



El Proyecto Pedagógico Transversal: Una apuesta metodológica desde la educación emocional para la constitución de ciudadanías

Daniela Rueda Monsalve

Santiago Taborda Ortiz

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciados en Ciencias Sociales

Asesora

Luisa Fernanda Moreno Echeverri, Magíster (MSc) en Conflicto y Paz

Línea de Investigación

Escuela abierta y formación para las ciudadanías

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Ciencias Sociales

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita	(Rueda Monsalve y Taborda Ortiz, 2024)
Referencia	Rueda Monsalve, D. y Taborda Ortiz, S. (2024). <i>El Proyecto Pedagógico Transversal: Una apuesta metodológica desde la educación emocional para la constitución de ciudadanías</i>
Estilo APA 7 (2020)	[Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/director: Wilson Bolívar Buriticá.

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

Dedicatoria

A todas las personas que creen que el sentir tiene el mismo valor que el pensar.

Agradecimientos

“Lo más terrible se aprende enseguida

Y lo hermoso nos cuesta la vida.”

-Silvio Rodríguez

A puertas de culminar una de las etapas más importantes de mi vida, me siento en uno de los pasillos de la Universidad de Antioquia, esa que durante tantos años albergó este sueño de ser maestra, esa que entre muros cafés y grises rodeada del inmenso verdor de sus árboles me vio reír, llorar, enamorarme, intentar desistir mil veces y continuar. Agradezco inmensamente a la UdeA y a los maestros y maestras de la Facultad de Educación quienes acompañaron este camino y, que en medio de la paciente espera y la palabra dulce sembraron en mí la incertidumbre, esa que nos acompañará siempre a aquellos quienes nos embarcamos en los claros/oscuros del enseñar.

Agradezco a Josefina, mi abuela, por las largas tardes en las que me acompañó sentada en la ventanita del comedor de esa última casa que la albergó, por el café oscurito, el plato de frijoles de domingo a jueves, por su risa estruendosa cuando en el ocaso de los días agotadores, los ojos se me cerraban y ella solo podía decir “valdrá la pena el cansancio”, agradezco por sus palabras de aliento en los días en que todo se veía perdido, agradezco por el amor materializado en un plato de comida, agradezco por la fortaleza que trae consigo el cumplir este sueño nuestro, aunque estos 8 años sin ti todavía duelan.

Agradezco a Gloria, mi madre, por los años de ausencia sacrificando sus sueños para que los míos fueran más grandes, por la paciencia cuando mis silencios llenaron esos lugares que no sentía míos, por su compañía que tan distante, siempre expectante acompañó las largas noches en que este pregrado me quitaba el aire. Agradezco el hacer posible estos años universitarios, por confiar en mí, aunque a veces no entendieras lo que hacía, por los abrazos que nunca han sido y por esos “te amo” que, aunque nunca nos hemos dicho, están presentes en las miradas que nos damos cada vez que nos despedimos. Gracias, compañera, por la paciencia inmensa con esta vida mía que en ocasiones se vuelve tan absurda.

A Juan José, mi padre, por confrontar todo lo que he sido y lo que soy, porque gracias a eso he descubierto de lo que soy capaz, las cosas que no quiero para mi futuro y, porque eres mi mayor muestra de paciencia todos los días.

Agradezco a Janneth, mi hermana, por ser siempre consejera, por ese amor de hermana que, tantas veces fue el amor de una madre, por celebrar como tuyos cada uno de mis logros, por estar siempre dispuesta a escucharme y hacerme ver de distintas maneras lo importante que es encontrar la felicidad en nosotras mismas y, por recordarme siempre que soy una mujer valiosa. Gracias por estos años en los que no he sabido estar para ti.

A Juan Sebastián, por su perseverancia, esa que admiro inmensamente y que sé que forjará en ti la paciencia que requerimos para hacer reales nuestros sueños. Nunca dejes de confiar en tus capacidades.

A Santiago, amigo del alma, cuidador bondadoso y compañero de este camino que se nos hizo tan largo y amargo. Agradezco por tu paciencia, por tus palabras que siempre han cultivado en mí el amor, la valentía y la confianza. Gracias por no desistir y por llevarme de la mano para que juntos culmináramos este camino. Agradezco infinitamente a la vida por ti, por aparecerte en un salón del bloque cuatro en ese agosto del 2016, por nunca abandonarme y por construir juntos esta propuesta a la que lágrimas no le faltaron.

A Katherine, por devolverme el aliento cada que se me escapa, por brindarme un rincón a su lado cuando la vida dolía, por cuidarme, curarme y en definitiva salvarme la vida. Gracias por los consejos duros, la complicidad y la valentía con la que solo tú sabes enfrentar la vida.

A Juan Pablo, infinitas gracias por devolverme un pedacito de vida que hace tiempo me hacía falta, por reconstruir los pedazos de un corazón que se sostuvo roto. Por devolverme las ganas de habitar la universidad, por recorrerla conmigo cuando ya nada me quedaba, por mostrarme lugares de ella que llevaré siempre conmigo y, por ser el ejemplo cotidiano de la admiración. Gracias por llegar a recordarme lo apasionante de esta vocación.

A Donchi y a Renato, por salvarme la vida todos los días. Les amo.

-Daniela Rueda Monsalve.

En mi camino formativo, debo agradecer en primera instancia a la Universidad de Antioquia por ser escenario en el que mi concepción del mundo dio un giro de 360°, brindándome no sólo los espacios para el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico, sino también por ser el lugar en el que se tejieron relaciones, las cuales estarán conmigo el resto de mi vida.

A mi familia, por acompañarme a lo largo de este sendero, y por no solo apoyarme de manera económica, sino también por estar presentes a lo largo de mi formación académica y como profesional, sirviéndome como ejemplo de superación, sacrificio y dedicación

A las estudiantes del grado 9º2 de la Institución Educativa Alvernia, y al maestro Carlos Royert, mi maestro cooperador, ya que fueron el centro en el que se plantearon y se consolidaron los pensamientos comprendidos en el presente trabajo de investigación, donde se tejieron lazos de relacionamiento y donde cada una de aquellas estudiantes compartieron no sólo espacios académicos, sino también, un pedacito de su vida, experiencias, alegrías y tristeza conmigo, además fueron estas estudiantes las que me ayudaron a crear en mi mente el verme maestro y luchar por apuestas donde el ser, el sentir y el bienestar sean los pilares para esta hermosa y difícil profesión.

Y finalmente, en este vasto lienzo de la vida, hay personas que emergen como estrellas brillantes, iluminando nuestro camino con su calor y luz. Así es Dani, una presencia que ha transformado mi universo desde el primer destello de nuestra amistad y que, desde el inicio de mi carrera universitaria, ella ha sido mucho más que una compañera; ha sido un faro, un ancla en aguas turbulentas, una musa que despierta la mejor versión de mí mismo.

Me has enseñado el arte sublime de la entrega, donde cada gesto, cada palabra, se teje con cuidado y pasión. Tu capacidad de escucha es como un eco amable que resuena en mi corazón, recordándome que siempre hay alguien dispuesto a comprender y acompañar, pero más allá de los libros y las aulas, ella ha sido la encarnación misma del amor y la amistad. En su compañía he descubierto un universo de complicidad y risas, de secretos compartidos y confianza inquebrantable. Su luz irradia una calidez que disipa la soledad, transformando mis días en un eterno amanecer.

Gracias, querida Dani, por ser mi estrella guía, mi confidente y amiga. Tu presencia es un pilar sólido en el paisaje cambiante de mi vida, una constante en medio de la incertidumbre. Sé que

siempre puedo contar contigo, así como tú puedes contar conmigo en cada paso del camino. Has convertido mi existencia en un rayito de sol, disipando las sombras con tu luz inextinguible. En tus ojos he encontrado el reflejo de una amistad eterna, donde el tiempo y la distancia son meros detalles frente al lazo indestructible que nos une.

Que estas palabras sirvan como tributo a la belleza de tu alma y a la grandeza de tu ser. Celebro tu presencia en mi vida y te agradezco por hacerme sentir que nunca estoy solo, porque en cada recuerdo y cada momento compartido, sé que tú estarás allí.

-Santiago Taborda Ortiz.

Tabla De Contenido

Introducción.....	14
Capítulo I: Las Emociones En La Escuela: El Ser Bajo El Manto Del Hacer	15
Planteamiento Del Problema	15
Justificación.....	23
Antecedentes	30
Contexto Internacional	30
Contexto Nacional.....	37
Contexto Local	46
Pregunta De Investigación	53
Objetivos	53
Capítulo II: El Entramado Conceptual: Hacia La Construcción Del Universo Emociona..	54
Marco Teórico-Conceptual	54
Gestión De Las Emociones.....	54
Educación Emocional	59
Proyecto Pedagógico Transversal.....	64
Constitución de Ciudadanías	67
Capítulo III: Entre Galaxias y Constelaciones: Exploraciones Metodológicas Hacia La	
Constitución De Ciudadanías Desde La Educación Emocional.....	68
Enfoque Cualitativo.....	68
Método	70
Técnicas e Instrumentos Para La Recolección De Datos	72
Enrutante.....	73
Taller.....	74
Árbol de Problemas	76
Entrevista Semiestructurada	76
Diario Pedagógico	78
Investigación Documental	80
Cronograma.....	81
Caracterización.....	82
Contextualización Comuna 4.....	82

Contextualización Del Centro De Práctica.....	85
Contextualización De Los Sujetos Participantes De La Investigación.....	89
Consideraciones Éticas.....	92
Momentos De La Investigación	93
Capítulo IV: El Universo Emocional: Las Emociones y Sus Posibilidades Formativas.....	96
Concepciones y Percepciones De La Educación Emocional En El Contexto Escolar.....	96
Presión Académica	97
Falta De Acompañamiento	105
Imagen Institucional	111
Las Emociones y El Currículo.....	115
Las Posibilidades Formativas De La Educación Emocional Para La Constitución De Ciudadanías.	122
El Viaje Al Universo De Las Emociones: El Enrutante Como Posibilitador De Aprendizajes Significativos.....	122
Cultivando Las Emociones: La Importancia De Reconocer Y Transitar Lo Que Sentimos.....	133
Educar Desde Las Emociones: Las Prácticas Del Buen Vivir y La Constitución De Ciudadanías	144
Conclusiones	153
Recomendaciones.....	155
Referencias Bibliográficas.....	158

Lista de figuras

- Figura 1: Contenidos de la educación emocional. Fuente: Bisquerra (2011), Educación Emocional. (p.63)
- Figura2: Cronograma de actividades 2023-2024. Fuente: Elaboración propia
- Figura 3: Ubicación Geopolítica de la Comuna 4, Medellín. Fuente: Hemeroteca-Biblioteca Pública Piloto. (En Quintero, s.f.). (p.84)
- Figura 4: Ubicación de la IEA. Fuente: Google Maps, 2024. (p.87)
- Figura 5: Salones de clase. Fuente: Fotografía Propia, 2023. (p.89)
- Figura 6: Planta Física IEA. Fuente: Fotografía Propia, 2023. (p. 89)
- Figura 7: Análisis Rango de edad de estudiantes 9º, IEA. Fuente: Construcción Propia, 2023. (p. 92)
- Figura 8: Análisis de Reconocimiento con la comunidad LGBTIQ+ de las estudiantes de 9º, IEA. Fuente: Construcción Propia, 2023. (p.92)
- Figura 9. Tabla de codificación. Fuente: Elaboración propia. (p. 88-89)
- Figura 10: Categorización de las emociones planteada por la E21. Fuente: Fotografía Propia, Taller Universo de las Emociones, 2023. (p. 126)
- Figura 11: Boceto del mapa Universo de las Emociones. Fuente: Bisquerra, 2013. (p. 127)
- Figura 12: Mapa del Universo de las Emociones, E12. Fuente: Fotografía Propia, Taller Universo de las Emociones, 2023. (p.129)
- Figura 13: Collage Árbol de Problemas: Sembrar, Regar y Cultivar, E12, E16, E17 y E23. Fuente: Fotografía Propia, Árbol de Problemas, 2023. (p.134)

Siglas, acrónimos y abreviaturas

PPT	Proyecto Pedagógico Transversal
IEA	Institución Educativa Alvernia
IE	Institución Educativa
CSE	Competencia Socioemocional
UdeA	Universidad de Antioquia
T.U.	Taller: Universo de las emociones
Á.P.	Árbol de Problemas
T.S.	Taller: Las emociones a través de los Sentidos

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo aportar estrategias metodológicas a la enseñanza de las ciencias sociales desde la educación emocional en las estudiantes del grado 9º de la Institución Educativa Alvernia de la ciudad de Medellín, a partir de la identificación de las emociones como un insumo fundamental para el fortalecimiento de la constitución de ciudadanías.

Metodológicamente, se partió desde el enfoque cualitativo y el método hermenéutico para construir e implementar una serie de estrategias fundamentadas desde la Educación Emocional propuesta por Rafael Bisquerra y las Competencias Socioemocionales propuestas por Alexandra Rendón, para la construcción de un Proyecto Pedagógico Transversal que sirva como herramienta metodológica en la implementación de dichas estrategias en la escuela; además de esto, se utilizaron diferentes técnicas para la recolección de información como lo son la entrevista semiestructurada y el taller, con el fin de poder ejecutar los objetivos de investigación.

El análisis subyacente recae en la importancia de vincular la Educación Emocional a la enseñanza de las Ciencias Sociales promoviendo con esto un escenario propicio para la constitución de ciudadanías. Finalmente, este ejercicio es importante para la consolidación de estrategias metodológicas que le permitan a todos los maestros y maestras en Colombia generar contribuciones pedagógicas hacia una educación más justa, autónoma y crítica.

Palabras claves: Educación emocional, Constitución de ciudadanías, Competencias Socioemocionales, Proyecto Pedagógico Transversal.

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo fornecer estratégias metodológicas para o ensino das ciências sociais através da educação emocional para as alunas do 9º2 da Instituição Educacional Alvernia na cidade de Medellín, a partir da identificação das emoções como um componente fundamental para o fortalecimento da formação de cidadanias. Metodologicamente, partiu-se do enfoque qualitativo e do método hermenêutico para construir e implementar uma série de estratégias fundamentadas na Educação Emocional proposta por Rafael Bisquerra e nas Competências Sócioemocionais propostas por Alexandra Rendón, para a construção de um Projeto Pedagógico Transversal que sirva como ferramenta metodológica na implementação dessas estratégias na escola; além disso, foram utilizadas diferentes técnicas para a coleta de informações como entrevista semi estruturada e workshop, a fim de executar os objetivos da pesquisa.

A análise subjacente recai na importância de vincular Educação Emocional ao ensino das Ciências Sociais, promovendo assim um cenário propício para a formação de cidadanias. Finalmente, esse exercício é importante para a consolidação de estratégias metodológicas que permitam a todos os professores na Colômbia gerar contribuições pedagógicas para uma educação mais justa, autônoma e crítica.

Palavras-chave: Educação emocional, Constituição da cidadania, Competências socioemocionais, Projeto Pedagógico Transversal.

Introducción

El Proyecto Pedagógico Transversal (PPT) emerge como una propuesta metodológica educativa, que busca trascender los límites disciplinarios convencionales, al integrar la educación emocional como eje central para la constitución de ciudadanías. Esta investigación se propuso como objetivo adentrarse en la comprensión del papel que juega la educación emocional en los procesos de constitución de ciudadanías de las estudiantes del grado 9º2 de la Institución Educativa Alvernia.

De esta manera, para el desarrollo de la presente investigación, se dispuso la estructuración del documento en cuatro capítulos. En el primero, titulado: *Las emociones en la escuela: El ser bajo el manto del hacer*, se presenta la contextualización de la investigación, además de la descripción del planteamiento del problema con su debida justificación; los antecedentes, realizando un recorrido a nivel internacional, nacional y local; y la construcción de la pregunta de investigación junto con su objetivo general y los específicos. En el segundo capítulo: *El entramado conceptual: Hacia la construcción del Universo Emocional*, aparece la consolidación del marco teórico-conceptual para el desarrollo de la investigación, donde confluyen conceptos como: la gestión de las emociones, educación emocional, proyecto pedagógico transversal y constitución de ciudadanías. Para el tercer capítulo, titulado: *Entre galaxias y constelaciones: Exploraciones metodológicas hacia la Constitución de Ciudadanías desde la Educación Emocional*, se construye la apuesta metodológica, direccionada en el enfoque cualitativo y método hermenéutico, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, además de la contextualización del centro de práctica en el que se realizó la investigación, la caracterización de los sujetos participantes, los momentos de la investigación y las consideraciones éticas. Y finalmente, en el capítulo cuarto: *El universo emocional: las emociones*

y sus posibilidades formativas, se esbozan los hallazgos encontrados al proponer la educación emocional como posibilidad formativa en la enseñanza de las ciencias sociales para la constitución de ciudadanías.

Capítulo I: Las Emociones En La Escuela: El Ser Bajo El Manto Del Hacer

Planteamiento Del Problema

La escuela, vista de una forma tradicional se ha posicionado a través de unas estructuras de poder que históricamente se han encargado de controlar y estandarizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que en ella confluyen, de esta manera, se ha logrado establecer como un espacio en el que los comportamientos de exclusión se perpetúan a través de la reproducción de ciertos valores hegemónicos que terminan por hacer de esta un espacio que homogeneiza e individualiza a los y las estudiantes, olvidando cómo esta puede configurar el universo de sentido y la vida experiencial que habita en cada uno de estos, por ende, la escuela transita hacia la reproducción de competencias y contenidos estandarizados, que en últimas no se preocupan por las particularidades de los y las estudiantes en cuanto a sus procesos de aprendizaje, y mucho menos, por las realidades tanto contextuales como cotidianas que les albergan.

En este sentido, la escuela se convierte en aquella institución donde se amplían las brechas de desigualdad y rivalidad que, intrínsecamente se encuentran ligadas a unos factores políticos, sociales, económicos, culturales e identitarios, por lo cual, en la presente investigación, se busca resaltar, el cómo la escuela invisibiliza las particularidades de quienes en ella habitan, olvidando así el devenir histórico de cada sujeto y excluyendo a su vez el desarrollo emocional de los niños, niñas y adolescentes como forma de interacción y relacionamiento, en pro de la búsqueda del bienestar individual y colectivo.

En consecuencia, Gaviria y Ospina (2010), retoman los planteamientos de Bourdieu y Passeron (1998), donde se subraya al sistema educativo como reproductor de ciertas figuras jerarquizadas implementadas en el sistema de clasificación social y de esta forma, la escuela se ve absorbida por las dinámicas potenciales de exclusión, transportándolas a su entorno educativo, es así como:

la sociedad clasifica en clases sociales y el sistema educativo sigue el mismo esquema y lo reproduce y perpetúa [...]. La exclusión educativa, si bien es una realidad que se refleja en los procesos actuales del sistema educativo, también es resultado de procesos históricos. (p. 4).

Por lo tanto, la exclusión educativa es concebida como un proceso histórico, social y cultural, que ha utilizado a la escuela como instrumento de poder para perpetuar las desigualdades y mantener el *statu quo* dominante, y así negar cualquier espectro que tenga que ver con la pluralidad humana (Gaviria y Ospina, 2010), lo que nos permite identificar a la exclusión escolar como un problema estructural que se agudiza, no sólo hacia los procesos anteriormente mencionados; sino también, hacia esferas que rompen con esa clasificación y segregación¹ que habitualmente se ubican en el orden económico, para poner su lente hacia otros horizontes de exclusión en los que se pueden evidenciar una nueva tendencia hacia la invisibilización del desarrollo emocional en niños, niñas y jóvenes, situación que se ha hecho más evidente, tras la crisis sanitaria por el Covid-19 entre los años 2020 y 2021, dejando así un

¹ Este planteamiento se retoma desde Rossetti (2014) quien define la segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad, en este sentido, la autora retoma el concepto desde una mirada socioeconómica, es decir, como una distribución desigual de los niños de diferentes contextos socioeconómicos entre las distintas escuelas.

campo abierto para comenzar a hablar de las *emociones* en el entorno escolar que, nos permitan analizar factores de acceso, permanencia y deserción en la escuela.

Tras la crisis sanitaria por el Covid-19, las formas en que los y las estudiantes se relacionan con el mundo y su entorno han cambiado, los lazos de significación se han modificado y las perspectivas de lo social se han transformado de manera impensada y, en esta mediada, tanto la escuela, como los procesos educativos y pedagógicos han sufrido ciertas transformaciones, es así, como la crisis sanitaria puso en tensión dichos procesos, y desencadenó un sinnúmero de problemáticas en los espacios educativos, comenzando por los problemas de conectividad, la ausencia de recursos tecnológicos, y la aparición de tensiones en torno a los diferentes ritmos de aprendizaje, donde se abarca desde la no comprensión de los contenidos, hasta la inasistencia y la deserción, problemáticas que se ven ligadas a la falta de estos recursos para poder acceder a la conectividad. Tal y como lo mencionan Buitrago y Molina (2021), algunos estudios anticipaban el incremento del abandono escolar, donde se enuncian las problemáticas anteriormente nombradas, sólo para destacar algunas cuantas.

Retomando datos expuestos por Buitrago y Molina (2021) “en el mundo, más de 168 millones de niños y jóvenes de 147 países dejaron de asistir a la escuela cuando estas cerraron durante la pandemia, lo cual generó un impacto importante, dado que la escuela es fundamental” (p.4). Sin embargo, estos datos no sólo responden a la falta de conectividad o recursos, también están asociados a problemáticas de no adaptación donde se generan conflictos internos en las y los estudiantes, incrementando los niveles de ansiedad, temores, irritabilidad, depresión, conductas de evasión, trastornos del sueño, dificultades en la concentración, entre otras, que en últimas pueden abrir paso a la deserción y en mayor medida a la exclusión escolar (Granda, T. y Granda, J., 2021).

Por consiguiente, el ámbito *emocional*, emerge como una problemática, ya que, no se ha desarrollado en las instituciones educativas suficiente información alrededor de cómo estas juegan un papel crucial en las formas de relacionamiento entre los y las estudiantes y el entorno escolar. En este sentido, comprender en qué consisten las emociones se vuelve un factor fundamental a la hora de delimitar de qué manera este concepto será utilizado en nuestra investigación, para esto, nos ubicamos desde Bisquerra (2013) quien define que: “las emociones son reacciones del organismo que producen experiencias personales percibidas de forma inmaterial, lo cual dificulta su conocimiento en una cultura caracterizada por la materialización de las experiencias” (p. 1).

Las emociones de las y los estudiantes, hacen parte de un universo que no ha sido lo suficientemente explorado por la escuela, por lo cual, estas terminan por no ser reconocidas no solo dentro de los procesos relacionales, sino también por ser invisibilizadas dentro de los procesos de enseñanza por parte de los maestros y maestras en su práctica pedagógica, pues, se tiende a desvirtuar la importancia que estas podrían tener a la hora de vincular la gestión de las emociones a los contenidos de enseñanza.

Teniendo esto en cuenta, la preocupación actual se abalanza sobre la problemática emocional, enfatizándose con mayor rigurosidad en las emociones secundarias –tal como lo mencionan Buitrago y Molina (2021)- las cuales están gestadas por la adquisición de ciertas conductas o patrones de accionar, brindados por el espacio socializador, para así, encontrar en el sujeto un soporte de identidad, realizando la lectura del entorno, es por esto, que estas emociones secundarias, radican sus bases en los conceptos sociales, morales y de autoconsciencia.

En este sentido, aparece en escena la preocupación por las emociones o factores emocionales a nivel institucional, problemática que afecta a todos los agentes educativos,

incluyendo a los y las estudiantes quienes no se escapan ante estas tensiones. Es así como lo mencionan Buitrago y Molina (2021), el desarrollo emocional como proceso de formación a lo largo de la vida, se convierte en un foco de importancia e interacción en los escenarios sociales y educativos, poniéndose en juego el papel fundamental que tiene la escuela para desarrollar y fortalecer las habilidades emocionales propias de cada estudiante al interior del contexto escolar.

Es entonces, donde la educación emocional emerge como una categoría base para vincular la gestión de las emociones de los y las estudiantes a los procesos de enseñanza y aprendizaje; ya que, como lo plantea Bisquerra (2000) esta es “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (p. 243). Adicional a esto Granda, T. y Granda, J (2021) destacan la carencia en las habilidades en relación con la inteligencia emocional, la cual afecta a los y las estudiantes no sólo fuera de los escenarios educativos, sino también, alrededor de: “cuatro áreas: relaciones intrapersonales, bienestar psicológico, rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas” (p. 6).

La preocupación con relación a la gestión de las emociones en los y las estudiantes abordado desde la misma educación emocional, representa un aporte y análisis pedagógico para posibilitar los relacionamientos entre maestro-estudiantes y estudiante-estudiante, además de facilitar procesos de mejoramiento académico. Las emociones y su misma gestión representan el motor para construir los procesos de enseñanza-aprendizaje, además, desde los factores emocionales se ayuda a la creación de la motivación de las y los estudiantes, y de esta forma, se logra establecer –de manera positiva- la consolidación de aprendizajes significativos. (Granda, T. y Granda, J., 2021).

Al indagar sobre el panorama de la gestión de las emociones en el ámbito educativo, evidenciamos que este merece un estudio un poco más amplio, pues, como se mencionó anteriormente, la escuela enfrenta en la actualidad la necesidad de ser analizada desde los componentes de la educación emocional. Es así, que aterrizamos esta investigación² en la Institución Educativa Alvernia (a partir de ahora nombrada como IEA) del municipio de Medellín - Antioquia, la cual se propone para optar al título de Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (a partir de ahora nombrada UdeA).

Es en la IEA³ donde se inicia con un proceso de observación de cuatro (4) semanas en los grados noveno. Al iniciar dicha observación y al implementar un instrumento para la caracterización del grupo con el que se iba a trabajar, en este caso con 9^o2, el cual cuenta con 30 estudiantes, se realizó la identificación de las particularidades socioeconómicas de las estudiantes de este grado.

En dicho instrumento, el cual consistió en una encuesta, identificamos inicialmente una muestra amplia de alrededor de 15 estudiantes que, se encuentran diagnosticadas con trastornos de salud mental, resaltando entre estos, la depresión y la ansiedad. Adicionalmente, se implementó un instrumento el cual fue nombrado *Mapa afectivo*, este se utilizó para la recolección de información relacionada con el entorno familiar de las estudiantes, en los que se

² Esta investigación se enmarca dentro de la realización de las prácticas finales para optar al título de Licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, las cuales fueron desarrolladas a lo largo del año 2023.

³ En este proceso se nos fueron asignadas dos Instituciones Educativas, la IEA y la Institución Educativa Diego Echavarría Misas en el municipio de Itagüí. Esta última no se considerará en nuestro proceso de investigación, ya que la información obtenida en este centro de práctica resultó insuficiente para realizar un proceso de análisis y reflexión en la construcción de esta monografía. Por ende, esta investigación retomará únicamente los resultados obtenidos dentro de la IEA.

pudo evidenciar diversas carencias afectivas descritas por estas mismas, referente a la relación con sus entornos cercanos, especialmente con su núcleo familiar.

El análisis de estos instrumentos y la observación llevada a cabo tanto en el aula de clase, como en diversos espacios de la Institución Educativa, como lo son el patio, la biblioteca y otras zonas comunes, logramos identificar problemáticas con respecto a la gestión de las emociones, la cual está estrechamente vinculada a las problemáticas de salud mental. En este sentido, la gestión de las emociones se entiende “como un aspecto imprescindible para afrontar los problemas de relación y los conflictos interpersonales que pueden surgir en la convivencia diaria” (Collell, J., y Escudé, E. 2014, p. 44). Dichas problemáticas, están ligadas al poco control emocional con el que cuentan las estudiantes, encontrando así situaciones de ira, agotamiento académico, ansiedad, tristeza, depresión, acoso escolar -directo⁴ e indirecto⁵-, entre otros, las cuales nos llevan a pensar en las emociones a través del ámbito pedagógico, pues, comprendemos que desde nuestro rol como maestros y maestras resulta complejo analizarlas desde el área de la salud; sin embargo, es pertinente que nos preguntemos ¿Qué papel juegan las emociones en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en aula de clase? Y, ¿Qué lugar ocupan las emociones en los procesos de socialización y participación de las y los estudiantes en el contexto escolar?

⁴ la violencia directa, retomada desde Galtung (2016), se entiende a través de la vulneración a las necesidades humanas, expresadas en la pérdida de la libertad e identidad, a través de categorías como la alienación, la cual puede definirse en términos de socialización y de interiorización, como aquella fuerza en la que la cultura actúa como aquel agente normalizador que deja de lado la posibilidad de elección y por ende de consciencia; y en segundo lugar, se encuentra la represión, aquella que mediada por la libertad de acción termina por ejercer violencias que atentan los Derechos humanos, haciendo uso así de conceptos como la reclusión, que remite por ejemplo a las prisiones o campos de concentración, y la exclusión que podría expresarse a través de la indiferencia y el destierro.

⁵ Por el contrario, desde Collell y Escudé (2014), se encuentra que, en la violencia indirecta, el agresor suele permanecer en el anonimato; esta situación puede desestabilizar profundamente y causar un grave daño en la autoestima de la víctima, que es posible que desarrolle atribuciones de autoinculpación, cosa que la hace aún más vulnerable y agrava su situación. (p. 6).

En este orden de ideas, la exclusión del desarrollo emocional de las y los estudiantes por parte de la escuela y de los procesos de enseñanza, ha provocado que en las aulas de clase confluyan una diversidad de dinámicas que se tornan violentas, y que a través de silencios que no son evidenciados o manifestados de manera explícita, buscan poder hacer visible la necesidad de abordar el *universo de las emociones* como una posibilidad para identificarlas, analizarlas y comprenderlas, pues como lo expresa Bisquerra (2013): “No hay que confundir valencia con valor. El valor tiene una connotación de bueno o malo que no se puede aplicar a las emociones” (p. 2). Con lo anterior, buscamos entonces que las emociones no tengan acá un imperativo de *bueno o malo, positivas o negativas*, sino que estas puedan expresarse de manera libre, pero en la siempre búsqueda del bienestar personal y colectivo.

Es a partir de estas primeras identificaciones que como maestros en formación nos surge la duda por la gestión de las emociones en las estudiantes, poniendo la mirada en la educación emocional como una categoría fundamental para su análisis y comprensión en relación al lugar que esta ocupa dentro de los procesos de participación y socialización en la constitución de ciudadanías; para esto, se realizó un rastreo documental en la IEA, en el cual, se buscaba hallar propuestas pedagógicas direccionadas a la educación emocional. Sin embargo, en este no se logró encontrar información que nos permitiera vislumbrar el abordaje de esta problemática, a pesar, de que la Institución Educativa cuenta con el apoyo de personal encargado de la psico-orientación.

Así las cosas, se plantea la necesidad de generar apuestas metodológicas desde el ámbito pedagógico, que permitan pensarse la educación emocional como una herramienta para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje con relación al lugar que ocupan las emociones dentro de la participación y socialización del estudiantado en el contexto escolar.

Justificación

A partir de la crisis sanitaria por el COVID-19 en el año 2019 hasta la actualidad, la exclusión escolar se ha intensificado y ha tomado otras formas de acción que están estrechamente vinculadas al uso de medios informáticos, lo que posibilitó que al volver a las escuelas el estudiantado se encontrara con nuevas formas de relacionamiento en aquel espacio que les ha acogido desde los primeros años de desarrollo cognitivo: la escuela.

Pensar en aquel reencuentro, nos lleva a identificar cuáles fueron los cambios a los que estuvo sometida la población estudiantil en el tiempo de confinamiento, haciendo énfasis en este caso en las transformaciones emocionales, pues, es de reconocer que la pandemia generó en todas y todos unos incrementos en los niveles de ansiedad y depresión al enfrentarse a la convivencia familiar, el encierro, la soledad e incluso el desempleo.

Estas transformaciones en el ámbito emocional en niños, niñas y adolescentes han provocado que se haga necesario comenzar a hablar sobre la gestión de las emociones en sus entornos más cercanos como lo son *la familia* y *la escuela*; ya que, desde allí es donde se gestan sus primeras interacciones con otros y otras. En este sentido, hablar de la gestión de las emociones para abordar los diversos tipos de exclusión presentes en la escuela, resulta pertinente, puesto que, estos emergen como una problemática estructural que está ligada al cómo se percibe al otro, a unas relaciones de poder, y a la falta de control emocional que usualmente está relacionada con la ira, la violencia y el odio; por ende, hablar de un adecuado uso de la gestión de las emociones, podría ayudar a que en las Instituciones Educativas disminuyan las problemáticas ligadas al acoso escolar y al uso de la violencia directa e indirecta, además de volcar su mirada hacia las problemáticas que se vinculan con el agobio académico, la presión escolar, la deserción escolar y a las emociones ligadas a la ansiedad y la depresión, como lo son

el miedo y la tristeza, estas pueden estar asociadas no sólo al ámbito escolar, sino también al contexto social en el que los y las estudiantes se desenvuelven, permitiendo así que tenga un punto de confluencia en las relaciones que estos tejen dentro de la escuela.

De esta manera, el sistema educativo en los últimos años se ha preocupado por este tipo de problemáticas y por ende se ha popularizado la figura de los psicólogos y los psico-orientadores en las escuelas; sin embargo, a nivel nacional esto sigue siendo un tema de poco acceso, como se puede evidenciar en la Encuesta de Salud Mental realizada por el Ministerio de Salud en el año 2015. Inicialmente, resulta desconcertante el hecho de que en los últimos 8 años no se hayan realizado nuevos avances en cuanto a la búsqueda de información sobre el estado de salud mental de los ciudadanos colombianos, además porque como lo mencionamos anteriormente, la crisis Sanitaria provocada por el COVID-19 trajo consigo un incremento considerable en las problemáticas relacionadas con la salud mental. Sin embargo, en dicha encuesta se resalta la importancia de:

Garantizar el ejercicio pleno del derecho a la salud mental a la población colombiana, priorizando a los niños, las niñas y los adolescentes, mediante la promoción de la salud y la prevención del trastorno mental, la atención integral e integrada en salud mental en el ámbito del Sistema General de Seguridad Social en Salud, con fundamento en el enfoque promocional de calidad de vida y la estrategia y principios de la atención primaria en salud. (Ministerio de Salud, 2015, p. 31).

De esta forma, la educación emocional emerge como una categoría de análisis en el desarrollo integral de los y las estudiantes, no sólo en el ámbito académico, sino también en su bienestar emocional y social. Al proporcionar a los y las estudiantes las habilidades y herramientas necesarias para comprender y manejar sus emociones, se promueve un ambiente escolar positivo

y saludable. Además, la educación emocional puede contribuir significativamente a prevenir el acoso y la exclusión escolar. Es así como Bisquerra (2000), articula la educación emocional con su finalidad educativa:

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El primero ha recibido tradicionalmente un énfasis especial, en detrimento del segundo que ha quedado prácticamente olvidado de la práctica educativa. La educación emocional se propone poner un énfasis especial en este aspecto con objeto de otorgarle la importancia que merece. (p. 18).

Al enseñar al estudiantado a reconocer y expresar sus propias emociones de manera adecuada a través de la gestión de las emociones, también se fomenta la empatía y el respeto hacia los demás. Esto ayuda a crear un clima escolar inclusivo en el que todas y todos se sientan valorados y respetados. Desde la escuela se hace necesario empezar a pensar la educación emocional como un medio, y de esta forma, fomentarla en los procesos de enseñanza, a través de la inserción de las emociones y cómo estas, tienen una influencia de alto impacto tanto en la motivación como en los intereses de las y los estudiantes.

Desde la mirada de la escuela se hace importante ver en las emociones, una necesidad del aprendizaje (aprendizaje emocional), ya que estas transforman los procesos de reciprocidad en el escenario escolar. La manera en que el estudiantado se sienta va a incidir en el cómo aprenden y de esta forma los maestros deben realizar los ajustes necesarios para priorizar aquellas interrelaciones que se tejen al interior del aula de clase, a través de los contenidos y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Bisquerra et al. (2014), retomando los postulados de Pons et al. (2005), nos indica: “las emociones tienen una influencia en la motivación, intereses, creatividad,

flexibilidad, procesos cognitivos, toma de decisiones, implicación, esfuerzo, dedicación, etc. Naturalmente, todo esto afecta al rendimiento” (p. 155).

El mejoramiento de las relaciones interpersonales, son otro de los factores en los que la educación emocional interviene, ya que, proporciona a los y las estudiantes habilidades sociales claves como la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la colaboración. Estas habilidades son fundamentales para establecer relaciones saludables y positivas con sus compañeros, profesores y su entorno. Al fortalecer las relaciones interpersonales, se reduce la posibilidad de exclusión y se promueve un entorno de apoyo emocional. Es así que, al mejorar los procesos de relacionamiento interpersonales, se puede contribuir a la mejora del rendimiento académico, puesto que, existe una estrecha relación entre el bienestar emocional de las y los estudiantes y el desempeño escolar; cuando estos se sienten emocionalmente seguros y apoyados, pueden concentrarse y participar activamente en el proceso de aprendizaje.

Así las cosas, Bisquerra et al. (2014), aborda los procesos de interrelación de las y los estudiantes y maestros, en los que, a través de la creación de figuras representativas, los primeros sujetos, buscan instaurar, en los segundos sujetos, un componente relacional el cual es basado y creado en la figura misma de las y los maestros, y es justo en este momento, en el que estos deben implementar las dinámicas emocionales en los procesos de aprendizaje:

Es importante que los profesionales de la educación estén al corriente de la dinámica de los aspectos emocionales del proceso de aprendizaje. No solamente para evitar bloqueos, sino para tener una comprensión más profunda del proceso de aprendizaje en sí mismo.

Es importante dejar claro que las dificultades de aprendizaje constituyen un amplio marco referencial donde se mezclan multitud de variables personales, familiares, contextuales, etc. [Los] Problemas de aprendizaje pueden ser debidos puramente a procesos cognitivos.

[...]. Aquí nos centramos en los aspectos emocionales, considerados como importantes en el proceso de aprendizaje, pero no los únicos. (p. 159).

La educación emocional, ayuda entonces, a reducir el estrés, mejorar la autorregulación emocional y fomentar la motivación intrínseca, lo que se traduce en un mejor proceso de relacionamiento con el aprendizaje. En cuanto a la preparación para la vida, las habilidades emocionales son fundamentales para el desarrollo en la vida personal y social del estudiantado. Pues, la capacidad de reconocer y gestionar las emociones de manera saludable es crucial para enfrentar los desafíos diarios, tomar decisiones informadas y mantener relaciones significativas.

Por otra parte, resulta necesario resaltar del sistema educativo, la aplicación de manera acrítica de proyectos que buscan reducir la exclusión, fracasando en su empeño por implementarlos, incluso, llegando a reproducirla o profundizarla. De esta forma, al no reconocer los contextos en los cuales están sumergidos las y los estudiantes, se generan vacíos entre las conexiones de los entornos propios de ellos y ellas y los procesos desarrollados al interior de la escuela, y sobre todo con la aplicabilidad del currículo al carácter formativo de la población estudiantil. Es así que, como componente pedagógico *diferencial* nos proponemos en esta investigación hacer uso de los Proyectos Pedagógicos Transversales (PPT), como una metodología que propicie la correlación entre la realidad cotidiana, social y educativa de los y las estudiantes, con los procesos de enseñanza-aprendizaje que se pueden llevar a cabo a través de la educación emocional. En este sentido, según Rivas (2006):

Los Proyectos Pedagógicos, son una metodología que tiene fuertes atributos socializantes y de provocación de reflexiones y problematizaciones permeables a la realidad y de una gran expresividad por su poder convocante a la participación activa y protagónica de alumnos, docentes y comunidad. No asumirlos desde esta perspectiva es engañarse y, por

ende, vulnerar su credibilidad como docente que, en la práctica, es su verdadera carta de presentación. (p. 641).

El Proyecto Pedagógico Transversal se constituye como un elemento clave para comenzar a abordar de manera pedagógica, las problemáticas encaminadas a las dimensiones de lo cognitivo, afectivo, social y educativo (Rivas, 2006). De esta manera, la planificación de un PPT se debe asumir desde:

una perspectiva socializadora y promotora de participación comunitaria, vinculada a la realidad geo-sociohistórico-cultural y a las necesidades del educando, así como promotora de encuentros epistémicos entre los diferentes saberes, enfatizando los del currículo. Esta concepción de la planificación quedaba permeada por la incorporación de la transversalidad que le daba a los aprendizajes nuevas connotaciones y variados significados. (Rivas, 2006, p.638).

Es así, que la planificación, desarrollo y vinculación de los PPT se enfocan hacia la construcción del desarrollo integral del estudiantado, en cuanto se establezcan relaciones con los desarrollos de aprendizaje enfocados en las dimensiones del ser, conocer, hacer y, sobre todo, del convivir juntos (Rivas, 2006). El PPT puede fomentar la creación de vínculos sólidos entre maestros y estudiantes, al reconocer las perspectivas del ser y su composición social. Un ambiente de confianza y apoyo emocional facilita la comunicación abierta y el entendimiento mutuo. Las y los maestros pueden promover un clima positivo en el aula, brindando espacios para que estos compartan sus emociones y preocupaciones, lo que contribuye a prevenir y abordar la exclusión emocional en la escuela.

Pensar la educación emocional desde las ciencias sociales resulta importante, ya que el vincular la gestión de las emociones como una forma de mediación entre los contenidos de enseñanza y las prácticas propias de exclusión que se dan al interior del aula de clase, nos permite encontrar en las emociones la posibilidad de ahondar en las realidades de cada estudiante, para así, a través de conceptos como sujeto político⁶ e histórico⁷, recrear escenarios que para muchos de estos se presentan como conflictivos, pero que pueden resultar en la construcción de procesos de paz, y en esta misma medida, en el desarrollo de las emociones como agentes articuladores en la resolución de conflictos, en la aceptación de la otredad y en la defensa del autocuidado.

Por esto, el papel del maestro de ciencias sociales se configura a partir de la necesidad de transversalizar el conocimiento, de manera que, aunque este sea nuestro eje principal, se aboga por una construcción del conocimiento que sea transformador y que atienda a unas necesidades sociales, culturales y políticas que acojan la labor docente desde las particularidades emocionales del estudiantado, logrando así una práctica pedagógica que se aleje de las prácticas hegemónicas que la han atravesado desde el ámbito curricular, y apostar así por una educación en pro del bienestar y la emancipación de los sujetos. Por consiguiente:

comprender la docencia como un acto de trascendencia y de provocación de transformaciones en el sujeto aprendiente es actuar para conseguirle sentido a la

⁶ Para Botero y Leal (2015), retomando a Arendt (1995), “se entiende al sujeto político como aquel que se relaciona directamente con las actividades más importantes de la vida activa, es decir, la acción y el discurso” (p. 54).

⁷ El concepto de sujeto histórico se retoma desde Gómez (2011), quien lo propone como: “una interacción dialéctica total individuo-sociedad-naturaleza-tiempo, exenta de determinismos, pero en la que los “condicionantes” – frenos y estímulos, sueños y realidad, logros y derrotas- son, precisamente, la primera exigencia para que el historiador construya el discurso de la totalidad, la gran aspiración desde principio del siglo XX.” (p.4).

profesión docente. Allí está el verdadero valor de la educación, contribuir a que el otro se transforme en la interrelación con uno, en la reciprocidad de un modo de comunicación y entrega respetuosa. (Rivas, 2006, p. 640).

Con lo que hemos desarrollado anteriormente, vemos necesario pensar las posibilidades formativas que existen desde la educación emocional como puente para realizar un análisis sobre la gestión de las emociones en el ámbito educativo, y las implicaciones que esto ha tenido en los diferentes procesos de exclusión que se presentan en la escuela; por lo tanto, proponemos el PPT como una alternativa metodológica que propicie la generación de nuevos conocimientos al respecto, y que garantice a través de su implementación, el mejoramiento de la gestión de las emociones dentro y fuera de las instituciones educativas.

Antecedentes

Contexto Internacional

En la búsqueda de material bibliográfico que nos permitiera rastrear de manera rigurosa los conceptos claves para esta investigación, encontramos inicialmente que las problemáticas ligadas al ámbito emocional han sido estudiadas principalmente por agentes del campo médico, teniendo una estrecha relación con el campo psicológico y, ante el ámbito educativo la mayoría de estas investigaciones se han centrado hacia la figura de los psico-orientadores, dejando de lado la importancia formativa que recae en la identificación y análisis de estas problemáticas en la escuela. En este sentido, encontramos un conjunto de investigaciones en el orden internacional, donde se acogen países como Argentina, Ecuador, Venezuela y España como los principales expositores de este tipo de estudios, demostrando así, un énfasis en la importancia de vincular el ser-sentir con el ámbito cognitivo intrínseco de la escuela.

Las emociones desde el punto de vista cognitivo han representado para el estudio del desarrollo humano la posibilidad de analizar el comportamiento a través del cómo estas cumplen una función importante en el proceso de socialización de las personas; en este sentido, las emociones en esta investigación surgen como el eje estructurante para repensar las distintas formas de exclusión que emergen en la escuela alrededor de la inexistente gestión de las emociones que se observa desde edades tempranas en las y los estudiantes, por esto, se propone la posibilidad de identificar y analizar estas problemáticas a través de un enfoque transversal que vincule la educación emocional, con las propuestas formativas que se pueden extraer desde las ciencias sociales y demás áreas afines, para así como lo propone Battaglini (2017) establecer “la posibilidad para su educación, estimando así los aportes de la educación emocional para el cultivo de una ciudadanía democrática” (p. 21).

En consecuencia, se hace necesario partir desde lo más general para poco a poco situar el epicentro de nuestro análisis en lo local, por ello nos dirigimos inicialmente hacia la investigación realizada por la profesora Vanessa Battaglini (2017) titulada: *La racionalidad de las emociones en Martha Nussbaum: Aportes para la creación de un ethos democrático*. En este estudio, se parte de la comprensión del ser humano como un ser *vulnerable y necesitado*, el cual está caracterizado por una constante incompletitud frente al mundo, que no logra satisfacerse por completo, y que en últimas hacen evidente “la posibilidad de reconocer cierta función pública que cumplirían algunas emociones” (Battaglini, 2017, p. 23). Dicha investigación, permite identificar cómo las emociones dan cuenta de esta incesante vulnerabilidad, de manera que establecen la posibilidad de analizar en qué situaciones dicho estado corresponde con la búsqueda del bienestar, lo que, desde los aportes de Nussbaum, significaría la base primigenia para consolidar una educación emocional que propenda por encausar al ser humano desde la

racionalidad emocional en la búsqueda de la justicia, la paz y la democracia. En este sentido, de esta investigación se puede concluir que se hace necesario:

volver a reflexionar sobre las emociones, entendiendo que la estabilidad democrática no es solamente una cuestión de leyes, sino que, además, requiere fomentar aquellas capacidades que nos permitan reconocernos mutuamente como semejantes. Y en este ámbito la educación emocional tiene mucho que aportar. (Battaglino, 2017, p. 33).

Asimismo, encontramos la investigación realizada por Miguel Pallares (2010):

Emociones y sentimientos: dónde se forman y cómo se transforman, en esta se pueden analizar desde el corte psicológico las diversas formas en las que las emociones juegan un papel importante en los procesos de socialización de las personas, teniendo por eje central *la gestión de las emociones* como factor vital para conformar estructuras de pensamiento que permitan encontrar el bienestar tanto social, como individual. Esta investigación, está ligada principalmente a la rama de la medicina; sin embargo, resulta relevante para este estudio, ya que en ella se hace un análisis bastante amplio al por qué pensar las emociones y sentimientos como la posibilidad de configurar un conjunto de acciones y reflexiones que mejoren los estados de aflicción humanos, y que desde la relación con los sistemas de pensamiento se establezcan otras formas de bienestar, es decir, la búsqueda de la felicidad.

En esta medida, Pallares (2010) propone que: “los pensamientos y las ideas son un factor clave para nuestras emociones, actúan más y durante más tiempo que los estímulos externos” (p. 73), como el ruido, los sonidos o el tacto. Las emociones en esta investigación se convierten pues en el hilo conductor para identificar por qué actuamos de una determinada manera frente a unos estímulos externos, y cómo esto puede convertirse en la posibilidad de valorar la importancia que

estas tienen en el desarrollo de la vida humana, por consiguiente, en los procesos de comunicación y de socialización que se evidencian desde los primeros años de vida, y que podrían en este orden de ideas tener un gran impacto en los procesos cognitivos llevados a cabo en la escuela, y que necesitan de una urgente atención, pues es allí donde más tiempo pasan los niños, niñas y adolescentes.

Así pues, la investigación titulada: *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*, realizada por Pablo Fernández-Berrocal y Natalio Extremera Pacheco (2002), nos presenta una mirada un poco más crítica hacia cómo la escuela –desde su perspectiva más tradicional- le ha proporcionado a sus estudiantes unas determinadas formas de ser y habitar en el mundo desde la competencia y la individualidad, por lo cual emergen categorías como *el éxito* o el *coeficiente intelectual*, como aspectos relevantes para determinar la valía de cada sujeto.

En este estudio, se desglosan cuatro componentes claves para comprender la importancia de la inteligencia emocional, no solo en la escuela, sino como gestora de la vida cotidiana desde la noción de *integralidad*, por tanto, dichas habilidades se presentan como: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional; en este sentido, “estas habilidades están analizadas de forma que para una adecuada regulación emocional es necesaria una buena comprensión emocional y, a su vez, para una comprensión eficaz requerimos de una apropiada percepción emocional” (Fernández y Extremera, 2002, p. 2).

En suma, este estudio permite concluir que la escuela necesita nutrirse de estas habilidades emocionales, para dejar de concebir *el éxito* como una competencia que surge desde unas actitudes y aptitudes que están estrechamente ligadas a procesos meramente cognitivos y

que han sido históricamente relegados a unidades de medida, es decir, es aceptado todo aquello que puede medirse, dejando de lado todo aquello *que puede sentirse*.

En este orden de ideas, el licenciado en psicología Lucas Malaisi (2014) en su libro titulado: *Modo creativo: Educación emocional de jóvenes y adultos*, encontramos un capítulo dedicado especialmente a las emociones, el cual nos lleva a comprender la importancia de la gestión de las emociones como una vía para salir del *analfabetismo emocional* -nombrado así por el mismo autor- quien explica que esta es una condición que se ha ido forjando estructuralmente pues, desde las edades más tempranas del desarrollo humano, no se nos ha enseñado a sentir, sino más bien a normalizar y olvidar todo aquello que nos hace vulnerables en aquellas esferas que normalmente comprendemos como *lo público*.

Malaisi (2014), propone pues, que la escuela en esta medida es un agente reproductor de prácticas de exclusión, que están vinculadas a la reproducción en masa de sujetos *exitosos* pero que no están preparados para la vida en sociedad. En este sentido, emerge la educación emocional, como aquella base primordial para repensar las distintas formas en las que la escuela se ha convertido en un espacio que reproduce, normaliza y perpetua diferentes procesos de exclusión, y que por ende como lo propone el autor, la educación emocional debería provocar en la escuela espacios en donde los niños, niñas y jóvenes puedan hablar de lo que sienten, para de esta manera configurar vínculos educativos más profundos.

Así las cosas, visto que la escuela aparece como nuestro escenario principal, nos dirigimos hacia la investigación realizada por Telmo Granda Granda y Janina Granda Carrión (2021) titulada: *Educación emocional y su vinculación en el proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia*, en la que se realiza un rastreo al análisis de la importancia de la educación emocional en tiempos de pandemia, pues como se resalta en el planteamiento del problema de la

presente investigación y en lo expuesto por estos dos autores, la pandemia marca un antes y un después en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues inminentemente se ven atravesados por un conjunto de situaciones tanto individuales como colectivas que traen consigo diferentes repercusiones en el ámbito emocional.

Por lo tanto, Granda, T, y Granda, J, (2021) en su investigación nos proponen el estudio de cuatro áreas que intervienen directamente en el desarrollo de la inteligencia emocional de los y las estudiantes, enunciadas como: relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas, por lo que, “se considera que la educación emocional debe ser un proceso intencional y sistemático; sin embargo, en la actualidad, por lo general, se deja al azar de los ciudadanos, con consecuencias negativas.” (p. 6). Asimismo, los autores consideran que es la escuela de la mano de sus maestros y maestras quienes deben ser los pioneros de fomentar espacios para el desarrollo de la inteligencia emocional, pues allí emociones y cognición deben generar un proceso de tregua que comprenda que:

La educación emocional en el aula aporta a los niños mejoras en su desarrollo socioemocional, procurando niveles de ansiedad más bajos, capacidad para identificar y diferenciar las propias emociones, habilidad tanto para expresar sus ideas y sentimientos como para defender sus derechos en las relaciones sociales, evitando conflictos y posibilitando adquirir destrezas para reparar los estados emocionales negativos. (Granda, T. y Granda, J, 2021, p. 4).

De esta investigación, puede concluirse que “el proceso de aprendizaje realizado por el docente actualmente no considera a la educación emocional como elemento clave en la

formación integral del estudiante, por lo que este carece de una preparación emocional para enfrentar las diferentes vicisitudes de la vida.” (Granda, T., y Granda. J., 2021, p. 20-21). Por tanto, se hace necesario que tanto maestros, maestras, directivos y familiares adopten la educación emocional como la posibilidad de generar procesos de reflexión que vinculen las emociones de los niños, niñas y jóvenes en pro de su bienestar y de desarrollar en estos habilidades comunicativas y socioafectivas más sanas.

Para esto, nos remitimos al artículo realizado por Tulio Carrillo (2001) titulado: *El Proyecto Pedagógico de Aula*, en el cual se fundamenta a los PPT desde las pedagogías activas, aquellas que se preocupan por las necesidades de los y las estudiantes y que se piensan una educación global en la búsqueda de aprendizajes significativos y la posibilidad de provocar procesos de enseñanza-aprendizaje más justos y guiados por la equidad. En este sentido, Carrillo (2001) plantea “el PP [Proyecto Pedagógico] como una herramienta para administrar el currículo, constituye también, una forma de organizar sistemáticamente el aprendizaje y la enseñanza, involucrando directamente a los actores del proceso” (p. 336); en este sentido el PPT deberá responder a la realidad social, cultural y económica de la población que hace parte de las instituciones educativas y, por ende, es un acto de responsabilidad con los y las estudiantes. Igualmente, Carrillo (2001) indica que estos PPT:

son en sí mismos, instrumentos de la planificación de la enseñanza y del aprendizaje con un enfoque global, sustentados en la transversalidad, que toma en cuenta los componentes del currículo y en las necesidades e intereses de la escuela y de los educandos, a fin de proporcionarles una educación mejor en cuanto a calidad y equidad. (p. 335).

Finalmente, este artículo nos permite concluir que se hace necesario generar espacios que les permitan a los y las estudiantes reflexionar sobre sus emociones, sobre sus realidades cotidianas, y sobre la posibilidad de recibir una educación coherente con las problemáticas que los atraviesan, por lo cual, como lo expone Carrillo (2001) es necesario pararnos desde los ejes transversales, pues son estos los encargados de “lograr un integración entre el conocimiento académico y la experiencia cotidiana” (p. 344); es decir, conectan a la escuela con la realidad inmediata en la que esta converge, haciendo pues de los PPT una *herramienta pedagógica humanizadora*.

Contexto Nacional

La educación emocional es un enfoque educativo que busca promover el desarrollo de habilidades emocionales en las y los estudiantes, con el objetivo de mejorar su bienestar psicológico, sus relaciones interpersonales y su rendimiento académico. En Colombia, se ha prestado una atención creciente a la educación emocional como una estrategia para mejorar la calidad de la educación y promover el desarrollo integral de las y los estudiantes. En términos de investigaciones específicas realizadas en Colombia, encontramos que se han llevado a cabo diversos estudios que exploran la relación entre la educación emocional y la escuela, algunos de estos estudios se han centrado en la implementación de programas de educación emocional en el contexto escolar y han evaluado sus efectos en diferentes variables.

En un estudio de contextos comparados, presentados por John Mora y Mateo Gómez (2015), titulado: *Colombia hacia un proceso educativo emocionalmente inteligente: reto y necesidad*, se revisan alrededor de treinta y cuatro fuentes bibliográficas, las cuales se abordan a partir de artículos de revistas indexadas y libros, en búsqueda de realizar un análisis del contexto colombiano, direccionado hacia las diversas expresiones –de lo que ellos mismos definen como-

sintomáticas de analfabetismo emocional, enfocados en las riñas, violencias de género y agresiones de todo tipo. De esta forma, a través de la pregunta: *¿Cómo desde el proceso educativo y la educación emocional se puede brindar herramientas para la convivencia social?* Se propone un análisis del propio sistema educativo en el cual quede en escena la necesidad que se tiene de vincular los factores emocionales, los cuales apuntan hacia una formación integral de las personas, para –finalmente- plantear la importancia de solidificar una educación emocional con el fin de solucionar muchos de los fenómenos sociales que actualmente posee Colombia.

Es así como el estudio de Mora y Gómez (2015) ha evidenciado que:

un proceso educativo para la educación emocional y la ciudadanía atraviesa los distintos sistemas de la sociedad, pero tiene su base en el quehacer educativo y en los actores que se involucran en este, instituciones, docentes y estudiantes. En la actualidad los procesos educativos se han quedado estancados en el tiempo, no responden a la velocidad de los cambios de la sociedad, a las necesidades de los estudiantes y las necesidades de la misma escuela. (p. 7).

De esta forma, se dibuja a la escuela como aquella institución formal que a lo largo del siglo XX respondía de manera correcta a las *necesidades* sociales del momento, donde la eficacia y la instrumentalización tomaban un lugar importante y central dentro del desarrollo curricular, y las relaciones que allí se tejían estaban ligadas a la productividad y el desarrollo. En cambio, la sociedad actual, con relación a sus jóvenes, ha cambiado de manera abismal y rápida, buscando que sus entornos respondan a las nuevas realidades sociales enmarcadas en el cambio, la resistencia y la aceptación de la diversidad, poniendo su eje en el ser, el cuerpo y las emociones, lo que indica que indiscutiblemente se necesita otro tipo de formación.

Una de las conclusiones a la cual llegaron tras abordar la investigación, consistía en los procesos de relacionamiento de las y los estudiantes con sus maestros y maestras, donde:

los maestros y alumnos conviven durante todo el ciclo escolar, pero son desconocidos entre sí, pues se esconden detrás de los libros o los cuadernos, los alumnos aprenden a trabajar con hechos lógicos, pero no con fracasos y errores; aprenden a resolver problemas matemáticos, pero ignoran como resolver problemas existenciales y emocionales. En general, se minimiza el formar en inteligencia emocional [...]. (Mora y Gómez, 2015, p. 7).

En otras de las investigaciones realizadas, Maribel Morales (2018) en su trabajo de grado: *La importancia de las manifestaciones emocionales de padres, madres y cuidadores y su incidencia en las emociones de los niños y niñas*, se enfoca sobre la importancia de las emociones en la vida de las personas y cómo estas afectan a los niños y niñas. Se menciona que las emociones están vinculadas con todas las acciones significativas del ser humano y que conocerlas y explorarlas es fundamental para mejorar la calidad de vida y el buen vivir al interior de las familias y las escuelas. Además, se destaca que tanto la lúdica, como el arte, son medios imprescindibles para quienes están frente a la responsabilidad de educar niños y niñas emocionalmente equilibrados. El artículo también menciona que los padres, madres y cuidadores pueden encontrar en las memorias de su infancia manifestaciones emocionales heredadas y aprendidas culturalmente, que no siempre develan características positivas o negativas, sino una serie de lenguajes y signos que se convierten en factores fundamentales en su comunicación a nivel social.

En relación con lo anterior, Morales (2018) nos menciona:

Las emociones están vinculadas con todas las acciones significativas del ser humano y pese a su diversidad comparten características, por lo tanto, conocerlas y explorarlas es fundamental para mejorar la calidad de vida y el buen vivir al interior de las familias y las escuelas, ya que, permite desarrollar estrategias creadoras de imaginación (p. 6).

Aunque el estudio de Morales, en primera instancia, estuvo direccionado hacia la reflexión de las emociones en las infancias, logró articular de manera clara y contundente, el análisis del papel de los padres, madres, cuidadores y entorno escolar dentro de la construcción del universo emocional de las niñas y niños, ya que la conformación de este, carga con un importante componente simbólico, el cual los niños y niñas terminan por aplicarlo, replicarlo y direccionarlo hacia el mismo camino que desde pequeños se les ha enseñado. De esta forma, es importante reconocer el impacto de la emocionalidad en los planes y estructuras sociales, donde se gestan y tejen de manera cultural la implicación y el desarrollo del papel de las emociones en la vida plena de aquellos niños y niñas, encasillándolos, de cierta manera, en un accionar y formando un direccionamiento de cómo relacionarse con su entorno.

Unas de las conclusiones a las que se llega tras la realización de la investigación, se centra en el componente familiar como eje central. Sin embargo, las reflexiones sobre otros espacios estructurantes para la educación emocional, como la escuela, son de vital importancia para el desarrollo en relación con la gestión emocional de los niños, niñas y adolescentes:

Frente a las representaciones imaginarias sociales de las emociones, existen tradiciones fuertes que se mantienen, como el castigo y el maltrato físico, están presentes en la cultura en sus costumbres y son vistas por algunos padres, madres y cuidadores como estrategias de respeto y control, generar conciencia y reflexión sobre qué está pasando con todo lo relacionado a la reproducción de comportamientos y conductas, comprender

que el desarrollo de la educación emocional de un ser humano es responsabilidad de la familia, la escuela y del contexto social donde se encuentre el sujeto provoca otros interrogantes en los adultos. (Morales, 2018, p. 68).

Por otro lado, Sharon Jiménez y Adriana Pérez (2019), en su trabajo de grado titulado: *Inteligencia emocional para el fortalecimiento del clima escolar en básica primaria: percepciones y desafíos*, analizan, justamente, las percepciones y desafíos que tienen los docentes al momento de implementar enfoques de educación dirigidos hacia los componentes emocionales, además, la aplicación, planificación y diseño de estrategias dirigidas hacia el componente de la inteligencia emocional –resaltan las autoras-, son de vital importancia para el fortalecimiento del clima escolar a grandes rasgos; ya que, se logran resolver temas como la convivencia, el buen trato y en general, el enriquecimiento de las relaciones interpersonales, tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

En la investigación realizada, las autoras, proponen el análisis a partir del contexto del Colegio Beato Mariano de Jesús Eusse, localizado en el municipio de Barranquilla, capital del departamento del Atlántico, en el cual se presentaban diferentes problemáticas en relación con la convivencia, el buen trato y los procesos de relacionamiento de la comunidad estudiantil. Es así como, a través del análisis de estas problemáticas, surge la vinculación y el desarrollo en los planes de mejoramiento para prestar vital atención a la inteligencia emocional y la gestión de las emociones en estudiantes de la básica primaria; sin embargo, se resalta que no es solo ante este escenario en el que debería aplicar, sino, que estas estrategias deberían ser implementadas y abordadas a lo largo de toda la comunidad escolar.

Por lo anterior, Jiménez y Pérez (2019), mencionan:

El sistema educativo actual y la sociedad en general se enfrentan al enorme reto de mejorar el clima escolar en las aulas. [...]. Considerando a las Instituciones Educativas como un espacio de aprendizaje que requiere de un ambiente libre de violencia, es decir, en donde se les brinde una práctica de una convivencia pacífica, como la condición necesaria para cumplir con sus funciones, qué es la de educar. (p. 16).

La escuela, se ha visto permeada por estructuras sociales que normalizan las prácticas de violencia y de exclusión, desconociendo las diferencias y las potencialidades en el Otro, además de priorizar prácticas y competencias relacionadas al desarrollo, progreso e individualismo, por lo que pensar en el Otro como igual, no cabe dentro de estas reflexiones. La convivencia escolar se ve interrumpida por estos procesos de violencias y de esta forma, es vital pensarse en alternativas que permitan el reconocimiento del Otro como igual, en el sentido de aceptar la realidad en la que cada quien se encuentra inmiscuido y representado, para así respetar las diferencias dentro del entorno social y cultural; es justo aquí, donde la propuesta por optar por una educación e inteligencia emocional, cobra sentido, ya que a partir de estas, se abordan procesos de relacionamiento enmarcados desde el reconocimiento de la diferencia, la otredad y la convivencia. Por lo tanto:

Teniendo claro que la forma en cómo se resuelven los conflictos, se convierte en oportunidad de formación tanto para la competencia personal como para la vida en sociedad. Los conflictos que se nos presentan en nuestra cotidianidad deben ser resueltos bajo el prisma de oportunidades y aprendizajes, se deben desarrollar algunas competencias, una de ellas es el manejo de las emociones. (Jiménez y Pérez, 2019, p. 34).

Por otro lado, Buitrago y Herrera (2014) en su trabajo de maestría, titulado: *La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase*, se centraron en describir la influencia que tiene la inteligencia emocional en algunos procesos educativos llevados a cabo en la Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja de Bogotá, de esta manera, la inteligencia emocional ayuda en el tratamiento de conductas disruptivas de estudiantes en el aula de clase, al brindar las posibilidades de interactuar a través de las emociones para lograr procesos que desarrollen las relaciones, disminuir los comportamientos violentos, aumentar la motivación, entre otros. Es así como, Buitrago y Herrera (2014), nos expresan, que a través de la inteligencia emocional se pueden “desarrollar habilidades para relacionarse a través de las emociones y sentimientos, permitiendo desarrollar autoconocimiento, motivación y control de impulsos, entre otros procesos” (p. 5).

Además, se resalta que: “la escuela y específicamente el aula de clase es un espacio de interacción que modela las acciones que se desarrollan en la sociedad en general” (Buitrago y Herrera, 2014, p. 16), y en este sentido, se replican algunas problemáticas sociales que atraviesan hasta llegar a la esfera escolar, donde se reproducen y refuerzan para aterrizar, nuevamente, en la sociedad misma. Las relaciones de violencia aumentan los conflictos en el papel de los procesos de enseñanza-aprendizaje, afectando las relaciones y el desarrollo de las actividades en el aula, además de transmitirse y tener efecto en la dinámica escolar.

Desde otra mirada, encontramos a Rendón, M. (2015), profesora e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, quien se ha destacado por realizar estudios sobre las competencias socioemocionales en la educación media en Colombia. En su investigación titulada: *Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media*, Rendón realiza una relación entre la educación de la competencia

socioemocional y los estilos de enseñanza de los docentes de la educación media en el municipio de Cauca en el Departamento de Antioquia, en la cual se resalta que el incremento en los índices de violencia y conflicto escolar, se han convertido en categorías importantes a la hora de analizar la importancia que tiene la formación de maestros y maestras en este campo, pues, como lo mencionan algunos maestros dentro de esta investigación:

Desde la escuela o institución escolar no se fomenta la reflexión y la empatía, el maestro no se ocupa de formar o educar las competencias socioemocionales y no hay claridad frente a las estrategias que se deben utilizar para tal fin, se recurre al correctivo o castigo frente a conductas inapropiadas, pero no se hace uso del diálogo razonado. (Rendón, 2015, p. 238).

En este sentido, la investigación hace especial énfasis en la necesidad de vincular la educación en competencias socioemocionales en los currículos escolares en Colombia, esto desde cinco aspectos: la conciencia socioemocional, la motivación intrínseca, la autorregulación emocional, la empatía y las habilidades sociales, pues son estas las encargadas de proponer a los maestros y maestras “conocer y valorar la realidad en que se desenvuelven y comprender el significado de su labor en este contexto, además actuar con autonomía, con sentido crítico y con creatividad” (Rondón, 2015, p. 251). Estos aspectos, le permitirán a los maestros y maestras conocer a profundidad las motivaciones, pasiones y las condiciones socioculturales que les permitan organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo como finalidad el mejoramiento de las habilidades convivenciales y relacionales entre todos los actores que hacen parte del contexto educativo.

Para finalizar con este rastreo sobre inteligencia y educación emocional y su vinculación en la escuela a nivel nacional, se retoma a Buitrago (2012), el cual, en su tesis doctoral, titulada:

Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del Departamento de Boyacá (Colombia), parte sobre la argumentación de la educación como derecho, y ya sea en el aula o en otros escenarios, los procesos educativos son de vital importancia, no sólo por su componente académico, sino también por permitir el desarrollo de la personalidad de las y los estudiantes, a partir de componentes integrales como los físicos, psicológicos, corporales, emocionales y sociales. Además, el autor señala algunos problemas estructurales de los sistemas de educación, donde:

Algunas tendencias centradas en la productividad supeditan el desarrollo humano a través de políticas de estado que no sólo son inconvenientes, sino además excluyentes, debido a que favorecen a los sectores que gozan de cierta condición económica. Esta configuración resultante genera una gran heterogeneidad respecto a las condiciones, características, recursos, infraestructura, calidad, resultados, nivel y oportunidades que se le brindan al estudiantado. (Buitrago, 2012, p. 20).

Estas estructuras sociales de exclusión penetran en la esfera de la educación, pues no sólo se analizan desde los factores del desarrollo emocional, ya que la escuela de hoy en día se concentra en potenciar habilidades cognitivas, dejando de lado las capacidades emocionales, es así, que Buitrago (2012), nos expone:

Desde otra perspectiva, el tradicional énfasis de muchos sistemas educativos que potencian el desarrollo cognitivo mientras se despreocupan de las habilidades emocionales, tratando de mantener desligadas dos funciones que están íntimamente relacionadas y son interdependientes, dificulta un verdadero desarrollo integral debido a que no se vincula, tal y como señalan allí, Filella et al (2011) lo afectivo con lo cognitivo,

impidiendo el reconocimiento de las emociones de los estudiantes, los padres de familia, los profesores y las demás personas que intervienen en el proceso educativo. (p. 20).

De esta forma, se vincula al desarrollo emocional, como un factor que no debe quedar relegado ante las dinámicas de los sistemas de educación, sino que debe presentarse de manera clara dentro del clima escolar, sus dinámicas y sus pensamientos.

En este breve recorrido a nivel nacional, donde se abordaron investigaciones desarrolladas en Bogotá, Tolima, Barranquilla y Boyacá, revelan sobre la educación emocional, la inteligencia emocional y la escuela, la importancia de desarrollarse y vincularse en los contextos educativos, donde mediante su implementación, dotan a los sujetos que allí coexisten: maestros, maestras, estudiantes, directivos y padres de familia, de importancia, además de preocuparse por la formación integral de las y los estudiantes, a través de procesos transversalizadores que generen movimientos e interacciones constantes con las diferentes ramas del saber, encontrando en los cuerpos y mundos de aquellos sujetos, realidades, potencialidades y motivaciones que les ayuden a seguir transitando sobre este *universo de las emociones* que es tan personal, pero público a la vez.

Contexto Local

En el ámbito de lo local, es decir, desde la ciudad de Medellín, al realizar el rastreo de fuentes que nos permitieran identificar los procesos formativos que se han llevado a cabo en la ciudad entorno a la gestión de las emociones y los vínculos existentes entre la escuela y la educación emocional, hallamos que son muy pocas las investigaciones que se han realizado al respecto. Sin embargo, encontramos algunos estudios que resultan importantes para el desarrollo teórico de la presente propuesta.

Como resultado, encontramos a Loren Rentería (2021) quien en su trabajo de maestría titulado: *Retos y posibilidades de la gestión emocional del docente de básica primaria: una narrativa de su práctica pedagógica. Experiencia en la Institución Educativa Federico Carrasquilla de la ciudad de Medellín*, plantea un estudio biográfico-narrativo en el que surgen las voces de los y las maestras para contar las diversas experiencias que los han marcado en la escuela a través del análisis de la gestión de sus emociones; pues allí Rentería (2021) escribe:

Pienso que las emociones en muchos espacios, entre ellos la escuela, se invisibilizan, se aquietan, o se reprimen y es aquí donde se desbordan, y si el mundo emocional, está desbordado o desregulado, entonces es muy difícil que podamos pensar con claridad, reflexionar de manera profunda, buscar alternativas de respuesta a lo que estamos viviendo y elegir una conducta que sea la más adecuada para cerrar el perímetro. (p. 20).

Estas palabras resaltan en el universo que en esta investigación presentamos como el de *las emociones*, pues, la autora expone la importancia que estas toman a la hora de enfrentar situaciones conflictivas o tensionantes tanto en el aula de clase como dentro de la escuela en general; ya que, si el maestro no se hace responsable de todo aquello que pasa dentro de sí, no será capaz de asumir a su vez las necesidades emocionales que presentan sus estudiantes. En este sentido, la autora centra su investigación en la figura de los y las maestras de básica primaria, y aunque para nuestra investigación los maestros funjen el papel de mediadores más allá de ser nuestra figura principal, esta investigación nos revela datos importantes en cuanto al por qué la adecuada gestión de las emociones de los y las estudiantes resulta actualmente tan relevante.

En relación con esto, Rentería (2021) expone que:

Conocer las competencias emocionales de los docentes que laboran en el sector oficial de Medellín permitirá un acercamiento a sus emociones y a la manera en que estas están

presentes y permean el ejercicio de su práctica pedagógica. Con este ejercicio se busca aprovechar el valor incalculable que deriva de la gestión de las emociones en beneficio del proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 30).

Así pues, trastornos como la ansiedad, la depresión y el agotamiento tanto laboral como académico son algunas de las problemáticas que emergen tras las entrevistas realizadas a las y los maestros de la I.E. Federico Carrasquilla de la Ciudad de Medellín, problemáticas que no distan de las realidades que atraviesan hoy a la mayoría de los niños, niñas y adolescentes en nuestro país, pues como lo menciona Rentería (2021) la escuela se convierte en aquel espacio mediador entre las dificultades de la vida y la necesidad de afrontar dichas adversidades, situación que aumenta tras el paso de la contingencia por el COVID-19, dejando en su camino un aumento progresivo en la identificación y desarrollo de estas problemáticas, aspecto que se puede evidenciar en el siguiente relato escrito por la maestra Loren Rentería (2021), en el que se hacen evidentes algunos testimonios de los y las maestras tras la pandemia:

En las reuniones virtuales a que nos llevó la pandemia, manifestaban preocupación por la gestión emocional propia y de sus estudiantes reconociendo no estar preparados para ello, dada las dificultades de convivencia que se presentan entre los estudiantes, hasta el punto, de tomar gran parte del tiempo solucionando conflictos en el aula que en ocasiones no se sabe cómo manejar. (p. 23-24).

De esta investigación, nos surge la necesidad de volcar la mirada hacia los y las estudiantes; ya que, como lo menciona la autora en su trabajo investigativo, las problemáticas ligadas a la gestión de las emociones afectan a todas las personas, y en nuestro caso, se hacen evidente en toda la comunidad educativa; sin embargo, si pretendemos como maestros generar procesos de aprendizajes significativos en los y las estudiantes se presenta urgente que

comencemos a estructurar propuestas que vinculen los estados emocionales de los mismos, de manera que el aula de clase se consolide como un espacio armónico de bienestar, generando contribuciones en beneficio del proceso de enseñanza y aprendizaje derivado de la gestión de las emociones.

En otra investigación desarrollada por Astrid Díaz y Paula Gutiérrez (2018), titulada: *Educación emocional y competencias emocionales y ciudadanas de los estudiantes de grado sexto de las I.E. La Asunción y Antonio Ricaurte de Medellín*, donde se presenta a la educación emocional como aquella herramienta didáctica para poder generar y fomentar en las y los estudiantes, habilidades encaminadas a la resolución de problemas, entendimiento propio y mejoramiento de las relaciones inter e intrapersonales no sólo en los escenarios educativos, sino en el entorno que los rodea, es así que Díaz y Gutiérrez (2018), nos comentan: “la educación emocional como estrategia didáctica busca desarrollar en estudiantes la generación de emociones positivas y bienestar personal para mejorar diferentes aspectos de su vida contribuyendo a una mejor convivencia escolar” (p. 6).

De esta forma, mediante la aplicación de la educación emocional como estrategia la cual es abordada por las y los estudiantes, se busca generar influencia “en tres dimensiones de las Competencias Emocionales (Percepción, Comprensión y Regulación), y tres dimensiones de las Competencias Ciudadanas (Convivencia y Paz, Participación y Responsabilidad Democrática, Pluralidad e Identidad)” (Díaz y Gutiérrez, 2018, p. 6). Es entonces, como la educación emocional no sólo potencia ciertas habilidades personales al momento de relacionarnos con los entornos y las personas que habitan aquellos espacios, sino también, es la oportunidad de realizar reflexiones con relación al universo emocional de cada uno de las y los estudiantes, los maestros y maestras, y en general, del ambiente escolar.

Es importante resaltar que durante la investigación desarrollada por Díaz y Gutiérrez (2018), realizan un análisis en el contexto colombiano llevándolo al ámbito educativo, identificando:

Los procesos históricos de Colombia han convertido la violencia en una forma casi legitimada de resolver las diferencias. En el ámbito educativo, este hecho se ha reflejado en la exacerbación de diversas clases de conflictos interpersonales, lo que afecta la convivencia escolar; sin embargo, algunos de estos conflictos podrían resolverse si sus protagonistas lograran manejar efectivamente, sus emociones y sus formas de relacionarse. (p. 8).

Por lo tanto, al reconocer aquellas estructuras de violencia, las cuales se siguen perpetuando en la actualidad, se puede reflexionar sobre los sistemas de relacionamiento que se tejen, además de pensarse en la importancia de implementar procesos educativos dirigidos hacia el educar en emociones o para las emociones, fortaleciendo no sólo las competencias emocionales, sino también las competencias ciudadanas.

En otra investigación realizada para alcanzar su tesis doctoral, Alzate (2021), en su trabajo titulado: *Influencia de la Inteligencia emocional en el establecimiento de vínculos sociales en niños y niñas entre los 8 a 10 años, de una institución educativa pública de Medellín*, se propone comprender la importancia de la aplicación de la inteligencia emocional, en relación, al establecimiento de vínculos sociales en los contextos educativos de niños y niñas. En esta misma línea, Alzate (2021) nos expresa:

la educación es un pilar en los procesos formativos de las personas en sociedad que se puede abordar desde diferentes perspectivas, una de ellas es el de las emociones como un elemento que es inherente al ser humano y que influye directamente en las conductas

sociales; y además, es un tema que se renueva constantemente, que muestra nuevos hallazgos que permiten focalizar la atención en ellas como elementos que contribuyen en la formación de las personas. (p. 7).

Al reconocer el papel e importancia que tiene pensarse la educación a través de las emociones, se logra articular de manera clara al ejercicio de enseñanza-aprendizaje, los lazos significativos que poseen las y los estudiantes, con los contenidos y estructuras de relacionamiento tejidos no sólo dentro del entorno escolar, sino también en el contexto familiar y social de las y los estudiantes. Es así, que, al abordarse la educación emocional, aparecen competencias encaminadas hacia el fortalecimiento del universo emocional de cada estudiante, conceptos como la inteligencia emocional, el cual, según Alzate (2021):

se concibe como una forma de interactuar con el mundo, donde lo principal son los sentimientos, y la capacidad y habilidad para asimilarlos, al punto de llegar a comprenderlos de una manera correcta, sin necesidad de dejarse llevar por los impulsos, la agresividad, y priorizando la empatía, la responsabilidad personal, entre otras. (p. 10).

Como resultados en esta investigación, se confirma que la inteligencia emocional, no sólo ayuda al desarrollo de competencias sociales en los contextos escolares; sino que, permite ayudar a la resolución de conflictos y problemáticas de forma afectiva, comprensiva y, lo más importante, reconociendo el papel que ocupa el otro en las interacciones, generando aprendizajes “que fomenten conductas prosociales que le han de permitir desenvolverse de manera adecuada en el futuro” (Alzate, 2021, p. 55).

Por último, nos remitimos al artículo elaborado por los maestros de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia, Juvenal Eliecer Tabares y Cesar Augusto Naranjo (2020) en el que recogen la experiencia llevada a cabo en dicha Universidad alrededor del curso

Proyectos Pedagógicos en Ciencias Sociales, en donde se exponen los resultados formativos que brindó este curso desde el año 2003 hasta el año 2020. En este artículo, los autores se proponen exponer e indagar las posibilidades pedagógicas y didácticas que promueven los procesos de enseñanza y aprendizaje en los seres humanos, esto desde la incidencia de los Proyectos Pedagógicos de Aula y la Constitución de Ciudadanías, como referentes para la consolidación de una educación más equitativa, justa y democrática.

En consecuencia, Tabares y Naranjo (2020) señalan que “los proyectos pedagógicos dan respuesta a una multiplicidad de objetos y cuestiones enmarcados en la ciudadanía: escuela para la diferencia, la interacción cultural, el Estado, el medio ambiente, género y la sexualidad entre otros” (p. 128), aspecto que resulta relevante; ya que, “la experiencia con los proyectos pedagógicos se establece como una posibilidad para invitar a una lectura amplia acerca de los contextos escolares y para el fomento de una construcción colectiva de conocimiento” (Tabares y Naranjo, 2020, p. 128).

De acuerdo con lo anterior, los PPT se proponen como la posibilidad de poder llevar a la realidad las problemáticas que emergen en la escuela y que de alguna manera tienen su origen en los contextos inmediatos en las que estas se sitúan, estableciendo así, como lo proponen Tabares y Naranjo (2020) la necesidad de promover experiencias formativas que se vinculen en formación de ciudadanos que en esta medida respondan, estructuren y transformen estas problemáticas.

Bajo esta mirada, los autores concluyen su investigación acotando que:

La posibilidad de sobrepasar estas dificultades exige de procesos educativos que consoliden las acciones emprendedoras e innovadoras en el ámbito educativo, centradas en la formación ciudadana. No obstante, y sin lugar a duda, surge la necesidad de sacar

adelante procesos donde emerja una participación integral de las comunidades educativas con miras al establecimiento de cambios en la configuración de los contenidos y en la selección del tipo de estrategias por implementar al interior de las escuelas, para la promoción de estudiantes con un espíritu más activo. (p. 141).

En conclusión, los estudios analizados sugieren la importancia de seguir indagando sobre las posibilidades formativas que se albergan en la educación emocional, esto con miras a construir propuestas pedagógicas y didácticas que se enmarquen en las necesidades propias de los contextos educativos y que permitan de esta manera potenciar los intereses de quienes en ella habitan, esto desde una perspectiva transversalizadora que involucre a toda la comunidad educativa y que ponga todos sus esfuerzos en consolidar espacios seguros en pro del bienestar y el buen vivir desde la escuela.

Pregunta De Investigación

¿Cómo la educación emocional emerge como apuesta metodológica para la construcción de un Proyecto Pedagógico Transversal que, posibilite el desarrollo de la gestión emocional en los procesos de constitución de ciudadanías en las estudiantes de la Institución Educativa Alvernia?

Objetivos

Objetivo General

- Comprender el papel que juega la educación emocional en los procesos de constitución de ciudadanías de las estudiantes del grado 9° de la I.E. Alvernia a través de la construcción de un PPT.

Objetivos Específicos

- Identificar las concepciones y percepciones que tienen las estudiantes del grado 9° de la I.E. Alvernia, con relación a las problemáticas de educación emocional en el contexto escolar.
- Analizar las posibilidades formativas que surgen de la identificación de algunas problemáticas de educación emocional en el contexto escolar, con relación a los procesos de constitución de ciudadanías en las estudiantes del grado 9° de la I.E. Alvernia.
- Construir un Proyecto Pedagógico Transversal que sirva como apuesta metodológica desde la enseñanza de las Ciencias Sociales para el fomento de la educación emocional y la constitución de ciudadanías en la I.E. Alvernia.

Capítulo II: El Entramado Conceptual: Hacia La Construcción Del Universo Emocional

Marco Teórico-Conceptual

Gestión De Las Emociones

Para desarrollar la categoría de gestión de las emociones, en primera instancia, se hace relevante esclarecer algunas conceptualizaciones en relación con las emociones, la cual nace como subcategoría para poder abordar la gestión emocional. Es así como las emociones se estructuran como uno de los ejes centrales al momento de pensarse en la implementación y desarrollo de una educación emocional. Las emociones, desde una perspectiva cultural juegan un papel relevante en el modo de relacionamiento de las personas y de esta forma, las distintas manifestaciones de las emociones no se pueden analizar sin tener en cuenta las circunstancias socioculturales. Es así que, a través del análisis de las emociones, se logran configurar perspectivas que durante décadas fueron invisibilizadas por el pensamiento sistematizador y técnico, el cual apuntaba o se dirigía hacia modelos desarrollistas, tomando como fundamento central del progreso industrial, capital y las tecnologías, trasladando el universo emocional de los

sujetos a un plano sin relevancia alguna y sólo concentrándose en los niveles industriales de producción, reproducción y mecanización del ser.

Bisquerra (2013) nos propone que: “las emociones son la esencia de la vida. Cuando tenemos tiempo libre procuramos realizar actividades que activen en nosotros emociones que nos satisfagan. Sin emociones seríamos como máquinas” (p. 1). En este sentido, al pensar en las emociones, se articulan procesos de resignificación del ser, el cuerpo y su mentalidad, retomando a los sujetos como punto central para desarrollar procesos de relacionamiento, habitabilidad y educación.

A través de la experiencia, se crean lazos de empatía, amor, amistad, respeto, felicidad y colaboración. Educar en emociones y dándole el protagonismo necesario a estas, se convierte entonces en un medio para afrontar situaciones problemáticas como la violencia, la perpetuidad del conflicto y la exclusión del Otro, no sólo en los entornos y contextos de los sujetos, sino también, en la esfera de los sistemas educativos.

Es necesario aclarar que no siempre al hablar de emociones, se pensaba en componentes que potenciaran y reivindicaran la construcción de la personalidad, procesos de aprendizajes, entre otros aspectos. Anteriormente, como nos comenta Buitrago (2012), desde el enfoque filosófico occidental, las emociones sólo se concebían como:

facilitadoras de las relaciones interpersonales, prestando poca atención al papel de las mismas en la interioridad. Las diversas situaciones sociales generan respuestas emocionales, por lo que las denominadas emociones morales permiten que la vida social se oriente por senderos lo menos problemáticos. (p. 151).

Las emociones a través de su componente reflexivo retoman las experiencias generadas en los procesos de interrelacionamiento para crear estructuras internas, las cuales servirán como

referente para afrontar situaciones de estrés, tensión, felicidad, tranquilidad, malestar, entre otras. De esta forma, las emociones dentro de los escenarios educativos aportan el material necesario para tratar el desenvolvimiento de las y los estudiantes, tanto a nivel relacional, como a dimensiones cognitivas, toma de decisiones, construcción personal, resolución de problemas y aceptación de las diferencias.

De esta forma, Buitrago (2012), nos expresa:

El proceso emocional se desencadena con in percepción de una modificación en las características internas y/o externas que pasan por una fase de evaluación valorativa, para dar paso a la activación que se integra por el sentimiento o experiencia subjetiva, la comunicación no verbal o expresión corporal, el afrontamiento o la propensión a la acción y unas variaciones fisiológicas. (p. 161).

Las emociones abordadas como procesos de aprendizaje tienen relación directa no solo con la memoria, sino fundamentalmente con los estímulos emocionales, de los que depende qué y con qué profundidad se aprende. Las estrategias didácticas que se utilizan en el aula tienen la capacidad de favorecer el aprendizaje de los y las estudiantes o de impedirlo, en función de la gestión de las emociones que el maestro realice. Sin embargo, como nos expresan Buitrago y Herrera (2013):

Debido a los diferentes momentos históricos, intereses ideológicos, condiciones sociales, dinámicas culturales y desarrollos investigativos, tradicionalmente las emociones se han intentado mantener fuera de la escuela, ya que se ha pensado que en ella se debe privilegiar el desarrollo cognitivo y de alguna manera se ha mantenido la premisa de que el corazón limita la razón y por lo tanto es incompatible con el pensamiento. (p. 90).

En este sentido, se retoman los planteamientos de Rendón et al (2016), quienes recuperan la responsabilidad implícita que poseen los maestros y maestras en su praxis educativa, en tanto son estos, una figura indispensable para el desarrollo de Competencias Socioemocionales (a partir de ahora CSE) dentro del contexto educativo. Esto en relación con lo propuesto por Buitrago y Herrera (2013) enmarca la necesidad de generar una diferenciación entre los estilos de enseñanza que tradicionalmente se han llevado a cabo dentro de la escuela y aquellos otros que se proponen desde una esfera mediacional para integrar tanto la esfera cognitiva como la emocional a los procesos de enseñanza y aprendizaje propuesto por cada área de conocimiento. Por consiguiente las CSE se convierten en la posibilidad de poder reconfigurar la relación maestro-estudiante, desde la generación de prácticas que promuevan la empatía entre estudiantes, padres, maestros y directivos, quienes en últimas configuran la red de relacionamiento en el contexto escolar y desde donde se pueden proponer diferentes herramientas y habilidades para el fomento de unas ciudadanías más justas, críticas y equitativas, en tanto, las CSE no son entendidas aquí como una acción que remite, precisamente a una competencia que advierte una jerarquización; sino, como una habilidad dinámica que hace referencia a la necesidad de “analizar las consecuencias de las propias acciones antes de actuar y a la capacidad de esta de responder por estas, una vez se ha actuado” (Tobón 2006, en Rendón 2016, p. 28).

En consecuencia, desde lo propuesto por Rendón (2010):

La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación de la realidad. Como toda competencia, pone en acción y de forma integrada tanto el saber ser, el saber conocer, como el saber hacer en

las diversas interacciones y en los diversos ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos incluyendo el ámbito escolar. (p.45).

De esta manera, el papel emocional, se ha desligado de ciertos espacios, es decir, se les ha brindado a las emociones un papel secundario en los escenarios educativos y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo cual, hoy en día, es difícil encontrar el enfoque emocional dentro de las esferas educativas. Además, al presentar esta lejanía, los componentes emocionales como la gestión y la inteligencia emocionales se han venido invisibilizando, en búsqueda de la tecnificación y de competencias enfocadas a la producción y reproducción de ciertas estructuras del saber.

Al identificar esta problemática, pero también, al intentar reivindicar el papel que deberían dar las instituciones educativas al universo emocional de cada estudiante, además de verse la escuela inmersa en problemas estructurales como lo son las violencias, los conflictos y la invisibilización del otro, aparece la necesidad de no solo vincular las emociones a los planes educativos, sino también de cómo gestionarlas. Es así como la gestión de las emociones (principalmente abordado en la básica primaria), aparece como respuesta y posible solución ante las dinámicas de conflicto presentadas al interior de las escuelas y en los contextos en general.

“La gestión de emociones consiste en conocer la forma cómo éstas se manifiestan en la persona con la finalidad de encontrar la manera de trabajar cada una de ellas, conduciendo nuestra conducta en función de nuestro estado de comportamiento” (Montenegro et al, 2021, p. 31). Es así como, la gestión emocional aparece en este mar de preocupaciones, para lidiar con las relaciones en tensión que se expresan a través de la violencia, el no reconocimiento de la diferencia y la falta de empatía en los demás.

Al prestar atención a la gestión emocional, se logran abordar dimensiones cognitivas y emocionales, en relación con los componentes dirigidos hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, al momento de desarrollar las “habilidades intrapersonales que abarca la automotivación, autoconciencia y autocontrol e interpersonales, referidas a la empatía y las habilidades sociales” (Montenegro, et al, 2021, p. 34). Es importante señalar que, en la mayoría de los casos al hablar de la gestión emocional, se toma como referencia la estabilidad emocional, la cual busca un equilibrio entre las sensaciones de bienestar y las sensaciones de inconformidad, es decir, se intenta balancear los sentimientos socialmente construidos como positivos y negativos. Sin embargo, la gestión emocional va más allá de este aspecto, ya que, genera procesos de análisis frente a ciertos estímulos externos, de esta forma, se abordan componentes de entendimiento y aceptación con relación a las emociones sentidas, brindando un espacio y tiempo para aceptar el sentimiento vivido y darse la oportunidad de entenderlo, aceptarlo y generar procesos de transición. En esto se enfoca la gestión de las emociones.

Las problemáticas ligadas a la gestión de las emociones afectan a todas las personas, y en nuestro caso, se hacen evidente en toda la comunidad educativa; no obstante, si pretendemos como maestros generar procesos de aprendizajes significativos en los y las estudiantes se presenta urgente que comencemos a estructurar propuestas que vinculen los estados emocionales de los mismos, de manera que el aula de clase se consolide como un espacio armónico de bienestar, generando contribuciones en beneficio del proceso de enseñanza y aprendizaje derivado de la gestión de las emociones.

Educación Emocional

Mora y Gómez (2015), proponen que, en los sistemas educativos colombianos, se halla la tendencia de obviar las dimensiones de la personalidad de las y los estudiantes y esto a su vez

trae como consecuencia, la problemática sobre la gestión de las emociones, permitiendo que se desarrollen conflictos, violencias y la pérdida del respeto hacia lo diferente. Este cúmulo de problemáticas ha generado que se trate de abordar desde perspectivas que involucren el factor humano como eje central, devolviendo la vitalidad de los espacios, además de generar procesos de relacionamiento y reconocimiento del Otro. La otredad como pilar, junto con la reestructuración de los pensamientos básicos de la educación, se transforman y apuntan al fortalecimiento de estructuras de relacionamiento en el marco social y educativo. Es así como:

La educación emocional es una respuesta educativa a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas ordinarias. Entre estas necesidades sociales están la ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, comportamientos de riesgo, etc. En todas estas situaciones las emociones juegan un papel muy importante. (Bisquerra, 2011, p. 5).

Sin embargo, pensar la educación emocional implica retos y desafíos de alto nivel, ya que las mismas estructuras de los sistemas educativos enfocadas hacia los componentes cognitivos y los procesos evaluativos, desenfocan las dimensiones de las emociones.

Se sabe que las competencias emocionales son las más difíciles de adquirir. Un estudiante de secundaria en un trimestre puede aprender a resolver problemas matemáticos de cierta complejidad, como por ejemplo resolver ecuaciones de segundo grado. Pero en un trimestre no es capaz de adquirir la competencia de la regulación de la ira en situación de conflicto. (Bisquerra, 2011, p. 5).

A pesar de este núcleo de complejidades, la educación emocional, está dirigida hacia el reconocimiento de la diferencia, mediante procesos de análisis introspectivos, es decir, mediante el entendimiento emocional propio, el cual transita en algunas situaciones, y en su

procesamiento, es posible generar, a partir de la educación emocional, estructuras de entendimiento y empatía ante situaciones exteriores.

Las aplicaciones de la educación emocional se pueden dejar sentir en múltiples situaciones: convivencia, comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, [...]. En último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, así como la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redundará en un mayor bienestar social. (Bisquerra, 2011, p. 5).

La educación emocional dirigida y aplicada, recorre diferentes dimensiones emocionales, y es aquí donde aparece el primer contenido de esta: el entendimiento y aceptación de los componentes emocionales individuales de cada estudiante; cómo estas emociones transitan, afectan y modifican nuestra forma de concebir el mundo, así sea por un tiempo determinado. Entender las emociones, aceptarlas y saber transitarlas hacia otros nuevos impulsos, es contenido de la educación emocional, articulando a su práctica la inteligencia emocional, inteligencias múltiples, emoción, competencias emocionales y bienestar, tal como se representa en la figura 1.



Figura 1: Contenidos de la educación emocional.

Fuente: Bisquerra (2011), Educación Emocional. (p.6).

Retomando a Bisquerra (2012), el cual recupera la revisión de Mayer y Salovey (1997), de sus mismos postulados elaborados en 1990, nos indica sobre la inteligencia emocional que, esta “consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones; discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones”. (p. 24). Es importante resaltar que Mayer y Salovey (1990), son los primeros en problematizar la inteligencia emocional, pero no es hasta 1995 con Goleman, que tendría un impacto y alcance más amplio.

Bisquerra (2012), recupera cuatro estructuras de la inteligencia emocional:

1. Percepción de las emociones.
2. Facilitación emocional del pensamiento.
3. Comprensión emocional.
4. Regulación emocional.

Al reconocer el papel e importancia que tiene pensarse en la educación a través de las emociones, se logra articular de manera clara al ejercicio de enseñanza-aprendizaje, los lazos significativos que poseen las y los estudiantes, con los contenidos y estructuras de relacionamiento tejidos no sólo dentro del entorno escolar, sino también en el contexto familiar y social de las y los estudiantes. Es así, que, al abordarse la educación emocional, aparecen competencias encaminadas hacia el fortalecimiento del universo emocional de cada estudiante, conceptos como la inteligencia emocional, la cual, según Alzate (2021):

se concibe como una forma de interactuar con el mundo, donde lo principal son los sentimientos, y la capacidad y habilidad para asimilarlos, al punto de llegar a comprenderlos de una manera correcta, sin necesidad de dejarse llevar por los impulsos, la agresividad, y priorizando la empatía, la responsabilidad personal, entre otras. (p. 10).

Además, Buitrago y Herrera (2014), presentan la educación emocional como el desarrollo de las capacidades de la inteligencia emocional como punto, en el que se logran compenetrar un conjunto de competencias emocionales y habilidades prácticas que potencian el crecimiento de un equilibrio emocional. De esta forma, la inteligencia emocional nos permite:

ser conscientes de las emociones, de los sentimientos de otros, ayuda a tolerar las frustraciones y presiones que se vive. Se podría sustentar que existen diferentes consecuencias arraigadas por el manejo de situaciones de orden emocional. Acciones conducentes a este tipo de eventos se convierten en una necesidad en la escuela colombiana, entre otras razones, por el auge negativo de situaciones de convivencia. (Buitrago y Herrera, 2014, p. 20).

La educación emocional, la inteligencia emocional y la escuela, revelan la importancia de desarrollarse y vincularse en los contextos educativos, donde mediante su implementación, dotan

a los sujetos que allí coexisten: maestros, maestras, estudiantes, directivos y padres de familia de importancia, además de preocuparse por la formación integral de las y los estudiantes, a través de procesos transversalizadores que generen movimientos e interacciones constantes con las diferentes ramas del saber, encontrando en los cuerpos y mundos de aquellos sujetos, realidades, potencialidades y motivaciones que les ayuden a seguir transitando sobre este *universo de las emociones* que es tan personal, pero público a la vez.

Proyecto Pedagógico Transversal

En el marco de la Ley General de Educación 115 de 1994, se reglamenta en todas las Instituciones Educativas del país la implementación obligatoria de los Proyectos Pedagógicos desde preescolar, básica, básica secundaria y media como una posibilidad de generar una “ciudadanía reflexiva y activa [...] a través de la implementación de estrategias didácticas que naturalmente respondan a las necesidades socioculturales del entorno en el que la escuela se ubica” (Tabares y Naranjo, 2020, p. 128). En consideración con lo anterior, los proyectos pedagógicos en esta investigación toman especial relevancia, pues son el medio para consolidar la propuesta metodológica que buscamos implementar; ya que, como lo proponen Tabares y Naranjo (2020) “Con esta estrategia se procura la solución de problemas cotidianos relacionados con la vida en sociedad y, a la vez, un escenario donde se apliquen los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en la Educación Básica, Básica Secundaria y Media” (p. 131).

En consecuencia, los proyectos pedagógicos emergen dentro de esta investigación, como la posibilidad de fomentar una praxis pedagógica más reflexiva en cuanto a los procesos formativos que están ligados al desarrollo de las CSE en los y las estudiantes y, por consiguiente, en la constitución de ciudadanías críticas, que precisamente den lugar a la reflexión sobre la

mirada institucional que este tipo de estrategias han ocupado dentro de la escuela, las cuales distan precisamente de las realidades propias de quienes allí habitan. En este sentido, se revisa el concepto de PPA desde la mirada de Carrillo (2001) el cual expone que:

Los PPP (Proyectos Pedagógicos de Plantel) y PPA deberán responder a la realidad social, cultural y económica de la población que integra la comunidad y se concretan de manera perfecta a partir del desarrollo de proyectos pedagógicos coherentes. Estos son en sí mismos, instrumentos de la planificación de la enseñanza y del aprendizaje con un enfoque global, sustentados en la transversalidad. (p. 335).

Así las cosas, en esta investigación se retoma la importancia de concebir los proyectos pedagógicos desde un enfoque transversal, pues, aunque esta propuesta se enmarca desde las Ciencias Sociales, reconocemos la importancia de integrar otras áreas del conocimiento, ya que, la ausencia de la gestión de las emociones se advierte indistintamente en todas las personas, principalmente en niños, niñas y adolescentes en los que se han identificado problemáticas ligadas a la salud mental – especialmente tras el paso de la pandemia por el COVID-19- . Asimismo, los maestros Tabares y Naranjo (2020) proponen desde esta perspectiva la emergencia de la figura de los y las maestras como mediadores de dichos procesos pedagógicos, pues aquí no solo incide el conocimiento específico y curricular de cada área, sino también, el conocimiento sobre el contexto inmediato en el que se sitúa la escuela, lo cual, nos lleva a pensar en la necesidad de proponer la educación emocional desde una mirada transversal.

En este sentido, Tabares y Naranjo (2021) proponen que:

Más allá de reflexionar sobre las condiciones actuales que a nivel social enfrentamos, es pertinente, como maestros en ejercicio, señalar estrategias en las que las posibilidades se

vean reflejadas y encaminen a la constitución de un ciudadano que rompa con factores que tradicionalmente han afectado la sociedad. (p. 131).

Por esto, Los PPT son una alternativa innovadora y necesaria en las instituciones educativas, pues estos presentan una oportunidad única desde la cual se pueden abordar múltiples esferas de la vida de los y las estudiantes, tomando en cuenta sus saberes previos y la realidad que habitan; por lo mencionado anteriormente, estos se convierten en una herramienta muy útil para los docentes que tienen muy claro su compromiso ético con la educación pues es una manera de vincular a toda la comunidad educativa en un mismo propósito.

Desde esta perspectiva, nuestra apuesta pedagógica, se retoma desde lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional, en el artículo 1 de la ley 115 de 1994, la cual se concibe como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p.1); es decir, la educación no solo es un proceso de adquisición de conocimientos, sino que aborda todas las aristas de formación de los sujetos. En este sentido, es la escuela el lugar que posibilita y reúne las condiciones necesarias para que los niños, niñas y jóvenes encuentren y refuercen las herramientas necesarias para una adecuada gestión de las emociones.

Asimismo, es de suma importancia incluir aquí las concepciones propuestas por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) para la definición de *Proyecto Pedagógico*, la cual se encuentra establecida en el decreto 1860, artículo 36 de la ley 115 de 1994, en donde se estipula que: “El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno” (p 19). Por lo tanto, como lo propone Rivas (2006):

Los Proyectos Pedagógicos, son una metodología que tiene fuertes atributos socializantes y de provocación de reflexiones y problematizaciones permeables a la realidad y de una gran expresividad por su poder convocante a la participación activa y protagónica de alumnos, docentes y comunidad. (p. 641).

Por lo tanto, proponer el diseño e implementación de un PPT en las IEA del municipio de Medellín, resulta pertinente, pues a través de la revisión documental y la realización de entrevistas, identificamos que en esta no existe un plan estratégico que se encargue de abordar las problemáticas ligadas al desarrollo de las CSE entorno a la gestión de las emociones.

Constitución de Ciudadanías

Así las cosas, se propone abordar estas problemáticas desde una vinculación directa con la educación emocional y el desarrollo del concepto *constitución de ciudadanías* desde un enfoque transversal, pues este emerge como agente articulador para desde áreas afines a las ciencias sociales explorar el vasto e inmenso *universo de las emociones*.

Por lo tanto, Tabares y Naranjo (2020) escriben: “La formación para las ciudadanías y las Ciencias Sociales se ha vinculado en la educación escolar; sin embargo, no son las Ciencias Sociales las únicas encargadas de acompañar estos procesos en la escuela colombiana” (p. 127); ya que, en este sentido, es una tarea de toda la comunidad educativa, desde un sentido ético y político, el propender por la construcción de sujetos críticos, engendrados en la equidad y la justicia, para así como fin último alcanzar las herramientas básicas para el autocuidado, el bienestar y el buen vivir.

En concordancia, finalmente se retoman los planteamientos de Pimienta (2008) cuando plantea que:

Una premisa para apuntar a la formación de un ciudadano con conciencia de lo que realmente sucede en la actualidad, es que esta se adquiere, verdaderamente, en la medida que se tenga conciencia crítica, y en el caso de los estudiantes, esta se puede propiciar a través de procesos formativos que estén enmarcados en la pedagogía crítica. Y en este sentido, en la medida que la ciudadanía adquiriera conciencia se puede buscar la emancipación que es la cualidad que se adquiere al ser consciente de las hegemonías. (p. 8).

Así pues, diseñar e implementar un PPT en la IEA bajo el enfoque de la educación emocional como categoría de análisis para problematizar los procesos de exclusión que se derivan de la ausencia de la gestión de las emociones de las estudiantes, resulta bastante fundamental en miras de construir una propuesta que logre estar dirigida a todos los establecimientos educativos, para así generar procesos de aprendizaje significativos que procuren en los y las estudiantes un sentido de transformación y apropiación de sus contextos, atendiendo así, a la constitución de ciudadanías como una forma para mejorar sus condiciones de vida en pro del bienestar y el buen vivir tanto individual como colectivo.

Capítulo III: Entre Galaxias y Constelaciones: Exploraciones Metodológicas Hacia La Constitución De Ciudadanías Desde La Educación Emocional

Enfoque Cualitativo

Esta investigación se sitúa y se dirige desde el paradigma cualitativo, ya que desde esta mirada se permite que el sujeto adquiriera una relevancia significativa tanto en la participación como en la construcción del conocimiento; teniendo en cuenta, que el propósito de esta se dirige a la generación de estrategias que le permitan a los y las estudiantes gestionar sus emociones y de esta forma generar contribuciones a la enseñanza de las ciencias sociales desde las prácticas

de cuidado y la posibilidad de potenciar la constitución de ciudadanías más justas, autónomas y democráticas. Por ende, el sujeto en esta investigación cobra un sentido bastante importante, pues son las mismas estudiantes quienes de la mano de los investigadores se encargarán de identificar y situar los insumos necesarios para la consecución de dichos objetivos, pues como lo plantea Guardián (2007):

El sujeto en el paradigma cualitativo adquiere una relevancia y participación inéditas. El sujeto es una acción y una conciencia porque al ser constructor y productor del mundo elabora y reelabora, desecha cada día construcciones subjetivas de ese mundo en el cual vive y actúa. (p.108).

En consecuencia, en esta investigación tomaremos como fundamento epistemológico al paradigma cualitativo, pues, en este sentido consideramos que no es solo el investigador el encargado de construir conocimiento, sino todos los sujetos que intervienen en esta; es decir, - para nuestro caso- maestros en formación y estudiantes. Por lo tanto, se hace importante pararnos desde los postulados de Guardián (2007) cuando propone que, “en la investigación cualitativa se considera que el conocimiento es producto de la actividad humana y, por lo tanto, se construye colectivamente, además al ser un producto no puede desprenderse de su dimensión histórica” (p. 67). En este sentido, poner la mirada sobre el sujeto y sus relaciones con el entorno, nos permitirá analizar de qué manera las emociones juegan un papel crucial en la representación de los malestares sociales y, por ende, en la reproducción de unas prácticas de exclusión que determinan la incidencia de la cultura en nuestro devenir como sujetos históricos.

Así las cosas, Guardián (2007) apunta que:

Centrar la atención en la persona, en su historia, en sus relaciones sociales y su ambiente, como sujeto y no sólo como objeto de estudio, es un movimiento epistémico, puesto que

reconoce la acción del sujeto sobre el mundo y que la construcción del conocimiento es histórica, dialéctica y colectiva. (p. 115).

Desde esta mirada bilateral, en la cual se concibe a los sujetos como protagonistas del proceso de investigación y en la que tanto estudiantes como maestros en formación participan de la construcción del conocimiento, se plantea pues redireccionar la mirada hacia la resistencia de los procesos hegemónicos que se establecen en la escuela, pues como lo propone Guardián (2007):

Solo tenemos un principio de resistencia y de legitimidad del comportamiento: defender mi derecho a existir como individuo -como sujeto y como persona- y no estar fuera del mundo. Los derechos humanos primero fueron políticos, luego sociales y ahora culturales. Vivimos un mundo donde las grandes preocupaciones no son conquistar el mundo sino crearse a sí mismo. (p. 76).

En este sentido, las normativas curriculares permean la manera en la que se disponen los contenidos, y es a partir de la labor de los maestros y maestras que se permite centrar el foco sobre la formación de sujetos conscientes de las realidades que los atraviesan, de sus emocionalidades y del reconocimiento del otro, para posibilitar procesos de aprendizaje más pertinentes, coherentes y significativos.

Método

Por consiguiente, el método que acompañará esta investigación será el hermenéutico, puesto que este nos permite generar un puente entre las realidades vividas y las pensadas, entendiendo esto como la posibilidad de fluctuar entre los imaginarios con los que se acerca el investigador a la investigación, y el posterior análisis que deberá estar cargado por la realidad inmediata –vvida-; es decir, por el presente en el que se constituye esta investigación en tanto

pretende la interpretación del entramado simbólico que compone el mundo de la vida⁸ de los y las estudiantes participantes en la misma, tratando de esta manera de no interponer la subjetividad del investigador para generar una verdadera mediación entre el ejercicio hermenéutico y la realidad vivida. En este sentido, retomamos lo propuesto por Gadamer (1998) cuando enuncia que:

El aporte productivo del interprete forma parte inexorablemente del sentido de la comprensión. Esto no legitima lo privado y arbitrario de los prejuicios subjetivos ya que el tema en cuestión es el único criterio que se hace valer. Pero la inevitable y necesaria distancia de los tiempos, las culturas, las clases sociales y las razas –o las personas- es un momento supra subjetivo que da tensión y vida a la comprensión. (p. 111).

Así las cosas, la investigación desde el enfoque hermenéutico para la comprensión del entramado de la educación emocional y el fomento de la constitución de ciudadanías, implica un proceso interpretativo profundo para comprender el universo de significados que subyacen en las experiencias emocionales de los sujetos en su conexión con el entorno social en el que se desarrollan. En este sentido, este método busca desentrañar la complejidad de las interacciones que existen entre la educación emocional y la constitución de ciudadanías, esto como posibilidad para develar relaciones aún más complejas entre las relaciones que se gestan dentro del entorno familiar, el escolar y en últimas, el social en la configuración comportamental y vivencial de los sujetos.

⁸ El concepto de mundo de la vida lo retomamos desde Mèlich (1996) en su texto: Antropología simbólica y acción educativa. Allí, el mundo de la vida es el “sustrato que orienta y da sentido a todo lo que hacemos ordinariamente de modo inmediato sin detenernos a pensar las razones de nuestros actos” (pag.37); en este sentido, este concepto permite representar los procesos de socialización como la adquisición del universo simbólico y la educación como el instrumento que hace posible dicha adquisición. (Mèlich, 1996).

Finalmente, a través del desarrollo del ejercicio interpretativo y del análisis crítico, se busca develar las dimensiones simbólicas y culturales que configuran la comprensión emocional en el proceso educativo, y cómo estas contribuyen a la configuración de ciudadanías críticas capaces de alcanzar herramientas básicas para el autocuidado, el bienestar y el buen vivir.

Técnicas e Instrumentos Para La Recolección De Datos

Dicho paradigma y método se verán expresados en la ejecución de una serie de técnicas e instrumentos para la recolección de información, las cuales están dirigidas a la consecución de los objetivos -tanto general como específicos- planteados en esta investigación. Estas técnicas, permitirán el desarrollo de un conjunto de actividades que buscan desde su interpretación y posterior análisis, generar contribuciones a la enseñanza de las ciencias sociales desde el fomento de CSE y la constitución de ciudadanías.

De esta manera, a través de estas se buscará que los sujetos participantes logren narrar sus realidades y dotar de significado sus contextos los cuales se encuentran mediados por una serie de acontecimientos que se enmarcan desde lo individual, pero que, también forman parte del devenir histórico y social del cual todos y todas hacemos parte, teniendo en cuenta para su construcción algunos contenidos propios de la enseñanza de las ciencias sociales. En este sentido, a través de García et al (2002) se comprende que:

Las Técnicas Interactivas no son instrucciones o recetas que pueden seguirse mecánicamente, sino que por el contrario requieren de una fundamentación teórica y metodológica que permita dimensionar sus sentidos y finalidades, sí entendemos su aplicación como un tipo de práctica social intencionada. (p. 49).

Con esto no se desconoce la importancia de la construcción previa de planeaciones y estrategias; sin embargo, también se presenta necesario saber que en la práctica misma estas

pueden tener un cambio en las formas de abordarse, variando así también la forma en la que de allí se irán obteniendo los resultados. Así las cosas, las técnicas sobre las cuales se centra nuestra investigación son las siguientes:

Enrutante

Esta técnica nos permite analizar el universo de las emociones de las estudiantes propuesto en esta investigación, como la posibilidad de comprenderlo como un estructurante social que sin lugar a dudas media las formas en las que los sujetos se relacionan; en este sentido, comprendemos el *enrutante* como un camino que demarca el horizonte en el que se analiza la información; en este caso, desde la identificación de una emoción que será hallada por las estudiantes a lo largo de la implementación metodológica de esta propuesta.

Por lo tanto, se hace importante resaltar que toda la propuesta se enmarca a través de una línea dialógica, pues ninguna técnica se encuentra desarticulada de la otra. Así, el *enrutante* aquí juega la función de conectar cada uno de los contenidos propuestos con el análisis individual que realizan las estudiantes de estos con relación a su universo emocional. Por ende, el *enrutante* propuesto como instrumento para la recolección de información, lo podemos entender desde los postulados de Grisales (2021), donde nos permite:

[...] abordar un camino que se abre cuando ponemos el foco y nos acercamos a sus múltiples dimensiones. De esta manera, generamos preguntas que sobrepasan cualquier obviedad que se pretenda por respuesta. Como foco, ilumina el objeto para comprender la multidimensionalidad de la acción comunicativa, la acción educativa, la acción simbólica y la acción social generando el relato de la intersubjetividad. No es posible comprender algo que se presume vital para el ser humano por fuera de las relaciones que teje y de las interacciones que suscita. (p. 83).

De esta manera, el *enrutante* enmarca la posibilidad de comprender las emociones en forma de hipertexto, pues este por su condición de multidimensionalidad, permite abordar la emoción elegida por las estudiantes desde esta condición; es decir, este:

se hace presente cuando abrimos las preguntas, ya que a fuerza de tenerlo tan cerca obviamos su existencia porque nos resulta más que imposible no verlos diariamente, advertimos entonces razonamientos que necesitan des-entrañarse, y donde claramente nuestro papel como sujetos es sabernos (Grisales, 2018, p. 15).

Traemos acá el *enrutante*, como la posibilidad de traer hacia la luz problemáticas que orbitan en el universo de las emociones de las estudiantes, entendiendo estas como facilitadoras en el proceso de enseñanza de las ciencias sociales y, como mediadoras de las interacciones entre sujetos que se presentan dentro del aula de clase.

Taller

Se considera el taller como técnica apropiada para la aplicación metodológica, por cuanto ella produce conocimiento y está atravesada por el intercambio como propósito permanente, ya que “a partir del taller se promueve el habla, la escucha, la recuperación de la memoria, el análisis; el hacer visible o invisible elementos, relaciones, saberes, la construcción de otros sentidos, y comprensiones” (García et al, 2002, p. 95). El taller en este sentido permitirá la apropiación de algunos conceptos propios de los contenidos a abordar, de manera que se puedan ir estructurando una serie de pistas que engloban el por qué y el para qué de la importancia de las emociones en la constitución de sujetos sociales, políticos y culturales.

Este tipo de técnicas lleva a los sujetos a reflexionar sobre problemas sociales, sus propias vidas y la realidad social que habitan; estableciendo relaciones y cruces entre los aspectos que se evidencian y haciendo tránsitos y comparaciones que nos lleven hacia la

comprensión de situaciones reales, de la sociedad y de la vida misma. Facilitan la comprensión y explicación de los sentidos que se encuentran ocultos detrás de la cotidianidad de las acciones e interacciones de los sujetos con su entorno, posibilitando el hacer evidente las causas que motivan a los actores de una realidad a interactuar en ella, a habitarla y a configurarla de una manera determinada.

Al utilizar esta técnica, se busca un acercamiento a la realidad de los sujetos, a que ellos realicen análisis más profundos y dinámicos de ella, estableciendo conexiones y encontrando contradicciones entre los diferentes aspectos que componen esa realidad. El análisis parte de lo expresado y lo dado en la técnica misma y desde lo que allí se genere, buscando poner en común formas de pensar, sentir, relacionar y creer alrededor de las situaciones emergentes en el desarrollo de la técnica y su propia vivencia.

En últimas, como lo propone Grisales (2005):

En el taller, el grupo puede ayudar a cada uno de sus participantes a reconstruir su experiencia, a reconocerse en las experiencias de los otros, a adquirir una distancia frente a su práctica, a establecer comparaciones con otras prácticas similares, a descubrir relaciones personales, institucionales y sociales ligadas a su práctica, a formular y validar hipótesis en la heterogeneidad de experiencias y visiones que se reúnen en el taller, etc.

(p. 36).

A partir de esto, se permite el encuentro con el otro, a través de la construcción de saberes colectivos y la posibilidad socializadora, donde el intercambio de cada sujeto participante es la base de sustentación de la producción intelectual, no es pues una transmisión de saberes direccionada en un sentido de emisor-receptor sobre la base de un conocimiento único,

de lo que se trata es de descubrir lo que somos, de interpretarnos en nuestro contacto con el otro, y aflorar los sentidos que subyacen como lógica cultural.

Árbol de Problemas

Esta técnica se utiliza como una estrategia propicia para la recolección de información, ya que esta permite que a través de una serie de analogías los y las estudiantes establezcan de manera colectiva las problemáticas que encuentran frente al contenido a abordar, en este caso las problemáticas que las estudiantes encuentran en sus contextos inmediatos alrededor de la gestión de las emociones. El árbol de problemas como lo proponen García et al. (2002):

[...] es una técnica en donde los y las estudiantes manifiestan sus percepciones sobre una situación o problema determinado, realizando un análisis a profundidad a partir de la identificación de los componentes de dicha problemática y sus relaciones, posibilitando la construcción colectiva. (p 88).

Esta última será de vital importancia, puesto que, a través de la construcción colectiva de las dificultades evidenciadas por las estudiantes y por medio de sus intereses, se ejecutará el plan de acción del proyecto. Finalmente, el árbol de problemas cobra relevancia puesto que se hace necesario analizar cuáles son las problemáticas y tensiones que las estudiantes perciben frente a la relación existente entre los procesos de enseñanza llevados en el aula de clase y la gestión de las emociones en relación con la constitución de ciudadanías; ya que, son estas mismas las que permitirán generar un enganche aun mayor entre las necesidades de las estudiantes y la consolidación de un PPT pertinente.

Entrevista Semiestructurada

Una entrevista semiestructurada es una técnica de recolección de información que combina preguntas abiertas y cerradas. A diferencia de una entrevista totalmente estructurada,

donde las preguntas son predefinidas y rígidas, en una entrevista semiestructurada, el entrevistador tiene cierta flexibilidad para explorar temas emergentes y adaptarse al contexto. De esta forma, la entrevista semiestructurada puede resultar extremadamente valiosa en los métodos investigativos que, como este se basan en la hermenéutica; es decir, que se centran en la interpretación y comprensión profunda de significados.

La hermenéutica se fundamenta en el diálogo interpretativo y como enfoque filosófico y metodológico, destaca la importancia de los *horizontes de significado* como un concepto central. Este término se refiere al conjunto de experiencias, creencias, valores y contextos que conforman la perspectiva desde la cual una persona interpreta el mundo. En el contexto de una entrevista semiestructurada dentro de la investigación hermenéutica, la exploración de estos horizontes se vuelve esencial; ya que, se busca comprender construcciones significativas propias. Es así como, mediante la entrevista semiestructurada, se propicia un espacio para entretener este diálogo, permitiendo que el investigador y el participante construyan significados de manera conjunta y no jerarquizada.

Con relación a lo anterior, Tonon (2009), retomando los postulados de Alonso (1999), propone a la entrevista semiestructurada como:

una técnica útil para obtener informaciones de carácter pragmático, acerca de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales, con el fin de lograr la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de un sujeto, a través de la recolección de un conjunto de saberes. (p. 49).

La elección de la entrevista semiestructurada en la presente investigación se revela esencial, puesto que, esta técnica proporciona una oportunidad única para adentrarse

profundamente en la exploración de las complejidades que rodean la educación emocional, dada la naturaleza multifacética de este campo, que abarca desde la conciencia emocional hasta las habilidades de regulación; en este sentido, la entrevista semiestructurada permite una investigación minuciosa y detallada que captura la riqueza de experiencias y percepciones de las estudiantes.

Una de las ventajas más significativas de utilizar entrevistas semiestructuradas radica en la capacidad de obtener la perspectiva directa de las estudiantes. Este enfoque ofrece a las participantes la libertad de compartir sus experiencias de manera auténtica, proporcionando una visión más íntima de cómo perciben y experimentan la educación emocional en sus contextos inmediatos. Además, la flexibilidad inherente a la entrevista semiestructurada permite adaptarse a los contextos individuales de cada estudiante, fomentando una comprensión más completa y personalizada de sus experiencias.

Diario Pedagógico

El diario pedagógico proporciona un espacio para registrar minuciosamente las observaciones relacionadas con las experiencias de las estudiantes. Esto incluye sus reacciones ante actividades específicas, interacciones con compañeras y profesores, así como cualquier cambio en su comportamiento emocional a lo largo del tiempo. De esta manera, el diario pedagógico es concebido como una herramienta reflexiva que permite a los profesionales de la educación documentar, analizar y mejorar sus prácticas pedagógicas e investigativas. Se utiliza tanto en el ámbito de la enseñanza como en el del aprendizaje, promoviendo la autorreflexión y la toma de decisiones informadas. Las definiciones varían, pero en general, el diario pedagógico se concibe como un espacio para el registro y la reflexión en el contexto educativo.

Así mismo, Ruiz (2004), citando los postulados de Porlán y Martín (1996), nos proponen el diario pedagógico entendido como:

una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia. Favorece, también, el establecimiento de conexiones significativas, entre conocimiento práctico y conocimiento disciplinar, lo que permite una toma de decisiones más fundamentada. A través del diario se pueden realizar focalizaciones sucesivas en la problemática que se aborda, sin perder las referencias al contexto. Por último, propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analítico-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor. (p. 73).

De esta forma, la educación emocional, centrada en comprender y gestionar las emociones en situaciones cotidianas, encuentra en el diario pedagógico un medio eficaz para reflejar los procesos emocionales diarios de las estudiantes. Este enfoque permite explorar factores contextuales que influyen en sus experiencias emocionales, tales como el entorno escolar, las relaciones sociales y eventos específicos que podrían afectar su bienestar emocional.

Un aspecto significativo del diario pedagógico es su capacidad para realizar un seguimiento de los cambios en las respuestas emocionales de las estudiantes a medida que participan en actividades específicas o pasan por diferentes etapas del currículo emocional. Esto proporciona una visión en evolución de su desarrollo emocional a lo largo del tiempo. Además, esta técnica de recolección de información capta datos subjetivos y perspectivas individuales de las estudiantes sobre cómo se sienten, sus preocupaciones y percepciones sobre las intervenciones de educación emocional implementadas en el aula, dándole voz a las estudiantes y permitiéndoles expresar sus experiencias emocionales de manera única.

Investigación Documental

La investigación documental es una técnica sistemática y rigurosa de recopilación, evaluación y análisis de información a partir de fuentes escritas. Esta técnica consiste en examinar exhaustivamente una variedad de documentos relevantes para un tema en específico con el fin de obtener una comprensión profunda y precisa del mismo. Además, es fundamental en la investigación académica, la elaboración de informes, la toma de decisiones y la formulación de políticas, entre otros ámbitos.

De esta forma Reyes y Carmona (2020) retomando los planteamientos de Guerrero (2015), mencionan a la investigación documental como una técnica de investigación cualitativa: que se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos, revistas, libros, grabaciones, filmaciones, periódicos, artículos resultados de investigaciones, memorias de eventos, entre otros; en ella la observación está presente en el análisis de datos, su identificación, selección y articulación con el objeto de estudio. (p.1).

Es así como, la investigación documental implica identificar y seleccionar las fuentes de información pertinentes. Estas pueden incluir libros, artículos de revistas científicas, informes técnicos, tesis académicas, documentos gubernamentales, archivos históricos, sitios web confiables y otros recursos escritos; una vez recopilados los documentos, se procede a analizar su contenido de manera crítica y sistemática. Esto implica leer detenidamente cada documento, identificar los temas principales, las teorías o enfoques utilizados, los datos y evidencias presentados, así como las conclusiones y recomendaciones ofrecidas. Es importante evaluar la validez, la fiabilidad y la relevancia de la información contenida en cada documento, así como identificar posibles sesgos o limitaciones

Con relación a lo anterior, Reyes y Carmona (2020) retomando los planteamientos de Barraza (2018) exponen que:

Este tipo de investigación también puede ser encontrada como investigación bibliográfica, que se caracteriza por la utilización de los datos secundarios como fuente de información. Su objetivo principal es dirigir la investigación desde dos aspectos, primeramente, relacionando datos ya existentes que proceden de distintas fuentes y posteriormente proporcionando una visión panorámica y sistemática de una determinada cuestión elaborada en múltiples fuentes dispersas. (p.1).

Así las cosas, para esta investigación, resulta necesario acudir a este tipo de técnicas, puesto que estas nos permiten la posibilidad de generar conexiones entre autores y postulados frente a las estrategias que se han generado para la consolidación de una educación emocional pertinente dentro de la escuela. En este sentido, estas técnicas nos servirán de apoyo frente a la recolección de datos, la contrastación de información y la generación de una línea teórica que oriente la construcción de un PPT.

Cronograma

Actividades 2023	Meses											
	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
Revisión y análisis documental												
Elaboración de diarios de campo												
Elaboración de diarios pedagógicos												
Elaboración de instrumentos												
Entrevista semiestructurada												

Taller: Universo de las emociones													
Árbol de problemas: Sembrar, regar y cultivas													
Taller: Las emociones a través de los sentidos													
Sistematización de la información													

Actividades 2024	Meses					
	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun
Revisión y análisis documental						
Sistematización de la información						
Elaboración del proyecto pedagógico						

Figura 2: Cronograma de actividades, 2023-2024
Fuente: Elaboración propia.

Caracterización
Contextualización Comuna 4

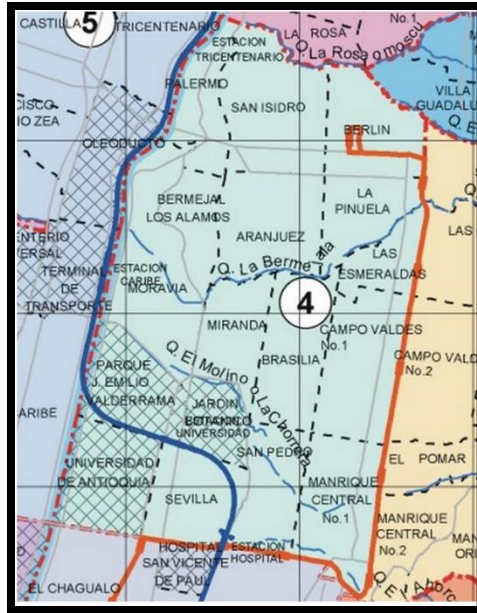


Figura 3: Ubicación geopolítica de la Comuna 4 Medellín.
 Fuente: Hemeroteca – Biblioteca Pública Piloto (s.f. en Quintero, A.)

Nuestro acercamiento con la Comuna 4, lugar donde se encuentra ubicada la IEA, se da en el marco de la línea de investigación sobre *escuela abierta y educación para la ciudadanía*, desde la cual en el primer semestre del año 2023 comenzamos a preguntarnos por los procesos de exclusión escolar presentes en las instituciones educativas del área metropolitana mediadas por diferentes condiciones, fueran sociales, culturales, económicas, ideológicas, etc. A partir de allí, se hizo necesario comenzar a realizar un rastreo y una contextualización del contexto en el cual se inscribe la IEA, como un factor posibilitante para realizar una lectura más profunda de las dinámicas propias que se presentan en la misma y, que en últimas fueron las que dieron origen al propósito de esta investigación.

La Comuna 4, se encuentra en la zona nororiental de Medellín, limita por el norte con las Comunas 1 y 2, Popular y Santa Cruz, respectivamente; por el oriente con la Comuna 3, Manrique; por el occidente con el Río Medellín y por el sur con la Comuna 10, La Candelaria.

Históricamente, el poblamiento de la Comuna 4, Aranjuez ha estado ligado a dos orígenes; en primer lugar, podemos encontrar que a principios de 1920 surgen barrios como Berlín, Aranjuez y Campo Valdés, ligados a la existencia de grandes fincas de familias de comprobada solvencia económica, que, tras trazar el barrio con sus calles, empiezan a vender terrenos a grandes plazos y a precios módicos en los sectores hoy conocidos como Campo Valdés y Aranjuez. Su conformación inicial data de mediados del decenio de los 40, y su proceso se inició por el sistema de urbanización pirata, que se transformó en un desarrollo de asentamientos espontáneos en la década del 50. De ahí, la poca relación de la conformación urbana con la topografía y la carencia de espacios públicos.

El segundo período de poblamiento surge en los 60, producto de flujos migratorios causados por el conflicto armado en diferentes zonas del país, principalmente ligado a la ruralidad y al departamento de Antioquia. Desde entonces se configuran como procesos ilegales de urbanización sectores como Moravia, Los Álamos y Palermo, sectores altamente poblados, en condiciones de hacinamiento, con alta presión por los usos del suelo, con insuficiente infraestructura para educación, vivienda y salud; inadecuada calidad de los servicios públicos y problemas de habitabilidad. La comunidad identifica dos sectores según el grado de consolidación urbanística y caracterización socioeconómica, de un lado están los barrios de configuración más temprana como Manrique, Campo Valdés, Las Esmeraldas, Miranda, Aranjuez, Berlín, La Piñuela, San Pedro y Sevilla; convirtiéndose en uno de los sectores más vitales y populares de la capital antioqueña, en donde se evidenció el mayor crecimiento en la primera mitad del siglo XX. Por otro lado, están los barrios de urbanización tardía, ubicados de manera paralela al eje estructurante del río y la vía Regional, tales como Moravia, Los Álamos, Palermo y San Isidro.

Es importante resaltar que estos procesos de poblamiento de la comuna 4, forman parte de una serie de relatos que enmarcan las disputas que sostienen -hasta la fecha en la que se escribe esta monografía- los pobladores y los entes gubernamentales, pues, aunque esta comuna cuenta con el reconocimiento de ser uno de los sectores con más zonas para el esparcimiento social, cultural y científico dentro de la ciudad de Medellín, por la presencia de instituciones como la Universidad de Antioquia (UdeA), el Parque Explora, el Planetario, el Jardín Botánico o el corredor para la innovación Ruta N; se puede encontrar que, muchas de las obras que se pretenden llevar a cabo en estos sectores, teniendo en cuenta la importancia céntrica con la que cuenta esta comuna, muchas de las familias que la habitan se han visto marcadas por situaciones de despojo y de desplazamiento intraurbano ligados a procesos de gentrificación inherentes al desarrollo urbano propuesto desde el POT (Plan de Ordenamiento Territorial) de la ciudad, afectando no sólo las formas de vida de las familias que la habitan, sino también, las formas de relacionamiento que se tejen entre estas, encontrando así movimientos sociales bastante consolidados en pro de la defensa de los derechos a una vida y una vivienda dignas, resaltando así los ejemplos de los sectores de Moravia y Palermo.

Contextualización Del Centro De Práctica

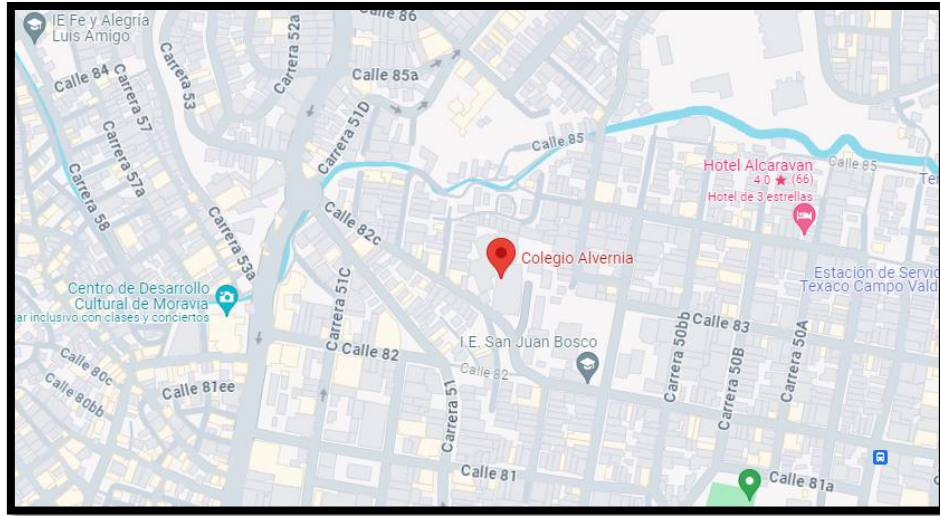


Figura 4: Ubicación de la IEA.

Fuente: Google Maps, 2024

La IEA, se encuentra ubicada en el barrio Campo Valdés. Esta concibe su origen fundacional ante la llamada de esta comunidad perteneciente a la comuna 4 del municipio de Medellín, en especial ante la necesidad de los habitantes del sector residencial donde se encuentra la institución educativa. Aunque en el área se localizan la Institución Educativa San Juan Bosco y el Colegio Nuestra Señora De Lourdes, la capacidad de aquellas instituciones no daba abasto para la cantidad de estudiantes que se presentaban, es así como la IEA, nace con un enfoque de atender a la población estudiantil femenina del sector y los barrios aledaños para facilitar el acceso a la educación de la población, primordialmente a aquellas quienes se les hacía imposible, por diversos motivos, asistir a las demás instituciones educativas del sector.

Un análisis más profundo sobre la génesis de la IEA nos remite a la intervención social realizada por la comunidad de las Hermanas Terciarias Capuchinas de la Sagrada Familia, fundada en 1885 en Valencia-España, bajo la misión de su fundador, fray Luis Amigó y Ferrer, con la cual se establecen en Colombia desde 1905 con la misión de evangelizar en los centros de

enseñanza de las comunidades más necesitadas en este territorio y a lo largo del continente americano. Es así como, en febrero de 1954, esta comunidad, recibe el aval para fundar la IEA, la cual responde ante la necesidad educativa del sector y sus habitantes, además de propiciar una mirada católica enfatizándose en el reconocimiento y la importancia de la educación para el bien de la sociedad, brindado así, desde su fundación, una perspectiva educativa encaminada a la formación integral de la persona, acompañando su crecimiento humano y conduciéndola al encuentro religioso. Se aplican, en un principio, aspectos pedagógicos amigonianos, para formar jóvenes generaciones en el correcto uso de la libertad y preparándolas para asumir su responsabilidad en la sociedad.

En 1999 bajo la resolución número 8629 del 28 de septiembre, la institución se convierte en la Escuela Urbana de niñas. Ya en el año 2000 se concede el carácter oficial al Colegio Alvernia con dirección de las Hermanas Terciarias. En el 2002, mediante resolución 16207, el establecimiento educativo pasa denominarse IEA, dejando atrás su anterior denominación de Colegio. En 2014 por resolución 0139989, la institución recibe la autorización para ofrecer educación formal regular en el nivel de media técnica en los grados 10° y 11°, en la especialidad de comercio y servicio y salud. Mediante la resolución 201850050021 del 16 de julio de 2018, se modifica la licencia de reconocimiento de carácter oficial para prestar servicio educativo de manera únicamente diurno.

En 2002, la institución se convirtió en institución educativa mixta por primera vez desde su conformación, pero actualmente se conserva la estructura femenina, ya que, aunque en la documentación oficial de la IEA no se menciona el regreso a su conformación femenina, esta se mantiene hasta la fecha.

Así las cosas, se realizó una revisión a los documentos oficiales de la IEA como lo fueron el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los planes de área, los proyectos pedagógicos vigentes dentro de la misma y algunas apuestas que adelanta la institución en materia de apoyos para el aprovechamiento del estudiantado en el alcance de su proyecto formativo. Sin embargo, se logra evidenciar que, aunque la IEA cuenta con el servicio de psicología a través del proyecto MIAS, este presenta una serie de problemáticas puesto que, a la fecha de revisión de dichos documentos, el proyecto no se encontraba constituido oficialmente, por lo cual, el apoyo psicológico para las estudiantes opera únicamente a través del servicio de psico-orientación, servicio que no se encuentra enmarcado a ningún proyecto pedagógico institucional o a alguna estrategia que propenda por generar enlaces entre las problemáticas propias de las estudiantes frente a sus contextos más próximos como el familiar-social y el educativo⁹.



Figura 5: Salones de clase
Fuente: Fotografía propia, 2023



Figura 6: Planta física IEA
Fuente: Fotografía propia, 2023

⁹ Esta información es recolectada mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a las estudiantes del grado 9^o2 de la IEA y al profesor cooperador del área de Ciencias Sociales de esta misma. Dichas entrevistas serán utilizadas posteriormente en el desarrollo de los resultados de la presente investigación. Se recalca que estas afirmaciones también emergen de la revisión documental realizada a los documentos oficiales de la IEA como el PEI y los proyectos pedagógicos de la institución alojados en su página web.

Finalmente, respecto a la planta física, la IEA tiene tres niveles; en el primero, se encuentra la biblioteca, la rectoría, la secretaría, las coordinaciones, 4 salones de clases, una sala de informática, la cancha deportiva, el patio-salón, los baños, la tienda escolar y la portería; en el segundo nivel, hay 10 salones de clases, la sala de profesores y los baños; en el tercero, una sala de informática y el laboratorio de química. Cabe resaltar que, la cantidad de salones con los que cuenta la institución no son suficientes para albergar a todas las estudiantes en sus diferentes grados en una sola jornada, además de que, dicha planta física no es propia de la IEA; es decir, la administración municipal paga un arriendo a otra entidad, aspecto que ha generado varios inconvenientes dentro de la comunidad educativa en cuanto a las condiciones mismas del plantel físico.

Contextualización De Los Sujetos Participantes De La Investigación

Teniendo en cuenta la contextualización propuesta sobre la IEA, procederemos a brindar una breve descripción de las estudiantes que participaron en la ejecución de la presente investigación. Así, es importante considerar que la implementación se realizó con las estudiantes del grado 9^o2 de la IEA, con 31 estudiantes; pero se considerará la información recolectada de 25 de estas, teniendo en cuenta, los consentimientos informados que se les presentaron a ellas y a sus acudientes.

De acuerdo con lo anterior, y a partir de la implementación de una encuesta socioeconómica a las estudiantes del grado 9^o2, en la cual se preguntaba por algunas características propias de su contexto familiar y social, se logra encontrar que, la mayoría de las estudiantes viven en barrios aledaños a la Institución Educativa, siendo estos -principalmente- Campo Valdés, Aranjuez, Moravia y Manrique; identificando así, que la centralidad con la que

cuenta esta Institución Educativa es un aspecto relevante al momento en que las familias deciden matricular a sus hijas en esta, adosado, además a los principios que fueron descritos con anterioridad, frente a las características y valores propios de esta institución, resaltando así, el carácter oficial femenino y religioso de la misma.

Las 25 estudiantes consideradas en el análisis de la información se encuentran entre 13 y 16 años de edad; se logra evidenciar que, un 35% de las estudiantes se identifican como pertenecientes a la comunidad LGTBIQ+, aspecto relevante por el carácter religioso de la IEA y, por las afirmaciones de las estudiantes en diálogos informales sostenidos durante la implementación de las clases. Allí, se evidencia el temor de mencionar que se identifican o pertenecen a dicha comunidad, como consecuencia de algunos procesos de exclusión llevados a cabo en la Institución Educativa, tanto por compañeras como por los directivos de esta.

Además, un 30 % de las estudiantes expresan que han sido víctimas del conflicto armado que ha asechado al país, identificando que una de las mayores problemáticas que relacionan las estudiantes con su devenir familiar es el desplazamiento, sobre todo el que se perpetró durante varias décadas en las zonas rurales del departamento de Antioquia. En consecuencia, las estudiantes no identifican dentro de sus contextos más cercanos como comuna o barrios problemáticas propias relacionadas con la violencia o el conflicto armado, a pesar de que enuncian la gran cantidad de disputas que se generan entre estudiantes a las afueras de las instituciones educativas. Finalmente, un 20% de las estudiantes, correspondientes a 4 de estas, se encuentran -al momento de realizar la investigación-, realizando trabajos informales fuera de la jornada escolar, esto, como consecuencia de algunas problemáticas socioeconómicas que se albergan al interior de sus dinámicas familiares.

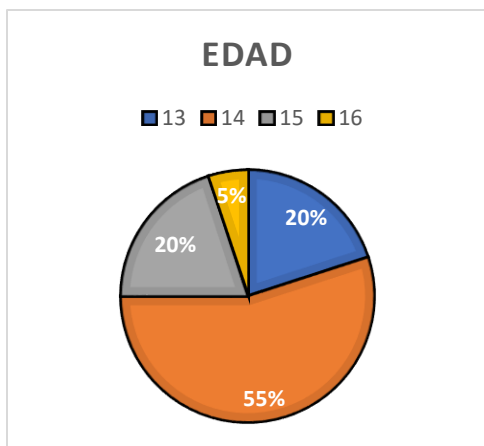


Figura 7: Análisis rango de edad, estudiantes de 9-2 IEA

Fuente: Construcción propia, 2023

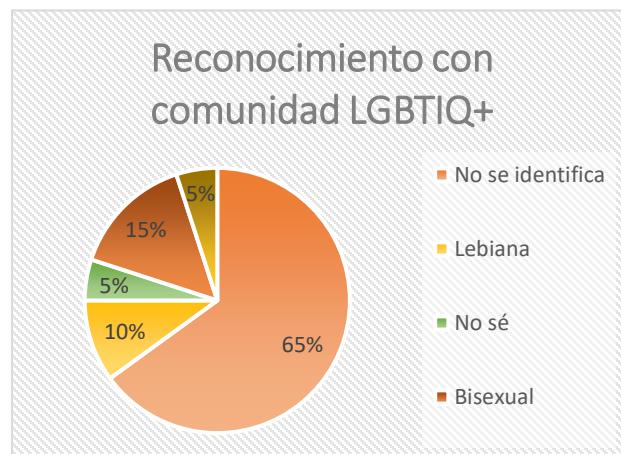


Figura 8: Análisis reconocimiento con la comunidad LGBTQ+, estudiantes de 9-2 IEA

Fuente: Construcción propia, 2023

Teniendo en cuenta la anterior información, se pudo realizar un primer acercamiento a las condiciones socioeconómicas con las que cuentan las estudiantes de la IEA. En este sentido y a partir de la información recolectada se procederá con el análisis propio de las técnicas e instrumentos que fueron implementados durante el proceso de investigación para dar paso a los resultados de esta. Para esto será importante tener en cuenta la siguiente tabla de codificación, puesto que, aunque se realizó la recolección de los consentimientos informados, firmados por los acudientes de cada una de las estudiantes, preferimos no revelar los nombres propios de quienes nos brindaron la información pertinente para la construcción de esta propuesta.

Técnica o instrumentos	Ejemplo de codificación
Encuesta socioeconómica	E.N.
Taller: Universo de las emociones	T.U.
Entrevista semiestructurada	E.S.
Diario pedagógico (lleva la fecha y las siglas del nombre del realizador del diario)	D.P MAY-12/23 S.T.

Diario de campo (lleva la fecha y las siglas del nombre del realizador del diario)	D.C MAY-12/23 S.T.
Árbol de problemas: sembrar, regar y cultivar	Á.P.
Taller: Las emociones a través de los sentidos	T.S.
Codificación de estudiante	Ejemplo de codificación
N.V.G (Estas siglas corresponden al nombre de una de las estudiantes, sin embargo, para mantener el anonimato de esta y las demás estudiantes se les dará un número específico, es decir, N.V.G = Estudiante 1)	E1, E2, E3. E4...

Figura 9: Tabla de codificación de datos

Fuente: Elaboración propia

Consideraciones Éticas

Para la recolección y tratamiento de la información se construyó un consentimiento informado el cual iba dirigido a las estudiantes del grado 9º2 y a sus respectivos acudientes, donde se les informaba el objetivo y el propósito de la presente investigación, dejando claro, que la información aquí recolectada, sería utilizada meramente con fines académico, protegiendo la identidad de cada una de las participantes. Además, en dicho formato se les presentó el cronograma de actividades a realizar, proponiendo así, una breve descripción de los momentos y actividades que serían llevados a cabo, informando así la posible recolección de material audiovisual, el cual contaría, en consecuencia, con la protección de la identidad mencionada anteriormente.

En cuanto a la producción colectiva de conocimiento es importante resaltar que cada uno de los aportes realizados por las estudiantes a través de las técnicas implementadas, como talleres

y entrevistas, será reconocido aquí como elaboraciones propias de las estudiantes, pues son sus voces las que dan sentido a la construcción teórica y metodológica que aquí se propone. Para esto, se hará el uso debido de la citación requerida tanto en el uso de fuentes bibliográficas como en el uso de fuentes primarias, como lo son las entrevistas semiestructuradas y los diálogos informales que se llevaron a cabo con cada una de las participantes, materiales de los cuales nos serviremos para el análisis de la información requerida.

Momentos De La Investigación

El proceso de implementación de las técnicas presentadas comienza con un período de planeación que duró aproximadamente 3 meses, durante este periodo se continuó con la ejecución de las planeaciones de clase propuestas para el último periodo del año 2023, - específicamente entre los meses de agosto a noviembre-, las cuales estuvieron dirigidas en el grado 9º al período de guerras presentado en el siglo XX a nivel mundial, teniendo como foco principal la categoría de Guerras Mundiales, posteriormente se comienza a realizar un trabajo de análisis con las estudiantes frente a los procesos que se vivían en paralelo en América Latina en este mismo período de tiempo, teniendo en cuenta el orden político, social y cultural. Finalmente, en la última fase de este período escolar, se revisan algunas incidencias del Conflicto Armado en Colombia, teniendo en cuenta las problemáticas evidencias a nivel mundial, las características, causas y consecuencias que permitían leerlo más ampliamente. Cada uno de estos contenidos fueron abordados a partir de la estructura de malla curricular propuesta por la IEA y el maestro cooperador.

Paralelo a las planeaciones de clase, se realiza la implementación de los instrumentos propios para recoger la información, divididos en 3 momentos. Inicialmente se presenta la fase de planeación en la cual se logran construir 7 instrumentos, divididos entre formatos de

entrevistas semiestructuradas y formatos de talleres. En un segundo momento, comienza la fase del plan de acción, cabe aclarar que se realiza en un horario diferente al dispuesto para las clases, por lo que la planeación de la unidad didáctica y de los instrumentos propios para la recolección de información quedan desarticulados, considerando las especificaciones de la IEA en las que no se podían usar las planeaciones de clase para ello. Aquí, inicialmente se evidencia el poco interés de los directivos de la institución educativa al avizorar la implementación de una propuesta pedagógica que enlazara los contenidos de enseñanza propios de las ciencias sociales con la educación emocional. Esto, nos remite al planteamiento del problema, donde la educación emocional, es vista solo con una herramienta propia de los psico orientadores y, no como una propuesta necesaria para los y las maestras a la hora de planear sus clases y de generar espacios que permitan enlazar los contenidos de enseñanza con las realidades propias de las estudiantes, mirada, que no dista de la importancia de analizar y reflexionar sobre los contenidos de enseñanza a la luz de las experiencias propias de los y las estudiantes en tanto lo que se busca con esto es la consecución de aprendizajes significativos.

En este sentido, esta fase se realizó con 25 estudiantes que, desde su interés y la aprobación de los acudientes mediante el formato de consentimiento informado, acceden a realizar las actividades propuestas en un horario acordado fuera de clase. Esta se llevó a cabo a través de la implementación de un mapa afectivo, que buscaba identificar el entramado familiar de las estudiantes; posteriormente se realiza el taller: El universo de las emociones (a partir de ahora como T.U.), el cual buscaba identificar con las estudiantes algunas nociones específicas sobre la educación emocional y la gestión de las emociones, haciendo un juego entre las miradas teóricas y la puesta en práctica de esto, a través de las experiencias propias de las estudiantes, para hallar así, la emoción *enrutante* que acompañaría las demás actividades; posteriormente se

implementa el árbol de problemas: sembrar, regar y cultivar (a partir de ahora como Á.P.), donde se trató de identificar las concepciones y percepciones que tenían las estudiantes frente a las problemáticas que lograban encontrar a la hora de pensar la educación emocional en la escuela; en un tercer momento, se implementa el taller: las emociones a través de los sentidos (a partir de ahora como T.S.), estrategia que permitió explorar mediante una serie de estímulos sensoriales – alimentos y materiales audiovisuales-, la relación que existe entre las problemáticas identificadas en el Á.P., con sus propias realidades, esto tratando de traer a la luz los contenidos de enseñanza vistos a lo largo del último período escolar, de manera que a partir de esto y de la emoción *enrutante* que, en este caso fue el odio, se pudiera realizar una lectura más profunda sobre los contenidos de enseñanza descritos anteriormente, como una consecuencia ligada al desarrollo de CSE.

Al igual que la implementación de cada instrumento, se realizaron 5 entrevistas semiestructuradas, teniendo en cuenta allí la realizada al maestro cooperador, donde busca identificarse las concepciones y percepciones que las estudiantes tienen frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por la educación emocional. Finalmente, se procede con la sistematización de la información, para identificar elementos claves que permitan generar propuestas pedagógicas pertinentes con el fin de enlazar ambos campos, a la luz de la mirada de los y las maestras del área de ciencias sociales y, que en últimas se pueda convertir en una herramienta propicia para ser analizada desde otras áreas del saber, teniendo en cuenta, que la educación emocional, puede ser trabajada desde una mirada transversal, por ende y, en miras de generar un instrumento maleable para todas las áreas, se propende aquí por la construcción de un PPT que permita sintetizar de manera pertinente los hallazgos aquí encontrados.

Capítulo IV: El Universo Emocional: Las Emociones y Sus Posibilidades Formativas

Concepciones y Percepciones De La Educación Emocional En El Contexto Escolar

La educación emocional en el contexto escolar ha emergido como un tema crucial en los debates educativos contemporáneos debido a su impacto directo en el bienestar y el desarrollo integral de los y las estudiantes. En un mundo cada vez más complejo y demandante, se reconoce que el éxito¹⁰ académico no puede separarse del equilibrio emocional de los individuos. Por lo tanto, esta investigación y en consonancia a nuestro primer objetivo específico, el cual busca profundizar en las concepciones y percepciones de las estudiantes del grado 9º sobre la educación emocional en el contexto propio de la IEA, pretende comprender mejor cómo se abordan las problemáticas asociadas, particularmente en lo que respecta a la presión académica, la falta de acompañamiento emocional por parte de las y los maestros, la preeminencia por brindar una *correcta* imagen institucional y la priorización de los contenidos de enseñanza por encima de la promoción activa del bienestar propio de las estudiantes; problemáticas que fueron evidenciadas por las estudiantes participantes de la investigación. Este análisis no solo nos permitió examinar críticamente las políticas y prácticas educativas actuales propias de la IEA, sino que también nos brindó la oportunidad de identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias más efectivas para integrar la educación emocional de manera *holística*¹¹ en el entorno escolar. En última instancia, esta investigación contribuye a promover un enfoque educativo más equilibrado y centrado en el desarrollo de herramientas para la consolidación del

¹⁰ El éxito desde una mirada positivista determina todo aquello que puede ser medible, y que, por consiguiente, lo delimita hacia una esfera que esté guiada por lo que puede sentirse (Malaisi, 2014). Por ende, en esta investigación se propone que la escuela y los maestros y maestras deben estar preparados para incentivar en los niños, niñas y jóvenes habilidades emocionales que los disponga hacia el autocuidado, el diálogo, la escucha, la justicia y en últimas que los guíe hacia prácticas que fortalezcan la formación de nuevas ciudadanías.

¹¹ Esto en consonancia con el modelo pedagógico de la IEA

autocuidado, el bienestar y el buen vivir, propio de las estudiantes, alimentando el entorno escolar y las perspectivas académicas de la IEA; empoderando a las estudiantes para enfrentar los desafíos académicos y personales con resiliencia y empatía. Además de servir como material para la construcción de un PPT encaminado hacia el fortalecimiento de la gestión emocional y su relación con la constitución de ciudadanías.

Presión Académica

Así las cosas, desde una perspectiva tradicionalista, en muchos sistemas educativos la presión académica se considera no solo como un medio necesario para el éxito futuro, sino también como un requisito indispensable para el progreso y la excelencia en el rendimiento estudiantil. Se argumenta que establecer altos estándares y fomentar la competencia entre los estudiantes son las fuerzas impulsoras que garantizan el avance tanto a nivel individual como a nivel de la sociedad en su conjunto. Es así como algunas estudiantes logran percibir la desarticulación y el desinterés de la IEA, -en ámbitos generales-, por vincular las emociones dentro del marco académico, acciones expresadas a través de las entrevistas de la siguiente manera:

Es irónico hablar de esto [de la preocupación de la escuela por las emociones de las estudiantes], ya que desde que estoy en la institución, siempre he recalcado que la escuela no se preocupa a fondo por el sentir de las estudiantes, incluso, a pesar de que haya figuras como psicólogos, no se encuentra compenetrada con los directivos y los docentes, y son estos últimos, los que manifiestan, -ante mis ojos-, un mayor desinterés, imponiendo el ámbito académico por encima del personal. (EN, E1, 2023)

En consecuencia, la E1, continúa narrando que:

Un ejemplo que te puedo dar es que: en muchas ocasiones, uno no es capaz de realizar una tarea o trabajar en clase, simplemente porque no se es capaz, porque uno se siente tan mal que no se concentra; y es algo que no le puedo llegar a decir a un profesor, que yo no hice la tarea porque me sentía triste o mal, porque eso se considera irresponsabilidad y ningún profesor de esta institución me va a decir: “Ay no, sí, te entiendo”; yo sé que me van a colocar la nota negativa, de pronto me la dejarán presentar luego, pero que en un principio se va a pensar que es por ser uno irresponsable. (EN, 2023).

Lo expuesto anteriormente por la E1, denota el valor del logro académico como el principal indicador de éxito y, como consecuencia, enmarca la importancia en la obtención de resultados sobresalientes en exámenes estandarizados y pruebas de rendimiento. Sin embargo, a pesar de sus supuestos beneficios, esta concepción a menudo subestima o incluso ignora por completo los efectos perjudiciales que la presión excesiva puede tener en el bienestar emocional de las estudiantes. La ansiedad, el estrés y el agotamiento emocional son consecuencias comunes de este enfoque centrado en el rendimiento, que puede afectar negativamente la salud mental y el desarrollo personal de las jóvenes, tal cual como lo expresa la estudiante al preguntarle sobre si ha experimentado situaciones de estrés, ansiedad o tristeza en la escuela, donde la misma nos expone:

Sí, pero es más que todo por la presión académica, porque yo digo que a uno constantemente lo están presionando de que uno tiene que hacer las cosas siempre bien, de que si uno no saca buenas notas, -entonces es como mero efecto mariposa-, porque si yo saco un 1 en esta tarea, entonces pierdo la materia, entonces pierdo el año, entonces no me gradúo, entonces si no me gradúo no voy a ser nadie en la vida y eso sucesivamente

da como ansiedad y cuando pasa en el colegio, uno no sabe cómo tratarlo, además, si uno se siente mal antes de todo esto, -triste, ansiosa, melancólica-, toda esta presión y este nudo mental te hace sentir más mal y te hace hundir en ese bucle de desolación y depresión y pues, los directivos y docentes no ven eso y lo acaban de hundir a uno más (EN, E1, 2023).

Es así, que esta desconexión entre las prioridades académicas y el apoyo emocional contribuye a un ambiente escolar tenso y desequilibrado, donde las estudiantes se sienten presionadas para cumplir con las expectativas sin tener los recursos o el respaldo necesarios para hacer frente a los desafíos emocionales que enfrentan. En última instancia, esta perspectiva tradicionalista pone de relieve la necesidad de reevaluar las prioridades educativas y adoptar un enfoque más equilibrado que reconozca la importancia tanto del éxito académico como del bienestar emocional en el desarrollo integral de las estudiantes.

En un mundo cada vez más impulsado por el éxito y la competitividad, es crucial recordar que el verdadero propósito de la vida no radica únicamente en alcanzar metas externas o acumular logros tangibles, en lugar de buscar constantemente el éxito externo, deberíamos enfocarnos en cultivar una conexión más profunda con lo que nos apasiona y nos llena de satisfacción. Este enfoque nos llevará no solo a una mayor realización personal, sino también a construir una sociedad más equitativa, satisfecha y en paz. La Educación Emocional desempeña un papel fundamental en este proceso al fomentar el autoconocimiento y la comprensión de nuestras emociones. Al aprender a reconocer y aceptar nuestras propias emociones, podemos cultivar una mayor empatía hacia los demás y promover la inclusión y el respeto mutuo. En este contexto, el autoconocimiento se convierte en un pilar central para el desarrollo de individuos más íntegros y una sociedad más armoniosa. En consecuencia, Malaisi (2014), explora con

mayor profundidad el papel transformador de la Educación Emocional en la construcción de una sociedad más empática y colaborativa, estableciendo que:

En el mundo no necesitamos tener más éxito, sino más gente que ame lo que hace. Así tendríamos una sociedad más satisfecha y feliz, y consecuentemente, en paz. Es esta una de las principales metas de la Educación Emocional: el autoconocimiento. Entrenar a las personas para prestar atención a la vida emocional va a contribuir a conectarnos con quienes somos, y desde ahí, desde la propia aceptación y el autorrespeto, podremos aceptar la diversidad y evitar la competitividad, la discriminación y la segregación, que tanto daño ocasionan. (p. 27).

En esta perspectiva, centrada en el bienestar, se reconoce que el éxito académico y el bienestar emocional no son entidades separadas, sino que están intrínsecamente entrelazadas. Se sostiene que las estudiantes que están emocionalmente equilibradas tienen una mayor capacidad para enfrentar los desafíos académicos y sociales con confianza y resiliencia. Esta concepción no niega la importancia del rendimiento académico, pero argumenta que este último no puede lograrse plenamente sin abordar las necesidades emocionales de las estudiantes. Se entiende que la presión académica desproporcionada puede tener efectos perjudiciales en la salud mental y el bienestar emocional de las estudiantes, lo que a su vez no solo puede afectar su rendimiento académico y su capacidad para aprender, sino también, atentar contra su propia integridad como persona. Un ejemplo de esto es esbozado por el siguiente relato:

muchas veces nosotras sentimos mucha presión por el colegio, sobre todo porque los profesores son muy estrictos. [...] Incluso hace algunos años una niña se iba a suicidar acá en el colegio, cuando yo estaba pequeña, estaba en primaria y se iba a tirar, se montó ahí arriba de la baranda y se iba a tirar porque no quería que los papás supieran que iba

perdiendo, porque la profesora era muy estricta y le dijo que no hiciera nada, que ya no era capaz de ganar el año, que, si no había traído la recuperación, ya había perdido el año, entonces por eso se iba a tirar de allá. (EN, E4, 2023).

Es así, que la presión académica evidenciada por parte de las estudiantes de la IEA, exacerbada por la rigidez y la exigencia de los planes académicos, representa consecuencias devastadoras en la salud emocional y mental de las estudiantes. Este testimonio refleja cómo esta presión puede llegar a ser abrumadora, llevando a algunos individuos a extremos desesperados. Además, esta vivencia, manifiesta sólo una de las tantas necesidades de las Institución Educativa en educar en emociones, gestionarlas y relacionar estos contenidos con los planes curriculares, sirviendo como recordatorio del impacto que puede tener un entorno educativo marcado por la presión y la inflexibilidad. La influencia de planes estrictos y, sobre todo, la cultura de rendimiento basada en resultados, generan un ambiente tóxico que pone en riesgo la salud y el bienestar de las estudiantes. Este testimonio subraya la urgente necesidad de promover en las Instituciones Educativas, no sólo el éxito académico, sino también el bienestar emocional y el apoyo integral a las estudiantes para que puedan enfrentar los desafíos escolares de manera saludable y constructiva. En este contexto, la educación emocional emerge como una herramienta esencial para abordar estas preocupaciones y promover una cultura escolar más compasiva y equilibrada.

La educación es un pilar fundamental en la formación de cualquier individuo. Sin embargo, existen circunstancias que pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje y afectar la disposición de las estudiantes para asistir a clase. En este sentido, es importante reflexionar sobre las experiencias que algunas estudiantes enfrentan en su día a día escolar. De esta manera, al

preguntarle a una estudiante sobre el impacto de las emociones sobre el rendimiento académico, nos expresa:

Yo una vez casi pierdo una materia por faltas [de asistencia] y fue por eso, porque muchas veces, lo que pasa es que, yo no soy capaz de venir al colegio, yo no me siento en disposición de venir al colegio. ¿Para qué?, para que lo invisibilicen a uno, para que cuando coloquen trabajos en clase me regañen por no hacerlo o me toque responder de manera mediocre sólo por cumplir, para que me regañen por no prestar atención sin saber qué es lo que uno está pasando, porque eso es lo que pasa, solo se preocupan por seguir con el desarrollo normal de la clase. (EN, E1, 2023).

La voz de la estudiante refleja una realidad palpable en muchos entornos educativos: la presión académica y la falta de atención a las necesidades emocionales de las estudiantes. Es evidente que el individuo enfrenta un dilema entre su bienestar emocional y las exigencias del sistema educativo. La preocupación por asistir a clase se ve eclipsada por la sensación de invisibilidad y la presión constante por cumplir con las tareas y expectativas académicas. Esta situación resalta la importancia de implementar programas de educación emocional en las escuelas, que permitan a las estudiantes comprender y gestionar sus emociones de manera efectiva. Al integrar este enfoque en el currículo escolar, se crea un ambiente más comprensivo y empático, donde las estudiantes se sienten apoyadas en su desarrollo integral, no solo académico, promoviendo así un entorno propicio para el aprendizaje y el bienestar emocional.

En el exigente entorno académico actual, las estudiantes se enfrentan a una presión constante que puede desencadenar ansiedad y estrés, factores que afectan su desempeño académico y bienestar emocional. En este contexto, la inteligencia emocional emerge como una herramienta fundamental para afrontar estos desafíos, ya que desarrolla habilidades para

comprender y gestionar sus emociones, las estudiantes no solo sobrellevan la presión, sino también mejoran su capacidad de aprendizaje y su bienestar general. La educación emocional no solo ofrece estrategias para lidiar con la ansiedad, sino que también promueve un crecimiento integral, permitiendo a las estudiantes establecer metas realistas y cultivar una mentalidad de autocuidado.

En consecuencia, con lo anterior, en la formación integral de las estudiantes, el papel del docente emerge como un factor fundamental. Más allá del ámbito académico, su labor se extiende al desarrollo de valores y al fomento del bienestar emocional. Sin embargo, la presión académica y la rigidez en el cumplimiento del currículo a veces distraen a los maestros de estas responsabilidades, impidiéndoles reconocer y abordar las necesidades emocionales de sus estudiantes. Esta falta de sensibilidad puede derivar en un enfoque autoritario, donde se privilegia el logro de metas académicas sobre el bienestar integral de las jóvenes. Es imperativo que los maestros tomen conciencia de estos errores y se comprometan a crear un entorno educativo que valore y promueva la salud emocional de sus estudiantes. Esto implica no solo impartir conocimientos, sino también cultivar habilidades sociales, empáticas y emocionales que les capaciten para desenvolverse de forma pertinente en la sociedad. En última instancia, el éxito educativo verdadero no reside únicamente en el dominio de los contenidos académicos, sino en la capacidad de las estudiantes para afrontar los desafíos de la vida con confianza, resiliencia y empatía, tal como lo evidencia Rendón (2016), de la siguiente manera:

En esta perspectiva, es ideal que los sujetos encargados del proceso de formación de las nuevas generaciones, propendan por transmitirles los valores y actitudes sociales que impulsen su desarrollo autónomo. Pero asumir este rol es lo que más dificultad trae a los adultos en la familia y la escuela, pues en ocasiones, sin hacerlo de forma consciente,

hacen uso del autoritarismo más que de la autoridad y lanzan juicios de atribución causal externa que ponen al niño que se está formando en una posición ambivalente de no tener control ni posibilidad de opinar sobre aquello que le compete, y además, observar las conductas de desresponsabilización por parte de sus padres y profesores, en un acto de modelamiento, que desde la perspectiva del aprendizaje social de Albert Bandura, no facilita el tránsito hacia el desarrollo de la CSE. (p. 54).

En este sentido, la autora continúa:

para que el profesor pueda propiciar la formación de sujetos autónomos se requiere que alcance los elementos emocionales y sociales básicos, condición sin la cual no es posible que los maestros mejoren sus capacidades como enseñantes y que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean efectivos en cualquiera de las áreas del currículo. Por ello, es preciso prestar una atención especial al profesorado, como primer destinatario de la educación socioemocional, ya que a partir de él, se contribuye al desarrollo emocional de los estudiantes. (p. 54-55).

En este sentido, es crucial reconocer el papel transformador que los maestros pueden desempeñar en la formación de competencias socioemocionales y en la promoción de la educación emocional en las estudiantes. Al priorizar el bienestar integral sobre la mera excelencia académica, los educadores pueden contribuir significativamente a generar un cambio positivo en el sistema educativo. Al enfocarse en el desarrollo de habilidades emocionales como la empatía, la resiliencia y la inteligencia emocional, se establece un fundamento sólido para que las estudiantes enfrenten los desafíos de la vida con mayor seguridad y equilibrio. De esta manera, la educación deja de ser un mero proceso de transmisión de conocimientos para convertirse en una herramienta poderosa para el crecimiento personal y la construcción de

sociedades y constitución de ciudadanías más justas, empáticas y que apunten hacia la creación de herramientas para el autocuidado, el bienestar y el buen vivir. En definitiva, al poner énfasis en el bienestar emocional y en la formación integral de las estudiantes, los maestros no solo están moldeando individuos más preparados para el futuro, sino que también están contribuyendo a la creación de un mundo donde la diferencia no sea motivo de distanciamiento, sino, por el contrario, brinde una posibilidad de encuentro y entendimiento con el Otro.

Falta De Acompañamiento

Ahondar en las concepciones y percepciones de las estudiantes en torno a la educación emocional en el contexto escolar, resalta la importancia del acompañamiento a diversas situaciones que, dentro del ámbito escolar, terminan siendo invisibilizadas y normalizadas. Esto, aludiendo a nuestro apartado anterior donde se exploran algunas percepciones de las estudiantes frente a la presión académica como un problema recurrente en la IEA y en el contexto familiar de cada una de estas. En este sentido, al indagar un poco más alrededor del relacionamiento de las estudiantes con sus contextos más cercanos encontramos que, muchas de estas sienten que el apoyo tanto a nivel institucional, por parte de maestros y directivos, como por parte de sus familiares o amigos es insuficiente, ya que, en muchas ocasiones la consecución de un buen resultado, prima por encima del estado anímico de estas, haciendo referencia a que en muchas situaciones han sentido que las problemáticas que llevan consigo al aula de clase terminan por ser simplemente eso: *un problema sin importancia*, aspecto que desde la mirada de las estudiantes cobra relevancia, porque su estado anímico interfiere en la manera en cómo estas se disponen tanto dentro, como fuera del aula, haciendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vea interrumpido por la falta de conexión preexistente entre maestros y alumnos.

Hacemos énfasis en la relación maestro-alumno, puesto que, desde la mirada las maestras Rendón et al (2016), es vital revisar dicha ecuación a la hora de intentar descifrar cuál es la importancia que tiene dentro del aula de clase y, sobre todo, en el proceso de enseñanza aprendizaje la potencialidad de las competencias socioemocionales por parte de los maestros y maestras en las escuelas, esto comprendiendo entonces, que lo que se busca aquí, no es generar nuevamente una relación unilateral y vertical basada en los resultados, sino, una relación dialógica que le permita a los maestros y maestras entablar con sus estudiantes una relación encaminada a consolidar habilidades socioemocionales guiadas por la sana convivencia, la solidaridad, la democracia, la tolerancia, el autocuidado, entre otras.

La ausencia de estas habilidades por parte de los maestros y maestras genera entonces un distanciamiento en dicha relación (maestro-estudiante) conllevando así, a que el acompañamiento de estos hacia sus estudiantes sea casi inexistente y que, por ende, el aula de clase se convierta en un campo hostil donde el único objetivo es la consecución de un aprendizaje mimético y exhortado de significado. De esta manera:

Los maestros siguen poniendo el énfasis en aprender nuevas teorías y siguen abordando su capacitación desde el punto de vista intelectual, dejando de lado en su formación, el aprendizaje y mejoramiento de sus cualidades emocionales, lo que impide que se las puedan brindar a sus alumnos. (Rendón et al, 2016, p. 55).

Esta ausencia en la formación de maestros y, en la posterior falta de interés por parte de estos mismos y de la escuela como institución garante del bienestar del estudiantado, genera que, como lo pudimos evidenciar en las entrevistas realizadas a las estudiantes del grado 9º2, estas sientan temor a la hora de expresar sus emociones dentro del aula de clase, porque sienten que estas no van a ser tomadas en cuenta o que, por el contrario la manera de hacerlas visibles hacia

los demás sea por medio de la ira y de la violencia, como lo podemos evidenciar en los siguientes dos fragmentos:

Hace poco he querido hablar con alguien sea con un maestro o con la psicóloga, pero no lo hago por el miedo a lo que digan. No es que no sienta confianza con mi papá y mi mamá, sino que, uno tiene cosas personales, y uno se guarda todas esas cosas, esos sentimientos y quizá es mejor hablarlo con personas, pero al contárselo a personas, como tipo tú que eres una profe o a los psicólogos, no es con tanta confianza porque uno no quiere que le tengan lástima, ni nada, o que como siempre se terminen haciendo los locos. (EN, E3, 2023).

En consecuencia, la E4 agrega:

Yo era muy callada, porque yo también tenía eso malo, que yo era muy callada y no hacía nada cuando las niñas me hacían de todo, cuando el bullying casi no me deja seguir, porque hubo un tiempo en el que yo me quería morir. Pero después de eso me avisé, ¿sí me entiendes? Me volví más extrovertida con la gente, pues, yo demuestro siempre felicidad, pero lo que de verdad yo tengo es tristeza, pero yo también la demuestro, porque yo también digo, “yo no me puedo quedar triste para siempre”.

[...] Entonces, a veces cuando uno siente algo o está triste o está llorando, en la mayoría de las veces no lo apoyan a uno, sino que los profesores dicen: “Deje la bobada, deje de llorar que eso no es para tanto y mejor póngase a estudiar que usted ya perdió el año”. (EN, 2023).

Ambos fragmentos permiten identificar el desinterés propio al pensar cuál es el papel de los maestros al generar estrategias de enseñanza que les permitan prever este tipo de situaciones en el aula, no solo porque hay un vacío en la formación de maestros respecto al desarrollo de

CSE, sino también en la disposición frente a la escucha de las necesidades sociales y emocionales de sus estudiantes. En este sentido y, desde nuestra posición como maestros en formación en miras de generar una práctica reflexiva frente a esta problemática evidenciamos a su vez, la necesidad de preguntarnos ¿qué pasa con los maestros a la hora de enfrentarse a estas situaciones? Pues, se reconoce aquí que esta no es una labor que debería ser impuesta a los maestros y, por el contrario, debería de tratarse de un trabajo conjunto entre maestros, directivos y psico orientadores, en aras de generar espacios formativos en donde las emociones como punto de convergencia y análisis permitan establecer a partir de la gestión emocional un mejor vínculo entre los contenidos de enseñanza y las realidades propias de los y las estudiantes.

Sin embargo, dicho desinterés ha generado una brecha entre los principios de una formación integral, donde -justo las emociones- no son consideradas como importantes dentro de los componentes curriculares y los contenidos propios de enseñanza. Es así, que se evidencia un vacío en la formación de herramientas básicas para el autocuidado, el bienestar y el buen vivir, puesto que como lo menciona Rendón (2016) se hace necesario generar espacios en donde los adultos en general –principalmente aquellos reconocidos como agentes educativos- se preocupen por ayudar a los niños, niñas y jóvenes a alcanzar unas habilidades que les permitan re pensar su accionar cotidiano a través de una “educación para la vida personal, así como la capacidad para aprender en equipo, logrando una adecuada y enriquecedora interacción con los otros y con el contexto social” (p.35).

De este modo, a través de las concepciones y percepciones de las estudiantes del grado 9º2 de la IEA, logra evidenciarse que, el acompañamiento oportuno tanto por parte de maestros, psico-orientadores y familiares, termina por configurarse en una de las necesidades más inmediatas de las jóvenes, pues, la ausencia de este puede conllevar a su vez a incrementar las

problemáticas de falta de interés, estrés, ansiedad, agotamiento e incluso a ensanchar las cifras de deserción escolar, teniendo en cuenta que no se hace un adecuado seguimiento a este tipo de problemáticas primando por encima de todo la obtención de buenos resultados, colocando en la cima el saber hacer, y dejando de último el saber sentir, aspecto que podemos encontrar en el siguiente fragmento expuesto por la E4:

Es que también existen muchos profesores que hacen bullying, que dicen “Ah, es que usted es un bruto.” o, “ah, usted no sabe hacer esto”. Por ejemplo, yo un día hice un trabajo, era en grupo, pero entonces las niñas me dijeron que lo hiciera yo, y yo lo hice, me lo llevé para la casa y lo hice, pero la profesora dijo que no le gustaba y me puso dizque tres para no ponernos a perder, pero ese trabajo era muy grande y yo me esforcé, pero que eso estaba muy feo, entonces mi esfuerzo y lo que yo sabía no valió.” (EN, 2023).

Por lo tanto, la falta de acompañamiento eficaz y oportuno por parte de los agentes educativos hacia las necesidades socioemocionales de las estudiantes expone por medio de sus percepciones, un vacío frente a las estrategias formativas y a la resolución de este tipo de situaciones en el aula de clase, es por esto, que a partir de estas primeras identificaciones, se logra establecer la necesidad de generar una propuesta pedagógica que logre vincular tanto los contenidos propios de la enseñanza, en este caso de las ciencias sociales en conjunción con otras áreas del saber, pues como se ha logrado desarrollar hasta el momento, esta es una problemática que amerita el esfuerzo de toda la comunidad educativa, en miras de establecer una propuesta que logre ser pertinente y transversal, de manera que las emociones tal y como lo proponen Cuadros y Rendón (2016) “se puedan usar para facilitar el pensamiento. Esto incluye la habilidad del sujeto para tener en cuenta los sentimientos cuando razona y resuelve problemas, y

determinar cómo las emociones pueden ser empleadas para la toma de decisiones más efectivas” (p. 17), lo que se busca con esto, es que la presencia de las emociones no sean tomadas como un factor negativo dentro de las dinámicas propias del aula de clase, tal y como se puede identificar en el siguiente fragmento de entrevista:

Cuando me siento mal yo me salgo del salón, voy y respiro y ya cuando me siento mejor vuelvo, o sea, yo no me puedo poner a llorar en clase, yo no puedo decirle al profesor: “Ey estoy teniendo un ataque de ansiedad, no soy capaz de respirar, me puedes ayudar porfa”, porque el profesor va a decir como: “eso es una bobada” y ya me ha pasado y me toca sentarme, aguantar las lágrimas y seguir haciendo el taller de matemáticas, por decir algo. (EN, E1, 2023).

La presencia de las emociones a la hora de pensar la elaboración de una planeación de clase, no debería ser entonces un aspecto ajeno a las exigencias curriculares, a lo que está dispuesto en los Estándares Básicos de Aprendizaje o en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, debería ser entonces, un punto de partida para construir experiencias formativas que se piensen a los sujetos de una manera integral, donde la enseñanza de las ciencias sociales atienda a la necesidad de aportar en la construcción de sujetos que logren desenvolverse en sociedad, apostando entonces por la constitución de ciudadanías críticas, equitativas, empáticas y reconociendo la importancia que trae consigo la identificación de las emociones como un factor clave a la hora de hablar del relacionamiento entre sujetos, pues, el desconocimiento de su importancia, conlleva a perder de vista la oportunidad de poder profundizar en aquellos procesos que hacen parte de las dinámicas socioemocionales que forjan las relaciones entre sujetos. (Cuadros y Rendón, 2016).

Imagen Institucional

En el contexto educativo, la imagen institucional y los intereses de los directivos suelen ser aspectos prioritarios para el éxito y la reputación de las Instituciones Educativas, sobreponiendo, en ocasiones, estos mismos enfoques por encima del bienestar de las estudiantes o, enfocándose en perpetuar aquella imagen a nivel social, para, de esta manera, garantizarse algunos beneficios económicos, de estatus y jerarquía dentro del municipio, departamento, o incluso a nivel nacional e internacional¹². Sin embargo, es esencial reflexionar sobre cómo esta primacía puede impactar en la creación de herramientas para el autocuidado, el bienestar emocional y el buen vivir, además del desarrollo integral de las estudiantes, especialmente cuando se antepone a la atención y promoción de la educación emocional.

De esta forma, las estudiantes del grado 9^o, al narrar sus vivencias en la IEA, expresan a través de sus percepciones la importancia de la educación emocional en contraste con la priorización de la imagen institucional; sobre todo en cuanto al interés que debería poner la Institución Educativa en la integralidad de la población estudiantil, es así, que desde sus experiencias, destacan cómo la presión por mantener una imagen de éxito y competitividad puede generar un ambiente donde se descuida la atención a sus necesidades emocionales y sociales. Las estudiantes señalan que, en ocasiones, sienten que sus emociones suelen ser invisibilizadas y que la prioridad parece ser mantener una fachada de excelencia académica, relegando su bienestar emocional a un segundo plano.

En el ámbito educativo, la imagen institucional y los intereses administrativos pueden a veces prevalecer sobre el bienestar emocional de las estudiantes. Aunque la IEA cuenta con

¹² Esto retomado desde la página del Ministerio de Educación (2016) donde se especifican algunos compromisos por parte de las Instituciones Educativas para aptar a incentivos económicos, dirigidos hacia los docentes, directivos y personal administrativo. Compromisos como: 1. Resultado de las Pruebas Saber, 2. Progreso en las Pruebas Saber, 3. Ambiente escolar, y 4. Tasa de repitencia.

profesionales especializados en la atención de las necesidades emocionales de las estudiantes, como psico-orientadores, las percepciones de estas pueden revelar una realidad diferente. Este es el caso de la E2, a la cual se le preguntó sobre la preocupación de la IEA por las emociones de las estudiantes, proporcionando la siguiente respuesta:

No, porque, aunque haya una psicóloga acá en el colegio y digan que se preocupan por nosotras, en realidad la institución se preocupa más de cómo es vista por fuera del colegio que por nosotras mismas. Si nosotras podemos estar pasando por un mal momento, pero en realidad a la institución no le va a importar. Le va a importar sólo como hagamos quedar al colegio por fuera. (ES, 2023).

En este sentido, la educación emocional es un aspecto fundamental en el proceso educativo, ya que contribuye al bienestar psicológico de las estudiantes, influye en su rendimiento académico y relaciones interpersonales, y les brinda herramientas para afrontar los desafíos de la vida. Cuando la IEA se enfoca con mayor profundidad en su imagen externa, en vez de la salud mental de las estudiantes, las mismas reflejan un lazo de desapego por la Institución Educativa, no sintiéndose pertenecientes a los intereses institucionales y visibilizando la institución como un mero espacio para el estudio, para el desarrollo de contenidos académicos y desasociando los contenidos allí impartidos con el mundo real, evidenciando procesos de desinterés, agotamiento y, viendo minimizadas sus necesidades emocionales y sociales, haciendo que estas se desencadenen en estrés, ansiedad, depresión y dificultades en su autoestima y autoaceptación.

Es así como, a través de conversaciones informales con algunas estudiantes del grado 9º2, identificamos ciertas percepciones y concepciones encaminadas hacia la falta de atención, por parte de la Institución Educativa, sobre la educación emocional y la prioridad de algunos

factores institucionales por encima del bienestar integral de las mismas. De esta manera, se hace de vital importancia, que tanto los directivos, como el personal educativo reconozcan la importancia de atender las necesidades emocionales de las estudiantes y establezcan programas y estrategias que promuevan el desarrollo de habilidades direccionadas a la formación del bienestar integral de la comunidad educativa en general, garantizando así, el establecimiento de un ambiente de aprendizaje saludable, inclusivo y enriquecedor, donde el éxito académico y el bienestar emocional sean objetivos complementarios y no excluyentes.

De esta manera, la prioridad por establecer dentro de los contenidos de enseñanza, no sólo de las ciencias sociales, sino en ámbitos generales, aspectos de la educación emocional, se hace evidente dentro de las percepciones y concepciones de las mismas estudiantes, incluso, al preguntarle a la E2 sobre si la IEA debería abordar contenidos relacionados con las emociones y cómo gestionarlas, la misma responde:

La verdad sí. Creo que es importante enseñarlas porque muchas niñas o niños, docentes y así, crecemos sin hablar de ese tema, o sea en la casa, la mayoría de los padres nos inculcan “no debes estar triste”, “el enojo es malo” o “la ansiedad no deberías sentirla”. En cambio, entonces vivimos con eso y ya grandes empezamos a tener esas emociones, esos sentimientos y nos llegan muy de repente, porque desde pequeños no los hemos llevado y no los hemos tratado, entonces nos llegan como una bomba y no sabemos cómo manejarlos y ahí es donde nos llega la ansiedad, la depresión, los trastornos alimenticios, entonces, si la escuela nos enseñara sobre esos temas y dejara de lado el preocuparse por su imagen, yo creo que los seres humanos en general estaríamos mucho mejor y más controlados para poder tener una mejor salud mental. (ES, 2023).

Por lo tanto, es aquí, donde la vinculación de la educación emocional, a través de apuestas metodológicas que propicien el desarrollo de las CSE, se hace de vital importancia, no solo para las estudiantes, sino para la comunidad educativa en general, ya que, se brindan posibilidades formativas direccionadas hacia la integralidad de las estudiantes y redefiniendo las perspectivas institucionales enmarcadas en valores empresariales¹³ y competencias estandarizadas, pensadas en la obtención de logros cuantificables, las cuales dejan de lado, la pregunta por el bienestar de un ser emocional.

Finalmente, al abordar la educación emocional dentro de los contenidos curriculares, se logra el establecimiento de habilidades socioemocionales (Rendón, 2016), dirigidas a la comprensión, gestión y expresión de las emociones saludables, facilitando procesos de autoconocimiento, autocontrol y autoconciencia, contribuyendo significativamente al bienestar emocional al afrontar los desafíos con mayor resiliencia y equilibrio. Además, siguiendo lo planteado por MEN (2006), donde se menciona que: “las competencias emocionales permiten la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás” (p. 157), se podría, a través de estos contenidos, mejorar las relaciones interpersonales, donde al comprender sus propias emociones, las estudiantes pueden desarrollar una mayor empatía y comprensión hacia los demás, fomentando la construcción de relaciones más sólidas y respetuosas, lo que a su vez, fortalece el tejido social de la comunidad educativa y promueve un ambiente escolar enmarcado en el reconocimiento de la diferencia como posibilitador de edificación de nuevas relaciones.

¹³ Los cuales son reflejo del perfil de las estudiantes que la IEA aborda dentro de su PEI, apuntando a formar estudiantes con responsabilidad, marcada en el cumplimiento de tareas; honestidad, direccionada hacia las conductas acordes al acatamiento de las normas y compromisos; liderazgo, visto solo como el seguimiento de proyectos institucionales; y excelencia, vista como el resultado máximo de la mejora de procesos institucionales (PEI, IEA, 2024).

Las Emociones y El Currículo

Al realizar la revisión de la documentación oficial de la IEA, desde su Proyecto Educativo Institucional (PEI), planes de área, malla curricular, hasta los proyectos pedagógicos, encontramos que no se da una vinculación explícita entre la educación emocional y su mirada institucional, además de esto, se hace inexistente la preocupación por el desarrollo de CSE que les permitan tanto a maestros como a estudiantes transformar sus experiencias cotidianas a través de habilidades emocionales y, con esto, desenvolverse mejor tanto en el ámbito académico, como en el disciplinario, esto atendiendo a su vez, a una exploración teórica, por los principios institucionales bajo los que se fundamenta la IEA que, como lo hemos mencionado con anterioridad, se enmarcan dentro de la calidad, la excelencia, el éxito y el liderazgo.

Dicha búsqueda pretendía identificar cuáles eran los principios y valores que promueve la IEA en sus estudiantes, esto tanto desde un marco normativo como pedagógico, en el cual, se pudiera evidenciar su postura frente a la constitución de ciudadanías, teniendo en cuenta, los principios antes identificados, encontrando así que, la IEA en su PEI comprende la formación ciudadana desde García (2003) como una forma de “contribuir al desarrollo de la persona en el seno de la sociedad jurídicamente regulada, que garantiza a los individuos ciertas prerrogativas, como la igualdad, libertad, autonomía y derechos de participación”. (p.54).

Este primer acercamiento a los lineamientos institucionales a partir de la revisión documental nos marcó un precedente en el cual se hacía necesario indagar por las percepciones de las estudiantes frente a la vinculación que estas podían encontrar o no, entre la educación emocional y la enseñanza propia de las ciencias sociales, para así, poder constatar algunas problemáticas que pudiesen emerger a la hora de diseñar un conjunto de instrumentos que posibilitaran hacer explícita la relación entre ambas esferas, teniendo como foco la constitución

de ciudadanías, como aquella que permitiese poner en diálogo los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales, con la educación emocional.

Para esto, se hizo nuevamente uso de las entrevistas semiestructuradas, en las cuales se logró identificar por parte de las percepciones de las estudiantes una desarticulación entre el interés que tienen sus maestros por vincular en sus planeaciones de clase aspectos como el tener en cuenta sus intereses, su estado de ánimo, la posibilidad de dialogar sobre cómo se sienten, qué les transmiten esos contenidos y de qué manera estos mismos podrían construir un puente entre lo preestablecido por la evaluación y sus realidades cotidianas, esto, comprendiendo que, aquí los contenidos de enseñanza se proponen en miras de poder generar aprendizajes significativos; ya que, como lo proponen Rendón et al (2016) las CSE generalmente, se escapan de las autorreflexiones que como maestros y maestras logramos hacer frente a nuestro ejercicio profesional, debido a que, los maestros usualmente se han:

centrado en las competencias intelectuales, dejando en segundo plano la educación socioemocional, la afectividad y los sentimientos tanto de los estudiantes como propias, dando lugar a una desproporcionalidad entre lo cognitivo, lo emocional y lo procedimental en los contenidos curriculares. (p. 5).

En este sentido, logramos identificar que las estudiantes del grado 9º de la IEA, consideran que dicha desarticulación genera entonces un vacío frente a los intereses mismos que la educación formal genera en ellas, puesto que, suele primar la presión académica, el agobio y la frustración, por encima de sus deseos y aspiraciones a futuro, lo que las lleva a hacer evidente la necesidad de poder llegar a fomentar dentro de la escuela otros espacios en los que puedan sentirse seguras, escuchadas y valoradas. Es por esto, que traemos a colación el siguiente fragmento extraído de la entrevista realizada a la E1:

No sé cómo explicarlo, no es como que vayan a crear una materia para tratar estas temáticas, pero los profesores, en general, independientemente del área que den, sí deberían preocuparse por el bienestar emocional de sus estudiantes [...] Cómo que ellos deberían pensar: “Bueno, yo tengo un bloque con un grupo y he visto todo el bloque a una estudiante así -hace el gesto de recostarse en la silla, tapando su rostro- en el puesto”, yo creo que debería tan siquiera preguntarle si está bien o si quieres salir un momentico. Porque ellos pueden ver que uno está ahí, “muriéndose” y ellos continúan con la temática como si nada. (ES, 2023).

Lo expuesto por la E1, permite identificar los vacíos existentes frente a la relación saber hacer-saber ser-saber sentir, esa que, como lo proponíamos desde la educación tradicional, deja de lado las percepciones de las estudiantes y la posibilidad de hallar en estas problemáticas, herramientas que les ayuden a construir una mejor relación entre los contenidos de enseñanza y sus habilidades tanto procedimentales, como aptitudinales, actitudinales y emocionales. Lo que nos lleva al siguiente fragmento expuesto por la misma estudiante:

Yo creo que nadie nace aprendido y probablemente lo de los profesores tampoco es porque ellos no quieran o no se preocupen, sino porque simplemente no saben. Yo digo que deberían dar charlas tanto con los profesores como con las estudiantes. Es lo que te decía, no necesariamente tienen que gastarse todas las clases preguntando por el bienestar emocional, no. Estoy diciendo que deberían existir espacios de formación, ya que el rendimiento académico de una estudiante no va a ser el mismo dependiendo de su estado de ánimo y que deberían tan siquiera preocuparse por eso. (E1, ES, 2023).

Así las cosas, se evidencia que se invisibilizan las realidades cotidianas de los y las estudiantes y se ponen en evidencia comportamientos que normalmente se conocen como

disruptivos sin tener en cuenta el por qué se originan, o cómo estos se transforman a través de unas prácticas de socialización y comunicación, que están estrechamente vinculadas a la inteligencia emocional y a la gestión de las emociones; por esto, Fernández y Extremera (2002) nos proponen que:

En este momento de fuerte debate sobre los cambios educativos, sería una buena ocasión para reflexionar sobre la inclusión de las habilidades emocionales de forma explícita en el sistema escolar. Porque el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales. Si la escuela asume este reto [...] hará que la convivencia en este milenio sea más fácil para todos y que nuestro corazón no sufra más de lo necesario. (p. 6).

En consecuencia, se identifica la necesidad de poder generar espacios, sobre todo formativos, que posibiliten el diálogo entre las problemáticas socioemocionales evidenciadas por las estudiantes y los requerimientos institucionales; ya que, como se ha mencionado desde el planteamiento del problema de la presente investigación, y las percepciones de las estudiantes, lo que se pone en juego no es la desarticulación de los contenidos de enseñanza al incluir la educación emocional en la escuela, sino la posibilidad de pensar otro tipo de estrategias pedagógicas que develen la importancia de pensarse y repensarse la estabilidad socioemocional del estudiantado y, en consonancia de toda la comunidad educativa.

A partir de estos resultados, emerge una de las lecturas realizadas a estas problemáticas, en las que ponemos sobre la mesa la importancia del triángulo aristotélico: ethos, pathos, logos. La retórica aristotélica, la traemos a colación para fundamentar las posibilidades discursivas que posee el maestro al momento de lograr poner en diálogo, no solo la lógica y la racionalidad, sino también, la emocionalidad, como elementos claves para pensar la importancia que precisamente

recae en la construcción de una red de relacionamiento con el estudiantado, entendiendo pues, que esta tríada no es utilizada aquí exclusivamente como una herramienta para la persuasión, sino como la posibilidad de fundamentar en la práctica profesional una relación más estrecha entre los contenidos propios de enseñanza, en nuestro caso de las ciencias sociales, y el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños, niñas y jóvenes dentro y fuera de la escuela, proponiendo así la “retórica aristotélica como una facultad indispensable para el ejercicio de la ciudadanía” (Arenas-Doliz, 2008, p. 128), en tanto esta se convierte en una facultad necesaria para la convivencia política, entendiéndola como una propuesta indispensable a la hora de analizar su importancia en la construcción de una sociedad más democrática.

Así las cosas, es importante retomar la entrevista realizada a la E4 que, en medio de su relato, expone la importancia de integrar la educación emocional a los currículos escolares, considerando su posibilidad transformadora como constructora de ciudadanías más justas, empáticas y preocupadas por la salud emocional, en tanto, esta última se vuelve uno de los factores menos explorados en la vida cotidiana de los seres humanos, quienes cada vez más se encuentran preocupados por la celeridad del éxito, la autoexigencia y la excelencia. Es por esto, que la E4 expone lo siguiente:

Yo creo que es importante enseñar esto –hablando de las CSE-, porque por ejemplo a principio de año acá, eso eran peleas por todos lados, se peleaban afuera del colegio, se sacaban navaja, de todo y, como no sabemos manejar lo que sentimos por eso es por lo que las emociones explotan y terminamos es como queriéndonos matar. Todo esto se debería solucionar en los salones, no solo como “ay, vaya a la psico-orientación” si no que los profesores también nos ayuden con esto desde lo que saben. Incluso podrían ser más inclusivos, porque, por ejemplo, las personas nunca saben lo que uno siente, pero sí

se incorporaran más en la clase, se podrían tratar mejor, porque por esa causa es que hay muchos suicidios de menores de edad y todo eso. Todo empieza desde la casa, en la calle y se agranda en el colegio, porque uno nunca sabe, o bueno los papás casi nunca saben lo que uno vive en el colegio o en la calle y entonces, ahí los maestros podrían hacer la diferencia porque ellos pueden hablar más de eso, como sensibilizar a las personas que hacen bullying y ese tipo de cosas para que entiendan que eso los puede afectar tanto a ellos mismos como a otras personas, porque eso ya es un delito, ¿sí me entiende? Pero, hay profesores que solo les importa la materia de ellos, pero nunca lo que uno siente, solo son: “vea usted por qué no hace nada” “¿Por qué no trae las tareas?” “¿Por qué trae eso mal?”, pero no saben lo que uno siente, o qué problemas tiene uno para hacer las tareas bien, por ejemplo, pues nunca se preocupan por las situaciones que uno está pasando o viviendo. (ES, 2023).

La responsabilidad que recae entonces en los maestros frente a las necesidades socioemocionales de los y las estudiantes pareciera un reto bastante difícil de afrontar, si además de eso, pensamos en que el maestro debe planear, investigar, calificar, orientar sus clases, ir a reuniones de padres, de juntas académicas y convivenciales y, que además de eso ahora debe de enfrentar el hecho de incluir en sus clases los intereses y necesidades socioemocionales de sus estudiantes, aspecto, que evidentemente se torna en un serio problema cuando además de esto no hay una conexión y un interés formativo en revisar estas problemáticas con la ayuda de la figura de psico orientador, que como en la IEA, se encuentran presentes.

En este sentido, dicha desarticulación posibilita que se generen rupturas en el proceso de constitución de ciudadanías que no solo se preocupen por el que hacer social; sino también, por la consecución de herramientas propicias para el desarrollo de competencias para la vida, pues,

como lo propone Rendón (2016) “un enfoque orientado a la formación de competencias exige del estudiante una implicación mucho mayor en la tarea, no solamente una presencia física y mental efectiva, sino una inversión de imaginación, ingenio, procesos de pensamiento y cooperación” (p. 28). Aspecto que logra retomar en una de las entrevistas la E1:

Yo creo que es algo bastante importante y necesario, que en la escuela aprendamos sobre nuestras emociones, porque a nosotras en el colegio nos enseñan muchas cosas, pero a uno nunca le enseñan todo este tipo de cosas, que para bien o para mal uno las necesita para aprender a vivir. Yo puedo salir del colegio sabiendo despejar X o sabiendo hacer un montón de cosas, pero no sé cómo manejar mis emociones y no sé cómo actuar cuando reacciono de ciertas formas a ciertas situaciones, entonces yo opino que sí, deberían implementarse más en el espacio de la escuela. Además, pensar en educar en emociones, ayuda no sólo en el ámbito personal, sino también al momento de relacionarse con otras personas, o sea, puede ayudar a generar lazos de empatía, colaboración y en general ayuda a posicionarse en la situación o los momentos que están pasando los otros. (ES, 2023).

De esta manera, se logra evidenciar a través de la revisión documental y de las entrevistas realizadas a las estudiantes del grado 9º2 de la IEA, que la Institución Educativa no se ha preocupado por generar lazos de trabajo compenetrado entre los estamentos psicológicos y educativos, con relación a la preocupación de los procesos formativos de las estudiantes. En este sentido, el ámbito emocional queda relegado única y exclusivamente al acompañamiento psicológico, lo cual no es negativo, pero al no existir una articulación con los componentes pedagógicos, no se logran reforzar los procesos particulares de cada estudiante y de cierta

manera, se continúan invisibilizando las realidades inmediatas las mismas.

Las Posibilidades Formativas De La Educación Emocional Para La Constitución De Ciudadanías

Una vez identificadas las concepciones y percepciones que tienen las estudiantes del grado 9º de la IEA frente a las problemáticas de educación emocional en el contexto escolar, se construyó una matriz de análisis en la que se pudo evidenciar las recurrencias planteadas por las estudiantes, de las cuales surgieron los cuatro tópicos abordados con anterioridad y, a partir de estos, se plantea un recorrido más profundo por dichas problemáticas a través de la implementación de una serie de técnicas indispensables para la recolección de información, en tanto, esta investigación pretende poder dejar un instrumento que sirva como guía para el abordaje de la Educación Emocional en la escuela; siendo este, un PPT que pueda vincular no solo dichas concepciones y percepciones; sino también, adherirse a las normativas institucionales que se proponen para la creación de los Proyectos Pedagógicos integrando así el autocuidado, la construcción de paz y la constitución de ciudadanías como elementos claves a la hora de analizar la información encontrada. De esta manera, proponemos los siguientes hallazgos:

El Viaje Al Universo De Las Emociones: El Enrutante Como Posibilitador De Aprendizajes Significativos

El universo de las emociones, tal y como lo propone Bisquerra (2013) representa la posibilidad de ahondar en las emociones propias a través de una relación metafórica en la que las emociones son representadas como galaxias en las que se pueden agrupar en forma de conjunto los sentimientos que cada persona considere pueden corresponder a cada emoción; en este sentido, este mapa del universo emocional, se propone como un taller en el que cada estudiante

pueda hacer una exploración hacia el interior de sus emociones, para con esto, representar cuáles son aquellas -emociones- que aparecen de manera más frecuente en su vida cotidiana, entendiendo que estas comprenden el entramado complejo que da sentido a la configuración de experiencias individuales y colectivas.

Para esto, se propuso un espacio inicial en el que las 25 estudiantes participantes pertenecientes al grado 9º de la IEA se acercaran a la construcción de su propio universo emocional, para esto se establecieron algunas normas que buscaban poner en juego la escucha, la participación y el respeto hacia las demás, teniendo en cuenta que, para la realización de este ejercicio se hace fundamental la generación de un espacio en el que cada participante se sienta segura de expresarse sin miedo a la burla y a comentarios negativos. Con esto, se propone a cada estudiante plantear entre ellas los acuerdos que se tendrían en cuenta durante cada sesión; de manera, que fueran ellas quienes delimitaran lo permitido y no dentro de ese espacio.

Con esto, se logró evidenciar aquellas acciones que desde el punto de vista de las participantes eran vistas como negativas y, que particularmente surgían de las diversas formas en las que estas suelen relacionarse y comportarse dentro del aula de clase, lo cual termina siendo bastante significativo a la hora de analizar el porqué de dichos comportamientos, obteniendo como resultado en la mayoría de los testimonios que el aula de clase termina siendo un lugar hostil y poco seguro, en el que no provoca participar o escuchar. Por lo cual, los acuerdos obtenidos terminan siendo un reflejo claro de la necesidad de transformar el aula de clase en un lugar más seguro para todas, siendo estos los siguientes:

- Levantar la mano para pedir la palabra.
- Escuchar atentamente cuando las demás compañeras estén realizando su intervención.

- Dirigirse hacia sus compañeras de manera respetuosa. (Sin gritos, sin palabras ofensivas, ni apodosos o burlas).
- Ponerse en los zapatos de la otra. Comprendiendo que todas somos valiosas y que todo lo que tenemos por decir es significativo.
- Estar atentas a las indicaciones del profe, de manera que podamos terminar las actividades propuestas y así no generar retrasos.
- Organizar el aula una vez se terminen las actividades, de manera que todo quede como lo encontramos.

Estos acuerdos, parten entonces de las acciones que las estudiantes identifican como negativas dentro del aula de clase y, al establecer una serie de recurrencias frente a ciertos comportamientos se logran conformar estos acuerdos iniciales, esto con la intención de que las estudiantes además de construir un espacio seguro, pudieran ser un poco más autónomas frente a las decisiones que allí se tomarían, además de hacerlas más conscientes y responsables en torno a sus acciones. Esta dinámica, termina por ser bastante valiosa a la hora de analizar las entrevistas realizadas a las estudiantes, donde, como se mencionó anteriormente, estas identifican una desconexión frente al acompañamiento y libertad brindado por sus maestros y maestras, lo que en últimas termina viéndose reflejado en unos estilos de enseñanza tradicionales, primando la instrucción, la imposición y el orden, como se ve expresado en una de las intervenciones de la E3 en dicho taller:

Sí, quizás, lo que necesitamos es escucharnos más, que es como la mayoría de la gente quisiera sentirse, escuchados, que ellos puedan hablar, quizás permitir que cada quien, de su punto de vista, porque hay profesores que también lo callan a uno cuando uno quiere dar su opinión y uno se siente luego como mal, como sin ganas de volver a participar y, eso hace que las demás se burlen y hagan chistes. (T.U., 2023).

Intervenciones como estas, además de posibilitar la construcción de unos acuerdos mutuos, permiten considerar en un primer momento la necesidad de establecer aquí el punto de partida con el que se pretendió implementar el taller: El Universo de las Emociones (T.U.)¹⁴ el cual parte de la diferenciación entre los estilos de enseñanza tradicional y mediacional propuestos por Rendón et al (2016) las cuales retoman dos de las dimensiones esenciales establecidas por Callejas (2005) en lo que ella denomina los estilos pedagógicos, siendo estas el saber hacer y el saber ser. Estas dos dimensiones proponen entonces, desde el estilo de enseñanza mediacional, establecer una relación horizontal con los y las estudiantes, donde se privilegie la capacidad de pensar de manera crítica e independiente, se enfatiza además en “los centros de interés, la resolución de problemas y la generación de nuevos conocimientos” (Rendón, 2013; Rendón et al, 2016, p. 61), para de esta forma poder generar desde el saber ser un ambiente democrático en el que se prime la participación y la diversidad de opiniones, aludiendo así a que “el aprendizaje está orientado a resolver los problemas vitales; el docente es un guía y un facilitador que utiliza el diálogo como camino a la conciencia”. (Rendón, 2013; Rendón et al, 2016, p. 63). Así las cosas, el estilo de enseñanza mediacional es recogido en la implementación de cada una de las técnicas, aludiendo a que, se pudieran identificar y posteriormente analizar la pertinencia de un PPT como apuesta metodológica desde la educación emocional.

En este sentido, el T.U. marca el inicio de esta propuesta, explorando de manera amplia las emociones y sentimientos que las estudiantes reconocían a través de un ejercicio rápido en el que alrededor de cinco minutos debían elaborar un listado en el que enunciaran y enumeraran la

¹⁴ Esta propuesta surge a partir del psicólogo y pedagogo español Rafael Bisquerra, quien ha sido uno de los pioneros a la hora de hablar sobre educación emocional. Bisquerra (2013), propone el universo emocional como una herramienta metafórica para leer las relaciones que existen en el comportamiento de las emociones a nivel individual y cómo esto puede ser llevado al ámbito educativo de manera colectiva.

mayor cantidad de emociones/sentimientos que reconocieran, para este punto, no se les realizó una diferenciación entre emoción y sentimiento para que estas pudieran partir de sus conocimientos previos. Una vez terminada la lista, se les pide a las estudiantes que elaboren una categorización o división propia de dichos sentimientos, obteniendo como resultado que la mayoría de las estudiantes las dividieron en emociones/sentimientos buenos y malos, positivos y negativos o, entre las emociones que más sentían y las que menos sentían.

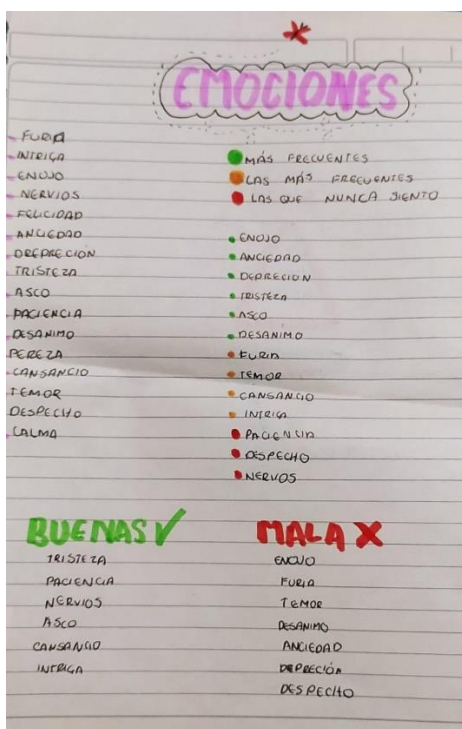


Figura 10: Categorización de las emociones planteada por la E21.

Fuente: Fotografía propia, T.U., 2023.

Este ejercicio inicial, nos permitió plantear una de las principales premisas, el poder establecer con ellas la diferenciación entre emociones buenas y malas/positivas y negativas, puesto que, lo que precisamente se buscaba con este taller es que las estudiantes identificaran que no hay emociones buenas o malas, sino, emociones positivas o negativas de acuerdo con la

carga que le queramos dar; aludiendo a que, no está mal o bien sentir ciertas emociones, sino que estas dependerán de la valía que les otorguemos. En algunas ocasiones para algunas personas el amor se presentará como algo negativo o la tristeza representará algo positivo, lo que nos permitió establecer con las estudiantes la premisa de *está bien no sentirse bien*.

Posterior a esto, se les pidió a algunas estudiantes que socializaran su categorización, encontrando que la mayoría concuerdan en la división de buenas y malas, lo que a su vez conlleva al segundo resultado de este ejercicio y, es que las estudiantes en su mayoría lograron identificar más sentimientos/emociones negativas que positivas, reluciendo entre estos, el odio, la tristeza, la ira, la ansiedad y la depresión. A partir de este ejercicio, se socializó la definición propuesta por Malaisi (2014) para el concepto de *emociones*, entendidas estas como “la brújula existencial que indica el camino único de cada cual, pues constituyen señales auténticas de quiénes somos y quiénes queremos ser” (p.23), para dar paso a la construcción del Mapa del Universo Emocional de manera individual, teniendo en cuenta el listado y clasificación de las emociones/sentimientos que cada una había realizado.

La construcción de dicho Mapa del Universo Emocional se propone a través de la guía elaborada por Bisquerra (2013) quien plantea la creación de dos grandes galaxias, la galaxia de las emociones positivas (arriba), y la galaxia de las emociones negativas (abajo), creando con esto una figura marcada por dos triángulos opuestos entre sí, quienes en cada una de sus aristas contienen las seis emociones básicas propuestas por el mismo autor: alegría, felicidad, amor, tristeza, ira y odio, como lo podemos evidenciar en la siguiente gráfica:



Figura 11: Boceto del mapa Universo de las Emociones.

Fuente: Bisquerra (2013)

Una vez las estudiantes han realizado el boceto de su universo emocional, procedieron a ubicar en las constelaciones de sus galaxias; es decir, frente a las emociones básicas, cada uno de los sentimientos que alojaron en sus listas, para que estas pudieran quedar cargadas de unas valencias negativas o positivas dependiendo del criterio de cada estudiante, para encontrar con esto la emoción más cargada de sentimientos y la emoción menos cargada por estos mismos, ejercicio que nos permitió finalmente encontrar la emoción *enrutante* que comenzaría a dirigir cada una de las siguientes sesiones.

La propuesta del *enrutante* como técnica para la recolección de información, surge entonces a partir de Grisales (2021) quien lo plantea como la posibilidad de generar un hipertexto a través de una categoría común establecida de manera colectiva partiendo de supuestos individuales, en este caso, el *enrutante* se elige teniendo en cuenta la emoción que más cargada de sentimientos está dentro del mapa de cada estudiante. Cada mapa es socializado y, para el caso de las 25 estudiantes del grado 9º2 la emoción que más cargada de sentimientos estuvo fue el odio, mientras que la emoción que menos carga tuvo fue la felicidad; por lo tanto,

el *Odio* se convierte en la emoción que servirá como *enrutante*, teniendo en cuenta que, los contenidos a trabajar durante las sesiones posteriores estuvieron mediados por este.

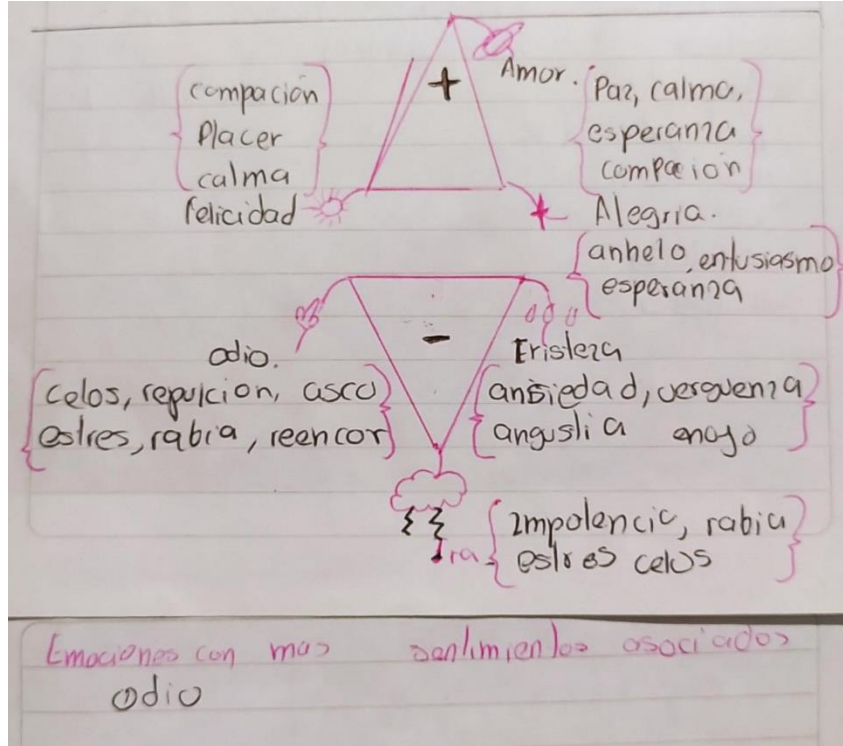


Figura 12: Mapa del Universo de las emociones, E12.

Fuente: Fotografía propia, T.U., 2023.

Una vez se ha establecido el *Odio* como *enrutante*, se realizó un espacio de conversación con las estudiantes frente al porqué creen ellas que sus mapas quedaron más cargados de sentimientos en las constelaciones de las emociones negativas, a lo que la mayoría de las estudiantes responden que estas son las que con más frecuencia aparecen en su día a día haciendo alusión a que tanto la carga académica, como la presión familiar y social las hace sentir la mayor parte del tiempo agobiadas, cansadas y estresadas; llevando así, a lo que Bisquerra (2013) nombraría como el estadio de las emociones que son más difíciles de transitar debido a la densidad de *materia oscura* que se aloja en estas.

Las emociones negativas, como el odio, son un reflejo de las múltiples problemáticas que enunciaban las estudiantes a la hora de preguntarles por sus concepciones y percepciones frente a las problemáticas de educación emocional en el contexto escolar, reafirmando así la necesidad de generar estrategias pedagógicas que les permitan a las estudiantes transitar de manera adecuada y pertinente todo este tipo de sensaciones, no solo porque se convierten en un factor que obstaculiza el proceso de enseñanza-aprendizaje; sino también, porque configuran la manera en cómo las estudiantes se relacionan dentro y fuera del contexto escolar. Aspecto que podemos rescatar en la intervención realizada por la E4:

Hace un tiempo estuve muy mal y mis papás me llevaron donde la psicóloga, después ella me iba a mandar para donde un psiquiatra y yo empecé a buscar y yo dije que no, que no me sentía así tan desesperada. Si no que, lo que pasa es que como yo era muy callada y con el bullying que me hacían, yo ya me sentía muy desbordada, no era capaz de prestar atención en las clases, llegaba todos los días a pelear con mis papás y mis hermanos, sí me entiende, yo exploté, me liberé de ese bullying a punta de odio y me comencé a defender, aunque yo reconozco que eso tampoco estuvo bien. (T.U., 2023).

En consecuencia, las emociones negativas tienden a tener mayor presencia en la vida cotidiana de los niños, niñas y jóvenes quienes desde temprana edad comienzan a experimentar situaciones de estrés, frustración y decepción, estas en su mayoría intensificadas en el escenario de lo familiar y de lo escolar, aspecto que no termina por desligarse de las dinámicas que constituyen el contexto social en el que estos se desenvuelven, obteniendo como resultado que muchas de estas acciones sean un reflejo constante dentro del escenario escolar y un factor importante a la hora de identificar por qué la norma se vuelve un factor tan fácil de transgredir,

pues esta se convierte en un obstáculo más cuando no forma parte de un universo común y seguro para ellas.

En este caso, para las estudiantes del grado 9º de la IEA el poder haber hecho conscientes muchas de estas formas en las que se transgrede la norma dentro del aula de clase y, a su vez, cómo impactan las emociones negativas en las diversas formas en las que se relacionan, las llevo a consolidar un conjunto de acuerdos en el que el respeto, la escucha y la empatía constituyeron los pilares para poder disponerse ante la exploración de su propio universo emocional.

Es importante resaltar, que la enseñanza mediacional tuvo un impacto bastante fuerte durante este ejercicio, pues para las estudiantes constituyó un reto el enfrentarse a proponer desde sus intereses la manera en la que se iba a disponer el taller; ya que, aunque en las entrevistas y demás actividades ya habían hecho explícita la necesidad de sentirse escuchadas, el enfrentarse a esto las conllevó a tomar un rol más activo dentro del aula de clase, lo que permite entrever la necesidad también de comenzar a replantear la manera en la que los maestros nos disponemos dentro del aula y, sobre todo, la manera en la que llevamos a cabo los contenidos de enseñanza que, en su mayoría son presentados de manera magistral y autoritaria, como se evidencia en el siguiente fragmento de diario de campo:

El maestro cooperador da inicio a la clase, con un saludo que se ahoga entre los gritos de las estudiantes que estaban completamente dispersas, el maestro cooperador tuvo que pasar un buen rato tratando de hacer que cada estudiante tomara asiento y se dispusieran a escucharlo y, pasados unos 15 minutos el maestro logró captar un poco su atención, teniendo que hacer uso esta vez de los gritos y de una posición bastante autoritaria. Las estudiantes a regañadientes toman sus respectivos asientos y “lo escuchan”, para este

punto, la atención de ambas partes estaba totalmente desviada y tanto el cooperador como las estudiantes se veían cansadas. La mayoría se enfocó en sus celulares, y el maestro aprovechó este tiempo de “tregua” para explicar la actividad que debían realizar. (D.C 13/03/2023, S.T).

Así las cosas, la enseñanza magistral como lo proponen Rendón et al (2016):

[...] apunta a que el docente sostenga una imagen autoritaria y dominante, poseedor del saber y determinista. Por tanto, desconoce los intereses del estudiante, las alternativas y puntos de vista que éste pueda tener, dejando por fuera el carácter humano del proceso educativo. Se limita sólo a abordar el contenido que se estipula en su currículo, rechazando cualquier idea de cambio o alteración del orden del mismo. Existe desinterés por la calidad de lo que enseña, y la relación con el estudiante es completamente vertical, puesto que el docente es el que toma las decisiones, dejando sin autonomía a quienes se forman. (p. 64).

La enseñanza magistral establece entonces un punto de ruptura ante la posibilidad de poder generar una relación horizontal con las estudiantes, invalidando sus particularidades y propiciando un escenario de hostilidad dentro del aula de clase. El reconocimiento del Universo de las emociones de manera individual le permite en este caso a las estudiantes de la IEA, hacer consciente una emoción tan potente como lo es el odio, en función de transformarla y de revisarla a la luz de los contenidos propios de las Ciencias Sociales, analizando las relaciones de poder existentes entre víctimas y victimarios e identificando causas y consecuencias dentro de los grandes conflictos como lo han sido las Guerras Mundiales y el Conflicto Armado en Colombia, para establecer por medio de la retórica aristotélica una relación más orientada hacia el *Pathos*, entendiendo este entonces como la posibilidad de generar una urdimbre de

sentido enfocando los contenidos hacía un discurso más emocional, advirtiendo, que lo que se pretende con esto no es una mera transmisión de conocimientos o experiencias per sé; sino, propender por una enseñanza que desde la realidad misma de los y las estudiantes establezca aprendizajes significativos.

De este modo, apuntamos aquí a la constitución de ciudadanías como una forma de llevar a cabo la finalidad de la educación, si se tiene en cuenta que esta parte del desarrollo integral de la personalidad del individuo, el cual debe de comprender tanto el desarrollo cognitivo como el emocional, por lo cual, la enseñanza tradicional centrada en la transmisión de experiencias y conocimientos debe de ser transformada (Rendón et al, 2016). Para esto, se propone entonces la constitución de ciudadanías como una vía pertinente para analizar las diversas formas en las que las emociones pueden ser vinculadas a la enseñanza desde diferentes áreas; sin embargo, en el caso concreto de las Ciencias Sociales, lo proponemos aquí como la posibilidad de encarar las normas, la violencia, el conflicto y la convivencia desde la motivación de un pensamiento crítico y desde el establecimiento de la autonomía mediados por la gestión emocional, esto en pro de ayudar a que los niños, niñas y jóvenes puedan avanzar hacia “una sociedad libre, autónoma y responsable” (Bisquerra, s.f. en Rendón et al, 2016, p. 77), en pro de fomentar a su vez ciudadanías más justas, que se inclinen por el autocuidado, el bienestar y el buen vivir.

Cultivando Las Emociones: La Importancia De Reconocer y Transitar Lo Que Sentimos

A través del *enrutante* previamente definido en la implementación del T.U., siendo este el *odio*, se propuso retomar en la implementación del *Árbol de problemas: sembrar, regar y cultivar* (Á.P.), la felicidad, como esa otra emoción a trabajar con las estudiantes, teniendo en cuenta que esta fue la que menos carga de sentimientos obtuvo. A partir de esto, se logra

establecer un anclaje entre dichas emociones y las circunstancias, momentos y transiciones donde son experimentadas.

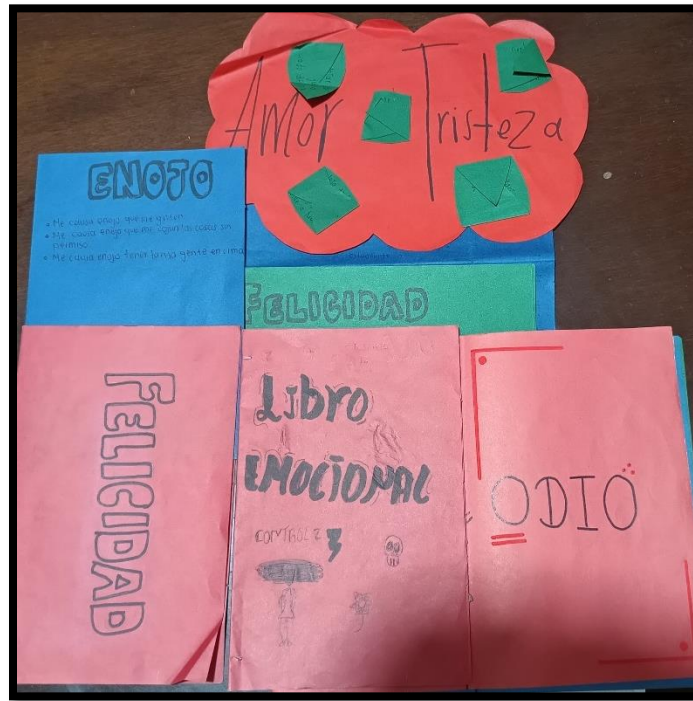


Figura 13: Collage Árbol de problemas: Sembrara, regar y cultivar, E12, E16, E17 y E23.

Fuente: Fotografía propia, Á.P., 2023.

De esta manera, a través de la metáfora del crecimiento del árbol y asemejándolo al universo emocional de cada estudiante, se les invitó a imaginar aquellas emociones como un vasto y majestuoso árbol que se alza en el jardín del corazón, donde sus raíces, sumergidas en lo más profundo de la tierra, simbolizan nuestras emociones fundamentales -alegría, felicidad, amor, tristeza, odio e ira-, entrelazadas en el suelo de nuestro ser, nutriéndose en lo más íntimo y propio de cada una.

Es aquí, donde las estudiantes ubicaron ambas emociones, esas emociones que a lo largo de su vida han sentido con mayor y menor intensidad. En el tronco del árbol, el cual es firme y

robusto, y que a su vez representa la fortaleza emocional, siendo capaz de resistir las sacudidas de la vida como vientos que hacen crujir las ramas, manteniendo la integridad emocional y permitiendo que las emociones se manifiesten con intensidad, las estudiantes localizaron aquellas situaciones de su diario vivir en el que dichas emociones se presentan con mayor frecuencia. Y, en las ramas, vistas como los brazos extendidos del árbol, las estudiantes simbolizaron el punto de transición de estas emociones, donde estas se expresan en sus diferentes formas, desde la alegría hasta la tristeza, como hojas que se balancean con el viento de la experiencia.

En consecuencia, el árbol de las emociones se yergue majestuoso en el ser interior de cada estudiante, arraigado en lo más profundo y enriquecido por experiencias, extendiendo sus ramas hacia el sol de la vida. Cada parte de este árbol, desde las raíces hasta las ramas, refleja la complejidad del universo emocional, donde las emociones, como las hojas al viento, dan color y forma al crecimiento interior de cada ser. Sin embargo, para asegurar el sano crecimiento de cada uno de los árboles, es importante tener en cuenta los factores climáticos, los cuales, en nuestra investigación, los asociamos a los contextos propios de cada estudiante, evidenciando así, dos tipologías de climas: los nublados y tormentosos y los cálidos y tranquilos.

Así las cosas, los climas nublados y tormentosos -para algunas estudiantes del grado 9º2-, comienzan a formarse en situaciones puntuales de su vida cotidiana, soplando con vientos feroces y arrastrando consigo, inseguridades, ansiedad, odio e ira que, para este punto del crecimiento de su árbol, amenazan su estado de bienestar. Estas inseguridades, ansiedad e inestabilidad se entrelazan en psicofonías propias de recuerdos, presiones y estilos de vida que, desde sus hogares con sus familias y en la escuela con sus maestros y maestras, trasmutan a pensamientos propios:

creo que lo que más me lleva a esto es no saber superar mis traumas o cosas que me han pasado, y que siempre las recuerdo e intento no pensar en cosas así, o tal vez no llegar a ser suficiente para los demás, o uno hija, amiga, nieta perfecta... Pero una de las cosas también es no saberme controlar y dejarme llevar del qué dirán; y aún más pensar en un futuro fracasado y eso creo que es lo peor...y sabiendo todo esto seguir ahí. (Á.P., E10, 2023).

En ocasiones, estos vientos cambiantes son como tempestades que sacuden el árbol de emociones de las estudiantes. En medio de la tormenta, cuando las nubes cubren los rayos de sol y el ambiente se torna oscuro, los sentimientos asociados a la galaxia de las emociones negativas (Bisquerra, 2013), se desbordan, causando que las raíces se tambaleen y las ramas se doblen bajo la presión implacable, y, de esta manera, algunas estudiantes personifican aquel viento voraz, con voces de sus propios sentires: “también, odio sentirme insuficiente académicamente, simplemente, odio no ser lo que ellos quieren” (Á.P., E12, 2023). Es en esos momentos de intensidad, donde nacen sentimientos como la melancolía, la frustración, la impotencia e inseguridad, los cuales alimentan la emoción del odio, traducándose en hojas arrancadas por la inagotable fuerza del viento.

Es así, como la presión académica y la imagen de perfección, se convierten en ráfagas que azotan las ramas de algunas estudiantes, mientras la incertidumbre de la adquisición de ciertos conocimientos sacude el tronco, amenazando con quebrantarlo. La necesidad de mantener una imagen perfecta ante la familia, los amigos y la escuela se convierte en un vendaval distorsionando la esencia misma de las estudiantes. En medio de este vendaval emocional, la falta de escucha y acompañamiento, se convierte, a su vez, en otra situación específica de este clima, oscureciendo el cielo de las emociones con nubes cargadas de dolor, y convirtiéndolo en

“una zona caracterizada por la presencia de mucha materia oscura, con un campo gravitatorio muy potente” (Bisquerra, 2013, p.3), el cual impide -temporalmente-, la conexión con la galaxia de las emociones positivas, creando una nebulosa espesa que necesitará de grandes energías para poder transitar el puente que conecta a estas dos galaxias, así:

Las emociones negativas se experimentan ante acontecimientos que son valorados como una amenaza, una pérdida, una meta que se bloquea, dificultades que surgen en la vida cotidiana, etc. Estas emociones requieren energías y movilización para afrontar la situación de manera más o menos urgente. (Bisquerra, 2013, p. 3).

Pero, así como el árbol se aferra a la tierra con sus raíces, también se puede encontrar fortaleza en las emociones más profundas de las estudiantes. En medio de la tormenta, podemos localizar la calma en el núcleo del propio ser, donde la aceptación y el amor, se convierten en refugios seguros para aguardar el cese del caos que se percibe, y es en este momento, donde el clima comienza a cambiar, donde aquellas nubes que invisibilizaban al sol, poco a poco desaparecen y dejan vislumbrar, tímidamente, aquellos rayos de sol que se creían extintos, difusos e incluso inexistentes, comprendiendo así, que la tormenta también dota de vitalidad al árbol de las emociones: lo alimenta, lo nutre y lo refresca, hace que sus ramas se tornen más verdes y el tronco más fuerte.

Este nuevo clima, cálido y tranquilo, trae consigo, situaciones diferentes a las experimentadas anteriormente, donde a través de la compañía, los gustos y placeres, se exalta la esencia de la felicidad, característica, que ayuda a la creación de herramientas para el bienestar emocional, como se puede evidenciar en el siguiente fragmento de la E23:

Siento que la felicidad es muy compleja y extensa, la estamos sintiendo indirectamente todo el tiempo. Por ejemplo, siento felicidad cuando llego y mi amiga me recibe con un

abrazo, alegrándome la mañana; siento felicidad cuando llego a la casa y mi mamá me recibe con un saludo alegre o con un abrazo; siento felicidad cuando voy a la casa de mis abuelos y comparto un buen rato con ellos, que, de hecho, son mi más grande ejemplo de amor, al ver que después de tantos años siguen juntos; siento felicidad cuando me estoy riendo con mis amigas o cuando estoy escuchando anécdotas con mi familia. Siento que la felicidad puede estar en todas partes y en todo momento, claramente algunas veces se presenta con más intensidad que otras, pero siempre está en nosotros; hay muchas formas de sentirla y expresarla, y, aun así, nunca deja de ser bonita. (Á.P., 2023).

Es en esta calma después de la tormenta donde las estudiantes descubren la importancia de sentirse escuchadas, acompañadas, apoyadas y motivadas; donde los lazos familiares y de amigos son los pilares sólidos para el amor, la comprensión y la felicidad, ayudando a encontrar caminos en medio de la oscuridad. Las voces de miedo y odio que anteriormente se escuchaban en medio de la tormenta, mutan hacia nuevas melodías de alegría y gratitud: “la felicidad me la causa entrenar, estar con mis amigas o simplemente disfrutar de la vida. No lo sé, me gusta, simplemente, ser feliz” (Á.P., E21, 2023); o “normalmente estoy feliz cuando estoy con mi familia, porque me apoyan y me hacen reír” (Á.P., E15, 2023); e incluso: “me causa felicidad estar con mi novia, con mis amigas, comer y dormir” (Á.P., E8, 2023). Es en estos momentos de claridad, donde se revela que la verdadera felicidad reside en las conexiones profundas y en los momentos simples de la vida, recordándonos que, incluso en medio de la adversidad, siempre hay motivos para sonreír.

Las emociones positivas, [...] se experimentan ante acontecimientos que son valorados como un progreso hacia los objetivos personales. Estos objetivos son, básicamente, asegurar la supervivencia y progresar hacia el bienestar. La supervivencia y el bienestar

tienen una dimensión personal y social. Es decir, no solamente para mí, sino también para las personas queridas. En este sentido se puede extender a la humanidad entera. Las emociones positivas son agradables y proporcionan disfrute y bienestar. (Bisquerra, 2013, p. 3).

Sin embargo, transitar por la carretera de las galaxias de las emociones no es tan sencillo como esperar a que la tormenta cese y, en ocasiones, las estudiantes deben aventurarse a viajar por estas en medio de la lluvia y la tempestad. Es aquí donde identificamos a través de la anterior metáfora, una serie de actitudes y roles que las estudiantes suelen desempeñar al momento en que estas dos emociones aparecen en escena.

En primer lugar, el odio, como emoción *enrutante*, en ocasiones imposibilita el relacionamiento, no sólo con las demás compañeras, sino que transforma la actitud y la disposición con que las estudiantes se encuentran en clase, impidiendo así, que se establezca un adecuado proceso de aprendizaje, ya que estas se subducen en su mundo interior, desconectándose de la exterioridad e inhibiéndose de los procesos que allí se dan. Los maestros al ver estas conductas de indiferencia en su clase cuestionan a raja tabla aquellas actitudes, muchas veces enviando a las estudiantes a otras zonas del colegio a modo de sanción o represalia. Estas zonas suelen ser la coordinación, la dirección o incluso la biblioteca, lugares que cargan con el estigma de castigo, donde las estudiantes suelen hundirse, incluso mucho más de lo que ya se encontraban previamente.

Esta desconexión entre los procesos de enseñanza y el sentir propio de las estudiantes ocasiona conductas evasivas por parte de ellas mismas, conductas que se traducen en el desinterés, la pereza, la rabia e incluso el odio de las estudiantes por ciertas clases en específico, dependiendo del actuar del maestro o la maestra. De esta forma, resulta de vital importancia

pensarse en procesos que articulen las emociones con los contenidos de enseñanza, no sólo para que las estudiantes demuestren un mayor interés en su proceso formativo, sino también, para que se establezcan procesos de relacionamiento que retroalimenten los contenidos propios de la enseñanza, para que se creen ambientes más sanos y tranquilos, que a su vez reflejen la consolidación de espacios seguros dentro de la Institución Educativa.

No obstante, suele ocurrir todo lo contrario y a pesar de que la IEA cuenta con espacios dirigidos por personal calificado en el ámbito psicológico, la mayoría de las estudiantes del grado 9^o2, al experimentar estas situaciones de estrés, odio, ansiedad e inestabilidad, prefieren ignorar estos escenarios y lidiar de manera individual con estas emociones y sentimientos. Además, las mismas estudiantes argumentan que en ciertos momentos, en los que se arman de valor y tratan de entablar un diálogo con los maestros sobre sus sentires, estos demuestran completo desinterés, delegando la responsabilidad al personal de psicología o al acudiente de la estudiante, con la finalidad de que su clase transcurra con normalidad, tal cual lo planeado y concebido. Un ejemplo de esto es expresado por la E1, enunciando que:

Normalmente cuando yo me siento así [triste o con odio] en el colegio, siempre pido permiso para salir del salón, voy al baño un momentico a respirar, pues, porque primero, no me gusta -por decirlo así-, pasar por un ataque de ansiedad, por un momento en el que estoy sintiendo muchas cosas en frente de tanta gente; y segundo, no le puedo decir a un profesor como: “Ey me siento mal, me ayudas porfa”, porque de una me dice: “vaya a coordinación para que llamen a su casa y si pueden venir a recogerla bien, y si no, dígale a don Fernando (el señor de la tienda), que le dé una aromática y se va para donde la psicóloga a ver qué le dicen”. Y no lo digo por decirlo, lo digo porque ya me ha pasado y no solo a mí, sino a otras compañeras. Entonces es eso, como salir un momento, ir al

baño, “calmarse” y ya pasa. O cuando paso por esos momentos, por situaciones más externas al colegio, sino como algo que me pasó en mi vida diaria y lo estoy viviendo en el colegio, es lo mismo, o sea, yo no puedo interrumpir una clase – por decirlo así-, porque yo me siento mal. Yo salgo, voy y respiro y ya cuando me siento mejor vuelvo, o sea, yo no me puedo poner a llorar en clase, yo no puedo decirle al profesor: “Ey estoy teniendo un ataque de ansiedad, no soy capaz de respirar, me puedes ayudar porfa”, porque el profesor va a decir como: “eso es una bobada” y ya me ha pasado y me toca sentarme, aguantar las lágrimas y seguir haciendo el taller de matemáticas, por decir algo. (Á.P., 2023).

Por lo general, en el ámbito escolar se suele simplificar la manera en que se evalúa el desempeño de los docentes, pero cuando se presenta la ocasión para discutir su labor, las estudiantes aprovechan para expresar su insatisfacción con la mayoría de estos profesionales, ya que a menudo se sienten poco escuchadas, vulnerables e incluso ignoradas por quienes acompañan su proceso formativo (Rendón et al, 2016). Es así que las estudiantes demandan en sus maestros y maestras la posibilidad de entablar diálogos horizontales, además de formación constante en el ámbito emocional, los cuales no involucren solo a maestros y estudiantes, sino también a toda la comunidad educativa.

En segundo lugar, no siempre el odio aparece como una emoción disruptiva, que genera problemas en el relacionamiento de las estudiantes, maestros y demás agentes educativos. En ocasiones, el odio también suele surgir como posibilitador de otras emociones y sentimientos, y esto es debido a la adecuada formación en la gestión emocional, la cual posibilita ámbitos formativos de reconocimiento de la diferencia y posibilidades de transformación. De esta manera es expresado por la E23, la cual nos manifiesta:

No me gusta sentir odio, porque siento que de alguna manera te incita a llevar o cargar con rencor o amargura en ti. Intento llevar buenas relaciones con todas las personas que conozco para evitar que el odio se ponga de por medio. Pero si tuviera que hablar de una situación en la que lo he sentido, diría que cuando le hacen algo malo o hieren a una persona que yo aprecio. Ya que no me gusta que alguien a quien quiero sufra. Considero que es una emoción que nos puede llevar a conocer el Perdón¹⁵ y darnos cuenta de que no debemos cargar con lo que alguien más nos hizo, ya que eso habla más de la otra persona que de ti. (Á.P., E23, 2023).

En el rincón más sombrío, donde el odio se oculta, una semilla pequeña, apenas percibida, yace, al germinar, desencadena un cambio profundo, iluminando el corazón con su luz dorada. El odio, como un manto denso, enmascara la verdad, la aprisiona con fuerza en su centro, ocultándola en lo más profundo, pero al ser descubierta por el poder del perdón, se convierte en el motor de una nueva emoción. En el escenario escolar, donde las emociones se entrelazan, el odio puede surgir como un eco discordante, pero también en su sombra se encuentra la semilla del perdón, que, como una flor en la oscuridad, anhela su victoria. Cuando el perdón emerge en el horizonte, el odio se disipa ante su presencia, abriendo paso a la paz y al amor. En el aula, donde se forjan los lazos del mañana, el perdón es el hilo que une y fortalece, permitiendo que las diferencias se conviertan en oportunidades, y que los corazones se abran a su grandeza intrínseca. Así, en el entorno escolar, donde el odio puede acechar, el perdón se yergue como guardián de la armonía, recordándonos que, incluso en la oscuridad más densa, siempre hay lugar para la luz y la alegría.

¹⁵ El subrayado y la mayúscula inicial es propio de la estudiante.

En este camino hacia la constitución de ciudadanías más empáticas, carismáticas y reflexivas, la compañía de los maestros juega un papel fundamental. Ellos no solo son transmisores de conocimiento, sino también guías y modelos a seguir en el viaje del crecimiento personal y social. A través de su ejemplo y dedicación, los maestros pueden inspirar a las estudiantes a cultivar la empatía, a ser líderes compasivas en sus comunidades y a reflexionar sobre el impacto de sus acciones en el mundo que las rodea. Los maestros tienen el poder de generar cambios significativos en el ambiente escolar, promoviendo valores de respeto, inclusión y solidaridad. Con su apoyo y orientación, las estudiantes pueden aprender a valorar la diversidad, a trabajar en equipo y a buscar soluciones pacíficas a los conflictos. Así, con la compañía de maestros comprometidos con la formación integral de sus estudiantes, el camino hacia la constitución de ciudadanías más empáticas y reflexivas se vuelve más claro y prometedor, guiado por la luz del conocimiento y el entendimiento de la diferencia.

De esta manera, Rendón et al (2016), nos expresa:

Según esto entonces, resulta de vital importancia la afiliación, la amistad y las relaciones sociales con los otros, además de los valores y el reconocimiento de las propias capacidades, todo ello como parte del crecimiento personal y psicológico del ser humano; lograr esto no es una tarea fácil, pero para ello es importante que en las instituciones se preste la debida atención a las problemáticas sociales y emocionales que presentan los estudiantes, tanto como a lo académico. Así mismo es importante comprender que muchos de los problemas que los estudiantes presentan en las instituciones, son el reflejo de lo que sucede en el núcleo familiar; es por esto que resulta también importante en la solución de problemáticas tales como la que estamos tratando, que sea vinculada la familia. (p. 82).

Es así como, a través de la implementación de este tipo de ejercicios, se puede analizar las posibilidades formativas de la educación emocional a nivel general, no relegándola a un espacio fuera de la enseñanza de contenidos, donde su único competente es el personal psicológico, sino vinculándola a los procesos de enseñanza-aprendizaje inmersos en el aula o los escenarios de formación. Para ello, se sugiere a la constitución de ciudadanía como una vía adecuada para examinar las diversas maneras en que las emociones pueden relacionarse con la enseñanza en distintos campos de formación, haciendo que estos contenidos se encuentren anclados a factores de la realidad propia de las estudiantes y no pintándolos como factores externos que no afectan la cotidianidad de estas. En las Ciencias sociales, a través de contenidos como la violencia, los conflictos y la convivencia, enfocados y direccionados hacia la formación del pensamiento crítico, se puede promover en las estudiantes valores como la autonomía, la responsabilidad, el respeto y la libertad, apuntadas hacia la creación de herramientas para el bienestar, el autocuidado y el buen vivir.

Educar Desde Las Emociones: Las Prácticas Del Buen Vivir y La Constitución De Ciudadanías

Identificar y reconocer las emociones que nos habitan y reflexionar sobre cómo estas actúan en nuestra vida cotidiana, sobre todo dentro del contexto escolar, se convirtió en una labor bastante interesante durante este proceso, teniendo en cuenta que, desde el comienzo de esta investigación en el que se aplicaron instrumentos como la encuesta, el mapa afectivo o las entrevistas semiestructuradas, en cada uno de ellos, las estudiantes resaltaron la necesidad de que sus maestros reconocieran más sus emociones dentro del aula, aludiendo principalmente a emociones como la tristeza; sin embargo, a lo largo de la implementación del T.U. y el Á.P., se encuentra que las estudiantes en muy pocas ocasiones se hacen realmente conscientes de sus

emociones básicas lo que lleva consigo a que estas usualmente piensen en estas como sentimientos; es decir, como sensaciones momentáneas sin mucha trascendencia, cuando en realidad, están mediadas por sensaciones que son más complejas, duraderas y que necesitan de un proceso de racionalización para ser gestionadas de manera adecuada.

Según esto, las emociones son fundamentales en las formas de relacionamiento y de aprendizaje, por lo que las emociones no gestionadas se convierten en un obstáculo para quienes, sin herramientas para identificarlas, se sumen como diría la E1 (2023) en un bucle de emociones negativas donde todo empieza a empeorar y a verse oscuro. Por esto, al enfrentarnos a la tarea de abordar las emociones a través de algunos contenidos de enseñanza propios de las ciencias sociales, las estudiantes del grado 9º de la IEA se enfrentaron a la importancia no sólo de dialogar abiertamente sobre problemáticas sociales y políticas que indudablemente están caracterizadas por una carga emocional, sino también, a relacionar estos hechos con sus experiencias personales, aspecto que para la realización de este último taller tuvo un impacto bastante poderoso.

En este sentido, El taller: *Las emociones a través de los sentidos* (T.S.) se sirvió del *enrutante*; es decir, el *odio*, para generar un hipertexto, en el que la información recolectada durante las dos sesiones anteriores sirviera como un enlace para analizar las emociones de las estudiantes a luz de los contenidos de enseñanza abordados durante el último período del año escolar (Segunda Guerra Mundial, América Latina a inicio del Siglo XX, Colombia y el Conflicto Armado), para lo cual, se hizo uso de la metáfora del gusto para identificar algunas expresiones más materiales de las emociones, darles un cuerpo, un color, un sabor y un olor.

En este taller, se buscó abordar la forma en que las estudiantes transitan por su cuerpo las emociones y de qué forma las exteriorizan; para ello, se propuso un laboratorio a ciegas con un

conjunto de alimentos de características y sabores diferentes, para que, mediante la degustación, las estudiantes pudieran asociar estos sabores a una o varias emociones y, finalmente poder ligarlas a una acción, momento o situación. Estos alimentos oscilaron entre sabores dulces, salados, amargos, ácidos y neutros, tratando de encontrar pequeños fragmentos que pudiesen traer al plano de lo material algunas de esas emociones exploradas en cada Mapa del Universo Emocional.

Una vez las estudiantes tuvieron sus ojos vendados, procedieron a palpar, olfatear y degustar cada uno de estos alimentos, para ello contaron con un tiempo estimado de 15 min. Terminado el tiempo, las estudiantes procedieron a quitarse las vendas para así poder confirmar a qué alimentos correspondían dichos sabores y así, tomar una hoja en blanco para realizar la asociación entre sabores y emociones y, poder desligar de allí una pequeña reflexión. De este ejercicio, logra resaltarse el compromiso que ya habían adquirido las estudiantes frente al acompañamiento, la escucha atenta y la empatía por las otras, esto, teniendo en cuenta que, en algunos momentos en los que se encontraban con los ojos vendados muchas además de realizar su ejercicio, prestaban atención a las reacciones que en simultaneo iban expresando sus compañeras, compartiendo por medio de susurros, risas y apreciaciones sobre lo similares que eran sus reacciones, así no pudiesen verse.

Resulta además importante resaltar que, aunque el *odio emerge* como emoción *enrutante*, es precisamente esta, la que permite generar conexiones entre las diversas formas en las que las estudiantes constituyen sus mundos de la vida, mediados no solo por las emociones de la galaxia negativa, sino que, el odio fue precisamente la emoción que permitió socavar dentro de ellas muchas de esas otras emociones que les permiten en momentos de conflicto solucionar sus diferencias, resaltando aquí que, en este ejercicio las estudiantes hacen alusión a la paz como una

forma utópica de llegar a la tranquilidad, la paz, como lo definieron algunas podría asemejarse a los sabores neutros, esos que nos sirven para pasar de un sabor a otro, como por ejemplo, pasar del odio al perdón, como lo menciona la E23 cuando habla del odio como una emoción que nos puede llevar a conocer el perdón. En este sentido, los sabores asociados a las emociones representaron para este punto un gran elemento de análisis; ya que, surgieron aportes como el de la E5:

El primer sabor que identifique fue el de la sal, lo supe por su sabor fuerte, obviamente salado, fue muy fácil asociarlo para mí con el disgusto, pero también con la tristeza, me recuerda a cuando lloramos y las lágrimas comienzan a bajar hasta nuestra boca, me recuerda ese sabor salado de la tristeza. (T.S., 2023).

Con esto, una acción que a veces pareciera tan normalizada como el llanto, nos llevó a percatarnos de la importancia intrínseca que reside en las pequeñas acciones que demuestran nuestros estudiantes en clase, como el hecho de mostrarse indiferentes, de recostarse en un pupitre durante toda la clase, mostrarse inquietos a través de situaciones disruptivas o comenzar a llorar, mientras que los maestros sin herramientas socioemocionales pretendemos normalizar e invisibilizar dichas acciones con un llamado de atención, un grito o un “¿ya terminaron de copiar lo que hay en el tablero en sus cuadernos?”, mientras que ellos sentados en sus pupitres o dispersos por todo el aula, son atravesados por reflexiones tan profundas como esta.

Por otra parte, la E8 con relación a los sabores dulces comenta: “El tercer sabor creo que era el banano, me pareció dulce y agradable, me recuerda a la felicidad, pero al mismo tiempo me hizo sentir hastiada. ¿También existen momentos en los que nos cansamos de ser felices?” (T.S., 2023). La incertidumbre, como uno de los factores con más recurrencia encontrados en los relatos de las estudiantes, conlleva a que de manera tácita nos replanteemos muchos de los

comportamientos que dentro del aula de clase tomamos frente a su actuar, pareciera entonces que el estilo de enseñanza magistral y autoritario sirviese como un escudo protector para maestros y maestras, resaltando la necesidad de imponer nuestro conocimiento antes que generar un lazo de afectividad con los estudiantes.

En consecuencia, dicha incertidumbre adosada al desapego que sienten las estudiantes frente a la escuela pone en evidencia los hallazgos del T.U., en el que se resalta el establecimiento de normas conjuntas para crear con las estudiantes las condiciones necesarias y pertinentes para la construcción de espacios seguros, sobre todo, para la consolidación del aula como un escenario en el que la enseñanza y el aprendizaje dejen de ser factores que incrementen la angustia, el miedo y la ansiedad.

Para esto, se retoma aquí la necesidad de analizar con ellas asuntos puntuales en los que la norma –en tanto es autoritaria- se convierte en un obstáculo para su desempeño académico y convivencial, retomando así algunos supuestos propuestos dentro del manual de convivencia de la IEA; ya que, esta herramienta más allá de fungir un rol mediador para la resolución de conflictos, los acentúa, pues, como lo proponen Rendón et al (2016) “debe tenerse presente que los conflictos siempre harán parte de la vida del ser humano, por tanto no deben ser de ningún modo eliminados, sino tratados en su complejidad” (p. 86). A partir de esta reflexión, se propuso dentro del taller un segundo momento, en el que las estudiantes esta vez harían uso de la vista y la escucha; en este ejercicio, las estudiantes deberían observar y escuchar atentamente una serie de vídeos en los que se representaban algunos hechos de la Segunda Guerra Mundial acompañados de fragmentos testimoniales de algunas personas sobrevivientes al Holocausto; posteriormente las estudiantes deben enlazar dichos vídeos a algunos fragmentos extraídos del

Informe Final de la Comisión de la Verdad, los cuáles analizarían a la luz de las siguientes premisas:

- La guerra como escenario donde habitan las emociones negativas, ¿Cómo llevarlas al escenario de lo positivo?
- La violencia y los conflictos entre individuos son una disputa entre diferentes estímulos internos y externos. ¿Cuáles serían estos estímulos?
- Tienen la convivencia y la paz algún sabor, ¿Cómo relacionarlas con las emociones?
- ¿Piensas que la gestión de las emociones puede ayudar a la resolución de conflictos? ¿Cómo podría llevarse a cabo esto?
- ¿Identificas algunas emociones en los testimonios que escuchaste? Si es así menciónalas.

Una vez, las estudiantes terminaron de escribir sus reflexiones se procedió con el desarrollo de un espacio de socialización, en el que, la gran mayoría de las estudiantes advirtieron que dicho ejercicio las había hecho cuestionarse sobre el papel que cada un cumple en la sociedad, esto atendiendo específicamente a la reflexión propuesta por la E19:

Mis abuelos son desplazados de San Carlos, eso es un pueblo de Antioquia, a ellos les tocó vivir la violencia, el dolor y la tristeza. Ver esos vídeos y leer ese texto me puso a pensar en que uno muchas veces uno cree que portarse mal con los papás, los profesores o con los amigos no tienen ninguna consecuencia, pero, ver esos vídeos me hizo sentir rabia, tristeza, miedo, más tristeza, odio... pienso que todo este tiempo hemos estado trabajando a partir del odio, pero no había comprendido su importancia hasta este momento en el que pienso que el odio nos puede llevar a cometer esos mismos errores de esos vídeos. (T.S., 2023).

Educar desde las emociones a través de un *enrutante* como el *odio*, permite evidenciar que, esta emoción en la vida cotidiana de las estudiantes termina representando un estructurante

social, por medio del cual, se configuran las distintas formas en las que se relacionan, mediando por tanto sus interacciones a través de otro tipo de sentimientos tales como lo son los celos, la repulsión, el asco, el estrés, el rencor, la soledad, la ansiedad, el cansancio, entre otros. Siendo estos, los que más recurrencia tuvieron en la constelación del odio, aspecto, que no termina por ser ajeno a las dinámicas implícitamente observadas en las primeras clases, donde se generó contacto con las estudiantes.

Como es el caso del siguiente fragmento de diario pedagógico:

Una vez se les propone la actividad a realizar, la gran mayoría de las estudiantes se mostró bajo una actitud de displicencia ante las recomendaciones realizadas, estas continuamente seguían estando en el celular, incluso comienzan a grabar a otras compañeras sin su consentimiento, se comienzan a insultar entre ellas y a culparse por no haber llevado los insumos para la actividad, dando paso a un comentario bastante jocoso dentro de la discusión: “Ah, es que como usted es de la loma, todos por allá son así, brutos y despistados”. Las demás estudiantes que se encontraban allí comienzan a reírse de la compañera que “vive en la loma”, y me resulta bastante curioso dicho comentario, tanto por las implicaciones que tiene para los estudiantes decir que se reside en un lugar u otro, y porque el comentario se le hace precisamente a esta chica que vive allí, como forma de excusar el hecho de que ninguna tuviera los materiales, teniendo en cuenta que esto debía de ser una responsabilidad de todas por igual. (D.P, 26/05/23, S.T.).

Este tipo de discursos marcados por el odio, la exclusión y la falta de empatía se cimentaron en el aula de clase desde el primer momento en el que se gestó un relacionamiento con las estudiantes dentro de este espacio, haciendo evidente entonces, una necesidad por generar espacios otros en los que las estudiantes pudiesen confrontar dichos comportamientos a

la luz de sus propias formas de percibir y demostrar lo que sienten. En este sentido, la implementación de esta serie de talleres concatenados sirvió como posibilidad para poder analizar las posibilidades formativas que existen dentro del planteamiento de una educación propuesta desde el reconocimiento emocional, en tanto esto, puede ayudar a comprender el papel que juegan las emociones dentro de la constitución de ciudadanías.

Por tanto, la implementación de estas técnicas como insumos para la construcción de un PPT en el que se pudieran condensar cada uno de estos hallazgos, nos permite establecer la necesidad de incluir la educación emocional a través de las competencias socioemocionales abordadas en Rendón (2016) dentro de los currículos institucionales, esto además atendiendo a las normativas del MEN en el que se dispone además incluir la competencia emocional como un factor necesario para contribuir a una educación pertinente y de calidad.

Desde la enseñanza de las ciencias sociales, creemos entonces necesario comenzar a vincular las estrategias aquí propuestas dentro de un marco de referencia que le permita a los maestros construir planeaciones más flexibles incluyendo en este sentido, las herramientas dispuestas desde la enseñanza mediacional, esto en pro de poder generar un espacio seguro para los y las estudiantes en el que se pueda propender por una educación más autónoma y crítica, en el que se de paso a la creatividad, a la autorreflexión y al manejo de las emociones como elementos claves para la constitución de ciudadanías más justas, libres y empáticas.

Partiendo de esta premisa, la constitución de ciudadanías permite entonces retomar tres grandes enfoques propuestos por la IEA, la enseñanza desde el modelo pedagógico holístico, la catedra de la paz y el proyecto de vida, el cual, desde su planeación puede ser intervenido por cada uno de los docentes, tanto de esta Institución Educativa, como de cualquier otra en el país, pues, aunque reconocemos que cada contexto es diferente, educar en emociones, se convierte en

una necesidad inmediata para todos los niños, niñas y jóvenes en el país. En este sentido, las normas y las leyes en el entorno escolar pueden ganar más relevancia en tanto se logren establecer procesos de mediación mediante la generación de espacios para el diálogo, el debate y la discusión de su implementación en la vida cotidiana, en la que cada estudiante puede sentirse miembros comprometidos con la responsabilidad social, la justicia y la paz (MEN, s.f.).

En este sentido, el PPT aparece como una herramienta metodológica vinculante que busca generar un tejido entre las personas que participan activamente dentro de los procesos formativos en la escuela, teniendo en cuenta principalmente a los y las estudiantes, y a su vez, a los y las maestras, personal directivo administrativo y a las familias. Pues, vemos en el PPT la oportunidad de generar procesos y espacios que se pregunten por la gestión de las emociones, que, aunque en esta investigación buscamos ahondar en la población estudiantil; ya que, la educación emocional se hace necesaria en todas las esferas de la vida, retomando así su importancia en el ámbito escolar.

Por lo tanto, el PPT como lo exponen Tabares y Naranjo (2020) aparece como una de las alternativas escolares para la constitución de ciudadanías, visto que:

Su énfasis puede apuntar al desarrollo de competencias relacionadas con diferentes campos del conocimiento y la posibilidad de aplicar aquellos contenidos en ámbitos reales; por otro, el aporte a la constitución de ciudadanos que a la vez estructuren y transformen la sociedad es otro de los objetivos que tradicionalmente se señalan. La constitución de ciudadanos la concebimos como un proceso inacabado, que se organiza a través de las vivencias de los sujetos, del contexto, de la cultura. (p. 128-129).

Finalmente, con la construcción del PPT (el cual se encuentra anexado a esta investigación) se pretende dejar a los y las maestras en Colombia un insumo en el que se pueda

seguir trabajando en el reconocimiento de las emociones como un factor indispensable a la hora de comprender la importancia que se alberga en las necesidades socioemocionales de los niños, niñas y jóvenes en Colombia, por tanto, esta propuesta significa la posibilidad de poder trabajar de la mano de la educación emocional a través de propuestas metodológicas que impacten en el desarrollo integral de las motivaciones, los intereses y las necesidades de aquellos que encuentran dentro de la escuela la posibilidad de seguir cultivando el hacer, el ser y el sentir.

Conclusiones

En la actualidad, la pregunta por el ser, como un agente social, dinámico y emocional, cobra cada vez más significado dentro de las diferentes instituciones estatales, y la escuela, como un agente de formación y transformación, no se encuentra ajena ante estas dinámicas. De esta forma, el discurso sobre las emociones y cómo estas intervienen en las conductas, intereses, motivaciones, desilusiones, además de cómo se vinculan a los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, hacen parte de los intereses generales de los marcos sociales. Sin embargo, aunque se enfatice en la importancia de abordar estas temáticas dentro de los contenidos propios de enseñanza, en muchas ocasiones, estos procesos se encuentran desarticulados, incompletos y abandonados por los proyectos institucionales de las escuelas, negando la posibilidad de cambio o priorizando contenidos tradicionales, instructivos, memorísticos y conceptuales, relegando a un segundo plano los contenidos enmarcados en actitudes, emociones y sentimientos.

Al vincular los talleres y actividades propuestos por la presente investigación, se logra concluir que mediante procesos en los que se reconozcan los universos emocionales de cada estudiante, se establecen trabajos compenetrados, generando a su vez, cambios en los componentes procedimentales: donde anteriormente existían repulsiones, ahora, mediante la

empatía, existen procesos de relacionamiento; donde antes aparecían intervenciones aludiendo a la disminución de alguna compañera, ahora se encuentra rodeado por la escucha, entendimiento y comprensión aludiendo al reconocimiento del Otro. Estos factores hacen ver la posibilidad y viabilidad de la implementación de planes de educación emocional en las escuelas, generando y propiciando un cambio significativo, no solo en las relaciones entre estudiantes, sino también, con los mismos maestros y maestras.

Entender que el ser humano es una agente social, es entender, a la vez, que necesitamos de interacciones tanto del entorno como de un otro, el cual está dotado de características y habilidades diferentes a las propias y de esta manera, se crean las posibilidades de establecer lazos de aprendizaje a partir de aquellas diferencias. No obstante, el concebir el mundo a través de leyes generales, las cuales se encuentran estáticas y de obligatorio cumplimiento, minimizan aquellas interacciones a un plano sintético, antinatural y sistemático, instaurando en el marco social, una serie de conductas, actitudes y sentimientos que son correctos e incorrectos.

La educación, a través de su componente emocional y como práctica social, hace un llamado a la transformación de enfoques tradicionales, basados en la instrucción y tecnificación del ser, y de esta manera, debería establecer un reconocimiento diferencial, el cual desarrolle procesos de aprendizaje, enmarcados en el entendimiento de las diferencias, posicionándose, no como un punto de desencuentro, sino como un lugar en el que se logre una retroalimentación constante y una acercamiento de universos opuestos a zonas de encuentro.

Al formar y educar en emociones, se logra afrontar problemáticas de convivencia, además de enfatizar en la formación personal y los factores de identidad de cada estudiante, logrando el autorreconocimiento y la autopercepción de la esencia vital y personal, a través de mecanismos ligados a procesos introspectivos, que posteriormente se verán reflejados en la

exterioridad al momento de relacionarse con lo otro, es decir, las capacidades que se pueden potenciar y desarrollar a través del abordaje del universo de las emociones, son potencialidades que brindan un mejor desenvolvimiento tanto a nivel social, como a nivel personal.

El invisibilizar al individuo como un ser no sintiente, conlleva diferentes repercusiones negativas en los comportamientos sociales y establece dificultades de orden socioemocional al momento de entablar relaciones con el otro. De esta manera, abogar por la implementación de la educación emocional, ayudaría, en el marco pedagógico, a estrechar la barrera de las relaciones, a entablar el entendimiento del otro como necesario para los planos sociales y sólo de esta manera se lograría respaldar la apuesta por la formación en constitución de ciudadanías, las cuales se enfoquen más en el ser que en el hacer, que se preocupen por el bienestar emocional y social de los niños, niñas y jóvenes y que se propicien herramientas adecuadas para el bienestar, el autocuidado y el buen vivir.

Así las cosas, tanto las escuelas como las familias, se deben responsabilizar en desarrollar y crear lazos de trabajo conjunto, donde los factores pedagógicos y psicológicos se vean compenetrados y respaldados los unos por los otros, para realmente generar impactos positivos en los procesos formativos de los y las estudiantes. Solo de esta manera, a través del trabajo en equipo de los gremios pedagógicos y psicológicos, se generará, un impacto real en formaciones más empáticas, reflexivas, críticas y socialmente responsables.

Recomendaciones

Se le recomienda a los futuros maestros y maestras de Ciencias Sociales continuar investigando sobre la importancia de las emociones como mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta la potencialidad que estas albergan, en tanto pueden posibilitar escenarios educativos más seguros para los y las estudiantes, además porque se hace

necesario que los y las maestras tanto en formación como en ejercicio nos hagamos cada vez más conscientes de la importancia que implica generar una relación afectiva con los estudiantes, esto en la medida en que la relación maestro-estudiante se puede gestar desde el compartir de intereses y experiencias. En este sentido, se hace importante que los maestros ahondemos más en la enseñanza como objeto de investigación teniendo en cuenta que, las emociones como mediadoras han sido utilizadas más para la trasmisión de conocimientos y experiencias, dejando de lado su carácter formativo.

Se les propone además ahondar en contenidos que, mediados por la memoria ejemplar, pueden constituir un ejercicio bastante interesante, en tanto esta como objeto de estudio puede ayudar a construir de la mano de las emociones un ejercicio en el que el pasado – en tanto escenario de la experiencia- puede generar un impacto desde lo histórico, lo social y lo político a la hora de encontrar el por qué las emociones constituyen un puente para la transformación y generación de aprendizajes significativos.

Además, se le recomienda a todos los maestros y maestras –sin importar su área de conocimiento- que se dejen invadir por la necesidad de contribuir a la generación de estrategias pedagógicas que le permitan a los niños, niñas y adolescentes de nuestro país habitar de manera más segura sus contextos inmediatos, entendiendo entonces que la gestión emocional comprende uno de los pilares más importantes a la hora de pensarnos la posibilidad de transformar nuestra realidades cercanas, en tanto estas, suelen estar marcadas por el conflicto, la violencia y la desigualdad, en esta medida, ahondar más en este campo desde diferentes áreas podría propiciar un énfasis más amplio a las necesidades socioemocionales que se encuentran alojadas no solo en los y las estudiantes; sino también en los maestros y maestras.

En este sentido, se recomienda a los maestros y maestras tanto en formación como en ejercicio, generar espacios de autoconocimiento en el que esta tarea no sea solo una premisa que se le proponga a los y las estudiantes per se, sino que, constituya un entramado de relaciones en el que el autocuidado, el bienestar y el buen vivir puedan ser elementos transversales a todas las personas y en todas las esferas de la vida.

Se recomienda, continuar explorando los aportes que han realizado a la educación emocional maestras como María Alexandra Rendón y Beatriz Elena Álvarez quienes desde su labor pedagógica dentro de la Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación, se han interesado por promover desde las competencias socioemocionales el girar la mirada hacia la escuela y sobre todo hacia los maestros, quienes desde su posición tienen que seguir investigando alrededor de las herramientas que les permitan a los y las estudiantes consolidar aprendizajes otros que no solo se enfraquen dentro del ámbito cognitivo, sino que, también les permitan aprender habilidades para la vida, con esto, se propone entonces acentuar en las emociones como una apuesta que permita generar conocimiento colectivo hacia la constitución de ciudadanías más justas, autónomas y críticas.

Finalmente, se les recomienda a los lectores de la presente investigación que se permitan adentrarse en los testimonios expuestos por las estudiantes participantes, puesto que estos, constituyen un insumo vital para repensar nuestra labor como maestros y maestras, no solo por la posibilidad de reflexionar sobre las relaciones de poder existentes en el contexto escolar; sino también, porque establecen un punto de partida para comenzar a transitar hacia la palabra dulce y amorosa, hacia la empatía y hacia el reconocimiento de la otredad como posibilitante de la construcción de conocimiento colectivo, en tanto la educación deberá de ser no solo pertinente y de calidad, sino también inclusiva, segura y horizontal; es por tanto, la educación emocional una

necesidad urgente dentro de todas las escuelas colombianas y un derecho fundamental para todos los niños, niñas y jóvenes del país.

Referencias Bibliográficas

- Alzate, V. (2021). *Influencia de la Inteligencia emocional en el establecimiento de vínculos sociales en niños y niñas entre los 8 a 10 años, de una institución educativa pública de Medellín* [Tesis doctoral, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. http://uniminuto-dspace.scimago.es:8080/bitstream/10656/16344/1/TP_AlzateBetancurValentina_2021.pdf.
- Arenas-Dolz, F. (2009). Retórica, ciudadanía y educación. Una aproximación aristotélica a la democracia deliberativa Veritas. *Revista de Filosofía y Teología*, vol. IV, núm. 20, p. 127-151 Pontificio Seminario Mayor San Rafael Valparaíso, Chile.
- Battaglino, V. (2017). La racionalidad de las emociones en Martha Nussbaum: aportes para la construcción de un ethos democrático. *Revista Internacional de investigaciones filosóficas* (13), 21-34.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81300/00820113012348.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En R. Bisquerra (Coord). *¿Cómo educar las emociones?* (p. 24-35). Esplugues de Llobregat (Barcelona).
- Bisquerra, R. (2013). Viajar al universo de las emociones. *Ponencia Universo de emociones*, (p. 1-9). <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Ponencia-Universo-deemociones-texto-RB.pdf>.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J., y García, E. (2014). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Buitrago, D., y Herrera, C. (2014). *La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase* [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/d86f45ee-617b-4238-b555-a6a330fb34f0/content>.
- Buitrago, R. (2012). *Contexto escolar e inteligencia emocional en instituciones educativas públicas del ámbito rural y urbano del Departamento de Boyacá (Colombia)* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/23259/20956575.pdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy&hl=es&sa=T&oi=gsb-gga&ct=res&cd=0&d=12100603573468793372&ei=Pfl7ZMjgE4uGmgHon7D4DA&sig=AGlGAW-3fX8aZ3buXl12wNxpLdbK.
- Bonilla, R., y Herrera, L. (2013). Matricular las emociones en la escuela, una necesidad educativa y social. *Praxis & Saber*, 4(8), 87-108.
- Botero, J., y Leal, Y. (2015). Sujeto y acción en el pensamiento político de Hannah Arendt. *Signos filosóficos*, 17(33), 52-76.

- Buitrago, R., y Molina, G. (2021). Profesorado, emociones y escuela. Reflexiones en tiempo de pandemia —covid-19—. *Revista Habitus: Semilleros de investigación*, 1(1), e12551. <https://doi.org/10.19053/22158391.12551>.
- Carrillo, T. (2001). El Proyecto Pedagógico Transversal. *Educere*, 5(15), 335-344.
- Centurión, Á., Mera, A., Mondragón, G., Montenegro, M., Moscol, J., y Uriarte, E. (2021). Gestión de emociones y calidad educativa. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista científica de la Facultad de Humanidades*, 9(1), 30-38. <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/622/1524>.
- Collell, J. y Escudé, C. (2014). Una aproximación al fenómeno del acoso escolar. En: R. Bisquerra (Coord.), *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (43-52). Desclée De Brouwer.
- Díaz, A., y Gutiérrez, P. (2018). Educación emocional y competencias emocionales y ciudadanas de los estudiantes de grado sexto de las I.E. La Asunción y Antonio Ricaurte de Medellín. *Medellín: Universidad de Medellín*.
- Fernández, B., y Extremera, P. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29 (1), 1-6.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método* (Vol. 2). Salamanca: Sígueme.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168.
- García, B., González, S., Quiroz, A., Velásquez, A., y Ghiso, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: funlam.
- Gaviria, M., y Ospina, H. (2010). ¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social? *Infancias Imágenes*, 8 (1), 6-17.
- Gómez, L. (2011). La construcción del sujeto histórico. *La identidad en sociedades plurales, Anthropos*.
- Gómez, M., y Mora, J. (2015). *Colombia hacia un proceso educativo emocionalmente inteligente: reto y necesidad*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11371/2306>.
- Granda, T., y Granda, J. (2021). Educación emocional y su vinculación en el proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Orientación y Sociedad*, 21. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/122590>.
- Grisales, C. (2005) *Manual para el reconocimiento de registros activos: los caminos que transita la memoria*. Documento de trabajo.
- Grisales, C. (2021). Expedición Dignidad: La comida al centro del pensamiento. *Cuadernos Pedagógicos*, 23(31), 73-88.
- Guardián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: CECC y AECl.
- Institución Educativa Alvernia. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de: <https://modulo.master2000.net/recursos/uploads/675/2019/PEI2019ActualizadoAlvernia.pdf>.
- Jiménez, S., y Pérez, A. (2019). *Inteligencia emocional para el fortalecimiento del clima escolar en básica primaria: percepciones y desafíos* [Tesis de grado, Universidad de La Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5848/Inteligencia%20emocional%20para%20el%20fortalecimiento%20del%20clima%20escolar%20en%20b%3a%20sica%20primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Malaisi, L. (2019). *Modo creativo: Educación emocional de jóvenes y adultos*. Paidós Argentina.
- Mèlich, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Editorial Paidós.

- Ministerio de Salud. (2015). *Encuesta Nacional de Salud Mental 2015*. https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/ODC/Publicaciones/Publicaciones/CO031102015-salud_mental_tomoI.pdf#search=Encuesta%20de%20salud%20mental%202-15.
- Ministerio de Educación. (2015). *Ley 115 de febrero 8 de 2015*.
- Ministerio de Educación (28 de junio de 2016). *Más de \$78.103 millones pagará el Ministerio a directivos, docentes y personal administrativo como premio al esfuerzo por mejorar la Calidad de la Educación*. Ministerio de Educación. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/357449:Mas-de-78-103-millones-pagara-el-Ministerio-a-directivos-docentes-y-personal-administrativo-como-premio-al-esfuerzo-por-mejorar-la-Calidad-de-la-Educacion>.
- Morales, M. (2018). *La importancia de las manifestaciones emocionales de padres, madres y cuidadores y su incidencia en las emociones de los niños y las niñas* [Tesis de especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/8935/MoralesCorbobaMaribel2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Pallarés, M. (2010). *Emociones y sentimientos. Dónde se forman y cómo se transforman*. Barcelona: Marge books.
- Pimienta, A. (2008). Formación ciudadana en Colombia. Hacia una necesaria re-politización. *Unipluriversidad*, 8(1), 29-29.
- Rendón, M. (2010). El desarrollo de la competencia socioemocional a través de la educación del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo. *Crecemos. Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y pensamiento*, 4, 44-50
- Rendón, M. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia* 11(2), 237-256.
- Rendón, M., Cuadros, O., Hernández, B., Monterrosa, D., Holguín, A., Cano, L., y Ortiz, A. (2016). *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*. Universidad de Antioquia.
- Rentería, L. (2022). *Retos y posibilidades de la gestión emocional del docente de básica primaria: una narrativa de su práctica pedagógica. Experiencia en la IE Federico Carrasquilla de la ciudad de Medellín* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/29285>.
- Reyes-Ruiz, L. y Carmona, F. (2020). *La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio*
- Rivas, P. (2006). Los proyectos pedagógicos de aula: entre el riesgo de perderlo todo o lograr muy poco. *Educere*, 10(35), 637-643.
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*.
- Ruiz, G. (2004). *El maestro como investigador permanente a través del diario pedagógico: una estrategia práctica* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7049/1/GuillermoRuiz_2004_maestroinvestigador.pdf.
- Tabares, J., y Naranjo, C. (2020). Los proyectos pedagógicos: alternativas escolares para la construcción de ciudadanías. En R. Quiroz y M. Rieckmann (Coords.), *Competencias en la educación superior: experiencias investigativas y enfoques innovadores*. (p. 127-142).

Colección educativa Aula Abierta.
<http://bibliotecadigital.iue.edu.co/jspui/handle/20.500.12717/1692>.

Tonon, G. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. *Universidad Nacional de La Matanza-Prometeo. Buenos Aires*, 46, 45-73.

Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica* (11) 1. p. 7-24.
<http://hdl.handle.net/11162/189763>.