Al analizar los hallazgos y la información recolectada, las autoras optaron por hacerlo en dos momentos, en el primer momento se centraron en analizar las experiencias recopiladas durante todo su proceso de práctica, en el cual, identificaron las primeras concepciones respecto a la inteligencia emocional y a la literatura infantil en las niñas, niños y la docente y en el segundo momento se centraron en recopilar las transformaciones que habían logrado con sus estrategias y mediaciones pedagógicas y literarias en las niñas, niños y la docente en torno a la educación emocional.

Finalmente las autoras en su investigación concluyeron que si bien en las escuelas se está visibilizando y trabajando la inteligencia emocional, aún falta fortalecer la formación de maestros con base a la inteligencia emocional ya que es importante que estos cuenten con las capacidades de reconocimiento, identificación y regulación de las emociones para apoyar los procesos de los niños, los cuales serán los principales protagonistas y aprenderán mediante actividades y mediaciones la importancia de gestionar, reconocer y habitar sus propias emociones.

La segunda capitana que nos apoyó en este oleaje fue Mariana Bustamante Gómez (2023), con su tesis para optar al título de psicóloga de la Universidad de Antioquia, titulada: “*Experiencia de educación emocional en niños de 3 a 5 años en un colegio de la ciudad de Medellín*”. En ella habló sobre la importancia de ¿cómo? y ¿para qué? se debe implementar la inteligencia emocional y cuán importante es trabajarla dentro del contexto educativo en la ciudad de Medellín.

Para ello, se eligió el uso de la investigación cualitativa y se implementó la metodología investigación-acción. Este tipo de metodología busca fusionar la teoría con la práctica, creando así un ambiente reflexivo en el cual se generen cambios frente al objeto de estudio. Los métodos de recolección de información que utilizó la autora fueron: la observación participante e intervenciones en grupo con las distintas niñas y niños para afianzar en ellas y ellos la inteligencia emocional.

Para analizar los hallazgos y la información recolectada, la autora decidió hacerlo en tres momentos. En el primer momento se tabularon las evidencias recogidas del primer acercamiento en el cual se buscaba que las niñas y niños logaran reconocer las emociones básicas. En el segundo momento se tabularon las evidencias recogidas en la cual se buscaba implementar estrategias para el autoconocimiento emocional y el reconocimiento de las emociones en otros y finalmente en el tercer momento se tabularon las evidencias recogidas de distintas actividades pedagógicas y literarias en las cuales las niñas y los niños experimentaban la autorregulación y la gestión emocional desde sus propias sentires.

Finalmente, la autora concluyó haciendo énfasis en la importancia de la cautela a la hora de tratar estos temas en la escuela, ya que las niñas y niños generalmente no han tenido la suficiente experiencia para afrontar lo que pasa dentro de sí, por ello es necesario que las docentes durante sus encuentros e intervenciones cuenten con un arsenal surtido de juegos entretenidos, lecturas y demás actividades, para que sean las niñas y los niños los que hablen a través de ellos y sean los que manifiesten sus sentires, evidenciando en ellos las mareas y los cambios de emociones que experimentan.

La tercera voz, fue la del trabajo realizado en el departamento de pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia, titulado *Aprendizaje cooperativo: potenciando la inteligencia emocional* (Arango, et al., 2010). En él, las capitanas del viaje buscaron evidenciar cómo el uso de las estrategias de aprendizaje cooperativo posibilita la potenciación de las habilidades de la inteligencia emocional en niños cuyas edades oscilan entre los 5 y los 13 años. Para ello usaron la investigación cualitativa a través de un enfoque pedagógico experimental, usando la observación participante y los diarios de campo como método para la recolección de información. Para el análisis de la información recolectada, las autoras utilizaron el establecimiento de categorías y subcategorías como: autoconciencia, autocontrol, automotivación, empatía, habilidades sociales, interdependencia positiva, responsabilidad individual, entre otras.

En dicho trabajo, los análisis de los resultados fueron sustentados a través de citas de los estudiantes en los casos registrados en los diarios de campo. Una de las primeras categorías analizadas fue la de la empatía, donde se encontró que en diversas ocasiones los niños, en medio de las actividades de trabajo cooperativo, generaron situaciones en donde esta habilidad fue central en la interacción con sus compañeros. Situaciones similares ocurrieron en referencia a la habilidad de la automotivación y una de las categorías que tuvo mayor énfasis y fuerza en el desarrollo del

trabajo fue la de las habilidades sociales. Las intervenciones encaminadas a fortalecer las habilidades sociales demostraron que los niños disfrutaron el trabajo a realizar y en cuanto a la articulación con la inteligencia emocional se encontró que: “mediante la aplicación del aprendizaje cooperativo se irradiaron diversas formas en que dichas habilidades sociales cualifican estos dos ejes brindando hallazgos que los unifican de una u otra manera” (Arango, et al., 2010: 184).

Por otra parte, en el trabajo las autoras analizan las categorías referentes al aprendizaje cooperativo, entre ellas: interdependencia positiva y responsabilidad individual. Con este panorama, concluyen que la labor pedagógica de las maestras en formación es fundamental para brindar una atención integral, que no sólo apunte a la formación académica, sino también a la formación personal de los estudiantes.

Finalmente, concluyen que el aprendizaje cooperativo es una herramienta importante para el desarrollo de la empatía, la cual conlleva al apoyo mutuo y favorece la socialización y la potenciación de las habilidades sociales. Otra de las conclusiones, fue que la asignación de roles, una de las características del aprendizaje cooperativo, llevó a que los estudiantes mostraran motivación frente a las actividades y responsabilidad individual. Por último, se concluyó que la propuesta pedagógica basada en las estrategias del aprendizaje cooperativo fue una herramienta clave para el desarrollo de las habilidades de la inteligencia emocional como la empatía, la automotivación y la socialización, los cuales son generadores de un ambiente propicio para la adquisición de aprendizajes.

1.3.2 Voces en el territorio

Después de este inicio de esta conversación previa al viaje, recopilamos tres voces a nivel nacional. La primera de ellas fue la de las navegantes Eliana Artunduaga Pérez, Andrea Lorena Bermúdez Ramos, Dayana Daniela Bonelo Fiquitiva y Natalia Alejandra Romero Villamil (2022) con su tesis realizada en la Universidad El Bosque ubicada en la ciudad de Bogotá, D. C., y titulada: *Estrategias didácticas y pedagógicas para el manejo de las emociones en la primera infancia*. Ellas hablaron sobre su trabajo, el cual fue realizado con niñas y niños de transición entre los 5 y 6 años en el cual se preguntaron sobre la importancia de realizar e implementar distintas estrategias didácticas para orientar el manejo de las habilidades emocionales en el aula.

Para ello, hicieron uso de la investigación cualitativa y se implementó el enfoque de investigación-acción, el cual relaciona la teoría con la práctica y ayudó a la cercanía necesaria para

que cada niña y niño pudiera reconocer sus emociones. Para analizar los hallazgos de la información recolectada, las autoras optaron por cinco instrumentos los cuales fueron: caracterización, entrevistas previas, planeación pedagógica, entrevistas evaluativas y rúbricas de evaluación. Las actividades se llevaron a cabo con la participación de niñas, niños, madres, padres de familia y docentes con el objetivo de potenciar en ellos no solo el conocimiento de las habilidades emocionales, sino el uso de estas desde distintos contextos tanto educativos como sociales.

Finalmente, las autoras llegaron a dos conclusiones: primero, es importante que las maestras y maestros cuenten con una adecuada salud emocional y con herramientas necesarias para encaminar, fortalecer y fomentar habilidades emocionales en los más pequeños durante la exploración de su vida y del paso por la escuela. Segundo, es importante contar con espacios adecuados en el aula de clase en los cuales se encuentren cuentos, canciones, mediaciones, entrevistas, juegos y diálogos para potenciar en las niñas y niños las habilidades emocionales.

Por otra parte, también en la ciudad de Bogotá encontramos las voces de las viajeras Luz Mireya Palacio Farfán y Sandra Patricia Garzón Cruz (2022), con su tesis realizada en el departamento de educación de la Fundación Universitaria Los Libertadores titulada “*La lúdica como instrumento mediador de la gestión emocional en primera infancia*”. Ellas hablaron sobre su trabajo el cual fue realizado con niños de jardín en un contexto post pandemia, en el cual buscaron caracterizar las emociones manifestadas por los niños ante situaciones que exigían una respuesta emocional y a partir de allí, diseñaron una estrategia que permitiera la adecuada gestión de las emociones en los niños de jardín.

Para ello hicieron uso de la investigación cualitativa y se implementó la metodología investigación-acción, con el fin de acercar a los niños a diferentes materiales didácticos para lograr en ellos una adecuada gestión de sus emociones. Las investigadoras realizaron el diseño pedagógico apoyadas en diferentes elementos como: libros álbum sobre las emociones, ejercicios de oralidad, cortometrajes infantiles y ejercicios de creación de dibujo y pintura.

Finalmente, las autoras concluyeron diciendo que, si bien esta investigación llega únicamente hasta la etapa de diseño, es importante tener otros recursos que posibiliten las mediaciones con los niños y es por esto que el juego aparece como un instrumento especial de autoconocimiento, de relación con el entorno y de mediación para que los niños puedan aprender a expresarse y a comunicar sus emociones.

Por otro lado, cuando miramos el altamar, visualizamos a unas cuantas millas a unas extraordinarias navegantes y capitanas llamadas Marilyn Vallejo Riaño y Diana Marcela Fajardo Villegas (2020), que en un gran baúl llevaban consigo el documento “*Libro álbum y las emociones en la primera infancia*”, realizado en la Institución Universitaria Antonio José Camacho. Ellas conversaron acerca de la importancia que tienen los libros álbum en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfatizando en los estudiantes de primera infancia, pues dicen que este recurso puede generar relaciones y establecer conexiones entre lo que están aprendiendo y lo que viven en el entorno escolar y familiar.

También argumentaron que los niños tienen ciertos vacíos, ya que al no estar directamente conectados con los seres que les puedan crear bases para la inteligencia emocional y la lectura de los libros álbum, están alejados de esas conexiones que posibilitan otras experiencias alrededor de su vida, y tienen dificultades de interacción con otros, para comunicarse con ellos y para expresar adecuadamente sus sentimientos.

Los libros álbum con su diversidad, les ayudaron a las investigadoras a comprender mejor las emociones de los habitantes, pues eran muy buenos ayudantes cuando querían que ellos se expresaran ante los otros seres. Por ello, resaltaron la importancia de afianzar la educación emocional y el acercamiento a los libros, reconociendo “(...) ampliamente que la literatura favorece el desarrollo adecuado de la expresión emocional en niños y niñas” (Vallejo, M. 2020). Sin embargo, ellas advirtieron que no hay unas áreas de formación dedicadas a la educación emocional o a la salud mental de los niños, pues en otras circunstancias han vivenciado que no se potencia positivamente la comprensión y la expresión adecuada de las emociones por lo que esto ha acarreado un sinnúmero de dificultades académicas, sociales y familiares, lo cual lo convierte en un tema complejo para abordar.

Similar a algunos de los navegantes que nos hemos cruzado en la mar, ellas expresaron la importancia que tiene la enseñanza de la inteligencia emocional en la primera infancia, pues esto ayuda y fortalece procesos a largo plazo, como la correcta expresión de los sentimientos y sobre todo su comprensión a lo largo de su vida. Enfatizaron también que en la primera infancia es de gran importancia el pensamiento visual, por ello los libros álbum se convierten en un recurso propicio para la correcta integración de los ejes, saberes y destrezas.

1.3.3 Voces del afuera

En cuanto a las voces internacionales, en España, en la Universidad de La Laguna, la navegante Elizabeth Cova Martín realizó el trabajo titulado *Las emociones a través de la literatura infantil* (2018). En el trabajo se propuso analizar los aportes teóricos que han hecho diferentes investigadores sobre la importancia de la inteligencia emocional en el aula infantil; además del reconocimiento de la literatura infantil como un recurso que favorece a la adquisición y desarrollo de dichas habilidades emocionales.

Con el fin de cumplir estos objetivos, se realizó una amplia teorización acerca de la inteligencia emocional desde los primeros esbozos históricos del concepto. A partir de allí, se hizo una revisión teórica de trabajos relacionados con dicho campo; se analizó el concepto de la emoción y de la educación emocional, luego se ahondó en el desarrollo de objetivos y competencias emocionales en el currículo de educación infantil. Continuando con el tema, se analizó la importancia de la educación del profesorado en la aplicación de los procesos de aprendizaje emocional dentro del aula y se analizaron diferentes propuestas prácticas para la aplicación. Con este panorama, en el trabajo se construye un horizonte de sentido acerca de literatura infantil como recurso educativo de lo emocional a partir de diversos autores, y se centra en el uso del cuento como herramienta principal.

Finalmente, las autoras concluyeron que, si bien el concepto de la inteligencia emocional es recientemente nuevo en psicología y en educación, los estudios más recientes son los más acertados en cuanto al tema ya que abordan de una manera más amplia esta concepción y son más cercanos a la realidad y al contexto educativo.

Así, concluyeron que la intervención de los profesores es un punto central en la aplicación de la inteligencia emocional dentro del aula y se hace necesario una formación ardua que permita renovar los ideales docentes, lo cual conlleve a una correcta aplicación de este tipo de habilidades dentro del aula. Por último, y como punto clave del trabajo, encontramos que el eje conductor para llevar la inteligencia emocional a la escuela es la literatura y más específicamente, el cuento. Este permite una correcta integración de las competencias emocionales y sociales en el desarrollo del niño además de que son un medio impactante con el que se pueden conectar e identificar emocionalmente a través de las historias, según concluye la autora.

Continuando con las voces internacionales, la capitana Carmen Carrero Ruiz (2022) con su tesis realizada en la Universidad de Valladolid, titulada: *La educación emocional a través de los*

cuentos. Nos habla sobre su trabajo, el cual fue realizado con niños entre los 5 y 6 años de edad en el cual se preguntó sobre la importancia de la educación emocional a través de los cuentos, principalmente en el aula de Educación Infantil.

Para ello hizo uso de cuestionarios y de entrevistas personales realizadas a madres y padres de familia y a niñas y niños en los cuales se retomaron y se adaptaron algunas preguntas de diferentes test de inteligencia emocional, esto con la intención de conocer el trabajo de las familias en sus hogares con respecto al tema y el conocimiento tienen las niñas y niños sobre sus sentires y la gestión de sus emociones. Para la recopilación de los hallazgos la autora uso de tablas y diagramas de barras en los cuales se analizaron cada una de las respuestas de dichos cuestionarios y se tabularon para tener un resultado en porcentaje de cada respuesta. Teniendo en cuenta esto, la autora realizó una propuesta didáctica en la cual mediante actividades y mediaciones hizo énfasis en el trabajo de la inteligencia emocional en las niñas y niños.

Finalmente, y luego del desarrollo de su propuesta didáctica la autora llegó a la conclusión de que es importante llevar la inteligencia emocional a la escuela, pero es más importante hacerlo durante la educación infantil. Agregó también sobre la importancia del trabajo con las familias y docentes y finalmente, ya que, si bien este es un tema fundamental en el proceso de aprendizaje, desgraciadamente no recibe gran importancia.

Con lo anterior, nos atrevemos a enunciar la pregunta que, desde el contexto situado, nos permitió navegar y movilizar nuestras apuestas.

1.4 Pregunta de investigación

¿De qué manera la literatura infantil se constituye como un medio privilegiado para instaurar la inquietud de sí y las prácticas del cuidado de las emociones en las aulas de primero de la Institución Educativa Pedro Estrada?

1.5 Objetivo general

Explorar el privilegio que tiene la literatura infantil como medio para instaurar el cuidado de sí y de las emociones en los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Pedro Estrada.

1.5.1 *Objetivos específicos*

- Describir la relación que tiene la lectura de literatura con los procesos de subjetivación en los estudiantes del grado primero de la I.E Pedro Estrada.
- Proponer el trabajo con libros álbum alrededor del taller literario en búsqueda de situar una pregunta por las emociones dentro del aula.
- Relacionar la dimensión del cuidado de sí con el cuidado de las emociones en los procesos de subjetivación a través del trabajo con la literatura.

1.6 Justificación

El mundo es un lugar ampliamente necesitado del cuidado de sí. Dada la situación que vive el ser humano en los tiempos actuales, con su rapidez, su simultaneidad, la amplia gama de información a la que está expuesto y el rápido aumento de las llamadas “enfermedades mentales”, se hace necesario emprender una búsqueda hacia el sujeto, una búsqueda que lleve a establecer una nueva forma de subjetivación, de relación consigo mismo y con el mundo.

“Ocuparse de sí no es, pues, una simple preparación momentánea para la vida; es una forma de vida”, como lo propone Foucault (2002, p. 926). El *cuidado de sí* se devela como una manera de establecer una nueva relación consigo mismo. Pero, más allá de eso, cuando se cuida de sí, entonces también se camina hacia el cuidado del otro, por supuesto, de lo otro. Es por ello que este cuidado de sí se convierte en una forma de vida, porque atraviesa nuestra ética y nos ayuda a componer desde la profundidad una nueva relación con el mundo que nos rodea.

Este ocuparse y cuidar de sí como forma de vida, permite que el sujeto desde su misma interioridad aporte a la construcción de entorno y de mundo, ya que lo universal está compuesto por lo más individual, y por tanto, es desde el espacio íntimo que se aporta al cambio del afuera. ¿Y qué mejor espacio íntimo para sembrar la semilla del cuidado de sí, que el espacio de los niños? Ya que nunca es demasiado pronto ni demasiado tarde para ocuparse de la propia alma (Foucault, 2002).

Los niños, en su primer septenio de desarrollo, cuentan con un alto grado de plasticidad cerebral, por ello, están ampliamente permeados por las fuerzas del afuera y devienen seres transmutables y con una biología moldeable desde que nacen. Por lo tanto, los aprendizajes

adquiridos en esta etapa formarán parte importante del posterior desarrollo de sus personalidades y serán experiencias que los seguirán acompañando por muchos tramos de su vida.

Por esto, se hace pertinente que las prácticas del cuidado de sí y la inquietud por ocuparse de sí mismo sean propuestas a los niños, ya que como expuso Foucault (2002), “siempre es mejor haber velado desde la infancia por la propia alma” (p.928). Así, dada la importancia del espacio de la escuela para los niños y la amplia franja temporal que ellos conviven allí, esta se convierte en un espacio fundamental para la formación y la siembra de las prácticas del cuidado de sí.

Los seres humanos en nuestra naturaleza estamos compuestos por diferentes ámbitos: físico, mental, emocional y espiritual. Por tanto, el cuidado de sí hace hincapié en cada uno de estos espacios del ser. Las prácticas del cuidado de sí, entonces, también apuntan a influir sobre el plano emotivo y cambiante que existe dentro de nosotros.

Así, a través de nuestro paso por el nuevo espacio-escuela de la Institución Pedro Estrada, encontramos que unas de las prácticas más importantes a aplicar en el espacio escolar, y en el espacio con los niños, son las prácticas del cuidado de lo emocional. Al presenciar y observar distintos acontecimientos que suceden en una jornada de clase nos encontramos con infinitos silencios, cuerpos obligados a la quietud, llantos desmedidos por no lograr lo deseado, rostros ansiosos que reflejan dudas e incertidumbre, miradas fijas en la nada y emociones reprimidas o expulsadas de maneras poco adecuadas.

En el recorrido de la práctica, hemos descubierto que, al parecer, en la escuela el sujeto-emoción es a veces desterrado hacia un segundo plano, debido a que en este espacio se pone mayor énfasis en el ámbito académico y racional de los humanos que están allí. Por tanto, se hace necesario, casi imperativo, convertir las emociones en un punto central dentro del espacio del aula.

Si bien la escuela no cuenta con un espacio específico para trabajar el universo emocional del sujeto, estas prácticas pueden ser enseñadas a través de todas las áreas del conocimiento escolar, y pueden surgir a través de la enseñanza lectura y escritura, además de que como maestras contamos con la posibilidad de usar la literatura como una herramienta altamente beneficiosa en la instauración de unas prácticas del cuidado de sí dentro del aula de primera infancia.

Una buena práctica del cuidado de sí a través de la inteligencia emocional posibilitará que la vida social, emocional y académica de los niños mejore. Así, a partir del trabajo integrado con sus emociones, ellos podrán mejorar sus relaciones con los otros, pero lo más importante, sus relaciones consigo mismos.

Al incentivar el cuidado de sí en los niños de primer grado a través de las prácticas de sí y del desarrollo de una *cultura de sí*, se puede lograr que estos reconozcan su posición en el mundo y en los lugares que habitan, en este caso la escuela. Un espacio en el cual están en contacto con lo que les rodea, con los otros seres con los cuales se relacionan en su diario vivir y finalmente con su propio cuerpo, el cual es el medio que habitan y que expresa las emociones que nacen y confluyen en su interior.

Las prácticas del cuidado emocional se articulan como prácticas que conducen al cuidado de sí, al cuidado del otro y al cuidado de lo otro, ya que cuando el sujeto trabaja sobre sí mismo, termina por aportar a la construcción de comunidad, y en este caso, construcción de una sociedad que viva en una relación de armonía con el universo emocional del sujeto.

1.7 Horizonte conceptual

Es urgente una vinculación de la escuela y sus saberes con la vida de los niños y las niñas, con su vida cotidiana, familiar, su realidad más inmediata, para lograr así las construcciones de conocimientos más significativos, conocimientos para la vida, pertinentes y contextualizadas.

Makyerlin Borja Maturana

El asunto de lo emocional es una de las grandes inquietudes en nuestra sociedad actual. Como maestros, en búsqueda de la construcción social, estamos llamados a tocar y sensibilizar sobre el tema dentro del aula de clase, y más que todo, dentro de nosotros mismos. En ese sentido, es habitual preguntarse de qué manera tratar estos elementos dentro de un currículo en el que no abunda espacio para hablar sobre las emociones o dar un curso de tal tema. Es entonces cuando comienza la búsqueda, hacia dentro y hacia fuera, por dar solución o al menos cabida al universo emocional dentro del aula y en el corazón de cada niño.

Si bien recientemente el tema de las emociones se viene tratando desde la psicología con autores como Goleman (1990), o desde la psicopedagogía con autores como Bisquerra (2009), es interesante poder tomar nuevas perspectivas y rumbos en el trato de lo emocional. Desde el trabajo realizado por Foucault en *La hermenéutica del sujeto* (2002), encontramos una serie de categorías como el *cuidado de sí*, la inquietud y las prácticas de sí, las cuales nos permiten establecer diferentes nexos en la pregunta por lo emocional.

El concepto griego del *cuidado de sí* fue retomado por Michael Foucault en una serie de conferencias dictadas en el College de France en el año 1961. En estas conferencias, reunidas posteriormente en *La hermenéutica del sujeto* (2002), el autor expuso un estudio riguroso acerca de la noción griega *epimeleia heautou*, la cual se ha traducido normalmente como “inquietud de sí”, “ocuparse de sí mismo” o “cuidado de sí”. Este concepto apareció originalmente en la Grecia arcaica y posteriormente, tomó diferentes expresiones en la época clásica y helenística.

Para el análisis de la inquietud de sí, Foucault realizó un estudio riguroso desde el nacimiento del concepto, centrando la atención en textos como el *Fedón* y, principalmente, el *Alcibíades* de Platón. La expresión *epimeleia heautou* denota toda una noción muy rica y compleja que tuvo una prolongada vigencia en la cultura griega hasta la cultura latina, que la relaciona con el principio del *cura sui* (cuidado de sí). En primer lugar, la inquietud de sí es planteada como una noción compuesta de tres acepciones principales: la *mirada*, la *actitud* y la *práctica*. Sin embargo, veremos que ellas están entrelazadas unas entre otras y sostienen toda la noción de *epimeleia heautou* en su estructura.

La mirada, dice Foucault, es una manera determinada de atención hacia sí mismo, implica volver sobre sí y *situar la mirada*, puesta en el exterior, hacia el interior. De esta manera el sujeto pone la mirada sobre lo que piensa y sucede en su pensamiento, de ahí que la noción de cuidado de sí contenga otra serie de términos que tienen relación con la meditación y el ejercicio sobre la mente. La actitud, por su parte, refiere a una manera determinada de considerar las cosas, de *estar en el mundo*, de tener relaciones con otros y de realizar acciones; una actitud con respecto a sí, con respecto al otro y con respecto al mundo. La tercera acepción, refiere a unas prácticas por medio de las cuales el sujeto se hace cargo de sí mismo y se transforma. La inquietud de sí como acción configura una serie de prácticas que tienen que ver con diferentes esferas de la vida humana: lo corporal, lo mental, lo espiritual, etc (Foucault, 2002).

Como podemos ver, la noción de *epimeleia heautou* designa maneras de ser, actitudes y prácticas que van más allá de las teorías, las filosofías o las representaciones. Designa más bien, una de las formas en que el ser humano se ha relacionado a través de la historia con su propia subjetividad y con la construcción de sí mismo. Sin embargo, este principio de la inquietud de sí tuvo diversos cambios desde la época en que fue acuñado, lo que deja ver cómo los modos de subjetivación cambian según la historia y sociedad que los acoge.

Así, en la Grecia clásica encontramos que la noción de inquietud de sí se relacionó principalmente con el principio del autoconocimiento, acuñado bajo el famoso imperativo de Sócrates “conócete a ti mismo” (gnothi seauton). Además, cabe destacar que, en esta época, ocuparse de sí mismo era una especie de privilegio de élite, ya que únicamente podía hacerlo quien tuviese las condiciones sociales para ello y aparte, el fin último era mejorarse a sí mismo para poder gobernar a los otros.

Pero, más adelante, este concepto se expandió y generó “todo un conjunto de desplazamientos, reactivaciones, organización y reorganización de esas técnicas en lo que iba a convertirse en la gran cultura de sí de la época helenística y romana” (Foucault, 2002, p.63). Fue en este momento histórico donde el pensamiento de la *epimeleia heautou* adquirió toda una nueva serie de características que dieron lugar a su auge y mayor esparcimiento en la sociedad. La preocupación por sí mismo se convirtió en un principio general e incondicional, abierto e impuesto a todas las personas, independiente de su estatus o lugar dentro del sistema social.

En la época helenística, la reorganización del concepto de la inquietud de sí hizo que el sujeto se viera a sí mismo como *fin último*. Contrario a la idea clásica de que el sujeto debía conocerse para gobernar a los otros, aquí el *yo* se erige como objeto de su propia preocupación, por el cual se desvela y sobre todo hace de su inquietud una finalidad en sí misma y para sí. Entonces, Foucault (2002) habla de una cultura de sí que se vuelve “coextensa con la vida” (p. 95), lo cual quiere decir que el *ocuparse de sí mismo* deja de ser reducido a una parte de la población para convertirse en un modo de vida, en una forma del *arte de vivir* (tekhne tou biou).

Es esta noción de *cultura de sí* la que nos genera resonancias en la construcción del horizonte que guía el trabajo; entonces, hablaremos de una cultura de sí compuesta por una mirada, una actitud y unas acciones *coextensas con la vida*, abiertas al aprendizaje y uso de todos, como la encontramos expuesta en la época de los filósofos estoicos, epicúreos y cínicos.

Propuesto este horizonte de sentido, formado por la perspectiva foucaultiana de la inquietud de sí y de la cultura de sí, pasaremos a plantear una de las preguntas que son una constante en nuestra formación y en nuestra sociedad: ¿Quién es el transmisor por excelencia de la cultura?; a lo que responderemos con certeza: el maestro. Recordemos a Cortázar cuando, en *Esencia y misión del maestro* (2009), nos dice que “ser maestro significa estar en posesión de los medios conducentes a la transmisión de una civilización y una cultura (p.162). Es decir, el profesor es por lo general el sujeto transmisor de la cultura en una sociedad y diremos que es quien se encarga de *abrir la puerta*

de la cultura al niño. Usamos este término de puerta ya que, como continúa diciendo Cortázar, la cultura no es una cosa, sino que es una *visión*.

Hasta aquí tenemos una pequeña noción, pero habría que definir más ampliamente ¿qué es la cultura? La cultura es una visión y, para profundizar el término, el autor argentino nos dice que quizá se comprenda mejor su pensamiento decantado en el concepto de la cultura como “la actitud integralmente humana, sin mutilaciones, que resulta de un largo estudio y de una amplia *visión* de la realidad (Cortázar, 2009, p.164). Agregando al final que así tiene que ser el maestro; entonces, tenemos una primera definición que nos habla de la cultura como visión, es decir, como *mirada*.

La cultura es una forma de ver, una forma de la mirada, como lo expresa Foucault hablando de la inquietud de sí. Sin embargo, se puede pensar que la cultura es una forma de ver el mundo, de ver hacia afuera: los conceptos, el conocimiento, la construcción de sociedad, lo político, etc. Pero continuando con Cortázar (2009), llega un punto en el que la cultura se compone tanto de lo de afuera como de lo de dentro, es así como “el maestro debe llegar a la cultura mediante un largo estudio. Estudio de lo exterior, y estudio de sí mismo” (p.165).

En primera instancia es el maestro quien construye su cultura, su visión, lanzando una mirada al exterior, pero también al interior, a lo que habita dentro de él. Entonces, de esta manera se inquieta, se experimenta y se construye en su propio proceso de subjetivación. Es a partir de este proceso que el maestro se va a encargar de transmitir o, mejor dicho, de guiar al estudiante hacia su propia construcción, su propia inquietud de sí.

De la misma manera, Foucault (2002) propone que el maestro en la inquietud de sí es un guía. Un guía que lleva al estudiante a despertar, al “momento del primer despertar”; ya que la inquietud de sí se considera como el momento en que se *abren los ojos*, en que el sujeto sale del sueño y tiene acceso a la primerísima luz: la luz de la cultura. El maestro ya no tiene el papel de ser el maestro de la memoria, ni de transmitir el conocimiento como quien es el único que lo tiene. El papel del maestro, su *esencia* como lo expresaría Cortázar (2009), es ser “un operador en la reforma del individuo y su formación como sujeto. Es el mediador en la relación del individuo con su constitución de sujeto” (p.133). Es este sujeto maestro que se inquieta, que construye su propia mirada situándola en el interior, quien transmite la cultura de sí a los estudiantes, los lleva hacia su propio despertar de la mirada hacia lo interior, hacia la inquietud, hacia la construcción de subjetivación.

En este sentido, para el maestro en algún punto llega la pregunta por cuáles son los medios, los medios que también menciona Cortázar, que usará para transmitir una cultura de sí a los estudiantes. Una pregunta sobre las formas, los métodos y los instrumentos para abrir la puerta hacia la cultura, hacia una nueva visión y forma de la mirada sobre el mundo y sobre sí mismo. Es aquí, donde aparece la literatura como uno de los instrumentos principales y privilegiados en la transmisión de una pregunta por lo interior, por la subjetivación.

Por ejemplo, con Montes (2018), encontramos una afirmación de la ficción y del juego que la literatura permite con la mirada, con la mirada de sí. De *La frontera indómita*, tomamos prestada una de nuestras metáforas favoritas, en la que la autora habla de un espacio fronterizo que se construye *entre* el interior y el exterior; un espacio entre el yo y el no-yo, un espacio entre lo objetivo y lo subjetivo, el único espacio en el que, según ella, se puede crear. La frontera indómita es un lugar que surge entre el sujeto como individuo y el mundo exterior al que pertenece, el cual llamamos el mundo de lo objetivo, de lo social. Entonces, el sujeto está puesto ante la sociedad y tiene a la vez su propio espacio, pero entre estos dos mundos superpuestos se encuentra una *grieta*, una línea indómita a la que pertenecen todo tipo de creaciones humanas y de ficciones: a este espacio fronterizo, a este espacio “no domado” pertenece lo literario.

Asimismo, a la frontera indómita pertenecen el arte, las ficciones y las demás creaciones culturales. Según la autora, esta es “una frontera espesa, que contiene de todo, e independiente: que no pertenece al adentro, a las puras subjetividades, ni al afuera, el real o mundo objetivo” (Montes, 2018, p.52). Es una zona en constante conquista, que se construye a través de la vida, un lugar personal para habitar, y que se constituye como zona de intercambio entre el adentro y el afuera.

La literatura está ubicada en este espacio fronterizo, pertenece a una zona vital que vamos elaborando a través de nuestra vida, en la que podemos estar en ciertos momentos para luego volver hacia el mundo interior o hacia el mundo real. Y es que los libros, en todos sus tipos, pertenecen a esta frontera ya que, si bien son *ficticios*, también nos hablan sobre nosotros mismos, sobre nuestra realidad, y nos permiten volver la mirada, hacer juego con ella. Lo escrito, que pertenece a la frontera indómita de las palabras genera un juego de la mirada entre el interior y el exterior: cuando nos vemos en los personajes, cuando nos identificamos con una historia, cuando empatizamos con emociones relatadas. Es entonces cuando lo ficticio comienza a constituir un espacio para inquietarse por sí mismo, para subjetivarse a través de la mirada de lo literario.

En el mismo sentido, Pétit en *Leer el mundo* (2015) hace en uno de sus capítulos una *celebración de lo imaginario*, en el cual enfatiza la ficción y la fantasía como uno de nuestros componentes vitales, que nos constituyen. Es decir, lo imaginario no es sólo un espacio de *escape*, sino una de las formas en que nos construimos en nuestra humanidad, ya que los deseos, las fantasías, *lo que pudo ser*, también hacen parte de nuestro universo de sentido y llevan al desarrollo de nuestra realidad. La literatura entonces es uno de los elementos culturales que nos permite ampliar la mirada y la visión; según la autora: “las lecturas, todo tipo de lecturas, ayudan a considerar la realidad con otros ojos y a agrandar el globo que se despliega cuando miramos una parcela del mundo” (p.134).

Es esto escrito un instrumento privilegiado para que el sujeto tome *otros ojos*, genere una *proyección* nueva sobre el afuera, y dé *coloración*, espesor simbólico, imaginario y poético a lo que proyecta sobre la realidad. Pero, además de la mirada del afuera, la literatura lleva al sujeto a encontrar *resonancias*, palabras que generan eco en su interior y que permiten devolver la mirada a sí mismo. Leer es una de las formas para encontrar fuera de sí palabras a la altura de la propia experiencia, palabras que ayuden a elaborar sentido, para dar forma a la verdad interior y ser un poco más sujeto de su propia historia (Pétit, 2015). Por estas razones la literatura es uno de los instrumentos que llevan al individuo a afinar la mirada, al mirarse y al mirar afuera.

Entonces, continuemos recordando que la inquietud de sí, la *cultura de sí*, está compuesta también por una *actitud*. Según lo planteado hasta aquí, diremos que luego de que el sujeto lanza una mirada hacia sí, en inquietud sobre su interior, entonces pasa a tomar una postura, una *forma de estar*, de relacionarse con el mundo. Con este panorama, cabe mencionar también que es el maestro quien tiene la primera tarea de desarrollar una actitud para luego ser guía, lo cual hace parte de su ética como medio para la subjetivación de los otros; ya que “nadie conoce el alma de los semejantes sin asistir primero al deslumbramiento de descubrirse a sí mismo” (Cortázar, 2009, p.165).

Y, volviendo a la literatura como medio e instrumento para instaurar una cultura de sí, Petit (2015) nos habla de que las personas que leen, inevitablemente, generan nuevas actitudes ante el mundo. Por eso, basta con escuchar hablar a personas que leen de vez en cuando para darse cuenta de que lo imaginario es una dimensión que se nutre a través de la literatura, la cual constituye un camino privilegiado. Pero también leer, según la autora, tiene mucho que ver con el espacio, toca los cimientos espaciales del ser. Parece ser “un atajo privilegiado para encontrar un lugar, meterse

allí, anidar” (p.47). Siguiendo esta línea de pensamiento, diremos que la literatura nutre nuestras ficciones internas, afina la mirada, y luego procede a tocar nuestras concepciones de espacio para permitirnos encontrar un lugar, un hábitat individual.

Este espacio íntimo que permite la literatura es una *manera de estar* en el mundo y una de las formas en que el sujeto construye espacio para sí mismo, se relaciona con él. Así los libros pueden ser “tierra de asilo”, un “paisaje propio”, un “lugar propio”, “una casa que siempre está ahí para recibir”, un “universo” (Pétit, 2015). Relacionarse con el espacio literario termina por ser una de las maneras en que el sujeto toma elementos para construir su propio lugar, un espacio que pueda habitar desde la tranquilidad y la naturalidad, el cual le devuelve la mirada hacia sí propio. A la vez, un espacio que le permite elaborar su actitud, su postura, su forma de posición ante el exterior y ante el interior.

Además, con Petit (2015), observaremos que el sujeto que lee es alguien que se caracteriza por una actitud principal: la insatisfacción. Citando a Montes (2018), la autora nos dice que “desde chiquito, todo lector es un rebelde, un insatisfecho” (p.128). Esta insatisfacción, esta búsqueda, esta inquietud son las que llevan a que el ser encuentre nuevas formas de significar su realidad, ya que no vivimos sólo en un plano literal, sino que lo simbólico y lo ficticio también llenan otra de las esferas de nuestra existencia. Juan Villoro (como citado en Petit, 2015), expone cómo “el mundo está incompleto, el ser humano necesita soñar, enamorarse, contar chistes, anécdotas, compartir historias para completar su experiencia del mundo” (p.127).

Llegamos a la literatura por una actitud, una búsqueda por completar nuestra existencia, y a su vez, es esta nueva mirada la que nos permite reevaluar, encontrar otras actitudes con las cuales habitar el mundo. Y es que, más allá de completarnos, completarse, la literatura permite también que nuestra humanidad se expanda, cuando a través de ella encontramos otra parte, otro tiempo y podemos vivir una doble vida (Petit, 2015). Propuesto este horizonte, esta línea que amplía la visión de la literatura como instrumento, vemos que ella es uno de los medios más potentes y privilegiados en el camino hacia la construcción de sí, hacia la propia cultura. Lo escrito, la frontera indómita de las palabras permite que el sujeto se posicione ante el mundo y establezca una nueva relación, una relación de búsqueda, de rebeldía, de inquietud por la propia existencia.

Por otra parte, es con Colomer (2001), con quien descubrimos que lo ficticio y lo imaginario van más allá del ocio, del escape, para convertirse en una dimensión necesaria del ser que vive en sociedad. Si bien es el maestro quien inscribe al niño en la cultura, de sí y del mundo, esta cultura

tiene diferentes planos que fluctúan entre lo literal y lo simbólico. No sólo vivimos en una realidad, sino que la simbolizamos y, a través de la inscripción en la cultura, el niño descubre las diferentes maneras que hemos creado los seres humanos para relacionarnos con el mundo. En *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido* (2001), Colomer expone acerca de los nuevos estudios sobre literatura que hablan de ella como una de las mejores herramientas para inscribir al niño en la *dimensión simbólica* de lo cultural. Estas perspectivas más recientes, toman las miradas de Vygotsky sobre el juego y el lenguaje como “el intento humano más fundamental para trascender el aquí y ahora y poder, así, construir modelos simbólicos que permitan comprender la realidad” (Colomer, 2001, p.4).

Las historias, las ficciones, las construcciones de palabras permiten al ser ubicarse en un nuevo plano de comprensión: lo simbólico. Y es que, como lo expresamos anteriormente, el humano en la cotidianidad siempre trasciende lo literal y necesita llegar hasta nuevos planos que le permitan significar el mundo, externo e interno. Es a través de lo escrito que el niño se sumerge en una perspectiva cultural de significado, se inicia en los juicios de valor y en los símbolos que ofrece su propia cultura y el imaginario colectivo: lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, lo habitual y lo extraordinario, etc. (Colomer, 2001).

Según lo planteado, lo escrito y el lenguaje, permiten nuevas formas de habitar y estar en el mundo desde lo simbólico; inscriben al niño en un nuevo plano que lo lleva a entender su cultura, a apropiarse de sus significados. Además, la literatura tiene un gran privilegio en ser la herramienta que trata con propiedad los símbolos a través del lenguaje. Los juegos con las metáforas, los símiles, las figuras retóricas inscriben en un nuevo plano de comprensión y de construcción de sí al niño, quien entra en contacto con nuevas maneras de representar el pensamiento.

Entonces, el maestro lleva al niño a habitar el mundo en nuevas perspectivas: las simbólicas y las poéticas. Una nueva mirada sobre el afuera, y una nueva forma de representar el adentro, lo cual abre la puerta hacia un nuevo universo de actitudes y de inquietudes de sí; ya que se trasciende el plano literal lo cual establece nuevas maneras de posicionarse, de relacionarse con lo otro y consigo mismo. A propósito, Colomer (2001) expone que “la literatura ofrece entonces importantísimos soportes para comprender y representar la vida interior” (p.5); así, las nuevas actitudes que surgen a partir de la relación con lo literario llevan a que el sujeto pueda establecer contacto de una manera más profunda con las construcciones simbólicas internas como lo son su lenguaje y sus emociones.

El lenguaje, el cual a su vez compone el pensamiento, está hecho de símbolos puros; abstracciones que gráficamente intentan representar cosas y tienen una relación puramente arbitraria con ellas. En la medida en que el niño construye nuevos nexos con el lenguaje simbólico, con el lenguaje poético, entonces podrá representar y habitar más fácilmente sus universos internos e incluso sus emociones. Las emociones son uno de los elementos que constantemente aparecen cuando devolvemos la mirada hacia sí, y es que lo que llamamos ira, miedo o felicidad son también símbolos del lenguaje que intentan denominar estados del ser atravesados por las sensaciones corporales.

Es por medio de esta ampliación del universo simbólico, del universo poético y del lenguaje que el sujeto adquiere más herramientas para la construcción y denominación de sí mismo. No es igual decir que se “está enojado” simplemente, a poder denominar el enojo como: “estar frustrado”, “estar herido”, “estar irritado”, “estar furioso” o “estar devastado”, o incluso decir metafóricamente “estoy que echo chispas”. Todas estas nuevas denominaciones surgen a través de una relación más profunda y amplia con el lenguaje, con las formas de representar que permiten a la vez poner nombre al mundo interior, representarse a sí mismo. Entonces, la literatura, con sus juegos y provocaciones, se constituye como un medio privilegiado para el maestro, que se inquieta por la construcción de una cultura de sí en sus estudiantes.

Finalmente, hablaremos del último componente de la noción de cultura de sí: la práctica. Pero antes, cabe hacer una aclaración sobre el concepto de cultura del cual nos habla Foucault, un concepto más amplio el cual permite contextualizar el nacimiento de unas prácticas de la inquietud y el cuidado de sí. La *cultura*, entonces, es un conjunto de valores que tienen cierta coordinación, subordinación y jerarquía, y a la vez estos valores son propuestos como universales, pero sólo accesibles para algunas personas. Esto en el sentido en que para que los individuos puedan alcanzar estos valores de la cultura se requieren una serie de conductas y procedimientos precisos y regulados (Foucault, 2002). Es aquí donde aparecen las prácticas como una de las formas en que el sujeto accede a la cultura del mundo y de sí mismo.

En la cultura de sí helenística, interés central en este horizonte de sentido, las prácticas de sí se orientaron principalmente hacia el cuidado del cuerpo, el cuidado del entorno y la casa, y hacia el amor. Pero, el amor implicó también diferentes manifestaciones del mismo, como lo son la amistad y los intereses de pareja; por tanto, hablaremos de un interés hacia las relaciones. Como ya bien lo propusimos, la inquietud de sí está basada en un volverse hacia sí mismo, desviarse hacia

sí mismo, con la mirada, la actitud y las prácticas. Entonces, encontramos que en la cultura de sí lo más importante es ocuparse de lo que depende de uno mismo (Foucault, 2002); en este sentido, el propio cuerpo, el propio entorno y las relaciones son tres manifestaciones de estos elementos de mundo de los cuales podemos ocuparnos, los cuales dependen propiamente del sujeto.

Con este horizonte, nos centraremos en las prácticas que están orientadas hacia las relaciones, hacia el otro. Como bien lo propone Foucault, la práctica de sí se inscribe en diferentes relaciones sociales y en este sentido, el otro constituye una parte fundamental de las prácticas de subjetivación del ser. ¿En qué medida es el otro un medio para subjetivarse a sí mismo? sería la pregunta. Pues bien, hay una importancia central, cuando en la medida en que compartimos con el otro podemos ejecutar diversas prácticas que nos llevan a constituirnos. Uno de los ejemplos es la práctica denominada *examen de conciencia*, en la cual el sujeto se ve a sí mismo en su pensamiento y evalúa, reflexiona sobre lo que ha sido su día, sus acciones o su vida. Esta práctica es posible compartirla con otro a través de la palabra y entonces, el habla se constituye como un intercambio de subjetividades, una compañía amistosa en el desarrollo de la propia subjetividad.

Es aquí donde nos proponemos plantear la cuestión de que las prácticas de sí orientadas hacia las relaciones tienen también que ver con el universo emocional del sujeto. Como propusimos anteriormente, el sujeto se acompaña del otro y establece relaciones por medio de las cuales también practica su propia subjetividad: relaciones de amor, de familia, de amistad. En este sentido, estas relaciones con otro están finalmente atravesadas por el componente emocional que las motiva y las mantiene, más allá de la utilidad, hay un gusto y un placer que hace que estas relaciones se constituyan como una parte importante de nuestra vida.

Las emociones entonces son una de las formas en que el sujeto se relaciona con el mundo y con las demás subjetividades. Por tanto, volver la mirada hacia sí mismo implica también fijarse en este universo de sentido que compone gran parte de nuestra vida y, a su vez, generar unas prácticas que permitan vivir en armonía con el plano emocional. Dichas prácticas pueden ser orientadas en primera instancia hacia el *autoconocimiento* emocional, lo cual conlleva una conciencia de sí y de la actitud que se toma frente a las situaciones de mundo. También, el examen de conciencia, como se llamó en la época clásica, es una tecnología del yo, una práctica que lleva a dicho autoconocimiento ya sea mediado con un otro o de forma individual. De manera cercana se encuentran las prácticas de escritura como *catarsis*, la práctica de la escucha (externa e interna), y todos los demás ejercicios que en sí mismos estén orientados hacia la autoobservación y la

autoconciencia, a través de las cuales el individuo puede volverse hacia su propia emoción, su mirada y su manera de relacionarse con ella.

Recapitulando lo expuesto hasta este momento, diremos que el maestro es llamado en la inquietud de sí a ser un guía, uno que lleve al sujeto hasta el momento del *primer despertar* de su inquietud. Claro, sin olvidar que el maestro es el primer sujeto llamado a despertar dicha inquietud, dicha ocupación en sí mismo; lo cual hace que se construya en él una cultura de sí compuesta de una mirada, una actitud y unas prácticas. Ahora bien, el maestro está llamado a ser el transmisor, el guía de la cultura en una sociedad, pero con cultura no nos referimos únicamente al conocimiento y la historia exterior del mundo, sino que hablamos de una cultura de sí a través de la cual el sujeto se posiciona ante sí mismo y se construye a través de unas prácticas.

Es entonces cuando para este maestro, guía en la cultura de sí, llega la pregunta por cuáles serán los medios que usará para abrir la puerta de este nuevo universo a los estudiantes y, aquí, aparece la literatura. Lo imaginario, lo ficticio, las historias constituyen un objeto privilegiado en la transmisión de una cultura a los estudiantes, y en especial de una inquietud de sí, por sus cualidades de relación con el plano simbólico y subjetivo del ser humano. Finalmente, concluimos que el maestro puede hacer uso de esta literatura para instaurar una serie de prácticas por medio de las cuales el sujeto se inquiete por sí mismo y entonces, llevarlo a que descubra que está compuesto por diferentes planos: lo emocional, lo mental, lo corporal y lo espiritual; y que a su vez está llamado a cuidar cada uno de ellos. Además, haciendo uso de la literatura el sujeto puede establecer una relación fructífera de autoconocimiento, de transformación y cuidado del yo emocional, el cual hace parte de su gran universo de sentido.

Segundo capítulo

*Tendré que llevar un abrigo para los países fríos,
una cantimplora para el desierto,
cerillas y granos de maíz
para encender una hoguera
y hacer palomitas cuando tenga hambre.*

*Pondré todo en una maleta,
bajaré por la ventana,
izaré las velas
¡y partiré!*

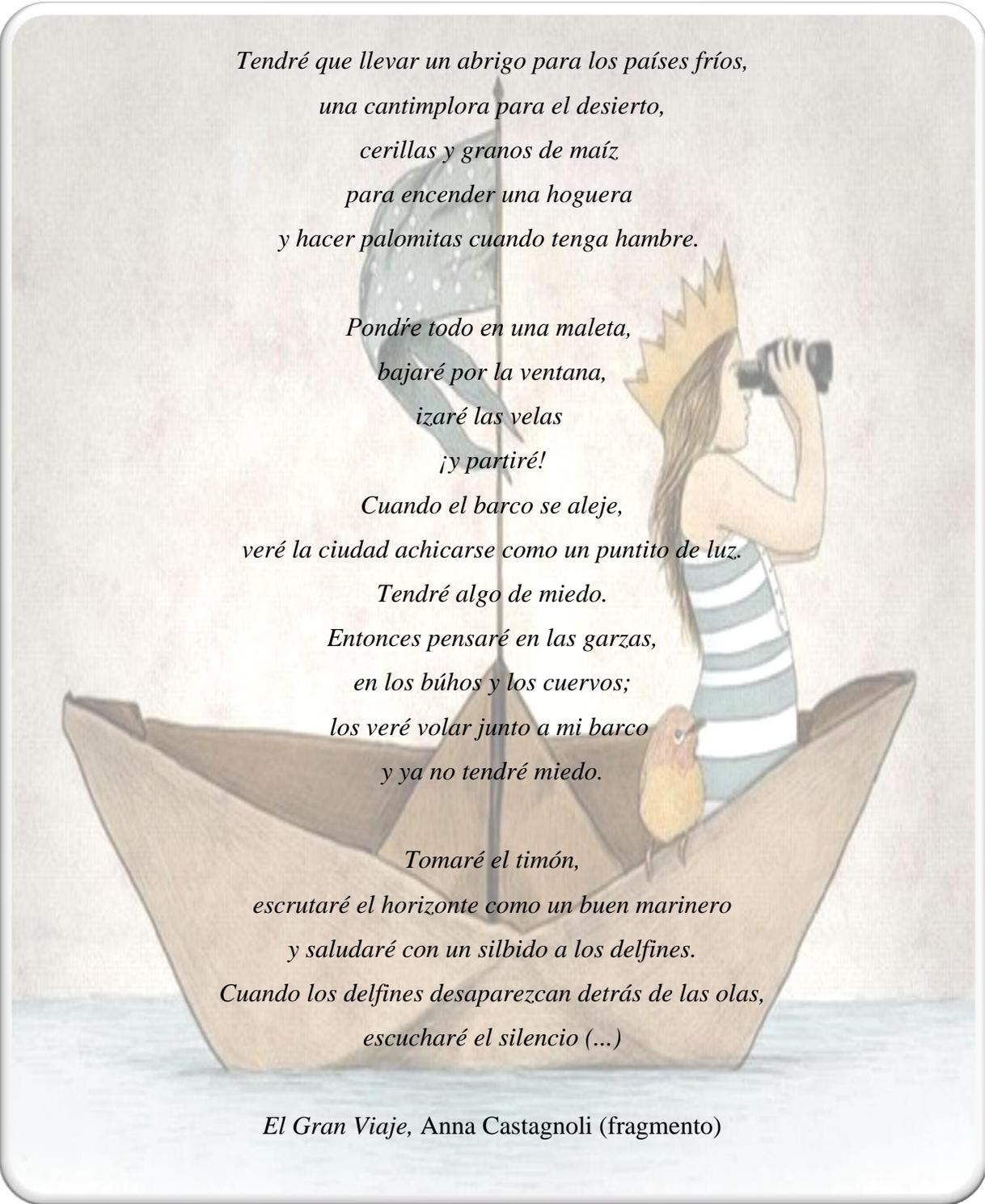
*Cuando el barco se aleje,
veré la ciudad achicarse como un puntito de luz.*

*Tendré algo de miedo.
Entonces pensaré en las garzas,
en los búhos y los cuervos;
los veré volar junto a mi barco
y ya no tendré miedo.*

*Tomaré el timón,
escrutaré el horizonte como un buen marinero
y saludaré con un silbido a los delfines.
Cuando los delfines desaparezcan detrás de las olas,
escucharé el silencio (...)*

El Gran Viaje, Anna Castagnoli (fragmento)

Ilustración 2 Barquito de papel, Sara Olmos



2. 1 Fijando el rumbo de nuestro timón

*Sin duda hay que perderse para hallar destinos inalcanzables
o de lo contrario todo el mundo sabría dónde están*

Capitán Barbosa

Como bien sabemos, zarpar al mar de la educación es una decisión valiente, para ello se requiere de preparación y grandes esfuerzos. En distintas leyendas de navegantes y exploradores, se cuenta que este mar puede ser violento y traicionero; en él se esconden infinidad de misterios casi que invisibles a los ojos de los viajeros.

Al partir en este viaje lleno de intriga, sorpresa y aventura, teníamos una poderosa misión, buscábamos poder generar en los habitantes de la isla de primero, las herramientas necesarias para fortalecer en ellos el *cuidado de sí*. Sin embargo, sólo contábamos con algunas herramientas como: un baúl cargado de sueños y esperanzas, las velas de nuestro barco que nos encaminarían en cualquier dirección y una vieja brújula, la cual a pesar de vieja y destartada nos orientaría a encontrar nuestro norte. Sabiendo los riesgos que podíamos correr, sentíamos que aún no contábamos con las herramientas necesarias para lograr nuestra misión propuesta. Así que, luego de mucho pensar, decidimos buscar consejo en alguien que, sin saberlo, lo cambiaría todo.

Gracias a distintas consultas, pudimos ponernos en contacto con una reconocida navegante llamada Eumelia Galeano, quien llena de alegría y satisfacción decidió ayudarnos y ser nuestra guía de viaje, por lo que nos aconsejó sobre el *enfoque cualitativo*, como la ruta más adecuada para encaminar nuestra expedición. Según Galeano (2020), “La perspectiva metodológica cualitativa hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos, significados” (p.19). En ese sentido, el *enfoque cualitativo*, marcó una nueva ruta y nos abrió la posibilidad de observar y sentir el viaje desde una nueva perspectiva, una perspectiva en la cual miraríamos a los habitantes de la isla de primero con ojos llenos de curiosidad, pero también con respeto y cercanía, entendiendo sus valores, su forma de ver el mundo y aquellas experiencias significativas que se tejían tanto en colectivo como en individualidad.

Entendimos, a su vez, que, si bien llegamos a su isla con la intención de conocerlos, también debíamos respetar sus concepciones, sus corporalidades y sus ideas, ya que en esto radicaba su propia subjetividad y esencia. Sin embargo, nos cuestionamos acerca de ¿cómo poder mostrarles a otros las memorias que logramos atesorar en los encuentros con los habitantes de la isla de primero, sin afectar sus propias subjetividades? Al indagar logramos encontrar resguardo en las palabras de dos autores, los cuales dieron alivio y solución a nuestra inquietud. Según Cubides, H. J., & Durán, A. (2002):

Ante el interrogante de cómo puede ser apoyado el cambio social desde la investigación, puede afirmarse que siempre y cuando se disponga de medios fiables de argumentación en los que exista la oportunidad para los diversos actores de utilizar recursos acordes a sus propios valores, sin que se impida su uso por parte de otros, la investigación puede convertirse en un factor importante de transformación (p.8).

En ese sentido, adoptamos una postura en la cual veíamos a cada habitante de la isla de primero desde los ojos de la empatía, entendiendo que, si bien nos encontrábamos en etapas generacionales distintas, intentábamos ponernos en su lugar, acompañándolos durante todo este recorrido; pero también, respetando aquellas memorias, sueños, imágenes y palabras que ellos nos confiaban. Como navegantes queríamos conservar casi que intactas memorias como: sus voces, sus palabras, dibujos y diálogos realizados por y con cada habitante de la isla de primero, por eso nos pareció pertinente e importante que tanto sus nombres propios como sus rostros pudieran aparecer en nuestro relato, para dar cuenta no sólo de este recorrido, sino también de las transformaciones que durante el viaje suscitaron e hicieron eco tanto en nosotras, como en ellos. Entonces, decidimos nombrarles por sus nombres reales, para mostrar así el reconocimiento y respeto hacia ellos, hacia cada espacio de encuentro, un espacio en el cual se reconocían sus sentimientos, sus experiencias y sus expresiones.

Como navegantes buscábamos también narrar, contar y dar cuenta de nuestra experiencia durante el viaje y el arribo a la isla de primero. Para ello, queríamos poder compartir con otros navegantes, maestras y maestros nuestras percepciones, reflexiones, sentires del recorrido. Al principio no sabíamos cómo orientar nuestras narraciones, pero luego de indagar y acercarnos cada vez más a la isla de primero y a sus habitantes, decidimos encontrar una manera, no solo de acercarnos a ellos y a sus relatos, sino también, una forma en que nuestras subjetividades pudieran

plasmarse. Fue por esto que decidimos emplear la *metodología en investigación biográfico-narrativa*, ya que en ella encontramos resguardo y amparo para narrar y dar cuenta, no sólo de todas las emociones y sentires que pasaban por nuestro cuerpo como navegantes y maestras, sino también mostrar nuestras experiencias vividas durante todo el recorrido.

Según Bolívar (2012) este enfoque o ruta de viaje se centra en hacer una historia viva, en la cual tanto las narraciones y las experiencias del navegante como las de los habitantes se unen, se tejen y se relacionan, generando así un tejido, una construcción narrativa la cual es compartida. La investigación biográfico-narrativa parte de la premisa de que en nuestra cotidianidad somos *narradores espontáneos*, es decir, construimos nuestra subjetividad a través de historias vividas, y con nuestra inclusión en una comunidad vamos creando cada vez hilos de sentido que se entrelazan y se tejen con la existencia de los otros (Murillo-Arango, 2021). En esta narración compartida se atesoraron los sentires y pensares que nos atravesaron como navegantes y maestras durante este viaje. Nada pasaba por alto, todas y cada una de las experiencias fueron escuchadas, guardadas, acogidas y narradas con el fin de que otros navegantes, como nosotras, pudieran llegar a ellas y conocer la sensibilidad y el alcance que tuvo nuestro viaje.

Suárez (2004) también plantea que todo lo que acontece en la escuela se debe a las experiencias y a aquello que atraviesa no sólo a los estudiantes, sino también a los maestros, los cuales significan y resignifican sucesos y situaciones haciendo que estas queden impregnadas con parte de su esencia y sus vivencias. Entonces, en lo biográfico-narrativo encontramos la forma de poder narrar y plasmar aquello que se iba gestando en cada una de las experiencias, y así atesorar una colección de recuerdos, relatos, imágenes y dibujos que recordaran nuestro paso por este viaje. Finalmente, nos pareció importante elegir este enfoque *biográfico-narrativa*, ya que como dicen Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (2004):

Al contar historias sobre la escuela y sus prácticas pedagógicas, sobre los aprendizajes de los alumnos y las alumnas, sobre las vicisitudes e incertidumbres escolares, sobre las estrategias de enseñanza y de gestión escolar que adoptan y los pensamientos que provocaron horas y horas de trabajo escolar, los docentes hablan de sí mismos, de sus sueños, de sus proyecciones y de sus realizaciones. (p.4)

Y esa precisamente era nuestra meta como maestras y navegantes, queríamos poder dejar una pequeña parte de nuestra esencia en cada relato, y así generar reflexiones, no solamente frente a nuestro proceso de práctica pedagógica con el grado primero, sino también, reflexiones en torno a la importancia de posicionar la mirada en el *cuidado de sí* dentro de cada pequeña y de cada pequeño.

2.2 El taller: una herramienta de creación tan potente como un saber.

*Aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador,
cultivador y vigorizante que aprender simplemente
por comunicación verbal de ideas*

Froebel

Hemos mencionado durante toda nuestra narración la importancia del cuidado y acogida de las memorias en nuestro viaje, llevándonos así a tomar la decisión de mostrar en la isla de primero un elemento sorpresa, el cual guardábamos en nuestro baúl de sueños y esperanzas: *el taller*. Esta herramienta fue la forma de compartir colectiva e individualmente sentires y pensares y, a su vez, fue la que nos proporcionó las mediaciones necesarias para que cada habitante lograra expresar, contar y plasmar aquellas emociones que le atravesaban. La reunión alrededor de talleres permitió descubrir, crear y explorar desde lo colectivo, para dar paso al encuentro y al tejido de distintos saberes y conocimientos.

Entonces, *el taller* apareció como una alternativa para aquellos que, como nosotras, venían de tierras lejanas y desconocidas buscando un refugio donde descansar y enseñar. Según Ander-Egg (1991) el taller, pensado desde un ámbito pedagógico, busca enseñar y sobre todo hacer que se aprenda mediante la realización de “algo” que se logrará a partir de una construcción conjunta. A su vez, para Ghiso (1999) el taller es visto como una herramienta que nos permite hacer, ya que gracias a él podemos crear, conversar entre sí, imaginar, generar relaciones y saberes, construir, deconstruir y finalmente generar análisis a partir de la creación en grupo o colectividad.

Como navegantes reflexionamos también que, si bien buscábamos generar dichos tejidos con el uso del taller en la nueva isla, necesitábamos de ciertos parámetros para que éstos pudieran

ir encaminados a un objetivo común. Por ello, como afirma Ander-Egg (1991) hay varios principios pedagógicos a la hora de poner en práctica un taller. Es importante no perder de vista tres puntos o ejes cardinales los cuales serán fundamentales su desarrollo y son: el aprender haciendo, la participación activa y el cuestionamiento a base de preguntas. Estos ejes nos ayudaron a explorar y darle todo el potencial creativo a cada taller, ya que según Ghiso (1999) el taller surge como un dispositivo de creación y como una herramienta de viaje, la cual pretende proporcionar una intencionalidad para así generar construcciones conceptuales y cambios significativos en el estudiante. Por ello, se convirtió en nuestra guía, en nuestra brújula preciada, la cual nos permitió crear y soñar en conjunto, dándonos la posibilidad de volar entre las nubes o nadar entre las olas del mar.

Con este panorama, y pensando en el taller como una urdimbre la cual poco a poco se iría convirtiendo en un tejido colectivo, decidimos emplear esta estrategia con los habitantes de nuestra pequeña isla. Para nosotras como navegantes era importante que el taller facilitara en los habitantes una unión entre mente y cuerpo, entre pensamiento y acción, ya que no sólo buscábamos generar un conocimiento, sino que también buscábamos que este pasara por su cuerpo. Es decir, que cada pequeño habitante lograra expresarse, mostrarse y plasmar aquello que le suscitaba el encuentro, aquello que le atravesaba, que sentía o anhelaba. Por esto, realizamos nuestros talleres no sólo enfocadas en la importancia de la adquisición del código lingüístico y las prácticas de lectura, escritura y oralidad, sino también desde una mirada sensible, una mirada del *cuidado de sí*, en la cual cada taller estuvo pensado con el objetivo de generar en los pequeños habitantes una conciencia de sí mismo y una conciencia de cuidado.

Para ello planeamos cinco talleres: *Nombro lo que siento, ¿Y mañana... qué?, Personajes y personalidades, Yo soy, y Lo mejor de mí*. En estos encuentros pensamos alrededor de la importancia del cuidado emocional y el cuidado además pusimos en práctica la adquisición del código lingüístico, mediada a partir de ejercicios de lectura, escritura y oralidad. Cada taller fue pensado alrededor de tres momentos: en el primer momento se inició con una apertura o provocación, la cual fue a partir de la lectura de libros álbumes, ellos fueron “*Monstruo feliz, monstruo triste*” de Ed Emberly, “*¿cómo te sientes?*” de Anthony Browne, “*A veces*” de Claudia Rueda, “*Yo, Jane*” de Jane Goodall, y “*Eduardo, el niño más terrible del mundo*” de John Burningham. Con estas lecturas y alrededor de preguntas orientadoras buscamos la construcción conjunta en cada encuentro.

En el segundo momento realizamos distintas actividades, como lo mencionamos anteriormente, donde cada pequeño habitante desde el diálogo, la escritura, la lectura o el dibujo, tuvo la oportunidad de mostrar y expresar una parte de su universo interior, aquello que le atravesaba y que pensaba alrededor de lo propuesto. Finalmente, en el tercer momento retomamos las memorias realizadas por cada pequeño habitante y abrimos un espacio de compartir, en el cual cada uno de ellos habló sobre su experiencia, y dio paso a distintas interacciones entre todos los habitantes, creando así el tejido y el aprendizaje colectivo que tanto caracteriza al taller.

2.2.1 Memorias de los talleres

2.2.1.1 Primer taller “Nombro lo que siento”



Ilustración 3 Portada “Monstruo triste, monstruo feliz”, Ed emberly y Anne Miranda



Figura 1 Máscaras del taller, primero uno, “Nombro lo que siento”.

El taller de oralidad fue el mejor recibimiento en este recorrido. Fue inesperada la apertura de los corazones, de las miradas y de la palabra. Un interior pocas veces visto salió a relucir en cada una de las palabras plasmadas de emoción, pero también de comprensión conjunta. Una de las cosas que más me impresionó e impactó en este pequeño viaje-taller, fue la forma en que cada integrante puso de su ser en la escucha y en un amplio interés hacia conocer lo que tenía por decir su compañero. Una suerte de complicidad conjunta se formó en el ambiente, mientras cada uno ponía su opinión, su palabra, su forma de interpretar el mundo y las propias emociones.

Este encuentro permitió elaborar grupalmente un espacio que pocas veces se abre en el salón, aunque sea frecuente hablar sobre las emociones y responsabilidades cuando surge algún problema. Además, el tema de la oralidad es uno de los más importantes en este grupo ya que si bien, en suma, hay un excelente rendimiento académico, la oralidad y la palabra son campos que no todos manejan perfectamente. Hay todavía confusión, búsqueda y mezcla de pensamiento a la hora de elaborar la palabra y de transmitir el pensamiento hacia el otro.

El encuentro comenzó con un ambiente propicio y literario, en el que se mencionó la premisa de que para la clase usaríamos un libro del que “todos hacemos parte”. Entonces, procedimos a mirar las máscaras, el elemento central, pero sin compartirlas todas al mismo tiempo, sino mostrando una a la vez, y haciendo la pregunta sobre cuál emoción pensaban que representaban. Ellos, expectantes ante cada nueva máscara, pero, sobre todo, ante lo que tenían por decir sus compañeros. La primera máscara, amarilla, nos permitió hablar sobre las cosas que nos hacen felices. Entre ellas hubo mención en gran parte a la compañía: de amigos, de familia, de cercanos. Estar en compañía con otros genera gran felicidad y gusto, de sentirse querido, amado y aceptado. Por lo demás, hablamos sobre lo divertido que es jugar, pintar, comer un helado e ir de vacaciones.

La segunda máscara, de color azul, representó la tristeza. Aquí salieron a flote diversos tipos de problemas: la violencia, la soledad, la confusión, se dejaron ver entrelíneas a través de las



*Figura 2 Máscaras del taller
“Nombro lo que siento”.*

palabras de los niños. Camila habló de la tristeza que siente cuando “uno de mis papás me agarra muy fuerte de la mano”, mientras mostraba un brazo con visibles marcas. Las caras cambiaron con la entrada de esta máscara, y las miradas mostraban entendimiento y escucha atenta.

La tercera máscara fue de color rosa y ante ella, pusimos en frente la pregunta ¿Qué te hace sentir cariñoso? Esta fue una de las partes más interesantes del taller ya que dejó ver la delgada línea que existe entre el amor y la felicidad. Una de las expresiones más utilizadas para dar respuesta a la pregunta por el cariño fue “*me hace feliz...*”, es decir, a nivel mental, pero sobre todo a nivel del corazón, cada uno asoció las

muestras de afecto como una de las formas de la felicidad: aparecieron los abrazos, las palabras bonitas y la compañía. Pero, lo más interesante fue poder apreciar cómo los estudiantes con más dificultades a nivel académico y disciplinario expresaron el gusto que sienten por ser queridos, abrazados y besados por su madre o por sus profes.

Jugar, bailar o contar chistes, fueron las expresiones que aparecieron ante la cuarta máscara. Esta, de color morado, representó la diversión y las cosas que nos hacen divertir. Las caras y los ánimos de nuevo cambiaron entre los niños y al ritmo de la emoción representada, comenzaron a hablar de muchas cosas al tiempo, a la vez que reían y formaban de nuevo las miradas cómplices.

La quinta máscara, de color naranja, generó mucho interés y escuchas atentas entre el grupo. El miedo generó revuelo al tiempo que cada niño hablaba sobre la emoción, ya que ciertos elementos formaban identificaciones y lazos entre ellos. Uno lanzaba su experiencia frente al miedo mientras el otro la recibía con un “yo también”, un “a mí también” o un nuevo agregado según su elaboración de la emoción. Una de las cosas más importantes del taller, es que la escucha atenta permitió que los estudiantes que de por sí no suelen hablar normalmente dentro del salón, abrieron



Figura 3 Máscara de “alegría”.

el espacio de su voz para compartir con sus compañeros sus inquietudes y sus emociones.

Si bien hay niños que no tienen aún una gran fluidez para hablar, y necesitan de tiempo para formar sus ideas y expresarlas de manera coherente, fue sorprendente la reacción de sus compañeros. En vez de distraerse, los niños miraron de manera atenta a su compañero mientras trataba de construir una idea y de formar un hilo de conversación con el otro.

La oralidad entonces nos moviliza, no inquieta, y nos hace cómplices con un otro, con el que, a través de la palabra, nos damos cuenta de que piensa y sobre todo, siente igual que yo.



Figura 4 Ronda de estudiantes, primer taller, primero dos.

Respecto a nuestra primera actividad en esta isla, las máscaras fueron la excusa más apropiada para que los habitantes de estas tierras se expresaran de manera adecuada y abierta a las expedicionistas. Ser alegre o ser feliz en un momento indicado, que les de felicidad estar con mamá, estar con los amigos, ir a la escuela...que los atemorice mirar debajo de la cama o su mamá cuando está enojada; que los haga llorar una caída o una mala nota, en fin, miles de emociones que pueden sentir estos anfitriones y que son reprimidas muchas veces por lo que el otro pueda decir al respecto, por temor a que se rían de ellos o sean minimizadas sus acciones y que con las máscaras sientan la libertad de expresar lo que sienten, lo que les da miedo decir enfrente de mamá, o enfrente de la “profe” o enfrente de otros habitantes por temor a ser burlados, por temor a que no les presten la atención adecuada.

La educación emocional en este caso nos sirve para que los habitantes de esta pequeña isla y que tienen entre 5-6 años, tengan las herramientas adecuadas para saber cómo interactuar en diferentes situaciones que se les presente, por ejemplo, cuando la mamá se enoja y que él se atemoriza, el niño sabe y entiende que son dos emociones distintas y las reconoce por sus gestos faciales interpretados a través de las máscaras que les llevamos como tesoro, esto implica que al niño se le facilite reconocer gestos, palabras o acciones que los ayuden a interpretar lo que está sucediendo en ese momento, por lo que ellos saben que cuando estamos felices hacemos una cara diferentes a cuando estamos tristes.

Para ellos es complicado enfrentar situaciones a las que no están acostumbrados, por ello es indispensable que a través de juegos didácticos como lo son las máscaras del libro álbum “*monstruo triste, monstruo feliz*” de Ed Emberly y Anne Miranda, ellos sean capaces de expresar, entender y sobre todo comprender por qué a veces los gestos de nuestro rostro son de una manera diferente que otras, y más importante, que no todos nos sentimos de igual manera siempre.



Figura 5 Niños con máscaras de monstruos.



Figura 6 Reconociendo las máscaras. Taller primero tres

Para dar apertura a la serie de talleres planeados para trabajar la inteligencia emocional mediados por las prácticas LEO (Lectura, Escritura y Oralidad) con las niñas y niños de primero de la institución educativa Pedro Estrada iniciamos en este caso con la oralidad en el grado de primero 3, para dicho taller habíamos planeado trabajar el cuento titulado: *Monstruo triste, Monstruo feliz* de Anne Miranda y Ed Emberley el cual leeríamos con las niñas y niños y trabajaríamos con distintas máscaras que este libro guardaba en su interior. En el grado primero 3 empezamos con una pregunta orientadora, se les preguntó a las niñas y los niños lo siguiente: ¿Qué crees que son las emociones? a lo cual se recibieron respuestas como:

-Profe, las emociones son como escalofríos que nos recorren el cuerpo cuando estamos asustados o tenemos miedo.

-Profe, las emociones son la alegría, la tristeza, el miedo y todos los sentimientos.

-Profe, las emociones aparecen cuando sentimos algo bonito y algo feo.

-Profe, las emociones son como cosquillas que se sienten en la barriga y están saltando porque quieren salir para afuera.

Luego de escuchar las distintas respuestas a la pregunta, cambiamos de espacio, dejamos los pupitres y optamos por sentarnos en el piso dentro del salón, así podríamos tener mayor cercanía uno con los otros y podríamos hacer la experiencia más grata, al sentarnos recordamos la



Figura 7 Creando monstruos.

importancia de hacer silencio y respetar la palabra de cada uno de los compañeros para poder escucharnos unos a otros y empezamos con la lectura del libro, sin embargo, en este punto se hizo una pequeña variación y para ello inventé una historia teniendo como referencia los elementos del libro y las máscaras, así que entre todos y con ayuda e ideas de todos los niños y niñas y de Osthin dimos vida al monstruo, hicimos que nuestro monstruo experimentara emociones como: alegría,

tristeza, enojo, diversión, cariño y preocupación mientras vivía situaciones de la vida real cercanas a las experiencias que los niños de primero tres experimentaban.

Al terminar la historia de construcción conjunta hablamos sobre la importancia de las emociones en nuestras vidas y el porqué era importante reconocer lo que sentíamos y comunicarlo, al hacerlo, varios niños levantaron la mano y dieron los siguientes aportes:

-Profe, cuando algo a mí me hace poner triste le digo a mi compañero para que no siga haciendo eso.

-Profe, yo me enojo muy fácil y no me gusta que me molesten cuando estoy enojada por eso les digo que estoy enojada para que no me hagan enojar más.

-Profe, cuando yo estoy triste, le cuento a la profe para que ella me abrace y me de amor y así me siento mejor.

Luego de escuchar los aportes de los niños pasamos a la segunda parte del taller en la cual se les hizo entrega de una máscara a cada uno de los niños y ellos debían decorarla, teniendo en cuenta cómo se sentían en ese momento o al monstruo que más les había gustado de la historia, mientras todos decorábamos las máscaras hablábamos de los sentimientos y ellos me contaban sobre su monstruo favorito y porque elegían los colores y las formas que acompañarían a sus máscaras, para terminar cada niña y niño mostraron sus máscaras y se fueron a sus casas jugando con ellas.

2.2.1.2 Segundo taller ¿Y mañana... qué?

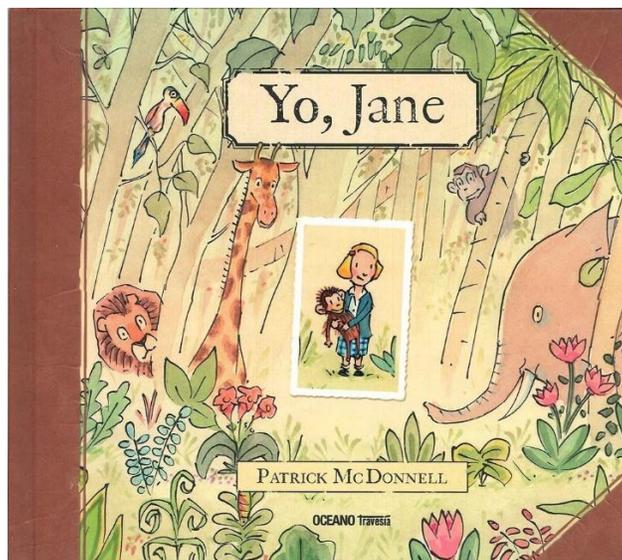


Figura 8 Portada del libro álbum “Yo, Jane”, Patrick McDonnell



Figura 9 Taller primero uno “Yo, Jane”

Este taller fue una experiencia y un cuestionamiento alrededor de qué son los sueños. Motivados por el libro álbum *Yo, Jane* del autor Patrick McDonell, pudimos encontrarnos alrededor de una reflexión profunda sobre nosotros y sobre nuestro futuro. Al principio, los niños formaron gran cercanía con el personaje animal de la historia: Jubilee. Este pequeño mono de peluche llamó la atención con su nombre poco común, el cual lo hizo aún más especial, además de que en la historia era el mejor amigo de Jane. Poco a poco navegamos por las aventuras de los dos personajes, hasta que llegamos al final del libro, un final inesperado, en el que apareció una imagen de una mujer real dando la mano a un pequeño mono que estaba al frente de ella. “Los sueños de Jane se habían hecho realidad”, fue la frase final y a continuación unas caras de sorpresa, gestos y sonidos que acompañaron a este profundo cierre de la historia.

Luego de terminar conversamos sobre la historia detrás del libro (adjunta en las últimas páginas) y les conté que ésta fue basada en una historia de una mujer real: Jane era una mujer que desde pequeña soñaba con vivir en África y trabajar con los animales de allí, hasta que un día luego de mucho trabajo y estudio logró cumplir su sueño, un sueño que se registraba por medio de la fotografía que aparecía al final y que generó tanta sorpresa. Después, conversamos alrededor de qué son los sueños; lamentablemente fue una charla bastante unilateral, ya que como pude intuir, pocas veces alguien había hablado a los niños sobre este tema, más allá de hacerles la típica



Figura 10 Christopher y su creación.

pregunta “¿qué quieres ser cuando seas grande?”. Sin embargo, este hecho dio pie a que el tema fuese aún más interesante porque hablamos de que las personas tienen diferentes tipos de sueños: frente a su trabajo, frente a acciones, frente a cosas, lugares, etc. En ese momento, por ejemplo, Christopher nos contó acerca de su sueño de tener una mascota, específicamente un perro rottweiler de gran tamaño, con el que pudiera jugar y que a la vez cuidara su casa. La intervención de Christopher abrió la mente y la percepción de los demás chicos, quienes ahora querían participar todos a la misma vez, hablando de cosas que querían tener o hacer y lugares que querían visitar.

En la segunda parte de la actividad, repartí una hoja a cada uno de los participantes con el fin de que en ella pudieran plasmar sus diferentes sueños. Ellos hicieron un trabajo juicioso y en disposición, en el cual mostraron bastante interés en el tema y en la actividad propuesta, agregando que no dejaban de estar impresionados por el libro que acabábamos de leer. Por tanto, dispuse el libro apoyado en el tablero, abierto en la última página que mostraba la fotografía real de Jane dando la mano al mono. Esta imagen fue inspiración para las creaciones y además, fue provocación para varios niños que pasaron en ocasiones al frente a ojear de nuevo el libro álbum.

El resultado final arrojó diferentes e interesantes creaciones que dieron muestra de la amplitud del tema sobre el que hablamos. Una de las que más llamó mi atención fue la de Julieta,

quien dibujó a una niña sencilla sobre un paisaje con varios colores. Cuando pregunté a la estudiante e indagué sobre lo que mostraba en su dibujo ella respondió:

-Profe, es que mi sueño es vivir en un campo con muchas flores.

Ante esta respuesta mi reacción fue de admiración y sorpresa por tal conciencia puesta en el ejercicio. Por otra parte, hubo diferentes respuestas en relación con las profesiones como médicos, enfermeros, secretarios, entre otros. Pero más cercano al tema de las pasiones encontré muchos y muchos dibujos de futbolistas, dos dibujos de cantantes, entre ellos, el trabajo de Monserrat, quien con toda la seguridad que la caracteriza me dijo:

-Cuando sea grande quiero ser Karol G.

Asimismo, el trabajo de Jonas tuvo a mis ojos un tinte llamativo, y al preguntarle expresó:

-Profe, mi sueño es ser artista

-¿Artista de qué?

-De los que pintan y dibujan

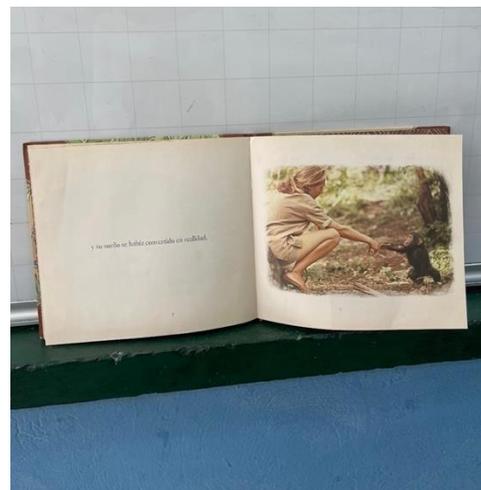


Figura 11 Foto de Jane Goodall.

Finalmente, fue interesante notar que varias de las respuestas, como la de Anthony, estuvieron directamente relacionadas con el tema del dinero y las posesiones. Un dibujo de un chico rodeado por billetes representó lo que en el futuro quiere ser este estudiante, sus sueños y deseos de ser “millonario”.



Figura 12 Trabajo alrededor de los sueños, taller con primero dos.

Parece que ser millonario es lo que más interesa hoy en día y de lo que se conversa en los pasillos de las instituciones educativas, primero dos no fue la excepción, pues cuando se les cuestiona acerca de lo que quieren ser en su vida futura de inmediato las palabras que salen de su pequeña boca es “profe, yo quiero ser millonario como (tal persona famosa)”, sin importar cuál sea su profesión, tiktok(er) o influencer, médico, deejay, en fin, cualquier profesión u oficio que los niños estudiantes de primero dos crean que los pueda hacer millonarios en un futuro.

Cuesta mucho decir que queremos ser o hacer, y en que nos queremos convertir de acuerdo a lo que hemos vivido y quisiéramos vivir; por todo esto, “Yo, Jane” una obra de Patrick McDonnell, fueron las líneas con las cuales se creó una exquisita estrategia con la cual cada uno de los estudiantes del grado primero dos se asombraba cada que pasaba una página del maravilloso sueño de Jane, nuestra protagonista.

En esta ocasión, los sueños han sido una característica especial de cada uno de ellos, los cuales les ayudan a forjar y trazar un camino que los ayude a escapar de la isla o a mejorar su propia vivencia allí. La isla ha sido un hábitat que ha permitido que cada uno de los habitantes crezcan, lean, hablen, jueguen y se impresionen con cada una de las situaciones que allí acontecen, por ello, hemos velado porque cada uno de los sueños de ellos sean grandes y posibles. Desde querer viajar en vacaciones, ir donde los abuelos, jugar con arena en la playa... hasta ser veterinaria, deejay o cantante, sueños que por más grandes que parezcan se ven alcanzables por cada uno de estos habitantes.

Con el fin de recolectar diferentes pensamientos y que cada uno de los habitantes relataran en una hoja en blanco y a través de un dibujo lo que quieran hacer o ser en unos cuantos años fue una guía para que cada uno comience a trazar sueños, dibujando sencillas líneas que iban formando una serie de acontecimientos que más adelante los iba a impresionar, pues muchos se dieron cuenta que tener dinero, ser millonario o querer viajar por todo el mundo fue una característica que los unió.

“Profe, lo que pasa es que yo quiero ser *deejay*, porque los que trabajan en eso viajan mucho y son millonarios” con estas palabras comenzó mi dilema, el dinero fue algo que movilizó que muchos de los estudiantes eligieron qué hacer en sus hojas en blanco, o bueno, los interrogantes que los cuestionaron durante toda la actividad y que los motivara a decidir en ese momento que querían ser o hacer durante sus vidas, y que a pesar de ser unos seres de pocos años de vida se sensibilizan con su futuro, pues querer ser millonario es algo que causó mucho furor en este encuentro.

No podemos negar que esta época está mediada por las redes sociales y esto permite que los estudiantes se visualicen en personas que ven allí en sus pantallas del celular, del computador, de la tablet, etc., redes sociales que han permitido que ellos, todos, se vean reflejados en personas que al parecer tengan dinero y “una vida resuelta” gracias a sus oficios. Sin embargo, una pequeña parte de la isla de primero dos escuchó a su corazón y nos contaron anécdotas del porqué quieren hacer o ser lo que nos describieron en su pequeña hoja.



Figura 13 Lectura del libro álbum “Yo, Jane”. Taller primero tres

Desde pequeños hemos creído en la magia de los sueños y cómo estos si se desean con mucho anhelo pueden hacerse realidad, sin embargo, con el paso del tiempo vamos perdiendo dicha magia y es por eso que como maestra me vi en la necesidad de rescatarla y seguirla fortaleciendo. Hoy 28 de septiembre del 2023 realicé con primero tres el taller llamado: *¿Y mañana... qué?* con el cual trabajé la importancia de la autoimagen positiva, la autoconfianza y la autoestima a través de un ejercicio de planteamiento de sueños y metas. Para ello se seleccionó el libro álbum llamado: *Yo, Jane* del autor Patrick McDonnell el cual está basado en la vida real de Jane Goodall.

La intencionalidad de la lectura de dicho libro álbum era motivar e incentivar a que las niñas y niños de primero tres recordarán la importancia de los sueños y como estos a largo o corto plazo podrían hacerse realidad, es por ello que durante la lectura de la historia se encontraban muy receptivos, motivados y muy impresionados por el relato y sus ilustraciones, la mayoría no creía posible que Jane el personaje principal de la historia pudiera cumplir su sueño, sin embargo, cuando en la narración muestran que eso sí fue posible, quedaron muy sorprendidos y muy felices por el logro de Jane. Después de la lectura se dialogó con primero tres teniendo en cuenta las siguientes preguntas orientadoras: *¿cuáles son mis sueños? ¿Cuál es la importancia de los sueños?* a las cuales surgieron muchas respuestas, pero la que más llamó la atención fue la respuesta de Jerónimo la cual decía así:

“Profe, es importante creer en los sueños porque hay muchos niños que crecen y ya no creen en ellos y los sueños son una puerta mágica que nos van a acompañar hasta que seamos muy grandes y por eso no podemos dejar de soñar.”

Con la respuesta de Jerónimo nos encaminamos entonces a realizar la actividad central en la cual se le entregaba a cada niña y niño una hoja en blanco y en esta ellos dibujarían aquello que soñaban: podía ser un lugar que quisieran conocer, un objeto que quisieran tener, una nueva mascota o incluso un nuevo integrante para su familia, el dibujo era entonces una representación libre de aquellos sueños y deseos que cada ser de primero tres guardaba en el fondo de su corazón. Mientras realizaban los dibujos las niñas y niños de primero tres se mostraban muy dispuestos y muy creativos con la temática libre de poder crear y plasmar en la hoja sus sueños, al observarlos y preguntarles un poco acerca de ellos algunos me relataban que querían conocer países e ir a: El cristo redentor en Brasil, la torre Eiffel en Francia, Disney en Estados Unidos, también que querían tener objetos como: un computador, un balón y hubo algunos casos en específico los cuales se centraron en la profesión que deseaban como: ser doctora, militar, astronauta y millonario.



Figura 14 Creación conjunta sobre los sueños.

Luego de hablar con algunas niñas y niños me percaté de que el libro álbum contenía al final de las páginas un mensaje que Jane Goodall le dejaba al mundo así que, usando un poco sus palabras mientras ellos realizaban el dibujo les conté que la misma Jane les había dejado un mensaje y mediante el diálogo reafirmé lo que ya habíamos dicho al inicio, les recordé a través de las palabras de Jane la importancia de

creer en los sueños y cómo si no dejábamos de creer y trabajamos por ellos, estos se podían hacer realidad. Para finalizar la actividad las niñas y niños de primero tres nos compartieron sus dibujos y sus sueños y posteriormente dichos dibujos me fueron entregados ya que les dije que yo sería la

guardiana quien cuidaría de sus dibujos para luego llevarlos a la máquina de los sueños la cual se encargaría de hacer la magia y hacer posible que cada deseo se hicieran realidad y así se dio fin al taller del día de hoy.

2.2.1.3 Tercer taller “Lo mejor de mí”

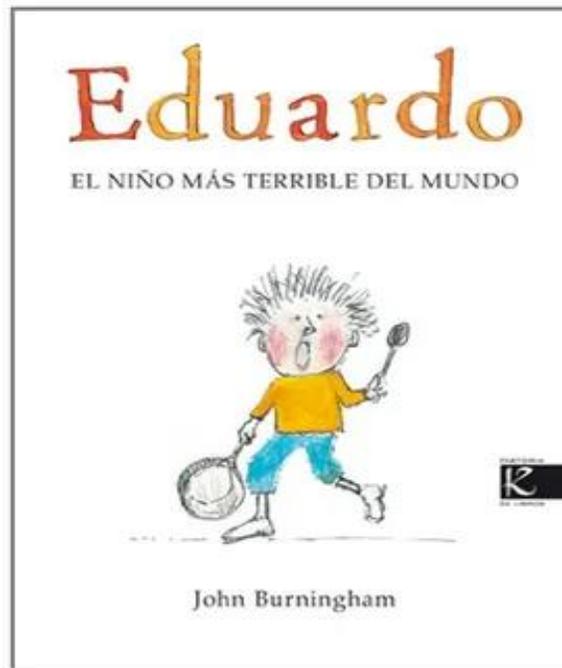


Figura 15 Portada del libro álbum “Eduardo, el niño más terrible del mundo”, John Burningham

Este taller fue una de las mejores experiencias que como maestra he vivido hasta ahora. Todo inició días antes cuando llevé el libro por primera vez al aula; los estudiantes pasaban por el lado y observaban la portada, intentaban descifrar el título, preguntando luego:

-Profe, ¿cuándo vamos a leer este libro?

-En la siguiente actividad que hagamos juntos lo vamos a leer.

Sin embargo, tal día no pudimos realizar la actividad, por lo que los niños quedaron tristes y expectantes por aquella portada que, en letras naranjadas y grandes, muy grandes decía: Eduardo,

palabra que ya muchos habían logrado leer. ¿Quién era Eduardo? ¿Qué hacía Eduardo? ¿Cuándo lo vamos a conocer?, serían tal vez sus preguntas.

Al siguiente encuentro llegué de nuevo con Eduardo entre las manos y pude sentir la emoción cuando nos reunimos en el suelo, cerca de la biblioteca del salón para leer.

-¿Cómo se llama este libro?

-Eeeeduuaardooo- respondieron a coro.

La lectura del libro de John Burningham causó muchas risas, ya que el personaje no contaba con la mejor suerte y sufría en la historia todo tipo de sucesos disparatados. Pero, hacia la mitad del libro cambió la trama y Eduardo comenzó a actuar de manera diferente, tal vez estaba dejando de ser *el niño más terrible del mundo*. Esta parte contó con mucha concentración de parte de los niños, quienes trataban de entender la trama, el sentido profundo de lo que estaba pasando en la historia. Con los ojos bien abiertos y expectantes llegamos al final donde Eduardo se había convertido en *el niño más bueno del mundo*. El libro fue tan sentido y valioso para ellos que al final aplaudieron.

La siguiente parte de la actividad fue la más interesante a nivel de suceso y fue la más interesante para ellos, que estuvieron motivados por el juego de “el puente está quebrado”. Iniciamos seleccionando uno de los compañeros para acompañarme y hacer de puente, quien fue Jonas. A continuación, formamos dos filas y comenzamos el juego cantando la canción hasta que al final dos de los niños quedaban dentro del puente y, mirándose frente a frente, decían a su compañero una de sus cualidades. Cabe decir que previo a esto conversamos alrededor de las cualidades, como rasgos que nos caracterizan o cosas para las que somos buenos. Sin embargo, al ser un concepto bastante abstracto para ellos, durante el juego repetí varias veces las preguntas: ¿Cuáles son las cualidades de tu compañero? ¿Para qué es bueno? ¿Qué es lo bueno y lo positivo de tu compañero?, esto con el fin de que se ubicaran de nuevo en el hilo de pensamiento del juego y cumplir con el fin de la actividad.

Entre las respuestas, los niños apelaron a cualidades de diferentes aspectos. Las primeras, a modo de valores, y más reiteradas fueron: *ser respetuoso*, *ser amigable* y *ser cariñoso*. Por su parte, Dylan destacó la *felicidad* y *alegría* de su amigo Jonás y Mafe habló de la *paz* que le

transmite su amigo Breiner. También, los niños hablaron en varias ocasiones de acciones específicas como, por ejemplo: *hacer las tareas, no pelear, compartir y jugar con los compañeros* como cualidades muy positivas en sus demás compañeros. Finalmente, algunos estudiantes como Salomé hicieron énfasis en cualidades físicas como *ser lindo o linda*, con lo cual incluyeron dicha dimensión en la construcción de sentido que hicimos sobre las cualidades.

Hacia el final de la actividad, pude conversar con algunos niños sobre los entendimientos del taller y así surgió la conversación con Paulina quien me habló sobre su profesora:

-Pauli, ¿cuáles crees que son las cualidades de la profesora Liliana?

-Pues la profesora es feliz, alegre, ella se enoja, a veces se enferma... y nos “aprende” muchas cosas.

Finalmente, Samuel, una de las inteligencias más especiales del salón, se me acercó y, ante la pregunta por sus propias cualidades me respondió con un sincero *no sé*.

-Samu, y... ¿para qué crees que eres bueno? ¿Qué crees que haces bien?

-Para pintar... para leer. Profe, soy bueno saludando. Y también para jugar con los animalitos. Para todo.

Luego, Samuel eligió hablarme sobre su amigo Jhostin:

-Samu, y ¿qué te gusta de Jhostin?

-Me gusta todo lo que es Jhostin

-Y ¿qué es Jhostin?

-Es un niño, y tiene 7 años.



Figura 16 Juego: “El puente está quebrado”. Taller primero dos

“...lo que pasa es que los adultos no saben que a nosotros nos gusta mucho jugar”

Samantha, 1º2

Eduardo, Samantha, Sofía, Juan, Thiago, Anthony... Seres que inician su vida, no se dan cuenta de las responsabilidades que tienen, a ellos les gusta jugar. El juego ha sido un elemento indispensable para la crianza oportuna de niños y niñas, en esta ocasión, el puente está quebrado ha sido el juego perfecto para enlazar la diversión con las pequeñas responsabilidades que puedan tener estos seres tan pequeñitos, actitudes que deben tener frente al otro, un otro que se siente aludido con palabras que salgan de la boca de nosotros y que pueda sentirse mal o muy bien depende de esas pequeñas palabras que broten de cada uno.

“Eduardo, el niño más terrible del mundo” impactó esta isla, me impactó a mi e impactó a los demás seres que allí confluían este día, Por un lado, el impacto que tuvo en mí este taller, fueron las palabras que salieron de cada una de las bocas de mis estudiantes:

-Profe, pero Eduardo es pequeño y lo hace sin intención.

-Profe, a ese niño lo tratan muy mal.

-Profe, lo que pasa es que los adultos no saben que a nosotros nos gusta mucho jugar.

Estas y más frases que cada uno de los estudiantes expresaba daban lugar a una nueva conversación y es que, es cierto, a los niños les encanta jugar y la mayoría de veces “*somos muuuuyyy traviosos*” expresaba Juan en su intervención, pero bueno, Eduardo fue la excusa extremadamente perfecta para que cada uno de mis isleños pensara en cada una de sus acciones y por qué los adultos podían, en ocasiones, regañarlos.

El puente está quebrado ha sido una grieta que permitió que los estudiantes abrieran su corazón a su par, abrir su corazón a expresar cosas bonitas sobre el otro:

-Tienes un cabello muy lindo.

-Me gusta mucho tu sonrisa.

-Eres muy risueña.

-Eres muy juguetón.

Y más expresiones que por este puente pasaron, frases que permitieron que mis estudiantes del grado primero se unieran mucho más.

En la escuela podemos encontrar infinidad de niños, los encontramos de diferentes estaturas, de diferentes lugares, sentires y pensares, pero ¿que podríamos hacer si nos encontramos con uno que sea el niño más terrible del mundo? Hoy 2 de noviembre del 2023 realicé con primero tres el taller llamado: *Lo mejor de mí* con el cual continúe trabajando la importancia de la autoconciencia, pero además de ello, el fortalecimiento de la imagen positiva propia y del otro. Para ello se seleccionó el libro: *Eduardo, el niño más terrible del mundo* del autor John Burningham.

Durante la lectura las niñas y niños de primero tres lograron identificar algunos comportamientos inadecuados o no positivos que Eduardo, nuestro personaje principal realizaba, desde el poco cuidado a la naturaleza hasta el mal trato a sus mayores y compañeros. Las niñas y los niños cuestionaban mucho su actuar mencionando algunos comentarios como:

-Profe, pero es que Eduardo no tiene modales porque a los adultos y a los compañeros se les debe respetar.

-Profe, Eduardo se parece mucho a varios compañeros cuando se portan mal y hacen cosas malas y no se disculpa con los compañeros.

-Profe, a veces nosotros nos portamos como Eduardo cuando no les hacemos caso a nuestros papás y nos portamos mal en el colegio.

-Profe, yo me sentiría muy triste si siempre los adultos me dijeran las cosas feas que le decían a Eduardo, ¿no podían decirle cosas menos feas?

Con todas estas valiosas intervenciones y luego de un inesperado giro positivo en el actuar de Eduardo, nuestro personaje, terminamos la lectura y nos dispusimos hacer un juego llamado: *El puente está quebrado*, con este juego se tenía la intención de que al cantar la canción, dos compañeros lograran quedar mirándose frente a frente y cada uno debía decir a lo menos 1 o 2 cualidades o cosas positivas que su compañero tuviera, esto con la intención de que pudieran identificar no solo sus propias fortalezas sino también la del otro. Durante esta actividad por azares y suerte quedaron compañeros entre los cuales existían confrontaciones constantes entre ellas así que el espacio de juego ayudó a que ambos pudieran encontrarse en el mismo espacio y esta vez decirse cosas positivas, el caso que más resalto fue el de María Isabel y Osthin, los cuales al quedar



Figura 17 Lectura del libro “Eduardo” de John Burningham

juntos optaron por un minuto de risas y silencios incómodos, luego el silencio se convirtió en pena y finalmente él manifestó que ella era una buena amiga porque siempre ayudaba a los demás y les compartía agua y ella manifestó que él era muy divertido porque les hace reír haciendo las clases más divertidas, rompieron el silencio y la tensión, por un pequeño minuto se sintió como ambos compañeros habían logrado decirse algo positivo por primera vez en mucho tiempo de convivencia.

Si bien otros compañeros dijeron cualidades muy positivas de sus otros compañeros el gesto de Osthin y de María Isabel fue el más simbólico de todos pese a su constante confrontación en el aula de clase, mostrando, así como dicho espacio les proporcionó las herramientas, la compañía y la confianza

necesaria para poder abrirse y ver en sus compañeros lo positivo lo cual a veces es más difícil que lo negativo. Para terminar el taller expusimos preguntas sobre algunos sentires sobre la actividad, con lo cual Abraham nos dijo:

A veces es difícil decir las cosas buenas de los compañeros, pero es lindo cuando las decimos y los hacemos sentir muy bien y felices.

2.2.1.4 Cuarto taller “Yo soy”

*A veces no hay nada más sorprendente
que mirarse en el espejo
Claudia Rueda.*

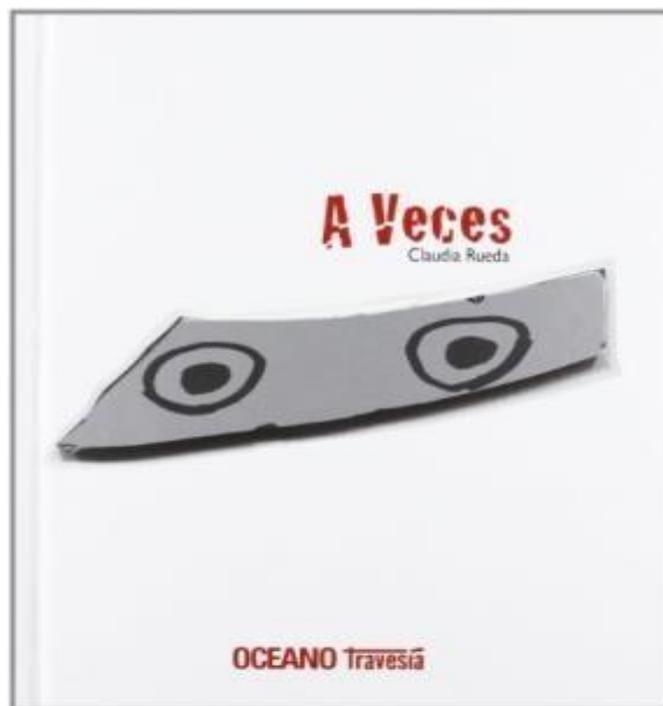


Figura 18 Portada del libro álbum “A veces”, Claudia Rueda

El taller inició con una provocación. Una caja tapada ¿y dentro?, algo que todavía no descubríamos. En medio de preguntas sobre este elemento realizamos una fila fuera del salón, con el objetivo de que cada estudiante entrara uno por uno y mirara para descubrir el secreto de la caja. Al entrar, quienes ya habían mirado debían guardar el secreto hasta que todos supiéramos por nuestra propia mirada. Muchas expectativas alrededor de la caja y todo tipo de expresiones surgieron al mirar dentro de ella un espejo que devolvía el propio reflejo. Había un aura de misterio

en esta parte de la actividad y detrás de mí se formaban susurros de niños que querían revelar lo descubierto o que querían compartir su emoción con el otro compañero que ya había visto.

En la segunda parte, nos reunimos alrededor del cuento *A veces* de Claudia Rueda, una narración de un tema y atmósfera opaca que nos llevó a vislumbrar que la emoción no siempre



Figura 19 Samuel en el espejo de la caja mágica.

tiene color. Cada una de las ilustraciones mostraba partes de la cara de una niña que se reflejaba en un espejo, junto a frases cortas y metafóricas. Por el elemento del espejo, los participantes no tardaron en hacer la conexión con el libro álbum y hacer mención de él. Al final, la referencia a los amigos como seres que nos salvan y nos ayudan a encontrarnos generó una ola de mirada de complicidad entre todos los que sintieron una identidad compartida con el libro.

Seguido a la lectura, repartí una hoja a cada niño y dispuse el libro álbum abierto en el tablero a manera de provocación. Alrededor de él, diferentes palabras escritas en hojas de colores que hacían mención de cualidades, separadas en forma silábica, del tipo: a-le-gre o a-mi-ga-ble. Luego de la instrucción cada uno realizó un dibujo de sí mismo, de cuerpo entero, o tal como lo había visto en el espejo. A continuación, cada niño indagó por sus propias cualidades, las cuales escribieron haciendo ronda a su propio dibujo. En esta parte, Yilmery se acercó para preguntar:

-Profe, ¿todas estas son emociones?

-Son emociones y cualidades. Por ejemplo, la alegría es una emoción, y una cualidad es ser alegre.

Como detonante para la actividad de escritura procedí a conversar con ellos acerca de que algunas emociones también funcionan como cualidades. Pero, para no caer en el error de invalidar alguna emoción, permití que los niños escribieran también todo tipo de emociones que pensaban que los caracterizaban. Además, convoqué a pensar las propias cualidades a través de la pregunta por *¿cómo soy?*, a fin de que fuese más comprensible dicha búsqueda a su nivel de lenguaje. A continuación, Jhostin se me acercó con su dibujo en blanco y al ayudarlo le pregunté:

-Jhostin, ¿cuáles crees que son tus cosas buenas?

...Profe, está muy difícil- fue su respuesta, acompañada de un gesto de confusión.

En ese momento se acercó Salomé y dijo:

-Jhostin es muy cuidador. Y siempre responde cuando le hablan sus amigos.

Aquí, en la recepción de los trabajos y la conversación sobre las propias cualidades fueron destacables las sonrisas. Descubrir que el otro ve lo bueno en ellos los hizo sonrojar, acercarse, sonreír y sentirse parte. En ese momento, se me acercó Fabián con un dibujo pequeñito rodeado de, al menos cinco veces, la palabra “celoso”.

-Fabi, ¿cuáles otras crees que son tus cualidades?

-Profe, yo soy celoso.

-Y ¿cuáles otras cosas crees que caracterizan a Fabián?

-Profe, Fabián es celoso- dijo a la vez que señalaba todas las veces que había escrito la palabra.

Hacia el final, Anthony quien es uno de los niños más conversadores del salón o, en positivo, uno de los que tiene más desarrollo en la oralidad, vino con su dibujo y luego de revisar y compartir miradas, le pregunté haciendo uso de la tercera persona:

-¿Cómo es Anthony?

-Eeee... me gustan las cosas buenas y no me gustan las cosas malas.



Figura 20 Elementos del taller “Yo soy”.

“...no me gusta verme en el espejo”

Anthonella, 1º2

Este momento ha sido uno de los más difíciles para mí como maestra de este grupo, allí salieron a relucir muchas voces negativas, muchos ecos sobre lo que es mirarse en un espejo. Un espejo puede ser nuestro mejor amigo o nuestro peor enemigo, por esto, los estudiantes tuvieron la oportunidad de estar frente a su propio reflejo por unos segundos...mirar y mirarse, tocarse su rostro, sonreír, hacer caras graciosas y muchas cosas más fueron acontecimientos que marcaron mi vida.

-Profe, no, no me gusta verme en el espejo porque siempre me dicen que no soy bonita.

-Profe, no quiero verme en el espejo.



Figura 21 Trabajo alrededor del taller “Yo soy”.

Expresiones de este tipo marcaron lo que fue un antes y lo que fue un después en esta actividad, pues se pretendía que cada uno de ellos viera en su reflejo cualidades, sentimientos, felicidad, amor, belleza, pero sin duda, fue una excusa para que cada uno de mis estudiantes expresara lo que siente acerca de sí. El valor que se da cada uno, el amor que se tienen.

Yo como su maestra siempre tratando de impulsarlos a pensar lo mejor de sí, pretendía que cada uno de ellos viera lo positivo, lo que nos hace únicos, lo que nos diferencia del otro. Un otro que es sumamente importante y diferente, y que cada una de esas diferencias nos hacía hermosos a todos. Resaltar la belleza física, las cualidades y los valores que tiene cada uno fue una tarea ardua y difícil, pues muchos de ellos se empeñaron en decir cosas negativas de cada uno. A veces nos sentimos felices. A veces nos sentimos tristes. A veces no podemos respirar. A veces nos sentimos quebrados, con un nudo en la garganta. A veces, a veces...

A veces nos escondemos detrás de una máscara, a veces no queremos que nos vean, a veces no queremos hablar. A veces queremos llorar, a veces queremos

sonreír. El espejo y el libro “A veces” de Claudia Rueda, posibilitaron que mis estudiantes se abrieran a expresar emociones que nunca se habían atrevido a hacerlo.

“*A veces profe, a veces me siento muy asustado*”, asustado por la oscuridad, asustado por un regaño o por hacer alguna maldad y saber las consecuencias.

“*A veces no quiero irme de la escuela, porque siempre estoy solo en mi casa*”, “*a veces quiero llorar mucho mucho pero mi mamá dice que los hombres no lloran*” “*a veces me siento enfermita profe, y no quiero venir a la escuela*”.

A través del espejo alguien se esconde, es juguetón, le gusta abrazar, cantar, escribir cartas de amor para la profe y dibujar, ese que se esconde soy yo, el reflejo de lo que soy, allí puedo ver todo lo que puedo ir cambiando con los días y años, puedo ver la ropa que me gusta, pero también puedo ver aquello que no, puedo ver mi sonrisa y hacer muecas, pero también puedo no mirarme a través de él y olvidar lo valioso que soy mientras miro mi reflejo. Hoy 26 de octubre del 2023 realice con primero tres el taller llamado: *Yo soy* con el cual trabajé la importancia de la autoimagen positiva, la autoconfianza y a su vez el fortalecimiento de la conciencia silábica y la lectura inicial haciendo uso de material didáctico. Para ello se seleccionó el libro álbum llamado: *A veces* de la autora Claudia Rueda.

Durante la lectura de *A veces* las niñas y los niños lograron identificarse con algunas de los sentires y emociones que la niña protagonista experimentaba llegando así a sentir empatía por esta y a su vez mediante el diálogo narrar brevemente aquello que por sus

cuerpos pasaba cuando se sentían igual a la protagonista, por ejemplo: “*A veces tus palabras tienen alas y otras se atasca el alfabeto en tu garganta*” María Isabel manifestaba que ella muchas veces se sentía así cuando le pasaba algo malo y quería contarlo pero por temor o incluso por el llanto sus palabras no acudían a su llamado haciéndola sentir aún más triste. “*A veces cae una tormenta y no te mojas*” Jerónimo manifestaba que a veces uno está tan feliz, pero tan feliz, que uno no



Figura 22 La caja mágica.

siente la lluvia o no siente las cosas tristes, imagínese la felicidad que a veces a uno le gustaría siempre poder sentirse así.

“A veces te buscas y no estás.... Hasta que te encuentras en los ojos de un amigo que te mira” Osthin manifestaba que a veces podemos estar tristes muy tristes, pero cuando vamos al colegio y jugamos con nuestros amigos olvidamos esas cosas tristes y malas y volvemos a ser felices.

“y otras te tumba un suspiro” Santiago manifestaba que a veces nos sentimos tan tristes que incluso cosas muy muy chiquiticas nos pueden poner aún más tristes.



Figura 23 Dar de leer

Con todas estas maravillosas intervenciones y tantos sentires que había suscitado *A veces*, nos encaminamos entonces a realizar nuestra actividad central en la cual cada niña y niño debía pasar a la caja misteriosa y observar un regalo que se encontraba dentro de ella, para esto solo tenían una pequeña condición y esta era que tenían que guardar el secreto de lo que había en la caja hasta que la última compañera o compañero mirara dentro de ella. Las sonrisas al acercarse a la caja no faltaron, las muecas y las carcajadas también se hicieron presentes y un ambiente de emoción y de curiosidad llenaron todas las paredes del salón, al terminar la actividad todos los niños gritaron al unísono que lo había dentro de la caja era un espejo y que lo visto era su propio reflejo, esto generó en ellos muchas preguntas y luego de un diálogo, ellos llegaron a distintas conclusiones pero la conclusión de Jerónimo fue la que hizo más eco en mi interior y fue la siguiente:

“muchas veces olvidamos vernos en el reflejo y ver lo importantes y lindos que somos”.

Teniendo presente las palabras de *Jerónimo* le entregué a cada niño una hoja de block en la cual debía dibujar aquella persona que se reflejaba en el espejo y acompañado al dibujo debía escribir algunas cualidades entre las que destacamos: alegre, miedoso, divertido, amigable, enojón, cariñoso, inteligente, etc. las cuales escribimos separadas por sílabas y leímos para fortalecer

la lectura y la escritura de estas. Finalmente, para dar cierre a la actividad socializamos algunos dibujos realizados por las niñas y niños del salón.

2.2.1.5 Quinto taller “Personajes y personalidades”



Figura 24 Portada del libro álbum “¿Cómo te sientes? Anthony Browne

Flotante de David Weisner ha sido uno de los libros álbum con los que, desde el principio, establecí una relación difícil. La gran cantidad de imágenes y una gran amplitud en detalles que cuentan una historia, en la que no hay letras, siempre me pareció una manera difícil de codificar; sobre todo de dejarse entender y de atrapar mi atención. Sin embargo, cuando lo llevé donde los niños ellos estuvieron muy atentos, sus ojos bien abiertos veían línea por línea cada imagen, en la búsqueda de establecer un hilo conductor y de encontrar el sentido profundo de lo que el libro les mostraba. Hacia el final, lancé unas preguntas provocadoras acerca de lo que estaba pasando y sobre la manera en que creían que iba a finalizar la historia. Hubo varias respuestas que mostraron

comprensión y gusto, por lo que me motivé y al final abrimos la conversación en torno a lo que ellos habían entendido de la historia.

-Niños, ¿se dieron cuenta de que el libro no tenía letras?

Varios estudiantes se abalanzaron sobre el libro para volver y repasar una por una las páginas, para darse cuenta de que sí, efectivamente, el libro contaba una historia sin hacer uso de ninguna letra. Caras de sorpresa surgieron ante esta propuesta, esta nueva manera de contar una historia, de leer sin leer, de hilar sentido sin necesidad de la palabra.

En la segunda parte de la actividad propuse escribir una historia a la manera en que lo hacía *Flotante*, sin palabras, pero, contando y narrando una secuencia de la que se pudiera tener una conclusión, un entendimiento. Aunque ante esta propuesta surgió la necesidad de hablar sobre *¿qué es una historia?*, para entender sus componentes antes de aventurarnos a escribir con la imagen. Hablamos de la historia como una secuencia que comienza por un personaje, por eso la primera pregunta fue *¿cuál será mi personaje? ¿Será un humano o un animal?*, preguntas que arrojaron diversas respuestas desde personas, animales que hablaban hasta demás criaturas fantásticas. Luego comenzamos a pensar *¿dónde está mi personaje? ¿qué le pasa? y ¿qué le pasa después?*, con lo cual construimos el sentido de lo que es una secuencia y de que una historia está hecha por diferentes acciones que hace y le pasan a un personaje.

Samuel, con su característica independencia y seguridad se me acercó para preguntarme:

-Profe, ¿puedo hacer un cómic?

-Claro Samu.

-Dame otra hoja.

Samuel comenzó por doblar la hoja a la mitad, de manera que quedara con cuatro caras diferentes en las cuales escribir. Comenzó a escribir con letras grandes el siguiente título:

EL EXPERIMENTO DEL LOCO, DEL SABIO LOCO

Debajo escribió la primera parte, y a continuación el dibujo de su personaje principal. Semejante sorpresa me llevé cuando Samuel se me acercó para leerme su cómic, no quería que yo lo leyera, quería que lo escuchara de su propia voz. Su historia contaba con un enemigo, un aliado

y un amplio nivel de complejidad en la composición y en la trama que, como buena historia, al final se resolvía.

-Profe quiero leérselo a mis compañeros.

-Claro Samu- le respondí mientras él se paraba al frente para leer.

-¡Escuchen, por favor!- dijo a todos, instando a que le prestaran atención en su lectura.

En ese momento acompañé a Samuel y fui preguntando a los demás estudiantes por el sentido de la historia y lo que estaba pasando en ella. Al final todos aplaudieron.

En otras creaciones, pude destacar en la composición un amplio uso de adjetivos calificativos que daban características a los personajes y además, un buen elemento conceptual fue la dicotomía de lo bueno y lo malo, tanto en la personalidad de los personajes de las historias como en sus acciones. Además, si bien es primer grado, mostraron en sus historias gran comprensión del tema del inicio, el nudo y el desenlace, partes que estaban bien marcadas por acciones que al final concluían. Otros, en cambio, realizaron historias más planas, en las que una acción sucedía a otra y la conclusión estaba más bien marcada por la palabra *fin*. En cuanto a la escritura, que en el ejercicio fue espontánea, surgió una típica conversación en esta modalidad:

-Profe, ¿cómo se escribe carro?

-Escríbelo como tú sepas.

-Profe pero yo no sé escribir.

-Escríbelo como tú sepas hacerlo y luego te ayudo para que aprendas bien.

Esta conversación surgió en diferentes ejercicios a lo largo del compartir con los estudiantes, lo cual afianzó cada vez más la confianza en la escritura y en la corrección.

¿Cómo te sientes? fue una pregunta que durante todo el año escolar habitó en nuestra isla del grado *primero dos*, una pregunta que nos hacía llorar nos hacía sonreír, nos hacía pensar y estar un poco aburridos. ¿Cómo te sientes? cuando no querían escribir, cuando no querían trabajar en las materias asignadas para cada hora de clase. ¿Cómo te sientes? cuando se caían, cuando los regañaban o cuando sentían que estaban haciendo algo indebido.

Mi isla de primero dos fue un cuarto lleno de sentimientos, lleno de emociones, llanto, risas, gritos. Esta pequeña isla, tan pequeña como cada uno de sus habitantes, pero tan grande como el sol. Gracias a esta isla y a la lectura “¿cómo te sientes?” de Anthony Browne, los habitantes, cada uno de estos pequeños nos hicieron saber, a sus maestras, por medio de una historia donde cada uno era el protagonista, cómo se sentían y el porqué de cada uno de esos sentimientos. Esto dió paso a que yo, como una de sus maestras, les hablara sobre los sentimientos que cada uno sentía en cada situación y en cada momento de su vida, pues hemos pasado por cada uno de ellos infinidad de veces, tantas que nuestra tarea es aprender a vivir con ellas de la mejor manera posible.

- *“Cuando mi mamá me regaña me siento muy triste”*

- *“Yo me siento feliz...porque mi mamá me quiere mucho”*

Fueron unos de los escritos que los habitantes de esta isla expresaron en su cuento, cuentos llenos de emociones, de sentimientos. Expresiones que nos dan a entender sus acciones dentro del aula, sus comportamientos frente a otras situaciones.

Este taller permitió que los niños abrieran paso a un sinfín de sentimientos que tenían reprimidos porque los adultos no les permiten sentir cosas negativas porque, como dice Sofía *“nuestra única responsabilidad es estudiar y jugar, y no podemos sentirnos tristes por eso”* una frase que marcó mi día y mi vida, porque según los adultos, los pequeños de la casa no se pueden sentir tristes.



Figura 25 Creación de personajes y personalidades.

Ver es creer, pero sentir es estar seguro

John Ray

A veces vamos por el mundo sin entender o comprender cómo nos sentimos, infinidad de sentimientos invaden nuestro pequeño ser, pero, aun así, seguimos sin comprender por qué esa sensación o ese sentimiento nos habita, nos pasamos la vida en un devenir, pero finalmente nunca encontramos la pregunta ¿cómo te sientes? acompañado de un cálido abrazo. Hoy 16 de noviembre del 2023 realice con el grado primero tres el taller titulado: *Personajes y cualidades* en el cual trabajaríamos no solamente el reconocimiento de las cualidades sino también la exploración de la escritura creativa partiendo de la psicogénesis del lenguaje. Para iniciar opté por el relato, así que les narré a los niños de primero tres el libro titulado: *¿Cómo te sientes?* de Anthony Browne. Durante el relato, puntualizaba en las distintas cualidades que el personaje allí manifestaba, algunas cualidades como: alegre, miedoso, enojado, tranquilo, etc. Surgieron durante la narración, al finalizar entable un pequeño diálogo con las niñas y niños en los cuales hablábamos sobre las distintas cualidades que las personas podían tener.

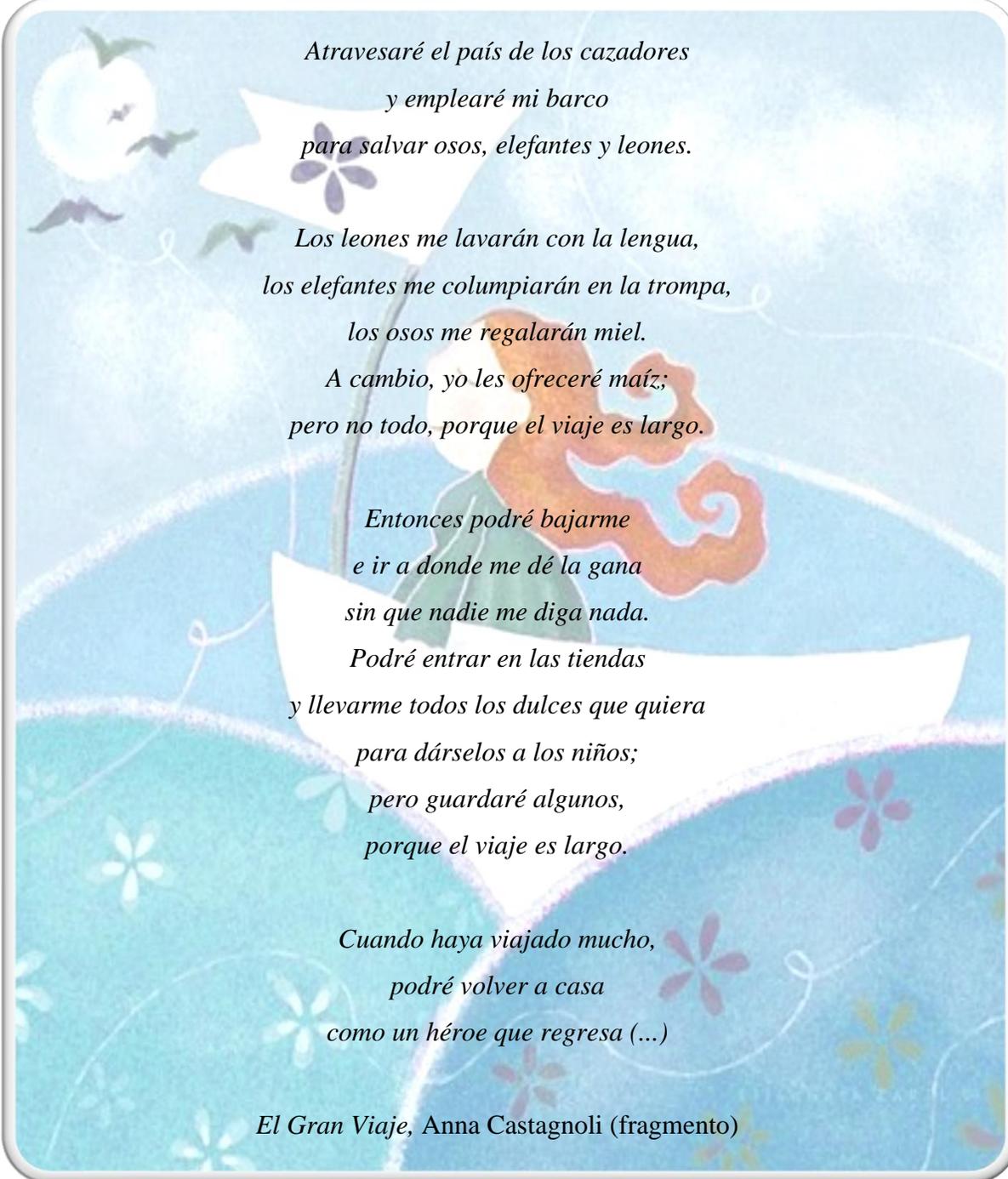
Luego de la participación de los niños se dio pie a la actividad central en la cual cada uno de ellos debía crear un personaje, este debía tener un nombre y tener mínimo tres cualidades escritas para después dar paso a la creación de la historia que cada uno haría. En este proceso de creación de personajes surgieron princesas, bestias, animales y demás, las niñas y niños dejaron volar su imaginación, sus nombres creativos y graciosos hacían que los personajes fueran muy interesantes y tuvieran buen potencial para la creación de la historia, sin embargo, cuando se llegó a la parte escrita como maestra temí, ya que pensé que quizás las niñas y los niños no estarían abiertos a la escritura espontánea, pero me llevé la grata sorpresa cuando me di cuenta de que todos estaban conformando su historia, haciendo sonidos de sílabas, preguntando entre sí, si la *p* con la *a* sonaba *pa* y mirando las fotografías de las letras las niñas y los niños lograron darle vida y voz a cada uno de sus personajes, los garabatos no faltaron, las faltas de ortografía tampoco y la coherencia y la cohesión no estuvo tan evidente, pero,



Figura 26 Diálogo de historias.

en este momento no era aquello lo que importaba, importaba en que cada niña y niño, desde los que sabían leer hasta los que no, estaban creando solos y sin ayuda de ninguna profesora o mediadora su propia historia. Finalmente dimos cierre a este taller con la lectura de algunas de sus historias y desde el diálogo y la oralidad les dimos un final a algunas de ellas.

Tercer capítulo



*Atravesaré el país de los cazadores
y emplearé mi barco
para salvar osos, elefantes y leones.*

*Los leones me lavarán con la lengua,
los elefantes me columpiarán en la trompa,
los osos me regalarán miel.
A cambio, yo les ofreceré maíz;
pero no todo, porque el viaje es largo.*

*Entonces podré bajarme
e ir a donde me dé la gana
sin que nadie me diga nada.
Podré entrar en las tiendas
y llevarme todos los dulces que quiera
para dárselos a los niños;
pero guardaré algunos,
porque el viaje es largo.*

*Cuando haya viajado mucho,
podré volver a casa
como un héroe que regresa (...)*

El Gran Viaje, Anna Castagnoli (fragmento)

Ilustración 4 Rumbo y orientación, Libelle

3. 1 Inmersiones. Sobre la comprensión de nuestras voces y las de los niños y las niñas en este viaje

3.1.1 Cuidado de sí

3.1.1.1 Al interior: en camino hacia las prácticas del cuidado de sí

Esta senda recorrida nos permitió como maestras, movilizar un despertar, un descubrir adentro. Pero no sólo como maestras en esta ocasión, sino también como aprendices, como parte de los talleres en los que también nos permitimos volver la propia mirada, hacia el despertar. Y es que, como lo propone Foucault (2002), la inquietud de sí es considerada como el momento del primer despertar. “Se sitúa exactamente en el momento en que se abren los ojos, salimos del sueño y tenemos acceso a la primerísima luz” (p.23). Una luz de la conciencia sobre el propio cuerpo, la propia persona y el propio espacio en el mundo.

Antes de comenzar no imaginamos que en nuestra interioridad también seríamos atravesadas por la emocionalidad de hacer parte de la búsqueda del cuidado de sí. Pero sucedió que cada uno de los talleres despertó dentro de nosotras la primerísima luz, la cual permitió a su vez mediar con el acceso de los participantes a su propia experiencia, ya que el maestro se constituye como el mediador en la relación del individuo con su constitución de sujeto (Foucault, 2002).

El taller titulado *Yo soy*, en el cual usamos una caja mágica con un espejo dentro para vernos, nos permitió observar que la autopercepción es una de las primeras dimensiones en que el individuo muestra su relación consigo mismo y su subjetividad. Las preguntas por: ¿cómo me percibo? ¿Qué características tengo? y ¿cómo las expreso en el dibujo y en la palabra?, atravesaron este espacio permitiéndonos observar algunos puntos interesantes de la inquietud de sí como una forma de la mirada.

Con el dibujo de *Fabián*, observamos un dibujo en el que el niño repitió una única característica por todo su alrededor: *celoso*.

Mi pregunta, como mediadora del taller, se orientó por ¿qué hace que un niño de apenas siete años tenga tan remarcada esta imagen de los celos?, entonces decidí conversar con el autor

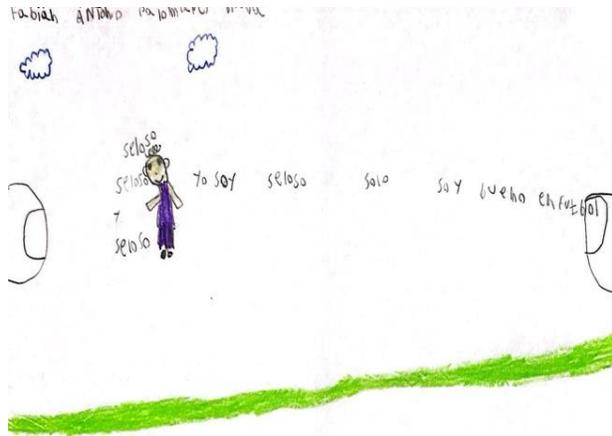


Figura 27 Dibujo de Fabián

acerca de lo que había escrito. Él expresó no saber cuáles otras cualidades tenía y sólo remarcó de nuevo la imagen: *“Profe, es que yo soy celoso”*, y después, señalando el dibujo expresó, refiriéndose a sí mismo en tercera persona: *“Profe, es que Fabián es celoso”*. Entonces le respondí, en búsqueda de que descubriera otras cualidades: *“Fabi, dime ¿para qué eres bueno?”*, a lo que él respondió corriendo hacia su puesto y volviendo con la escritura de la siguiente frase:

“sólo soy bueno para el fútbol”.

Según Foucault (2002), la inquietud de sí es una manera determinada de atención, de mirada. Se trata de trasladar la mirada, desde el exterior hacia "uno mismo". Cuando, como maestras, abrimos un espacio que permite la mirada, entonces salen a flote cosas que no nos habríamos imaginado sobre la percepción que tienen los niños de ellos mismos. Tal vez, miradas construidas por otros que, en este caso, repiten constantemente la cualidad “celoso” y esta queda grabada en la imagen que tiene el niño sobre sí mismo, quien cree que lo que le dicen lo compone en su ser y define su realidad. Por tal situación, pudimos observar la potencia e importancia que tienen este tipo de espacios, ya que mirarnos a nosotros mismos en algún momento nos permitirá descubrir nuevas cualidades y percepciones que nos lleven a una reconfiguración de nuestra imagen y a generar unas prácticas de sí con las cuales transformar nuestro ser.

Por otro lado, para Freyder, la actividad llegó a su ser de una forma diferente. La maestra mediadora, al observar el dibujo, encontró cómo la representación que él hacía de sí mismo, sólo se componía de un pequeño rostro: su cuerpo, su ropa o aquellos otros elementos que podrían identificarle no se encontraban allí. En su lugar, un pequeño rostro, el cual esbozaba una ligera sonrisa, se llevaba todo el protagonismo de su representación.

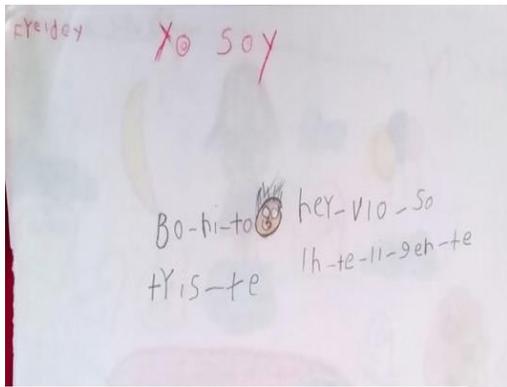


Figura 28 Dibujo de Freyder

Las cualidades que él eligió y con las que se sentía identificado eran: *bonito, nervioso, triste e inteligente*. Al igual que los otros habitantes de primero tres, él tuvo la oportunidad de elegir aquellas cualidades que lo identificaban, mostrando así, que en este caso se presentaban unas totalmente diferentes a las propuestas en el tablero. La maestra navegante, al acercarse a dialogar con Freyder recibió su sonrisa de medio lado y él manifestaba que había escrito triste, ya que “se sentía

solito en el colegio” y con respecto a lo nervioso comentó que esto lo sentía “cuando debía hablar fuerte o jugar con otros que no conocía”. De esta manera, esta actividad logró movilizar en cada uno de los habitantes de la isla el reconocimiento de sí y el llevar la mirada desde el exterior hasta su interior.

Continuando en la exploración del taller, nos encontramos con un dibujo que nos llamó la atención desde su expresión. Julián se dibujó con una expresión emocional en la cara no muy feliz, con sus ojos abiertos y una boca compuesta por una línea plana que habla más bien de insatisfacción. Sus cabellos parados y la ropa toda negra, son detalles que pusieron de manifiesto una expresión interior.

Además, él no usó el color piel para pintar su rostro, en cambio usó el color café que tiene más que ver con su tonalidad morena. Podemos ver también la extraña forma que dibuja alrededor de sí, compuesta por un círculo, y unas flechas que apuntan con las palabras al ser que dibujó, con la intención de



Figura 29 Dibujo de Julián

reforzar la idea de que esas son las cualidades que lo identifican. Por tanto, observamos que, si la inquietud de sí es una forma de la mirada, entonces la expresión desde la imagen también habla de mí mismo, de mi percepción.

En este sentido, como lo afirma Petit (2008), la lectura no es la única actividad que ofrece esta posibilidad de elaborar sentido, de encontrar un nexo con lo que nos constituye. La escritura, el dibujo son también un recurso precioso. (p.142). El dibujo permite observar diferentes

características que expresa el niño sobre lo que ve de sí mismo, la forma en cómo puso su mirada para descubrirse y posteriormente tratar de plasmarse en la hoja. Y es que cabe agregar también que la escritura que realizó el niño fue una escritura espontánea en la que trató de delinear sus cualidades en la manera más cercana que pudo componer con el vocabulario a disposición.

Por otra parte, encontramos otras creaciones con características muy distintas a las de los anteriores. Dibujos alegres, llenos de colores y de elementos, también pusieron de manifiesto interioridades y miradas sobre sí mismos. *Rubén*, por ejemplo, hizo su autorretrato rodeado de

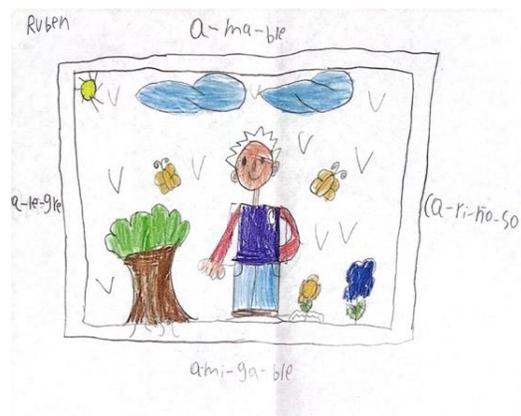


Figura 30 Dibujo de Rubén

naturaleza que incluyó animales y flores, su expresión es de felicidad y su ropaje es de diferentes colores. Hizo a su alrededor una especie de cuadro con el cual enmarcó su dibujo, más a manera de retrato o de fotografía.

Este dibujo dio cuenta de una dimensión del cuidado o inquietud de sí que ya lleva la mirada más allá del sujeto, para mirar a otros lugares: el Otro y el mundo. El cuidado de sí parte de sí mismo, pero no se queda allí, sino que, el sujeto luego de mirarse entonces

toma una actitud con respecto a los otros y con respeto al mundo (Vignale, 2012).



Figura 31 Dibujo de Luciana

De manera muy cercana, Luciana realizó también un dibujo como el anterior, rodeada de naturaleza y animales, tal vez uno menos común: un sapo. Además, también utilizó el detalle del retrato y se nota la expresión de su rostro feliz y con la boca abierta. Estos dos dibujos llaman la atención sobre la sensibilidad de los niños ante lo otro que los rodea y que deciden incluirlo cuando se les pide que realicen un dibujo de sí mismos y de sus cualidades. Dejan entrever seres que también se consideran parte de algo y que a la

vez consideran que ese algo también hace parte de sí mismos, lo que devela una actitud frente al mundo, un diálogo que establecen con él. Ya no es sólo un cuerpo de sí mismo, excluido, sino un cuerpo en relación.

Según Lanz (2012), el individuo que cuida de sí mismo, que se preocupa por sí mismo es aquel que es capaz a la vez de cuidar de los otros (p.40). En este sentido, los niños que muestran tener una conciencia más abierta y positiva sobre sí mismos, lo cual se nota en su desarrollo cotidiano, tienden a mostrar este tipo de relaciones más positivas con los otros y en general con lo que los rodea, como lo pudimos ver expresado en sus diferentes creaciones.

Emiliano, realizó un dibujo de sí mismo en donde se muestra vestido con uniforme de fútbol y con el balón al lado. Además, escribió en grandes letras la palabra a su otro lado. Ello nos llamó la atención al quedar de manifiesto una mirada de sí mismo muy particular, una mirada que se relaciona con el futuro, con lo que quiere ser y hacer, aunque la instrucción del taller tuviese que ver con el retrato del presente. Mirarse “como lo que se quiere ser” también es otra actitud que se tiene sobre sí, ya que es una mirada con posibilidad transformadora, en la que el sujeto sabe que puede llegar a ser otra cosa diferente de lo que es. Y eso también da cuenta de un cuidado de sí, al saberse como posibilidad, como ser en constante transformación, no únicamente de mí mismo sino también de mi acción en el mundo porque, la inquietud de sí es una manera determinada de estar en el mundo y también de realizar acciones (Foucault, 2002). Además, Emiliano con su dibujo da cuenta de una inquietud por transformarse, y se concibe como sujeto en elaboración, una elaboración de sí de la cual cada uno es responsable.



Figura 32 Dibujo de Emiliano

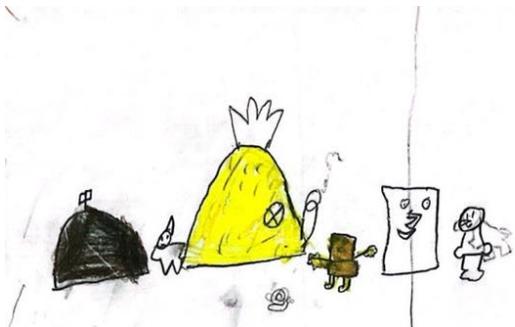


Figura 33 Dibujo de Jhoanderson

Aunque quizás una de las creaciones más interesantes fue el dibujo de Jhoanderson. Él llegó hacia mí, como mediadora del taller, con una mirada confundida y me dijo: “*Profe, yo no sabía qué hacer entonces hice la casa de Bob Esponja*”. En el momento mi reacción fue de gracia, ya que la instrucción había sido clara para todos. Pero, si

veníamos hablando de miradas, de actitudes, ¿qué sucede cuando un niño no la tiene, y expresa abiertamente no tenerla?, es decir que aún no se reconoce,

no se encuentra en el universo de sentido que compone su mundo. La desconexión de sí es lo que Foucault llamó la *stultitia*.

Como afirma Vignale (2012):

Quien está en estado de *stultitia* es quien no se ha preocupado por sí mismo, quien está expuesto a todos los vientos, abierto al mundo externo, incapaz de hacer la discriminación entre las representaciones del mundo externo y los elementos subjetivos. Es quien está disperso en el tiempo, quien no se acuerda de nada, quien deja que su vida pase y no trata de llevarla a una unidad rememorando lo que merece recordarse. (p. 318)

Y es que la inquietud de sí es un acto de conocimiento, por tanto, no dibujarse, no percibirse ni saber cuáles son las propias cualidades puso de manifiesto un estado de desconexión, de desencuentro consigo mismo en que el sujeto aún no ha puesto la mirada sobre sí, o por alguna razón decide apartarla. Entonces, quien no se ha preocupado de sí mismo está expuesto a todos los vientos, ya que la inquietud de sí es un acto de conocimiento que comienza por una mirada, por prestar atención hacia sí mismo o volver la mirada hacia sí mismo (Foucault, 2002). Finalmente, podemos afirmar que la autopercepción y la mirada de sí mismo llevan hacia una inquietud y posteriormente hacia lo que será la generación de unas prácticas del cuidado de sí, ya que un sujeto que se mira a sí mismo, que se percibe con ciertas características que le son propias, desarrollará más fácilmente unas prácticas con las cuales influir y transformar su vida.

3.1.1.2 Pensarse a sí mismo a través de los otros

Como lo hemos expresado anteriormente, “la práctica de sí es una especie de operación hacia el interior de uno, para cuidarse, para ser servidor de sí mismo” (Lanz, 2012, p. 42). Sin embargo, el proceso de subjetivación no se queda allí, únicamente en el interior, sino que se extiende hasta llegar al otro y al mundo. Y es que el otro es tan importante cuando me mira, cuando me escucha y pone su sensibilidad a mi disposición, como lo vivenciamos en el taller mediado por el libro álbum de la autora Ed Emberly *Monstruo triste, Monstruo feliz*.

Como lo expresó Foucault, para hacer un proceso de subjetivación se necesita de un otro, ya sea maestro o amigo: “el prójimo, el otro, es indispensable en la práctica de sí, para que la forma que define esta práctica alcance en efecto y se llene efectivamente de su objeto, es decir, el yo. Para que la práctica de sí llegue a ese yo al que apunta, es indispensable el otro (Foucault, 2002, p.131).

En este espacio fueron los amigos los que permitieron hacer a cada niño una especie de *examen de conciencia* enfocado en lo emocional. Según Vignale (2012), “el amigo puede ser también aquél mediador entre yo y mí mismo” (p.318). Obviamente fue un examen adaptado a un nivel de oralidad todavía en desarrollo, pero a fin de todo cada uno pudo hacer una revisión de sí mismos y de sus emociones. Allí la escucha del otro les permitió pensar sobre cuáles cosas



Figura 34 Poner la emoción en palabra

generaban en ellos cierta emoción, y esa escucha abierta generó un espacio de seguridad para expresarse con toda la confianza necesaria.

La escucha del otro permitió pensarse y observarse a sí mismo, todo gracias a la disposición y la apertura que mostraron cada uno de los presentes. Fue muy interesante observar que en vez de distraerse entre todos los estímulos del taller, los niños miraron de manera atenta a su compañero mientras trataba de construir una idea y de formar un hilo de conversación con el otro.

Por ejemplo, Rubén era uno de los niños que más tenía problemas para desarrollar la oralidad y comunicarse dentro del salón de clases. Pero las miradas atentas y afirmativas de los compañeros y de mi como maestra mediadora, hicieron que se sintiera en confianza y escuchado, por lo que al fin en vez de intimidarse pudo expresar lo que sentía en la máscara de la felicidad, como podemos observar en la fotografía.

generaban en ellos cierta emoción, y esa escucha abierta generó un espacio de seguridad para expresarse con toda la confianza necesaria.

La escucha del otro permitió pensarse y observarse a sí mismo, todo gracias a la disposición y la apertura que mostraron cada uno de los presentes. Fue muy interesante observar que en vez de distraerse entre todos los estímulos del taller, los niños miraron de manera atenta a su compañero mientras trataba de construir una idea y de formar un hilo de conversación con el otro.



Figura 35 Escuchar con los ojos

Esta propuesta permitió aflorar la complicidad y sacar a flote las relaciones entre los presentes.

Vignale (2012), propone que:

En primer lugar, que no llegamos a ser quienes somos sino mediante las relaciones que establecemos. Para la constitución de sí mismo se requiere de otro: la palabra y la escucha de otro y de la propia palabra y escucha en atención de otro. (Vignale, 2012, p.321)

Además de la escucha y la atención abierta hacia al otro, pudimos observar que cada integrante actuó con *parrhesia*, en la medida en que abrió su corazón sin miedo, para expresar al otro sus emociones. La *parrhesia* entendida como franqueza, apertura del corazón y del pensamiento (Foucault, 2002). Hubo en este taller una amplitud de miradas cómplices entre ellas, lo cual demostró conexión, amistad y apertura de corazón entre los presentes. Por tanto, diremos que la práctica de sí fue notoria en la medida que, como afirma Lanz (2012):

Creo entender, de acuerdo con Foucault, que la acción necesaria se encuentra en una cierta manera de decir, una cierta ética de la palabra, que se traduce en un no maltratar, en un recibir generosa y cálidamente a todos aquellos que acuden a nuestro encuentro. (Lanz, 2012, p.42)

Por otra parte, cuando hablamos sobre la máscara de la felicidad y las cosas que nos hacían felices, los niños hicieron mayormente referencia a la compañía. Esto nos llevó a pensar que el otro nos ayuda a la subjetivación, nos hace pensarnos a nosotros mismos en relación con él, pero también es una fuente de emociones de satisfacción y gratitud. Y es que, “la conciencia de la amistad, saber que estamos rodeados de amigos, y que estos tendrán para con nosotros la actitud de reciprocidad que responde a la amistad que mostramos hacia ellos, constituye una de las garantías de nuestra dicha” (Foucault, 2002, p.194). Y esa fue la oportunidad que tuvimos en este taller, de subjetivarnos alrededor, y con ayuda de los amigos.

En esa misma línea, encontramos el taller mediado por el libro *Eduardo, el niño más terrible del mundo* del autor John Burningham, donde su lectura, combinada con el diálogo activo de la maestra navegante, generó en los niños no solo empatía, sino que también algunos de ellos lograron

identificarse con algunos comportamientos que el personaje principal de la historia realizaba. Esta vez el viaje hacia el interior se dio a través del juego. *El puente está quebrado*, fue la oportunidad y la provocación para que aquellos niños que vivían un ambiente de constante confrontación entre ellos lograran, desde las palabras dulces, cambiar la mirada y reconocer las cualidades positivas de cada uno,

Por ejemplo, fue el caso de Osthin y María Isabel, dos niños entre los cuales existían confrontaciones constantes, y para ellos, esta coincidencia provocada por el taller facilitó que ambos pudieran reconocer aquello que les hacía especiales. Al principio, al quedar uno frente al otro en el juego, hubo un minuto de risas y silencios incómodos que inundaron toda la isla. Luego el silencio se convirtió en pena y, finalmente, Osthin rompió el silencio destacando de María Isabel *lo buena amiga* que ella era, ya que siempre *ayudaba a los demás* y les *compartía agua*. María Isabel, por su parte, destacó de Osthin lo *divertido* que él era porque hacía reír a todos y entonces las clases se hacían más divertidas.

El silencio y la tensión se rompieron cuando los dos niños, por iniciativa propia, decidieron dar un paso al frente y rodear con los brazos al otro. Con este encuentro y con las intervenciones de los demás niños, pudimos concluir que, si bien el cuidado de sí se da desde la interiorización de la mirada, es también necesario de un otro, que guíe, que provoque y que a su vez, haga visible la propia subjetividad (Vignale, 2012). Además, las actividades o juegos que propician la interacción desde la palabra son una oportunidad para que surja la palabra dulce, y una mirada más asertiva frente al otro.

3.1.1.3 Dimensión ético-política del cuidado de sí

Partir un viaje hacia la búsqueda de sí mismo y plantearse una inquietud por el propio ser es un trabajo ético que lleva al individuo a tomar decisiones sobre su rumbo y manera de estar en el mundo. Pero, inevitablemente la construcción del ser humano está rodeada por diferentes aspectos que influyen en esta búsqueda, la cual a veces se ve permeada por imposiciones, imaginarios o formas de ser que vienen de afuera. En el taller mediado por el libro álbum *Yo, Jane*, de la autora Jane Goodall nos permitimos explorar junto a los niños el panorama de los sueños y dejar entrever qué esperamos del futuro y de nosotros mismos.

Aquí encontramos trabajos de diversa índole, unos enfocados a la ya típica pregunta *¿qué quieres ser cuando seas grande?*, por lo que los niños se dibujaron a sí mismos ejerciendo diferentes profesiones como médico, veterinario o incluso arqueólogo. Pero también exploramos el concepto de sueño más allá de la concepción de profesión, por lo que algunos niños dibujaron sueños y deseos a corto plazo como por ejemplo Christopher que “deseaba un perro Rottweiler muy grande, para que lo acompañara y para que cuidara la casa” o Julieta que expresó: “deseo vivir en un campo lleno de flores”.

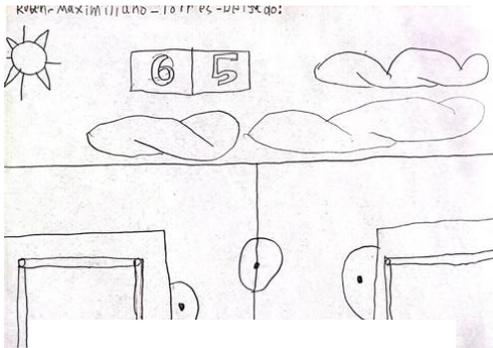


Figura 36 Dibujo de Rubén sobre el futuro



Figura 37 Dibujo de Emiliano sobre el futuro

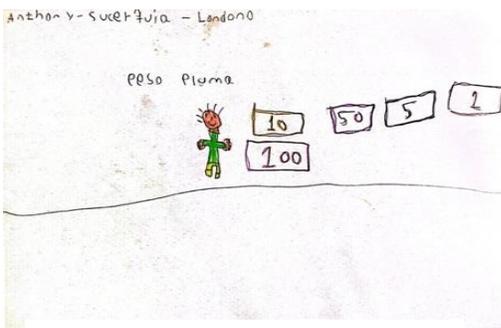


Figura 38 Dibujo de Antony sobre el futuro

Pero sin duda los trabajos más interesantes fueron todos de gran similitud: profesiones e ideales que dan la impresión de mucho dinero. Diferentes dibujos en los que se ven las representaciones de billetes, e incluso del signo de pesos nos hicieron preguntar sobre la cuestión y pensar que algunas creaciones eran sueños o deseos que parecieran haber sido pedidos por adultos.

Estos trabajos nos invitaron a poner la mirada, ya que nos preguntamos *¿qué hace que un niño de seis años desee ser millonario o emprender la búsqueda hacia el poder adquisitivo?* además sabemos que en esta edad ellos aún están adquiriendo el conocimiento sobre el sistema numérico y es más adelante cuando desarrollan la conciencia del dinero y de las cantidades. Por tanto, *¿de dónde provienen este tipo de búsquedas que permean la mente infantil desde tan temprana edad?*

Reconocemos que el devenir y cambio del mundo en los últimos años con la llegada del internet ha sido abrupto, y muchos de los ideales y modelos sociales que encontramos en la actualidad vienen desde nuestro contacto con el entorno virtual. Al tener acceso a las redes sociales, por ejemplo, hemos acortado la distancia entre la vida de personajes famosos y la vida de las personas comunes, por ello tales estilos de vida permeados

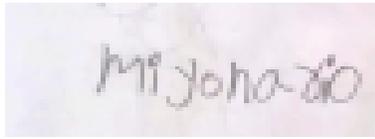


Figura 39 Detalle de la palabra “millonario”

por el dinero y la adquisición material llegan hasta nosotros y son la cara de los modos de ser en la sociedad capitalista; así, retomaremos el momento en que Monserrat expresó que: “*Cuando sea grande quiero ser Karol G*”. Este taller nos permitió revelar que hay ideales que llegan muy tempranamente al universo de los niños, quienes ahora también están rodeados por las redes y por la internet que moviliza a la sociedad actual.

Es en medio de esta modernidad, de este giro del ser humano hacia el entorno de la red y de lo virtual, donde la mirada de sí adquiere un papel central, ya que es importante hacer un llamado por ir hacia dentro y encontrarse en medio de tantas imposiciones de lo exterior. No olvidarnos de que somos arquitectos de nuestra creación, de la vida como obra:

Este papel, que le cabe cumplir a cada uno de los sujetos que viven la experiencia educativa de cuidar de sí, no es otra cosa que la búsqueda de lo que le conviene éticamente a su persona, lo que implica un ejercicio que se refleja en la vida misma como obra. (Lanz, 2012, p.40)

Por tanto, el cuidado de sí y situar la mirada hacia dentro como sujetos, permite hacer una búsqueda ética de lo que deseamos y nos permite situarnos más allá de imposiciones sociales de ser y hacer. Una búsqueda por los propios deseos, que nazcan desde la individualidad y desde un camino ético que implique realizar las mejores elecciones para la propia vida. Esta búsqueda ética abarca la vida en su totalidad como educación del individuo (Vignale, 2012), ya que se emprende en el punto cuando se sitúa la mirada sobre sí mismo, ojalá en la infancia, pero continúa a través de toda la existencia.

Además, el cuidado de sí supera la cuestión de educar al sujeto para una vida de productividad en sociedad y lleva a pensar al sujeto desde ámbitos de humanidad, de sensibilidad, de formación, que poco tienen que ver con los modelos sociales de acción. Similar a lo que afirma Lanz (2012): “el cuidado de sí es lo contrario de educar al individuo para que ejerza cualquier actividad profesional o actividad técnica” (p.41). Sin embargo, el cuidado y la subjetividad no buscan alejar completamente al sujeto de un desarrollo económico o de una vida en sociedad, por

el contrario, busca que el ser viva en conformidad con sus propios deseos, con una búsqueda de sí que le permita habitar de mejor manera el mundo, con los retos de la modernidad.

3.1.2 Formación literaria

3.1.2.1 Literatura para pequeños lectores: apuestas por la formación literaria en la escuela

¿Y si nos miramos al espejo?

Llegar con los libros al salón de clases fue una experiencia transformadora en cada encuentro, tanto para los niños como para nosotras que, como maestras, descubrimos que la literatura va más allá del libro para ofrecernos experiencias, emociones y cercanías. Ver los ojos expectantes de los niños cada que llegábamos al aula, unos ojos con ansias de explorar y abrir esas nuevas historias alrededor de las cuales íbamos a compartir, fue uno de los más grandes regalos que recibimos en este recorrido. Y es que lo interesante fue que cada vez nos permitimos ahondar en diferentes tipos de libros y compartir con los niños nuestros nuevos descubrimientos: libros ilustrados como Frankenstein, cómics, diferentes libros álbum y hasta gruesas recopilaciones de canciones y poemas infantiles nos acompañaron a nuestros encuentros. Porque la verdad, buscar los libros fue un juego, en el cual paseábamos horas por la biblioteca, ojeando y descubriendo todo lo que tenía para darnos el universo de la literatura infantil.

Sin saberlo, en nuestra búsqueda por la formación literaria nunca nos preocupamos por generar en los niños una visión establecida de este universo, tampoco buscamos mostrarles los caminos “correctos” o establecidos de lo que se debe hacer con los libros. Por el contrario, siempre compartimos nuestro gusto de una manera natural, compartimos nuestro llamado amoroso hacia lo literario y nuestras propias experiencias. Como lo expresa Larrosa (2003), mostrar una experiencia no es mostrar un saber al que se ha llegado ni enseñar el modo como uno se ha apropiado de un texto, sino cómo se le ha escuchado, de qué manera uno se ha abierto a lo que el texto tiene que decir. En ese sentido, mostrar una experiencia es mostrar una inquietud. Entonces, la literatura se convirtió en una experiencia dentro del aula de clase, alrededor de la cual nos reunimos para conversar y compartir nuevas inquietudes a partir de lo que leíamos y de lo que descubríamos juntos en cada texto.

Como afirma Larrosa (2003):

La función del profesor es mantener viva la biblioteca como espacio de formación. Y eso no significa producir eruditos, o prosélitos o, en general, personas que saben, sino mantener abierto un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud (p.45)

Pero podemos afirmar, que más allá de encontrar una inquietud, una curiosidad que saciar en lo literario, también encontramos la *propia emoción*. La biblioteca se convirtió en una biblioteca viva, en la que cada libro nos atravesó y también nos generó una experiencia propia que pasó por



Figura 40 Máscaras y emociones

todo nuestro cuerpo y sentidos. Y eso fue también lo que hicimos en un principio como guías de los talleres y de los encuentros: compartir nuestra propia emoción con respecto a este vasto universo de lo literario.

Por ejemplo, en el taller guiado por el libro álbum *Monstruo triste, monstruo feliz*, vivenciamos juntos la emoción de encontrar un espacio propio dentro de la literatura. Este encuentro comenzó creando un ambiente propicio, en el que partimos de la premisa de “leer un libro del que todos hacemos parte”. Allí comenzó el interés, la mirada en búsqueda de

descubrir qué era aquella metáfora, aquella insinuación. Entonces, fue cuando sacamos las

máscaras para probar que sí, que nosotros nos

convertiríamos en los monstruos que mencionaba el libro y con su ayuda hablaríamos sobre nuestras emociones y sus causas.

Como lo menciona Petit (2015) a partir de la literatura elaboramos en nuestra vida un espacio simbólico, un lugar que nos permite habitar sin juicio desde nuestra más pura esencia: “la lectura tiene mucho que ver con el espacio, toca los cimientos espaciales del ser. Parece ser un atajo privilegiado para encontrar un lugar, meterse allí, anidar” (p.47). Y eso nos permitió el taller, anidar luego de crear un espacio seguro en el cual hablar sobre nuestro interior, atendiendo a la mirada y la escucha del otro compañero. Por tanto, descubrimos que los libros van más allá de ser un ente vacío y frío, separado de mí. Por el contrario, lo literario permite la elaboración de espacios íntimos que nos hablan de nosotros mismos, que nos permiten hablar y habitar simbólicamente dentro de ellos.



Figura 41 En la biblioteca

Así, este encuentro de taller se convirtió en una experiencia para los niños, una experiencia en el sentido de Larrosa (2003): que atraviesa, que *nos* atraviesa. Porque las máscaras hicieron posible un espacio de sentido en el que el libro no contiene sólo letras sino también experiencias y voces que encarnan lo literario, que hacen visible la premisa de que la literatura *habla sobre mí mismo*. Y a su vez, la lectura cuando se convierte en experiencia se convierte también en formación, porque es una lectura, una experiencia de lectura que tiene que ver con la subjetividad de quien lee, con la subjetividad del lector: “no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es” (Larrosa, 2003, p.25).

Por otra parte, el taller literario nos permitió ir más allá de la escucha hasta encontrarnos de frente con el placer de la creación. El encuentro con *Flotante* de David Wiesner fue un encuentro imprevisto con un libro sin palabras, un libro que con sus características especiales causó una curiosidad en los niños de principio a fin. Este libro fue visto con miradas atentas que intentaban descifrar qué era lo que estaba pasando. Al final, como mediadora del taller, pregunté:

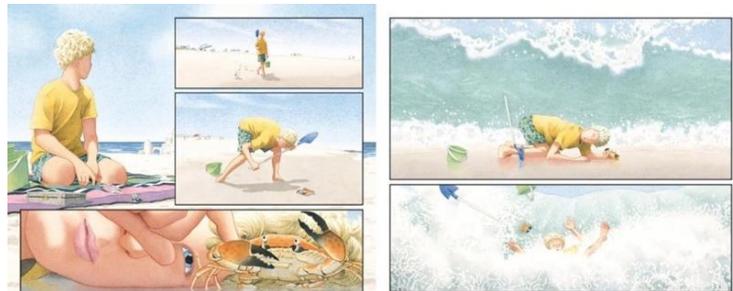


Figura 42 Detalle de *Flotante* de David Wiesner

-Niños, ¿se dieron cuenta que era un libro sin palabras?

Entonces ellos se abalanzaron de nuevo sobre el libro, para abrirlo y comprobar de nuevo que sí, era toda una historia intrincada y con personajes, pero sin palabras. Todos los ojos miraron sorprendidos al libro y luego a sus compañeros, rodeados por el entusiasmo que les causó su nuevo descubrimiento. Como plantea Petit (2008):

Lo que pueden hacer los pasadores de los libros, en el fondo, es sólo proponer a los lectores múltiples ocasiones de hacer hallazgos, encuentros inéditos, imprevisibles, donde el azar tendrá su parte, ese azar que a veces hace muy bien las cosas. (Petit, 2008, p. 137)

Y es que este libro fue precisamente uno de aquellos que llevamos al azar al salón de clases, luego de toparnos con él en la búsqueda por la biblioteca, y permitió a los niños una ampliación de la visión sobre la literatura, al descubrir que los libros pueden tener muchas formas y maneras de narrar, como la de este nuevo hallazgo. Entonces, a partir de la mirada del libro nos propusimos hacer nuestra propia historia, la cual tendría el mismo estilo de narración a partir de dibujos y en la cual nos permitimos crear todo tipo de personajes e hilos de sentido. Como también propone Pétit (2008), este encuentro con el azar permite el juego y la invención creadora: el azar “complica la tarea, pero puede hacerla más divertida. Pues el juego está abierto, y una parte es para la invención, para la libertad” (p.137).

Luego del tiempo de creación, fue nuestra la sorpresa cuando nos encontramos con trabajos de tal índole de complejidad: cuentos con perfecta comprensión del inicio, el nudo y el desenlace,

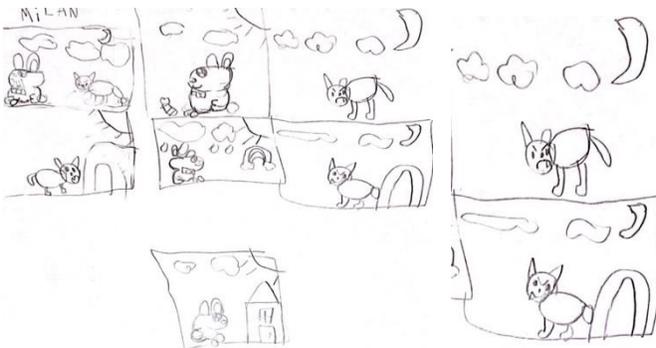


Figura 43 Historia de Milán

con personajes duales y con interacciones que luego fueron narradas a los demás compañeros. Por ejemplo, el trabajo de Milán quien además realizó la historia en un formato de cuadros, parecido al del libro leído anteriormente. Aquí pudimos observar cambios en los personajes, lo cual también

muestra en el dibujo, con las diferentes

expresiones de los rostros. También, observamos un manejo de la temporalidad, lo cual plasmó en el paisaje de fondo y finalmente, un desarrollo del problema que termina con su solución.

Por su parte, Breiner, realizó una historia con características similares y pudimos observar también el manejo del formato en diferentes escenas para la historia, además escribió un título para la misma. Vale decir que otros niños contaron toda una narración a partir de un sólo dibujo ubicado en el centro de la hoja, por tanto, tal desarrollo de las escenas y la temporalidad de la historia



destacó entre las creaciones. Pero sin duda, uno de los trabajos que más nos impresionó fue el de Samuel, del cual lastimosamente no tenemos registro fotográfico. El estudiante en medio del taller solicitó otra hoja y permiso para realizar un “cómic”, a lo que claramente recibió una respuesta afirmativa y, luego de sentarse y escribir, regresó con su creación. Esta constaba de una hoja doblada por la mitad, con la intención de crear cuatro escenas, y en la primera estaba una especie de portada en la cual salía el siguiente título:

Figura 44 Historia de Breiner

EL EXPERIMENTO DEL LOCO, DEL SABIO LOCO

Dentro, Samuel contó la historia de un científico que intentaba crear una fórmula secreta y el cual a su vez tenía un enemigo con el cual se debía enfrentar. Hacia el final de la historia, en la parte de atrás de la hoja se resolvía el problema entre ambos, dando un cierre a la problemática. Cabe agregar que Samuel además de dibujos, realizó la escritura de su historia, e hizo una buena distribución de la caligrafía y los dibujos. Es de resaltar la complejidad del título con el que inició, en el cual caracterizó a su personaje usando primero un adjetivo calificativo “loco”, pero seguido de una separación en la cual agregó un nuevo adjetivo “sabio”, dotando de profundidad de sentido a lo que quería narrar. Y sin duda, algo se movilizó ese día en el niño, ya que la maestra cooperadora llegó a donde nosotras, sorprendida, contándonos que ahora Samuel, luego de este taller, quería “trabajar todas las materias desde el cómic”.

Notamos entonces, que el énfasis en la formación literaria tomó otras nuevas aristas en nuestras intervenciones; en ese momento nos aventuramos a escribir historias y movilizarnos más allá de la escucha, hacia la creación. En este sentido, fue importante movilizar la escritura creativa en los niños desde sus primeros años, ya que esto permitirá superar aquel miedo a escribir y ese tan

mal hábito de demeritarnos y disminuarnos como unos posibles escritores de literatura. Permitamos la propia voz y recordemos que, en algún punto, “el lector se transforma en conquistador, toma posición; poco a poco, encuentra en la lengua sus propias palabras, su propia manera de decir, o de escribir” (Petit, 2008, p.138).

Pero hay que aceptar que fueron muchas las resistencias que encontramos previo a la apertura de algunos espacios de escritura creativa, comentarios como: “*Profe, es que no sé escribir con la mente*”, surgieron ante la propuesta, e incluso réplicas sobre distintas expresiones negativas que los padres o adultos a cargo de los niños manifestaban sobre su escritura. Todo ello dio cuenta de un miedo ante el escribir, por no saber aún hacerlo perfecto, según los modelos enseñados.

A propósito, Harste & Burke (1984) plantean que:

Es necesario que el maestro para fortalecer los procesos de lectura y escritura en los niños tome como punto de partida los saberes previos que este posea sobre el lenguaje, ya que con estos saberes se puede acercar al niño a un contexto de escritura que le sea más familiar (p. _).

Fue así, que encontramos en el trabajo con la *escritura espontánea*, una manera de acercar a los niños a la escritura, y, sobre todo, permitir su expresión ante el papel, dejar de lado la represión y los bloqueos que surgían en ellos ante la búsqueda de la perfección y el miedo al error. Con esta herramienta, facilitamos el surgimiento de historias como la de Charlotte, quien habló sobre los ratones que le parecían *chiquititos* y *tiernos*, y escribió sobre uno que era su amigo y comía queso en su casa.

La escritura espontánea abrió un espacio en el que nos permitimos resignificar las expresiones que los adultos generalmente tenían con respecto a las creaciones de los niños, quienes a su vez descubrieron una posibilidad de jugar con el lenguaje, dando como resultados mundos posibles, personajes e historias llenas de ilusión.

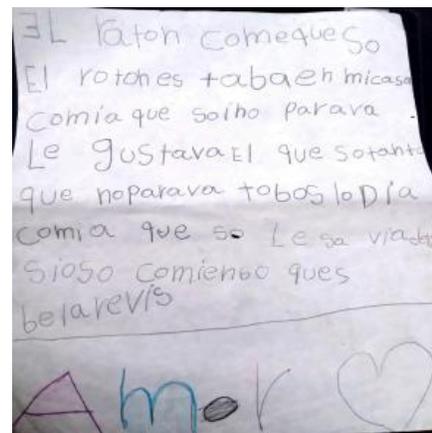


Figura 45 Cuento del ratón

3.1.2.2 *La literatura: un horizonte hacia lo sensible*

Sabemos que mucho se ha hablado sobre la literatura y su capacidad para hacernos sentir, por ejemplo, Kaplan (2021), propone que: “la literatura y el arte están inspirados por la figura de las emociones que habitan *a flor de piel*; pretendiendo dar cuenta con esta expresión de que la experiencia humana, singular y colectiva, es de una significativa intensidad” (p.9). Es decir, la literatura es una especie de puente que conecta lo interno y lo externo, y que permite traer a flote aquellas emociones, traerlas *a flor de piel*. Por ello, descubrimos que el universo de los libros tiene privilegio en hacernos sentir a través de diferentes formas, como lo son: la identificación con los personajes, la resonancia con historias y las diferentes empatías que generamos con lo que sucede en lo narrado.

Cada uno de los talleres abrió un espacio en el cual sentir *a flor de piel*, un espacio de reunión donde más que un grupo nos miramos como unos cómplices, los cuales tomaron la literatura como su eje de encuentro. Descubrimos que la literatura existe como aquel puente entre la fantasía y el interior, planos que en realidad no son tan lejanos, sino que se sitúan como paralelos, en la construcción de la subjetividad. Vygotski (2003), afirma que la fantasía nos hace sentir, es un puente hacia la sensibilidad, ya que las imágenes de la fantasía sirven de expresión a nuestro mundo interior, ya que brindan un *lenguaje interior* a nuestros sentimientos:

Los sufrimientos y los anhelos de personajes imaginarios, sus penas y alegrías nos emocionan contagiosamente pese a que sabemos bien que no son sucesos reales, sino elucubraciones de la fantasía. Y esto se debe a que las emociones que se nos contagian de las páginas de un libro o de la escena teatral a través de imágenes artísticas hijas de la fantasía, esas emociones son por completo reales y las sufrimos de verdad, seria y hondamente (Vygotsky, 2003, p.7).

Entonces, la fantasía en los libros deja de ser fantasía cuando se sitúa en nuestra interior, en forma de emociones reales y vívidas. La literatura permitió un eje de encuentro en cada taller en el cual sentimos partiendo de la lectura de cada libro álbum, donde los niños vivieron, sufrieron, rieron y conectaron con todos los personajes, en mayor o menor medida, dependiendo de la sensibilidad y elección empática de cada uno. Despertamos todo un complejo universo de emociones y sentimientos, encaminadas por la literatura como medio y puente de subjetivación.

3.1.2.3 Sobre el taller literario o los espacios para jugar y sentir

Una de las partes más importantes de aventurarnos con el taller literario en nuestro viaje, fue que permitió un espacio en el cual lo imaginario se desplegó libremente hasta lugares inesperados. Nuestra reunión fue alrededor de la literatura como un espacio de juego, en el que todas las creaciones y emociones fueron válidas, si salían desde el propio deseo y desde el propio sentir. Entonces, hicimos en cada taller una *Celebración de lo imaginario*, al modo de Pétit (2015), donde la reserva salvaje y poética de la imaginación fue un “espacio esencial para la expansión de sí —y para el olvido de sí—” (p.123). Fue entonces como dimos

paso a creaciones de todo tipo, en las cuales dejamos de lado las categorías de bueno y malo, y descubrimos que, como Johan, la cara de un niño y las nubes del cielo también pueden ser verdes. Lo imaginario “sirve para dar a lo que nos rodea una coloración, un espesor simbólico, imaginario, legendario, poético, una profundidad a partir de la cual soñar, desviarse, asociar” (Petit, 2015, p.53). Pero, dicho espesor simbólico y capacidad de sueño surge sólo en un espacio seguro, donde la expresión del niño sea aprobada, sea validada más allá de prototipos y etiquetas. Por ello, el taller literario constituyó el espacio de encuentro donde nos permitimos crear bajo la premisa de la libertad.

Pero, adentrándonos más en el pensamiento sobre lo imaginario, es con Vygotsky que resaltaremos su importancia en la conducta y su papel especial en el desarrollo humano. Sabemos que el cerebro es un órgano capaz de conservar y reproducir experiencias, sin embargo, es también capaz de combinar, reelaborar y crear tomando elementos de experiencias pasadas, para dar lugar a nuevas normas y planteamientos (Vygotski, 2003). Es aquí donde lo imaginario toma un nuevo tinte y se vuelve la base para la capacidad creadora del ser humano, una creación que alcanza todas las esferas culturales y sociales, ya que todos los inventos, desde los científicos, hasta los técnicos y algunos más abstractos como los filosóficos, tienen como base la imaginación.



Figura 46 Niño con cara verde

Por tanto, es importante desmitificar, dentro de la escuela, la idea de que la acción creadora pertenece a unos cuantos “genios” o seres superdotados, ya que “en la vida que nos rodea, cada día existen todas las premisas necesarias para crear (Vygostki, 2003, p.4). Entonces, fue esta la premisa de la que partimos en los talleres literarios, partimos de la idea de que todo ser tiene dentro una capacidad creadora la cual se puede potenciar desde la imaginación, desde darle rienda suelta a nuestros más íntimos deseos o pensamientos. Y es que, los niños nos mostraron que dentro de ellos habita un impulso de acción natural hacia lo creativo, porque cada vez fueron más allá de nuestras expectativas y trajeron sorpresas en sus creaciones, como el caso de Luciana, quien expresó que *sueña vivir entre unicornios*.



Figura 47 Luciana y los unicornios

Según Vygotski (2003), los procesos creadores se advierten con toda su intensidad desde la más temprana infancia. Sin embargo, la capacidad creadora e imaginativa depende en gran parte de los estímulos que haya tenido una persona durante su vida, es decir, la capacidad creadora de los niños es mucho menos amplia que la de los adultos, pero la diferencia radica en que ellos se dejan ser libremente y tienden a tener más confianza en lo que crean. Por ello, el autor afirma que:

Entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y de la pedagogía figura la de la capacidad creadora en los niños, la del fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niño. Desde la temprana infancia encontramos procesos creadores que se aprecian, sobre todo, en sus juegos. (Vygotski, 2003, p.4)

De esta manera, el espacio de encuentro literario se reveló propicio para potenciar la creación, la cual surgió de manera espontánea en las narraciones y en los dibujos que realizaron los niños a partir de las premisas del taller. Como maestros es crucial reconocer que la creatividad es una capacidad cerebral que nos pertenece a todos los humanos, y podemos ayudar a que surja en medio de nuestras actividades, sobre todo si abrimos un espacio seguro, más allá de los mitos de la perfección o de la equivocación.

Además, la literatura fue el medio privilegiado para el encuentro con lo imaginario, ya que como afirma Petit (2015), ésta es propicia para la ensoñación y las fantasías que nos contamos día tras día en el secreto de nuestra soledad, eso que queda más bien oculto. Lo imaginario entonces

Laura Torres Romaña



Figura 48 Laura como princesa

pasa a ser un constituyente de nuestra subjetividad, porque “no es solo una compensación, un consuelo, sino algo que se añade a nuestra vida manifiesta, toda una parte invisible, subyacente, vital, que ignora el aquí y ahora y que también nos constituye (p.132). La literatura y el taller literario fueron los lugares donde nos pudimos dar la libertad de *ficcionar* nuestra propia vida, creernos lo que no somos, narrar lo que soñamos, dibujarnos como princesas y abrir un espacio para que surgiera nuestro interior en toda su pureza. Y es que “todos debemos concedernos de vez en cuando la fantasía de proyectarnos, una oportunidad de vestarnos de lo que nunca fue y nunca será (Siri Hustvedt, como citado en Petit, 2015, p. 132).

3.1.2.4 La literatura como frontera: mediaciones para instaurar una cultura de sí.

Cada libro elegido permitió a los niños conectar con una parte de ellos mismos, con una interioridad en la que se veían identificados, narrados en su propia historia. Llegamos al lugar en donde la literatura se convirtió en una frontera en el sentido de Montes (1999), una *frontera indómita* como ese espacio no domado al que pertenece la literatura y que permite separar y a la vez unificar el mundo exterior con el interior. Y es que si bien los libros pertenecen a lo externo, al leer nos damos cuenta que puede hablar sobre nosotros mismos, sobre un personaje que vive y siente igual que yo, por lo cual pudimos generar resonancias con él desde la propia emoción, encontrar palabras de un lenguaje interior narradas en una lectura.

En los encuentros que tuvimos la oportunidad de compartir, movilizamos aquellas emociones y resonancias creando un lugar seguro para su expresión y fue la literatura, con libros álbum como *Monstruo triste, monstruo feliz* o *Eduardo el niño más terrible del mundo*, aquel puente que nos permitió conectar con el interior. El primero de ellos, abrió un campo de exploración en el que hablamos sobre las causas de lo sentido e hicimos uso de las máscaras para encarnar el personaje del libro.

En el segundo, Eduardo con su simplicidad de niño nos conquistó a todos: ocurrencias de todo tipo que hacían que los adultos lo llamaran *el niño más terrible*, pero también acciones que mostraron su capacidad de mejorar hasta convertirse en *el niño más bueno del mundo*. Este libro en especial generó mucha atención y revuelo entre los niños, quienes reían con las ocurrencias de Eduardo y quienes quedaron muy impresionados con el cambio del personaje hacia el final de la historia.

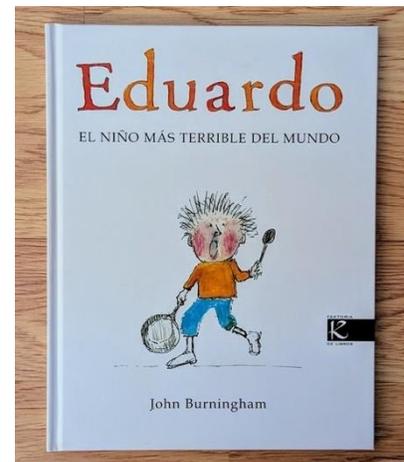


Figura 49 Libro Eduardo, John Burningham

Pero, sobre todo, Eduardo permitió identificar un niño plasmado en su emoción: un niño que siente el rechazo de los otros y entristece cuando todos los adultos están señalando su comportamiento; quien recibe regaños muchas veces justos o injustos y quien busca, más allá de su formación, ser amado y aceptado por otros. Descubrimos en nuestra búsqueda, que este tipo de libros tienen un tinte especial para tal época de la infancia, ya que supera aquellos libros tipo “manual” o aquellas historias pedagógicas para dar paso a conectar con una parte más humana y sensible del niño, con su universo emocional que es infantil y que no siente o percibe como lo hacemos los adultos.

En este sentido, Petit (2008) postula que la literatura nos permite una “búsqueda de las palabras que ayuden a dominar los miedos, a sentirse menos solo, a encontrar respuestas a las preguntas que atormentan, a dar sentido a la experiencia” (p.135). Por todo ello, la identificación con el personaje de Eduardo fue directa, permitió ver hacia dentro y saber que no estamos solos y que lo que nos pasa también pasa a otros, a crear un puente entre una historia plasmada en el libro y la propia historia que viven los niños día a día. Pero, además, Eduardo mostró lo que pocos libros muestran: una posibilidad de transformación, de evolución en el propio ser. Fue cuando Eduardo

puso la mirada sobre sí mismo, cuando comenzó a cuidar de sí mismo y de sus actos, que pudo transformar su ser en otro, actuar de otra manera, sentir de otra manera.

Por ello, este libro en especial tuvo un tinte de ejemplificación, de encarnación del cuidado de sí y mostró una posibilidad que generó impacto en los niños, quienes recibieron cada paso de la historia como propia. Comentarios como el de Samantha: “*es que Eduardo se parece mucho a varios compañeros cuando se portan mal y hacen cosas malas y no se disculpan con los compañeros*”, o Jerónimo quien dijo: “*profe, yo me sentiría muy triste si siempre los adultos me dijeran las cosas feas que le decían a Eduardo*” y el de Abraham: “*profe, si a Eduardo los grandes no les dijeran cosas tan feas, él cambiaría y no se portaría mal*”, fueron comentarios que dieron cuenta de una apropiación, de una vivencia del cuento dentro de sí, de un situar la mirada hacia dentro. Pero, además, fueron ellos quienes cerraron dicha lectura con un aplauso, acompañado de una sonrisa de sorpresa frente al cambio de Eduardo.

3.1.3 Emociones

3.1.3.1 Sentir, nombrar, escribir: el mundo afectivo de la escuela y las prácticas del cuidado de sí

En todo nuestro navegar como maestras, diversas situaciones suscitaron en nosotras la pregunta por el mundo de las emociones y su trato en la escuela. Vale también decir que, en la vida personal de cada una, esta búsqueda ha sido continua porque como seres humanos tenemos la conciencia que estamos ligados a un ámbito emocional que hace parte indispensable de nuestro desarrollo.

Cuando desembarcamos en esta nueva escuela, la Institución Educativa Pedro Estrada, esperábamos poner de manifiesto hacia los niños una serie de planteamientos sobre la llamada inteligencia emocional. Pero, a través de la investigación exhaustiva descubrimos cuál era nuestra postura y de cuál manera queríamos compartir la mirada sobre las emociones. Fue en la exploración del libro *La inteligencia emocional* del autor Daniel Goleman (2004), donde descubrimos que queríamos ir más allá de un panorama científico, psicológico y técnico del mundo emocional.

En el libro, nos encontramos desde los primeros capítulos con los enfoques que estructuran toda la propuesta de esta teoría: palabras como *anatomía emocional*, *neurobiológico*, *enfermedad emocional* y *acción/reacción*, ya nos daban pistas sobre el hilo de sentido con el cual sería tratada la palabra emoción, un hilo que partía de la ciencia hacia la ciencia. Además, la tantas veces

mencionada *ineptitud emocional* nos llevó a cuestionarnos sobre el trato del sujeto desde este ámbito y también a preguntarnos si era esta la noción desde la cual queríamos trabajar. Cabe aclarar aquí que resaltamos la importancia de este enfoque científico que abrió paso a toda una exploración global sobre el mundo emocional, sin embargo, nuestra búsqueda estaba puesta sobre el plano humano, el cual es cambiante y no siempre medible, como lo proponen dichos enfoques.

Además, como afirma Kaplan (2019), el enfoque de la inteligencia emocional ha sufrido cierta degradación a través del tiempo debido a la mentalidad de mercado. La noción de *competencia emocional* ha sido introducida en el mundo laboral para ponderar ciertas emociones sobre otras, es decir, clasificar unas emociones como positivas y otras negativas, lo cual es la base de lo que la autora llama una *economía de los afectos*. La inteligencia emocional entonces se ha convertido en una forma de introducir la cultura de la “positividad a toda costa”, un paradigma en donde se valora la positividad del individuo sintiente y se aboga ampliamente por el arte *de contenerse*.

Esta economía de los afectos parte justamente de un panorama científico de las emociones, donde se las reduce a una serie de reacciones que el sujeto puede controlar por medio de su razón. Por tanto, se entra en una racionalización constante de las emociones todo lo cual obedece a un *paradigma reduccionista biologicista*, donde se considera que es el cerebro, y no el sujeto, el que ama, aprende, fracasa. Es una suerte de retorno al cerebro donde todo “se vuelve a explicar por las funciones cerebrales: el amor, el enojo, la autoestima, el voto, el éxito o fracaso escolar” (Kaplan, 2019, p.3). Dicho paradigma termina por tener un uso mercantilizado y deja de lado la idea de las emociones desde su componente simbólico y social, es decir, abandona el hecho de que las emociones cobran su sentido más hondo en las relaciones de intersubjetividad y de humanidad.

Es por ello, que decidimos tratar la emoción desde un plano antropológico, y no desde un enfoque naturalista como tantas veces suele hacerse. La antropología de las emociones propone que el ser humano está conectado con el mundo por una red continua de emociones, es decir, concibe al ser como inmerso en una *cultura afectiva*, donde la emoción va más allá de ser un concepto abstracto y medible, para convertirse en una forma de relación con el mundo y con sí mismo.

Le Breton (2012) concibe la cultura afectiva como:

Una emanación social 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; moviliza un vocabulario, un discurso, gestos, expresiones faciales... está en relación con la comunicación social (p.68).

Esta concepción de la cultura afectiva parte de una noción de emoción que supera el enfoque naturalista y la ubica en un panorama simbólico. En tal paradigma la emoción deja de ser una sustancia en un estado fijo e inmutable, que puede ser clasificada, sino que es un matiz afectivo que se extiende por todo el comportamiento humano y que cambia conforme cambia la relación del individuo con el mundo. Además, tal experiencia afectiva nunca tiene un sólo tono, sino que a menudo es mixta y ambivalente, ya que la emoción no tiene la claridad de una fuente de agua, sino que con frecuencia es una mezcla difícil de comprender, cuya intensidad no deja de cambiar y de traducirse en la actitud de la persona (Le Breton, 2012).

Es así como en esta concepción de emoción encontramos un espacio para el sujeto, para la individualidad, un espacio que no es transferible a otro, ya que la emoción atraviesa también una subjetividad que se construye y se experimenta en sí misma. Le Breton (2012), afirma que: “el enojo y la alegría son intensidades afectivas, que no vienen de ninguna esencia susceptible de trasladarse de un individuo a otro. Cambian constantemente dependiendo de la actitud del individuo frente a una situación” (p.69). Por ello, la emoción no es un artefacto tratable e intervenible de igual forma en todos los sujetos, sino que se convierte en un plano de experimentación y de socialización con los demás, pero el cual se vive individual e interiormente.

Así, la construcción de todo este panorama investigativo frente a lo emocional, y encontrar en la antropología una superación del paradigma biologicista para ubicarse en una pregunta por el sujeto, nos llevó a plantear la inteligencia de la emoción desde el concepto del *cuidado de sí*.

A partir de nuestro recorrido nos dimos cuenta que, para instaurar una inteligencia de la emoción en el aula, una emoción desde lo relacional y lo simbólico, hacía falta partir de una pregunta por sí mismo, de un cuidado de sí. La noción de cuidado de sí parte de la instancia del sujeto y sus maneras de estar, ser y formarse dentro del mundo. Por esto, para llegar a una noción de la inteligencia emocional, hacía falta observar los medios por los cuales el ser humano se subjetiva, es decir, la manera como se ve a sí mismo, como se percibe y por ende, qué relación establece con los otros.

Es decir, nos dimos cuenta la importancia de reconocer que la inteligencia emocional comienza por una mirada y una búsqueda de sí mismo que a fin de cuentas va a permitir conectar con la propia emoción y con la de los otros. Un cuidado de sí que permita al sujeto formar parte de la cultura afectiva de manera asertiva: reconocer las propias emociones y las de los otros, comunicar con amplitud todos los sentires, y establecer bases sólidas para el manejo de las emociones, pero lejos de aquel paradigma de racionalización o de control.

Finalmente, como lo mencionamos, nuestra búsqueda estuvo inspirada por recuperar la humanidad dentro del aula y dentro de nosotras mismas como sujetos, no por hacer de los niños o de nosotras seres aptos para el universo mercantil. Por ello, encontramos en la noción de emoción desde la antropología y en la noción de cuidado de sí, un espacio en el cual anidar y poner todos nuestros sentires y pensamientos de maestras investigadoras.

3.1.3.2 Las experiencias emocionales y socioafectivas en la escuela

Cuando llegamos a la escuela, nos encontramos con una serie de discursos que circulaban en muchas ocasiones y que, al parecer, las personas allí ya estaban acostumbradas a normalizarlos. Palabras que invalidaban lágrimas, emociones o también, y aún peor, comparaciones con otros estudiantes del tipo: *mira, el no llora por eso, él es un niño maduro, tienes que aprender a ser así*. Ante dichas palabras nuestra mirada se llenó de sorpresa y una honda conmoción por el hecho de que, en la escuela, un espacio que debería ser *de acogimiento*, algunas personas rondaran con aquellas palabras de disminución hacia el sujeto, hacia la propia individualidad.

Sabemos que, en esta etapa escolar, con niños de alrededor de siete años, las comparaciones e invalidaciones tienen un profundo efecto psicológico en el desarrollo de su personalidad y en su posterior comportamiento. Sin embargo, nos dimos cuenta de que este tipo de discursos suelen circular en la escuela por el hecho que, al trabajar con niños, los maestros necesitan ejercer sobre ellos cierto grado de disciplina, pero que a veces degrada en “control”.

Por ello, comparar a los niños con otros que tienen “mejor comportamiento” o decirle que no debe sentirse de tal manera, es una forma de controlar el aula desde el discurso, un modo de ejercer poder sobre un sujeto que termina por cuestionarse y pensar que debe someter su emoción al modo del otro. Es claro que la disciplina dentro del aula debe manejarse del mejor modo posible

para que las actividades fluyan en un ambiente de tranquilidad, sin embargo, a través de nuestra exploración descubrimos que no es necesario ejercer tal tipo control desde el discurso.

Por el contrario, al dar una libertad a la emoción del niño dentro del aula y hacer que se sintiera validado, entonces ellos por sí solos entraban en un estado de tranquilidad, un estado de paz por estar al lado de un maestro que lo visibilizaba y lo contenía en toda su subjetividad. Además, volvimos la mirada hacia nuestro hacer, hacia nuestra emoción, para darnos cuenta que un ambiente de tranquilidad comienza desde el propio interior del maestro, quien inconscientemente transmite sus dudas, sus emociones, sus incertidumbres a la clase a través de sus palabras, de sus gestos, de su presencia. Es decir, descubrimos que el manejo emocional y la creación de clases ordenadas comienza por una conciencia del propio ser de maestro, de la propia mirada sobre lo que sentimos y transmitimos constantemente al otro, lo cual obedece a una ética de nuestro hacer, al cuidado de sí, hacia nuestra subjetividad.

Sumado a ello, en cada encuentro situamos la pregunta por validar la subjetividad y ayudar a que los niños volvieran la mirada a su interior, para reconocerse como seres importantes, con valor propio y con diferencias en cuanto a su comportamiento y expresión emocional. No fue necesario tener niños sentados escribiendo, en un estado de ansiedad o miedo; por el contrario, abrimos la oportunidad para interactuar con niños verdaderos, niños felices, sonrientes, tristes, emocionados, cambiantes, en libertad, en apertura.



Figura 50 Mandalas

3.1.3.3 El lenguaje de las emociones: niños y niñas sentipensantes

Dados los discursos de invalidación con los que nos encontramos en nuestra búsqueda, nos dimos cuenta de que la emoción terminaba por esta desbordada en muchas ocasiones dentro del aula. La ansiedad que poseía los rostros, la impulsividad y conflictividad en la relación con el otro, o incluso la dependencia y la necesidad de aprobación fueron las caras que tomaron las emociones para encontrar algún punto de salida hacia el exterior. El camino comenzó por validar aquellos sentires, pero terminó por hacer un trabajo desde el lenguaje, desde el cómo nombrar.

El poder nombrar aquello que no tenía nombre o que quizá no se conocía, se convirtió en un acto valiente y sobre todo de aprendizaje, en el cual el lenguaje fue la capa y la espada que nos acompañó en dicha travesía. Fue el lenguaje el que dio cuerpo a aquello que parecía no tener forma, entonces, la palabra permitió apertura, entendimiento, liberación.

Fortalecer el lenguaje fue un primer puente hacia la expresión, ya que a través de los ejercicios de oralidad propuestos en los talleres, descubrimos que la emoción aún era concebida por los niños como un concepto abstracto que aún se estaba configurando en su mente. Por ejemplo, en el taller *Yo soy* dispusimos varias palabras en el tablero las cuales nombraban cualidades como *alegre, triste, amigable*. Ante su visión, varios niños pasaron para hacer la pregunta:

-Profe, ¿esas son emociones o cualidades?

La pregunta se situó dentro de ellos y entonces cuestionaron: *Profe ¿soy emociones? ¿o soy cualidades?*, y entonces procedimos a hacer una distinción, entre todos, sobre los conceptos y a aclarar que hay emociones que pueden volverse nuestras cualidades, por ejemplo, la alegría. Otra de las conversaciones más memorables fue con Paulina, quien puso de manifiesto la expresión desde un lenguaje que está en proceso de configuración y de abstracción:

-Pauli, ¿cuáles crees que son las cualidades de la profesora Liliana?

-Pues la profesora es feliz, alegre, ella se enoja, a veces se enferma... y nos "aprende" muchas cosas.

Como vemos, la niña nombró varias emociones de la profesora y también, el hecho de enfermarse lo resaltó como una cualidad, tomando el concepto no desde una cualidad como algo positivo, sino como algo que caracteriza a un ser humano. Pero el ejercicio llegó más allá, como por ejemplo con Dylan, quien propuso su propio adjetivo *amigoso*, como una de las cualidades que más sobresalían en él.

Recordamos aquí a Colomer (2001), cuando nos dice que la literatura es un puente que conecta al niño con el universo de lo simbólico. Los libros, con sus juegos y provocaciones en el lenguaje, son un medio privilegiado en la construcción de sentido sobre el mundo y sobre sí mismo. Y ampliar el universo simbólico, el universo poético y del lenguaje del niño, permitirá que adquiera



Figura 51 "Amigoso"

más herramientas para la construcción y denominación de sí mismo, de sus emociones. No es igual decir que se “está enojado” simplemente, a poder denominar el enojo como: “estar frustrado”, “estar herido”, “estar irritado”, “estar furioso” o “estar devastado”, o incluso decir metafóricamente “estoy que echo chispas”.

Todas estas nuevas denominaciones surgen a través de una relación más profunda y amplia con el lenguaje, con las formas de representar que permiten a la vez poner nombre al mundo interior, representarse a sí mismo. Por ello los libros elegidos y la mediación con los talleres, con los ejercicios de oralidad, jugaron un papel crucial en permitir el juego con el lenguaje, abrir el campo de la metáfora para llegar a nombrarse de nuevas formas y encontrar una línea de conexión, que pusiera palabras al universo de dentro, que nos permitiera encontrar un *lenguaje interior*.

Reflexiones finales

Arribando a puerto, concluimos que el *cuidado de sí* es una experiencia de formación que atraviesa toda la vida escolar y, más allá, atraviesa toda la vida del sujeto en su conjunto. Por ello, tanto los estudiantes como los maestros estamos llamados a instaurar una pregunta por el cuidado de sí dentro de nosotros mismos. Afirmamos que la escuela se revela como espacio propicio para iniciar la búsqueda de un cuidado de sí, que lleve hacia la inquietud por cada una de nuestras esferas humanas: la mental, la emocional, la física y la espiritual.

Por ello, es necesario reconocer que en la escuela existe una ausencia de espacios para instaurar una pregunta por el cuidado de sí, por la propia subjetividad y, además, hay ausencia de espacios seguros para la expresión emocional o educación de ella. Entonces, nos situamos ante un llamado latente a dar lugar a la emoción dentro de la escuela, sea a través del trabajo con lo literario, o al menos permitiendo que la emoción atravesase toda la vida escolar, y nos lleve a superar los discursos de invalidación emocional que a veces habitan en ella.

Pero también, reconocemos necesario situar la mirada sobre el ser emocional del maestro, ya que sabemos que nuestra profesión está plagada de una abundancia de problemas emocionales y mentales los cuales durante años han afectado la vida de los maestros. Por otro lado, la situación de la pandemia aún está vigente y nos dejó en claro que en la actualidad es necesario y acertado realizar una pregunta por lo emocional en todos los ámbitos de la sociedad.

Aunque lo más importante en nuestro viaje, fue la posibilidad de reconocer que, primeramente, es el maestro quien debe situar la mirada sobre sí mismo, realizar su proceso de subjetivación, con el fin de ser una guía para el estudiante en el proceso de encuentro consigo mismo, con su subjetividad. En este sentido, debemos situarnos en una mirada más amplia de la educación, más allá de la búsqueda y transmisión de conocimientos, una mirada que nos lleve a concebir la educación como un espacio de formación para la interioridad y para todas las dimensiones vitales del ser.

Lanz (2012) afirma que:

Como prácticas de la subjetividad, el cuidado de sí es un problema vinculado a las prácticas pedagógicas que, en sentido general, tiene que ver con la formación no para aprender algo exterior, un cuerpo de conocimientos, sino una educación para propiciar el ejercicio de la

reflexión del educando con respecto a sí mismo, con respecto a la experiencia que uno tiene de sí mismo. (Lanz, p.40)

En ese sentido, la educación no consiste meramente en la enseñanza de diversos temas académicos, sino en el cultivo de lo que llamaremos *responsabilidad total* en el estudiante. La mayoría de las escuelas sólo se ocupan en impartir conocimientos y no se interesa para nada en la transformación del hombre y de su vida cotidiana. Por eso, el educador en dichas escuelas necesita tener un interés profundo en cuidar y buscar el cultivo de la responsabilidad total en el estudiante (Krishnamurti, 1995). Pero tal responsabilidad total debe surgir primero en el maestro, quien debe buscarla en cada una de las esferas de su vida: en sus relaciones, en su trabajo, en su encuentro consigo mismo. De esta manera, poner la mirada sobre sí, sobre la propia responsabilidad y subjetivación, es lo que nos permitirá encontrar siempre las acciones, la palabra, el gesto apropiado para guiar a nuestros estudiantes en su propia búsqueda vital.

Finalmente, en referencia al maestro, concluimos citando a uno de nuestros autores favoritos, Krishnamurti (1995), en *De Cartas a las escuelas*:

Uno aprende muchísimo observando, observando las cosas que lo rodean, observando los pájaros, los árboles, los cielos, las estrellas, la constelación de Orión, la Osa Mayor, el lucero de la tarde. Aprende si observa no sólo las cosas que lo rodean, sino también a las personas, la manera cómo caminan, sus gestos, las palabras que emplean, el modo cómo visten. Uno observa así no sólo lo que está afuera, sino que también se observa a sí mismo, por qué piensa esto o aquello, su comportamiento, la conducta en la vida cotidiana (...) El aprender es extraordinariamente importante, porque el aprender no termina jamás (...) Si están aprendiendo de sí mismos o, más bien, si aprenden observándose a sí mismos, sus prejuicios, sus conclusiones definidas, sus creencias, si observan las sutilezas del propio pensamiento, su vulgaridad, su sensibilidad, entonces cada uno de ustedes se convierte en el maestro y en el discípulo (...) Hay una gran fuerza y vitalidad en el aprender, especialmente en el aprender acerca de uno mismo (...) Así que tanto el educador como el educando están aprendiendo en el profundo sentido de la palabra. Cuando ambos están aprendiendo, no existen el educador y uno que deba ser educado. Sólo existe el aprender(...) El aprender da origen a la igualdad entre los seres humanos (Krishnamurti, 1995, p.192).

Referencias

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller como una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plaza. <https://acortar.link/PGSJjM>
- Arango, P. A., Correa, J., Mesa, M. L., Mosquera, M. C., Restrepo, E. M., Tabares, C., & Tabares, M. (2010). *El aprendizaje cooperativo: potenciando la inteligencia emocional*. Universidad de Antioquia, Medellín- Colombia.
- Artunduaga, E., Bermúdez, A. L., Romero, N. A., & Bonelo, D. D. (2022). *Estrategias didácticas y pedagógicas para el manejo de las emociones en la primera infancia*. Universidad El Bosque. <https://acortar.link/TbbjXg>
- Ayala, B. Y. G., & Cotrina, J. P. B. (2019). *Escritura creativa en la escuela. Infancias imágenes*, 18(1), 80-94.
- Bachelard, G. (2000) *Poética del espacio*. Fondo de cultura económica
- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos*. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2, 79-109.
- Borja, M. (2012). *La narrativa como instrumento para la reflexión educativa*. *Revista Educación Y Pedagogía*, 23(61), 171–184. <https://acortar.link/NyTBz7>
- Bustamante, M. (2023). *Experiencia de educación emocional en niños de 3 a 5 años en un colegio de la ciudad de Medellín*. Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia.
- Colomer, T. (2001). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. *Lectura y vida*, 22(1), 6-23. <https://acortar.link/SLn5dC>
- Cova, E. (2018). *Las emociones a través de la literatura infantil*. Universidad de la Laguna. Santa Cruz de Tenerife – España.
- Cubides, H. J. (2002). *Epistemología, ética y política de la relación entre investigación y transformación social*. *Nómadas, No. (17)*, pp. 10-24. <https://cutt.ly/VRGqUuG>
- Díaz, M. A., & Villadiego, D. (2021). *La literatura infantil como estrategia mediadora de la inteligencia emocional: te lo cuento con cuentos*. Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica
- Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.

-
- Ghiso, A. (1999). *Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. V, núm. 9, junio, 1999, pp. 141-153. Universidad de Colima. Colima, México
- Harste, J., & Burke, C. (1984). Predictibilidad: un universal en lectoescritura. Ferreiro, E. y Gómez Pardo, M.(comps). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México DF: Siglo XXI.
- Kaplan, C. (2021). *Los sentimientos en la escena educativa*. Editorial de Filosofía y letras. Universidad de Buenos Aires. <https://acortar.link/Qlk5UI>
- Kaplan, C. (2019). Emociones y educación: una relación necesaria en debate. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). (Papeles de coyuntura <https://acortar.link/K7bqR5>
- Krishnamurti, J. (1995). *Sobre la ética y los medios de vida*. Editorial EDAF
- Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y praxis latinoamericana*, 17(56), 39-46.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*, 4(10), 67-77.
- Montes, G. (2018). *La frontera indómita: en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica
- Murillo-, G. J. (2021). Ante el espejo en tiempos de pandemia, en cinco actos. *Revista Práxis Educativa*, 17(44), 9-23.
- Palacio, L. M., & Garzón Cruz, S. P. (2022). La lúdica como instrumento mediador de la gestión emocional en primera infancia. Fundación Universitaria Los Libertadores, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. <https://acortar.link/Pbb6O1>
- Petit, M. (2008). El derecho a la metáfora. *Signo y seña*, (19), 131-143.
- _____ (2015). *Leer el mundo*. FCE-Fondo de Cultura Económica.
- Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. <https://acortar.link/VBhhdr>

Vallejo Riaño, M y Fajardo Villegas, D. (2020). Libro álbum y las emociones en la primera infancia. Institución Universitaria Antonio José Camacho.

<https://repositorio.uniajc.edu.co/handle/uniajc/174>