



Niñas y niños invisibilizados
Relatos de emociones en el aula

Jenny Alejandra Suárez Ríos

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Educación

Tutor

Paula Martínez Cano, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

Cita

(Suarez Rios, 2022)

Referencia

Suárez Ríos, J. A. (2018). *Niñas y niños invisibilizados. Relatos de emociones en el aula* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)



Maestría en Educación, Cohorte XX.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

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

Universidad de Antioquia – www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolivar Buriticá

Jefe departamento: Ruth Elena Quirós Posada

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 mis niñas y niños que me acompañaron, me abrazaron
y sin darse cuenta me sostuvieron.

Agradecimientos

Resalto el lugar a donde me llevo lo incierto, las experiencias que me dejó este camino lleno de altos y bajos, ires y venires que me cuestionaron.

Agradezco las palabras atinadas que fui recibiendo en este transitar, colegas, compañeros y maestras. Gracias.

Gracias Profe Paula, por su aliento, comprensión y redireccionamiento, después de cada encuentro me sentí con la fuerza de continuar el camino.

Mis amigas, gracias porque siempre estuvieron sosteniéndome; porque creyeron en mi incluso cuando yo dudé.

Gracias, al colegio que me acogió y me permitió ser maestra.

A mi familia, por ser y estar.

Agradezco al dolor, por ponerme en las situaciones incómodas, por desacomodarme, por enseñarme.

Tabla de contenido

Resumen	13
Abstract	14
Encendiendo la luz	15
¿Cómo leer este trabajo de grado?	16
1. Camino al colegio	18
1.1 Contextualización	18
1.2 Situación problema	21
1.2.1 Emociones en la escuela	21
1.2.2 Niñas y niños en silencio	23
1.2.3 Niñas sin voz	24
2 Justificación	26
2.1 Hablar de niñez	26
2.2 Reconociendo la emoción	27
2.3 Narrar Emociones o Emociones Narradas	28
3. Pregunta de investigación:	30
4.1 Objetivo General	30
4.2 Objetivos específicos	30
5. Antecedentes	31
5.1 Antecedentes internacionales	32
5.2 Antecedentes Nacionales	34
5.3 Antecedentes locales	37
6 Marco teórico	39
6.1 ¿Quién escucha a las niñas y a los niños?	39

6.2 De la invisibilización al olvido. Niñas doblemente ignoradas.	42
6.3 Narraciones de niños y niñas	43
6.4 Acercamiento histórico a las emociones.	44
6. 5 Hablar de emociones	46
6.6 Emociones de niñas y niños en la escuela	47
7 El camino compartido	50
Metodología	50
7.1 Las niñas y los niños como co–investigadores	52
7.2 Generación de datos	53
7.2.1 Relatos de vida	54
7.2.2 Entrevistas	55
7.2.3 Asambleas	56
7.3 Análisis de datos	57
7.4 Consideraciones éticas	58
8. La voz de la experiencia	59
8.1 La subjetividad de la niñez en la educación	60
8.2.1 La clase ideal	67
8.3 El lugar de la emoción	72
8.4 Las niñas del aula	79
8.4.1 ¿Cómo se perciben las niñas de segundo A?	80
8.4.2 Niñas sin Voz – Interpretación de la realidad de las niñas–	83
8.4.3 La maestra en mí.	86
Epilogo - Glosario	90
10 El regreso al origen	93

11 Las tareas pendientes	97
Referencias	99
Anexos	104

Lista de Anécdotas

Anécdota 1 El acompañamiento	64
Anécdota 2 Tiempo Extra	66
Anécdota 3 El Helado de la discordia.....	69
Anécdota 4 Día de Juguete.....	73
Anécdota 5 El Vacío	78
Anécdota 6 Interclases	82

Lista de Imágenes

Imagen 1 Niñas en la sala	76
Imagen 2. Niños estudiando.....	77

Lista de Fotonarrativas

Fotonarrativa 1 La subjetividad de la niñez	60
Fotonarrativa 2 El lugar de la emoción	72
Fotonarrativa 3 Las niñas del aula.....	79
Fotonarrativa 4 La maestra en mi.....	86

Lista de Fotografías

Fotografía 1 Mi Clase ideal	67
Fotografía 2 Mi Clase ideal	68
Fotografía 3 Mi Clase ideal	68

Lista de tablas

Tabla 1 Glosario Realizado por niñas y niños del grado 2A 90

Resumen

Se tiende a pensar que es necesaria una edad adulta para hacer reflexiones acerca de lo que se experimenta, se siente y se habita en las interacciones con otros; regidos por una mirada adultocéntrica que ha pretendido controlar y al tiempo invisibilizar los aportes de los niños y las niñas, en tanto la apropiación de sus experiencias emocionales y la incidencia de sus emociones en la construcción de identidad y en las relaciones con el otro y Lo Otro.

Esta investigación en donde las niñas y niños como co-investigadores contribuyeron a la construcción identitaria en la escuela; permitió una ruptura de los binarios sensible/racional adulto/niño, niñas/niños; dedicándose a escuchar y comprender lo que ocurre en los contextos de estudiantes a través de una mirada que involucra las emociones como práctica de resistencia a una educación hegemónica.

Cuando se les da voz a esos que en algún momento son invisibilizados, hacemos resistencia a la masificación y a la homogeneización, por tanto, el narrar permite construir significados y resignificar subjetividades. Esta investigación narrativa, permitió hacer de lo cotidiano una reflexión, creando significados, configurando las experiencias y resignificando intencionalidades dentro de los contextos o mundos que habitamos, y es que el narrarse posibilita el autodescubrimiento, descubrir al otro en lo que nos asimila y lo que nos hace diferente.

Palabras clave: Niñez, emociones, narración, relatos de vida

Abstract

It tends to be thought that an adult age is necessary to make reflections about what is experienced, felt and lived within interactions with others; driven by an adult–centric view that has tried to control and make invisible the contributions of children in terms of the appropriation of their emotional experiences and the incidence of their emotion in the construction of identity and in their relationships with others and the other.

In this research girls and boys as co–researchers contributed to the construction of identity in the school; it allows a rupture of the sensitive/rational adult/child girls/boys binaries; focusing on listening and understanding what happens in the contexts of students through a look that involves emotions as practice of resistance to a hegemonic education.

When we give voice to those who at some point are made invisible, we make resistance to massification and homogenization, therefore, to narrate allows us to make meanings and redefine subjectivities. This narrative research allows to make the everyday a reflection creating meanings, shaping experiences and resignifying intentions within the contexts or worlds we inhabit, the narration enables self–discovery, discovering others in what assimilates us and what makes us different.

Keywords: childhood, emotions, narration, life–stories

Encendiendo la luz

Este proceso investigativo se gesta en el aula, en las interacciones entre estudiantes y maestra, surgiendo la necesidad de encender la luz en aras de visibilizar la niñez como categoría política, así pues, en este trabajo de investigación, expongo la recopilación de relatos emocionales de niñas y niños que fueron emergiendo en la cotidianidad escolar. Durante este trasegar se escucharon las voces y perspectivas de los niñas y niños; permitiendo el reconocimiento de sus emociones y significar a partir de ellas sus realidades.

El punto de inicio, se marca como un camino al colegio, donde contextualizo la situación problema, planteo la problemática de invisibilización de niñas y niños en conversación con autores que han apostado por la niñez como sujetos políticos, en las emociones en la escuela como constructo cultural y social; y en la narración como movilizadora de experiencias.

Posteriormente, me apoyo en teóricos que sustentan la base conceptual de esta investigación y me permitieron profundizar en los saberes en torno a la niñez y sus emociones.

Luego, en la voz de la experiencia contrarresto los relatos recogidos con las técnicas utilizadas a través de unidades de sentido, referentes conceptuales y mi posición de maestra. En este apartado expongo fotografías de dibujos y estrategias utilizadas en el aula, acorde con las asambleas realizadas y lo que éstas suscitaron; además como epílogo presento una suerte de glosario que construimos en conjunto con las niñas y los de niños de *segundo A*, como apuesta de análisis de lo vivido durante la investigación.

Finalmente, cierro con de regreso al origen, donde retomo reflexiones acerca de este proceso investigativo, dejando abierta la discusión y las tareas pendientes en tanto la visibilización de niñas y niños en la escuela y las emociones que allí se gestan.

¿Cómo leer este trabajo de grado?

Para leer este trabajo de grado es necesario enajenarse de la realidad adulta, abrirse a nuevas cosmogonías y soltar la racionalidad, se hace un llamado, a darle un lugar a la emoción dentro de los procesos educativos, reconociendo el carácter político de las niñas y los niños, sus identidades y sus aportes en la construcción de comunidad. De esta manera con este trabajo de grado pretendo, como lo expresó Patricio Guerrero (2010) corazonar realidades escolares, por medio del valor cultural y social de las emociones, que permiten el encuentro con el otro y Lo Otro, y dan valor a la alteridad; convirtiéndose así, las emociones en una forma de resistencia a doctrinas hegemónicas y de poder.

Ahora, este trabajo cumple con las normas APA séptima edición, y a la vez usa las cursivas en negrita para resaltar y diferenciar las voces de las niñas y los niños. Igualmente ubica a las niñas en un primer lugar del discurso, lo anterior como forma de validez y reconocimiento en aras de una visibilización.

Los relatos recogidos en coherencia con las técnicas utilizadas, se entretejieron de manera anacrónica con las unidades de sentido, lo cual rigió el rumbo de la investigación y su análisis. Igualmente, el lector se encontrará unos recuadros que recogen una serie de anécdotas, que como lo expresó Murillo (2021) tienen rigor reflexivo y pedagógico en su elección y valoración.

Un atributo sobresaliente de los recursos metodológicos del enfoque narrativo en ciencias humanas y en educación ha sido la recurrencia a las anécdotas, a despecho de que algunos críticos han querido ver reducida su envergadura a un mero ejercicio de intercambios verbales subjetivos e insustanciales. No obstante, en rigor la anécdota es un instrumento

incomparable de comprensión de la relación conversacional de todo ser humano mantiene con su mundo (Murillo, 2021 p.115)

Así, los cuadros de anécdotas que, aunque son deshiladas resignifican la lectura en tanto su valor relacional de niñas y niños y su relación con el contexto en las aulas. Realza a la vez la espontaneidad que caracteriza a la niñez, pero el tinte reflexivo en concordancia con lo expuesto en el análisis, permite asumir formas otras de conocimiento de reflexión y de significación.

1. Camino al colegio

1.1 Contextualización

Desde antes de ser maestra disfruto de las conversaciones con niñas¹ y niños, me gusta explorar sus ocurrencias, escuchar sus cosmovisiones y la forma como van interpretando el mundo. Así que, en mis clases, en repetidas ocasiones, hacemos de la conversación parte de las planeaciones de clase, ellas y ellos me cuentan sus historias y yo también les comparto las mías. En algunas de esas tantas conversaciones, hablamos de lo tarde que había estado amaneciendo, es decir que, salíamos de nuestras casas camino al colegio y se veía que todavía, afuera, estaba oscuro lo que nos devolvía otra vez el sueño y caíamos dormidas de nuevo en el sillón del transporte escolar. Para la mayoría de las niñas y niños llegar al colegio, requiere recorrer un trayecto de poco más de 45 minutos, pero en sus explicaciones entendí la razón:

–Nuestro² colegio está un poquito lejos de Medellín, ¿sabes por qué? No hicieron el colegio en Medellín porque en Medellín no hay tanto espacio para construir cosas, y también porque en Medellín es muy difícil salir de las partes en carros o en busetas.

–El colegio no está en Medellín porque allá hay mucho humo y contaminación, en cambio acá hay más naturaleza y respiramos aire fresco y tenemos muchos parques.

Como maestra que orienta un grupo, decido compartir mi investigación con el grado *segundo A*, de un colegio privado ubicado en el Municipio de El Retiro, oriente de Antioquia, zona de alto desarrollo socioeconómico la cual, según el informe de la Cámara de Comercio,

¹ En este trabajo de investigación las niñas estarán en un primer lugar, como forma de validez y reconocimiento a su lugar en la sociedad.

² Las cursivas se usan para diferenciar los diálogos o comentarios y las negritas para resaltar las voces de niñas y niños.

Concepto Económico del Oriente Antioqueño de 2020, tiene un crecimiento acelerado del producto interno bruto, ya que familias de mayores ingresos económicos aprovechando las vías de acceso y la cercanía a Medellín, han optado por escapar de la vida en la ciudad y su contaminación; buscando tranquilidad y nuevas alternativas de contacto con la naturaleza.

De esta manera, encuentro que la población estudiantil del colegio es proveniente de zonas aledañas y de barrios de estratos socioeconómicos altos de la ciudad de Medellín, en busca de una educación integral, permeada por la naturaleza y con altos estándares académicos y sociales.

Las niñas y los niños expresan: ***El colegio es muy divertido, porque tenemos los parques las canchas, pues si estás virtual no es tan divertido, pero igual te tratan bien y las profes te enseñan de todo;*** y es que la institución educativa, ofrece una educación preescolar, primaria y secundaria con acreditaciones internacionales basadas en el bilingüismo y promueve un trilingüismo. En su Proyecto Institucional, el colegio expresa que la educación brindada se rige por la formación en valores y en un pensamiento crítico; además del aprendizaje concebido a la luz de los recursos que ofrece la tecnología moderna, con el fin de atender las necesidades de los niños y jóvenes que en el siglo XXI estarán comprometidos con la transformación de la sociedad y del país, dentro del contexto mundial.

El programa de primaria que va desde 2° a 6° en escala interna, (de primero a quinto en escala nacional) propende por articular, las políticas educativas de la institución, la malla curricular nacional y los lineamientos internacionales de Cambridge, estos últimos rigen el currículo interno, ejerciendo una exigencia académica con el fin de obtener una posición en la lista de Mejores instituciones educativas, de acuerdo a pruebas estandarizadas nacionales e internacionales.

Por tanto, cursar el *grado segundo*, en esta institución significa dejar atrás la etapa preescolar e ingresar a la primaria con miles de expectativas y retos. Las responsabilidades incrementan y es necesario adaptarse a nuevos espacios de aprendizajes, nuevas maestras y nuevas metodologías. Esto conlleva a dejar un poco de lado las rutinas y aprendizajes centrados en el juego y pasar a construir aprendizajes basados, ya no solo en las experiencias concretas sino también, en situaciones posibles y alternas. Desde la mirada de las niñas y niños esto representa otro reconocimiento propio porque ***lo más bueno de estar en segundo, es que puedes pasar con tu bandeja (en el restaurante) y pedir lo que quieras, eso no pasaba en preescolar.***

El *segundo grado* se caracteriza por niñas y niños de siete y ocho años de edad, tienen un pensamiento basado en posibilidades y condicionales, dejando de ser trascendental el: ¿por qué? Y empezando a aparecer el: ¿Qué tal si...? Esto implica que la formulación de hipótesis se convierte en la base de las opiniones y decisiones tomadas. Es común entonces, encontrar en las zonas de juego como el coliseo o la plazoleta, situaciones de discusión entre pares, que poco necesitan la mediación del adulto, y que se convierten en situaciones genuinas de aprendizaje y de socialización.

Ahora, regular las emociones como hito de desarrollo, se aborda desde la facultad de detener las acciones y esto hace que disminuya la capacidad de pensarse y de descubrirse a sí mismos. Las niñas y los niños de *Segundo grado* necesitan potenciar la reflexión y la imaginación, en tanto las consecuencias y repercusiones de las acciones, por medio de preguntas contextualizadas. Por ende, progresivamente en el *grado segundo* se deja el egocentrismo y se empieza a usar dentro de los diálogos, las palabras equipo, comunidad, sociedad.

Sin embargo, las niñas y los niños no lo asumen de la misma manera, para ellas en ocasiones la socialización no es tan natural: ***No es muy fácil conseguir amigos, hay veces que te***

puede pasar que ya llevas muchos días intentando hacer amigos en el salón y nadie te quiere, pero luego llegan personas y luego si haces amigos. Al principio te sientes mal, te sientes ignorado, sientes que no tienes amigos, pero luego que tienes amigos te sientes bien, tienes con quien jugar con quien hablar y todo. Lo anterior, en ocasiones, genera labilidad emocional en las relaciones con pares y maestras, e incluso, con las situaciones vividas, evidenciándose en repentinos cambios de humor y en las percepciones hacia el otro.

1.2 Situación problema

1.2.1 Emociones en la escuela

¿Te cuento algo? el primer día que llegue al colegio, yo no tenía amigos, entonces me sentaba todo el descanso en las sillas del parque y nadie me invitaba a jugar, entonces me quedaba ahí solo. Yo estaba triste, pero no lloraba.

En medio de los constantes cambios sociales y culturales, los procesos educativos también se han transformado de acuerdo con estos entornos, haciéndose necesaria una mirada más holística e integral de la educación, debido a las transformaciones de las construcciones sociales en tanto el ser humano y su afectación en las comunidades en las que participa. De esta manera la educación no debe limitarse a la construcción de currículos que favorezcan únicamente un desarrollo académico, por el contrario, la escuela debe concebirse como un

espacio de construcción de comunidad, el cual está permeado por experiencias emocionales que nos configuran y rigen nuestras relaciones y vínculos con los otros y Lo Otro³.

Así la educación del siglo XXI no debe estar basada solo en la adquisición de conocimientos, sino que debe contemplarse desde una mirada integral, sin embargo, aunque esta comprensión más amplia de la educación, en la cual trasciende la dicotomía de lo académico y lo emocional, ha ido avanzando lentamente en los sistemas educativos (Fernández y Ruíz, 2008), aún es persistente cómo las instituciones educativas, en sus proyectos educativos se fundamentan en una educación integral, pero contradictoriamente continúan dando prelación a áreas que tradicionalmente han sido más valoradas, como la del lenguaje y lógico-matemática.

Los procesos académicos se desligan de los emocionales con miradas equívocas al abordar la emoción solo desde una mirada romántica y olvidando que la escuela es un importante espacio de socialización y es en estos procesos, que las emociones se fundamentan.

En la medida en que las emociones están condicionadas por los contextos sociales no es posible abordarlas si no atendemos la perspectiva relacional de los seres humanos. Las emociones cobran su sentido más hondo en las relaciones de intersubjetividad, en la convivencia que nos hace humanos. (Szapu y Kaplan, 2020, p. 30)

Es posible afirmar entonces, que la escuela al ser un espacio de socialización, con una gran influencia sobre las niñas y los niños; también es un espacio donde se gestan emociones y se resignifican experiencias partiendo de las interacciones con otros, pero ¿Qué piensan las niñas y los niños sobre esto? ¿Cómo entienden ellas y ellos sus emociones y la de los demás? Son interrogantes que espero con esta investigación puedan al menos ser planteados.

³ Lo Otro, hace referencia al contexto físico y emocional que habitamos

1.2.2 Niñas y niños en silencio

Los niños grandes, por ejemplo, de tercero, molestan a los pequeños o a los de preescolar, los molestan porque no saben tanto. Además, les dicen a los niños chiquitos: ¡ay! tan bobos, en cambio los de 12 nos tratan como si fuéramos bebés.

Se tiende a pensar que es necesaria una edad adulta para hacer reflexiones acerca de lo que se experimenta, se siente y las implicaciones en las prácticas sociales; basados en una mirada adultocéntrica que pretende controlar y al tiempo invisibilizar la participación de las niñas y los niños en tanto la apropiación de sus experiencias emocionales y la incidencia de estas en sus relaciones con lo otro.

Uno de éstos [obstáculos de la participación infantil] es, sin duda, el predominio de las doctrinas tutelares (o de la situación irregular) en el imaginario sociopolítico, las cuales, más allá de sus diferencias, tienden a considerar a los niños como objetos de protección, sea para atenderlos o para que los adultos hablen en nombre de ellos (Osorio, 2016, p. 128)

Con lo anterior, se reafirma que la necesidad de resolver con soluciones adultas los conflictos de las niñas y los niños las han llevado a desconfiar de sus propios criterios, a buscar una aprobación adulta y actuar bajo los mismos parámetros dicotómicos de bueno/malo que la sociedad occidental, bajo lógicas de dominación y absolutismo ha impuesto.

Igualmente, esta mirada adultocéntrica se ha impuesto en las perspectivas afectivas de las niñas y los niños lo que conlleva a deslindarlos de sus emociones y a desapropiarse de éstas,

entendiéndolas mucho, pero comprendiéndolas poco, identificándolas y señalándolas sin reconocerlas, lo que conduce a considerar las emociones únicamente como un acto individual.

Así, el rol de niña y niño, que muchas batallas ha librado y que se ha ganado paso a paso un puesto en nuestra sociedad aún es invisibilizado, incluso en los ámbitos que debiesen llamarse seguros como la Familia y la Escuela. Aun las niñas y los niños no son tan relevantes como para darle el rol protagónico en la toma de sus decisiones y seguimos muchas veces como adultos dictadores, permeando sus pensamientos, queriendo controlar sus reacciones con base en lo que se considera aceptable o no. Al punto que, hemos colonizado sus sentires, nos hemos apropiado de sus emociones y somos quienes las racionalizamos para ellas y ellos, colonizamos la manera de expresión e imponemos supuestas reflexiones que se alejan de sus subjetividades y que al final son poco contextuales y dejan de ser significativas.

1.2.3 Niñas sin voz

Algo malo que nos pasa a las niñas en el colegio es que por ser nosotras niñas nos hacen más bullying. Pues, porque los hombres algunas veces se pasan de enojados y a veces nos pegan.

Yo creo que es porque los hombres creen que nosotras no tenemos la suficiente valentía para enfrentarnos con ellos.

Si bien la infancia ha sido uno de los últimos grupos sociales en ser reconocidos, en tanto su situación de derecho y participación, aún las niñas siguen quedando atrás. Incluso cuando la educación de los niños empezaba a tomar lugar en la sociedad, las mujeres y niñas seguían

siendo asumidas de una manera diferente. Autores como Rousseau en su obra *Emilio o la educación* (1762), manifestó que la educación de las niñas está basada en una perspectiva a futuro, con el fin de instruir mujeres dispuestas a los cuidados de madre y esposa.

Desde ahí, las diferencias de las niñas y los niños han marcado rumbos en la construcción de sus subjetividades y de las realidades. Las niñas a su vez tienen una doble lucha en la sociedad en tanto su concepción, y el lugar que habitan al igual que en sus prácticas de vida.

Las niñas cargan entonces con estereotipos y prejuicios en tanto el ámbito emocional, las construcciones sociales han romantizado su rol otorgándoles comportamientos generalizados y repitiendo patrones de desigualdad, les han restado valor a sus aportes. Las han mostrado débiles cuando lloran y las han encasillado como inferiores en la regulación de las emociones con relación a los niños. Pavaez (2011) hace referencia a la tendencia de patrones de género que condiciona a las niñas a la obediencia, a la calma y responsabilidad, expresando que las niñas se acomodan a las jerarquías culturales y escolares, de acuerdo a la subordinación que se les ha impuesto. Esas presiones invisibles que, aunque parecieran pequeñas, sumergen a las niñas a dinámicas de poder entre sus pares y continúan con la reproducción de estereotipos de su deber ser en las escuelas, haciendo compleja la lucha en contra de las desigualdades y reforzando la jerarquía entre géneros. Ahora bien, aunque los niños también están inmersos en esas jerarquías en tanto al poder adultocéntrico con el paso del tiempo logran superar la brecha generacional mientras que las niñas continúan en la lucha por la igualdad.

2 Justificación

*Si estuviéramos en un mundo de solo niños, no podríamos vivir; ¿quién cocina y quién
apagaría los incendios?*

*Pero, si el mundo fuera de solo niños sería súper divertido porque jugaríamos todo el
día y solo estudiaríamos un poquito y nadie se mataría.*

2.1 Hablar de niñez

Los seres humanos al ser seres sociales se forman a partir de las relaciones con otros y es posible que a partir de dichas relaciones se consoliden los procesos identitarios que configuran a su vez la manera de relacionarnos. Ahora bien, estos procesos identitarios representan dicotomías sociales en tanto clase pobre/rico, género hombre/mujer y edad niña/adulto, rigiendo con este binarismo el rumbo de nuestras sociedades; pero ¿acaso es necesario entrar en una categoría? ¿Somos diferentes de las niñas y los niños? O ¿somos diferentes de las niñas y los niños a la hora de emocionarnos, de relacionarnos, de sentirnos?

Es importante entonces asumir las categorías previas como construcciones sociales, deconstruir nuestros imaginarios sociales, en tanto los conceptos de niña y niño e ir en busca de un concepto que se desligue de una definición hegemónica; que pretenda encasillar comportamientos, interacciones y emociones, ya que no existe una sola manera de ser niña o niño y no está definido simplemente por características de edad.

Se asiste a la necesidad de poner en entredicho la definición homogénea y unívoca de ser niño o niña, que demarca por tanto formas únicas de formar, socializar y educar. La

experiencia de ser niña o niño y persona adulta se ha reconfigurado dramáticamente en las últimas dos décadas. (Duarte, 2013, p. 463)

En este sentido, la infancia necesita desvincularse, entonces, de la concepción tradicional que estaba comprendida por una etapa de vida del ser humano dejando de ser una categoría de edad, para convertirse en un constructo social que se configura a través de las relaciones con los contextos, con el otro y consigo mismo, emergiendo de estas nuevas subjetividades e identidades.

El concepto de niñez, corresponde entonces a una construcción académica y social, a partir de la cual se pretende definir un momento de la vida que abarca no solo la edad cronológica, sino que reconoce la diversidad de aspectos involucrados en el desarrollo del ser humano, como los son sus capacidades, características biográficas, prácticas sociales, costumbres culturales y condiciones de vida.

2.2 Reconociendo la emoción

Hay muchas conceptualizaciones y usos de la palabra emociones, y estas a su vez toman sentido de acuerdo a los contextos, por lo que para reconocer las emociones hay que sentirlas, vivirlas y pensarlas, hay que adentrarnos en cómo se producen, y sobre su influencia en las relaciones con lo otro.

El reconocimiento de emociones, hace referencia a la apertura del conocimiento en tanto todo aquello que se siente y se asume, por cierto. Reconocer entonces invita a darle sentido al conocimiento, volver sobre él y hacerlo consciente mediante una reflexión propia y significativa. Así, cuando reconocemos las emociones, nos adentramos en nuestra propia subjetividad,

develamos lo subyacente y podemos analizar sus orígenes e implicaciones y es de esta manera que le damos sentido a nuestras experiencias.

Reconocemos aquello y aquellos que ya hemos conocido antes. Al reconocer, identificamos nuestras previas enunciaciones con las que nombramos, restablecemos relaciones entre las palabras y las cosas, y permitimos que esas relaciones, al borde del olvido, se nos revelen en su arbitrariedad. Finalmente, reconocer es asimismo aceptar que las cosas son distintas a como las creíamos. (Haber, 2011, p. 18)

Así, reconocer es un proceso personal que permite diálogos y transformaciones internas conjugándose con una actitud reflexiva de aceptación y conocimiento que devela mediante la consciencia particularidades que se resignifican y configuran. De esta manera reconocer las emociones es una apuesta de aceptación y validación de las emociones de las niñas y los niños, en tanto el descubrimiento y reflexión de lo que suscitan, permitiendo a su vez la expresión de subjetividades y de las percepciones externas e internas que se experimentan. Es sin duda una apuesta por el sentir, por el ser, por las manifestaciones singulares y las expresiones propias.

2.3 Narrar Emociones o Emociones Narradas

Cuando se le da voz, a esos que en algún momento son invisibilizados, hacemos resistencia a la homogeneización, por tanto, el lenguaje permite construir significados y resignificar lo tradicional. Ahora, hacer de lo cotidiano, una reflexión, es convertir una emoción en una experiencia, lo cual permite concienciarnos de lo vivido y lo que esto implica en los vínculos emergen con uno mismo y con lo Otro.

Narrar permite reconocerse, y es que cuando narramos, expresamos todo lo que tenemos y conocemos; todo lo que somos. Esta manera de comprensión y de reconocimiento permite descubrir lo cotidiano; las emociones como prácticas de vida abandonadas o ignoradas por las miradas racionales.

Así, narrar no se solventa solo en escribir, narrar empieza a ocupar una forma de reconocimiento y de autodescubrimiento que permite la reflexión y asimismo la significación de las percepciones y acercamientos con el otro, por tanto, estas emociones narradas se convierten en parte del ser, plasmando una biografía que define y permite ser consciente y hacer conciencia de las emociones. De esta manera, al permitir que las niñas y los niños narren sus experiencias emocionales, les permitimos descubrir el sentido de lo que éstas suscitan en sus dinámicas de cotidianidad escolar.

Ahora bien, el rol del docente como escucha atento, se convierte en una parte fundamental en esta investigación biográfica narrativa, se propende entonces por una relación bidireccional sumado a un acompañamiento constante y directo. De esta manera, la responsabilidad que implica permitir la narración en el aula escucharla con respeto, validarla y dejarla fluir sin prejuicios, pero sobretodo promover espacios de conversación y de resignificación; me involucra como maestra y como interprete rigurosa de la realidad de niñas y niños.

3. Pregunta de investigación:

Las conversaciones tejidas con niñas y niños dentro del salón de clases han permitido que se formule la siguiente pregunta y los siguientes objetivos de investigación:

¿Cómo los relatos de las niñas y los niños permiten comprender sus emociones y hacer frente a la invisibilización de la infancia a través de un enfoque biográfico–narrativo?

4 Objetivos

4.1 Objetivo General

Comprender en los relatos de niñas y niños las emociones y su incidencia en la visibilización de la infancia a partir de un enfoque biográfico–narrativo.

4.2 Objetivos específicos

- Identificar en los relatos de la cotidianidad escolar las emociones de las niñas y los niños.
- Recontextualizar las concepciones de *niñez* de acuerdo con las perspectivas de las niñas y los niños.
- Diseñar orientaciones de visibilización de la infancia, con la participación de las niñas y los niños a través de la narración como reflexión.

5. Antecedentes

Con el fin de comprender las emociones de las niñas y los niños desde sus relatos y narrativas que emergen en las escuelas, se hace necesario realizar una revisión documental de artículos y trabajos investigativos de maestría y doctorado, que anteceden y apoyan las categorías conceptuales que permean esta investigación: *Infancia–niñez, Emociones en la escuela, Narraciones de niñas y niños*, de manera internacional, nacional y local. A su vez, se realiza un acercamiento a la relación de las emociones con la visibilización de la infancia, que aportan claridades conceptuales y validan los argumentos expuestos.

El rastreo delimitado por investigaciones realizadas en los últimos diez años (2011–2021), y consultando diferentes fuentes de información digital (bases de datos, motores de búsqueda y repositorios institucionales)⁴ sumado a un análisis de los documentos encontrados, permitieron identificar aquellas investigaciones con mayor afinidad a las categorías propuestas. De estas investigaciones se realizó una selección de tres referentes, internacionales, 3 nacionales y 3 locales con base en la pertinencia y relevancia para esta investigación.

⁴ BASE (Bielefeld Academic Search Engine), CLACSO, Google Académico, HighBeam Research, , Red Latinoamericana de Repositorios Institucionales, Redalyc, Repositorio institucional de la UdeA, Scielo, Science Research, UNESCO

5.1 Antecedentes internacionales

En el artículo “El concepto de experiencia emocional aplicado a la educación” publicado el junio de 2020, con base a las XV Jornades d’Educació Emocional, realizado en Barcelona, España. La autora Janneth Castro Mila expone como la educación es un proceso interpersonal compuesto por emociones interrelacionadas que influyen en las personas y que configuran experiencias. En este artículo, realiza una conceptualización de la experiencia y emoción abordándola desde una perspectiva psicológica, donde expresa que la experiencia emocional esta cimentada en lo que las personas viven y los sentimientos percibidos.

Igualmente, aborda lo que ella llama principios para una buena estrategia de experiencia emocional, en donde afirma que es necesario para una experiencia positiva, que las escuelas tengan en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes ofreciendo nuevas experiencias significativas.

Por otra parte, en la tesis doctoral de Mariana Nobile, titulada “emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la ciudad de buenos aires”, publicada en el 2013 en la ciudad de Buenos Aires, Argentina; se plantea como objetivo constituir un aporte para los estudios sociales acerca de las emociones y afectos en el espacio escolar, en un ambiente escolar llamado “Escuelas de Reingreso”, las cuales son una apuesta inclusiva para jóvenes excluidos del sistema educativo.

El diseño utilizado fue exploratorio y descriptivo, donde se realizó entrevistas como estrategia de recolección de datos y permitió realizar un análisis cualitativo de los vínculos entre los docentes y los estudiantes y se analizan las experiencias emocionales y las implicaciones en los vínculos construidos, al tiempo que se da valor a la afectividad y a las emociones en la formación de los estudiantes, a la hora de culminar los estudios secundarios.

Ahora, las autoras Amalia Miano y Ana Inés Heras, en el 2017 en Argentina, proponen el artículo investigativo “Niñas y niños toman la palabra: el potencial formativo de la narración” para la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, donde analizan una experiencia pedagógica centrada en la narración dirigida a niños y niñas de la ciudad de Buenos Aires. El enfoque metodológico, estuvo basado en la unidad de análisis diacrónico de los distintos encuentros en donde las interacciones que tuvieron lugar en esa experiencia favorecieron el aprendizaje a través de la narración.

De esta manera, las autoras llevaron a cabo diversos talleres donde la narración estuvo presente como mediador, para permitir la expresión y la denuncia de formas de vida que se presentan como no dignas de ser vividas según lo identifican los niños y niñas con quien se trabajó. Así las autoras interpretan “que la toma de la palabra por parte de las niñas y niños es a la vez una denuncia a la violencia social ejercida sobre ellos y una posibilidad de trascender e imaginar otras vidas posibles” Igualmente al acercar a niños y niñas a distintos soportes de expresión y a distintos contextos se habilitó la creación de una comunidad de enunciación, que les permitió dar sentido a sus experiencias y relacionarlas con su cotidianidad.

De acuerdo con las tres investigaciones mencionadas previamente, las cuales abordan en conjunto las categorías de experiencias emocionales, vínculos escolares y narración; es posible reafirmar la relación de las emociones con los vínculos escolares y a su vez como esta relación trasciende en las experiencias de los sujetos. Además, se amplía el horizonte metodológico, en el cual a través de la narración se puede fomentar no solo el reconocimiento de experiencias emocionales, sino que esta herramienta permitirá vislumbrar nuevas necesidades y oportunidades a abordar.

Cabe resaltar que, aunque la primera investigación mencionada, reconoce las experiencias emocionales dentro del ambiente escolar, en dicho trabajo, se abordan los conceptos por separado (Experiencia y emoción) lo cual no asume el valor cognitivo al reconocimiento de emociones que da significado a la experiencia emocional.

5.2 Antecedentes Nacionales

Con base en el rastreo de trabajos investigativos realizado a nivel nacional, se encontró una tesis de maestría de la Universidad de la Sabana en Bogotá, titulada “La lectura como [pM1] facilitadora en el reconocimiento y expresión de las emociones de los niños y niñas de jardín del Colegio Gonzalo Arango de Bogotá”, en esta tesis, la autora Lina Fernanda Sánchez Cancino, tuvo el propósito de abordar la lectura , como un medio que permite la expresión de pensamientos, sentimientos y emociones, a la vez que facilita el desarrollo de la dimensión socioafectiva. Lo anterior con base en un enfoque cualitativo con diseño de investigación acción en el aula, en donde se permitió hacer reflexión en tanto la práctica pedagógica docente, en busca de la transformación de experiencias significativas.

De acuerdo a la autora, la enseñanza no debe centrarse solo en aspectos cognitivos, sino también en el desarrollo emocional de los estudiantes, por tanto, se abordó los procesos de comunicación en los cuales se reconoce la capacidad de construcción y expresión de significados de los estudiantes a través de diferentes formas tanto orales como escritas, para expresar emociones.

Como uno de los principales resultados, la autora afirma que la narración generó en los niños profundas conexiones no sólo con la lectura en sí misma, sino con hechos de su

cotidianidad; motivándolos a escribir y hablar sobre sus situaciones vividas y entablar relaciones dialógicas que permitieran sentirse seguros al hablar de lo experimentado.

Ahora bien, en la tesis doctoral de Diana María González Bedoya “Experiencias emocionales y sentidos de lo político en las prácticas cotidianas de las familias” sustentada en 2017, en Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE, se plantea el objetivo de analizar de qué manera puede contribuir la familia a la configuración de la subjetividad política de quienes la integran, identificando las emociones que acompañan sus interacciones cotidianas, y de qué manera éstas influyen en su vinculación con el mundo. La investigación fue llevada a cabo con un enfoque narrativo, que permitió identificar en los relatos familiares las emociones que enunciaron esas genuinas formas de auto comprenderse en clave de lo político.

La conclusión llegada en esta investigación fue que la familia es importante para la socialización política porque es un espacio propicio para lograr las distinciones entre el amor personal y el amor por el mundo, pero igualmente para que el sujeto configure emociones que lo disponen para uno y para otro.

Por otra parte, se tomó en cuenta una tesis de maestría de la misma universidad, llamada “Cartografía de las emociones Estudio de caso con niños y niñas de tercer grado del Centro Educativo Rural La Milagrosa (Municipio de La Ceja) en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas.”, la cual fue llevada a cabo por Lucía Catalina Arbeláez Sánchez y Vanessa Betancourth González en el año 2018, quienes se propusieron cartografiar las emociones a partir de su reconocimiento, nominación y regulación en las interacciones escolares que tienen lugar en el contexto de las Tertulias Literarias Dialógicas, estrategia llevado a cabo en la

institución, a partir de la identificación de cómo son percibidas las emociones por los niños y las niñas, caracterizando las maneras en que éstas son nombradas e indagando como se regulan.

La investigación se llevó a cabo bajo la perspectiva cualitativa, con un enfoque hermenéutico-fenomenológico para observar e interpretar las dinámicas de los niños y las niñas en espacios definidos y la manera como esta práctica educativa aporta al reconocimiento, nominación y regulación de las emociones de los niños y las niñas. El tipo de investigación fue un estudio de caso y se optó por la combinación de dos estrategias de investigación: La Observación participante y La Cartografía social Creativa.

Por tanto, en esta investigación se realizó un mapa de emociones donde se favoreció la libre expresión de los pensamientos y emociones, pues los niños y las niñas tienen la posibilidad de compartir las y compartir experiencias con sus pares, lo que afianza el autoconocimiento, la comprensión de lo que acontece a su alrededor, los procesos de comunicación y los vínculos afectivos que se establecen en el grupo, favoreciendo así su desarrollo cognitivo-emocional y las dinámicas de convivencia.

Es así, que estas tres investigaciones nacionales, están en sintonía con lo propuesto para la investigación en curso; ya que no solo abordan la identificación de emociones como una situación problema en la infancia, sino que a su vez proponen estrategias narrativas, para su ejecución. Sin embargo, también es evidente como, en la primera y última investigación mencionada; las narraciones son llevadas a cabo desde la perspectiva de las maestras; quienes formulan las estrategias para reconocer las emociones.

Ahora bien, la segunda investigación aludida, amplía la subjetividad de las experiencias emocionales, con un abordaje desde la familia, como núcleo de las relaciones y donde se gestan

las emociones más profundas. Por tanto, esa tesis doctoral extiende la perspectiva de los vínculos y las emociones en tanto lo que se replican y sucede en la escuela.

5.3 Antecedentes locales

En el repositorio de la Universidad de Antioquia fue encontrado en la tesis de maestría “Por una escuela con rostros: la subjetividad de niños y niñas escolarizados” por Diana Patricia Giraldo Benjumea, quien en el 2013, ejecuta una investigación con un enfoque cualitativo y una perspectiva etnográfica, basada en el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos pensantes y capaces de interrogarse, en el reconocimiento del contexto en la comprensión de las relaciones e interacciones y en la reflexividad en busca de una construcción más profunda del conocimiento.

En este trabajo se da valor a los niños y las niñas donde se le dio la oportunidad de relacionar los actos suyos con principios éticos y humanistas, que se establecen desde diferentes filosofías, no sólo para prever las consecuencias de los actos particulares dentro de diferentes contextos, sino para el reconocimiento de las propias características de su mundo, del medio donde viven, de su familia, barrio, grupos y escuela. Esto con el objetivo de que desarrollen un pensamiento crítico, autónomo, que les permita complejizar las diversidades.

Por otra parte, en el año 2019, la profesora Jakeline Duarte Duarte adscrita a la facultad de educación de la universidad de Antioquia, realizó una compilación de propuestas investigativas y formativas “Emociones políticas en niños y niñas” donde se enfatizó en la comprensión de las emociones políticas en los niños y las niñas en la búsqueda del reconocimiento del otro diferente, y en la construcción de vínculos sociales. El texto es una

polifonía de las voces de los niños y las niñas, los autores de la modernidad como Marta Nussbaum y los enunciados de las maestras acompañantes.

Así, el libro aborda fundamentos teóricos relacionados con las emociones políticas y el trasegar de una educación para la democracia; posteriormente se alude a las tres emociones necesarias para reflexionar a la hora de formar políticamente, niños y niñas: la repugnancia, la compasión y el amor. Igualmente se plantean reflexiones desde la práctica pedagógica en instituciones educativas y se aborda al finalizar el mundo subjetivo de los cuidadores de los niños y niñas en tanto experiencias de justicia y reconocimiento. El texto afirma además que la formación en emociones políticas implica tener en cuenta la otredad y aprender a construir vínculos basados en respeto y solidaridad.

Ahora bien, se realizó un acercamiento al artículo de la profesora Hilda Mar Rodríguez, “De la gestión de las emociones a la transformación creativa de sí” publicado en 2019, quien hace una aproximación a las emociones desde la perspectiva de la educación; enfatizando que esta debe estar basada la expresión de una forma de ver y relacionarse con los otros y como tarea de la pedagogía está la necesidad de entendimiento y reconocimiento, procurando que se permita experiencias que enriquezcan a los sujetos. Además, se expone la importancia de darle un lugar a las emociones encaminado a formar un mundo diferente que requiere habilidades de adaptación e interpretación.

Igualmente, la profesora, aborda las emociones desde el campo cognitivo y como forma de conocimiento, puesto que por medio del componente cognitivo de las emociones, hay una posibilidad para la escuela, una línea de formación, reconocimiento y comprensión, enfatizando además que desde la escuela se pueden transmitir los valores de la democracia, la igualdad y la fraternidad.

En síntesis, las investigaciones citadas anteriormente, coinciden en la importancia de implementar prácticas que favorezcan el desarrollo emocional para el fortalecimiento de los vínculos y el bienestar emocional en los ambientes educativos, donde se reconozcan los niños y las niñas como sujetos dentro de su proceso educativo.

Igualmente, las investigaciones, permiten ampliar el horizonte conceptual de mi investigación, puesto que convergen en tanto las perspectivas asumidas de niños y niñas como sujetos capaces de reflexionar en tanto sus emociones y construir experiencias emocionales significativas; como en la importancia del abordaje pedagógico de las emociones en las escuelas. Así, se ahonda en las categorías conceptuales de emoción y experiencia emocional con miradas políticas y resistentes en el contexto educativo, que asumen al otro como transformador, pero al mismo tiempo como partícipe de las experiencias percibidas.

6 Marco teórico

6.1 ¿Quién escucha a las niñas y a los niños?

Cuando hacemos referencia a las niñas y a los niños de la actualidad, se hace necesario hacer una distinción con la forma en que históricamente se ha concebido a la niñez, puesto que ésta en un primer momento no fue tomada en cuenta; era un periodo no contemplado dentro del desarrollo humano asumiendo a los niños solo como “adultos en miniatura”, lo que suponía que las niñas y los niños eran invisibles para las sociedades.

Posteriormente hubo una diferenciación y pasó a ser contemplada sólo como etapa de desarrollo haciendo énfasis en la edad cronológica, de esta manera la noción de niñez queda

resumida por miradas esencialistas que se sustentan solo en características biológicas de un grupo poblacional de acuerdo con su condición.

La infancia en sí, es una categoría nueva que ha luchado por salir del olvido (Pachón, 2009), en esta lucha, la infancia, desde diferentes perspectivas como la jurídica, se ha concebido como una etapa de subdesarrollo o por el contrario desde una mirada romántica se le atribuyen condiciones como ingenuos e inocentes. Incluso niñas y niños ingresaron a una categoría llamada “Menor de edad” que les imposibilitaba a tomar decisiones de manera autónoma y a actuar bajo la responsabilidad de decisiones adultas.

Estas concepciones van en contra de lo que propone la Convención sobre Los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, adoptada en 1989: un ser humano, con voz propia y con derechos, que debe ser protegido, debe acceder a una vida digna, con educación y bienestar física y moral. Particularmente en Colombia desde la Ley 1098, Código de infancia y adolescencia de 2006. Desde esta nueva ley se reconoce a los niños y niñas como sujetos de derecho y la concepción de “menor” cambió notablemente, sin embargo no deja de ser una mirada hegemónica puesto que deja de lado las concepciones que invisibiliza la niñez en tanto construcción histórica y cultural que está acorde a procesos sociales más que a etapas evolutivas y de desarrollo. De esta manera asumir la categoría de niñez implica asumir la pluralidad de los mundos de las niñas y los niños y cómo estos afectan y se ven afectados por las relaciones de intersubjetividad.

La niñez pues, en su lucha por más que una participación, busca de una manera emancipatoria un protagonismo que permite construir y reconstruir sus contextos de manera social, cultural y política desde las circunstancias biográficas y generacionales que habitan las niñas y los niños a la par de las perspectivas adultas y no desde la subalternidad. Sin embargo,

las niñas y los niños quedan sujetos a relaciones de poder bajo la subordinación y parentalización que los invisibiliza y les quita su voz.

Bajo el manto de las ideologías adultistas se supone que su condición de edad es consustancial a sus carencias e imposibilidades y los coloca en desventaja frente a las personas de mayor edad o adultas y que esta diferencia natural ocasiona una desigualdad irremediable (Lagarde, 2012, p. 98)

En este sentido, el adultocentrismo, permea las singularidades de las niñas y los niños y los condiciona bajo doctrinas binarias de bueno/malo, rigiendo el mundo de las niñas y los niños por el mismo sistema de valores de los adultos. Alejándose esto de la reivindicación de considerar a niñas y niños como miembros enteros de la sociedad. Esta situación no es ajena al campo escolar, la escuela al ser uno de los escenarios donde la socialización cobra sentido, y donde las interacciones configuran los vínculos que se construyen; a su vez se convierte en una réplica de relaciones dicotómicas de poder entre maestro–estudiante, adulto–niño, niño–niña que perpetúan prácticas de dominación en relación con la infancia y les resta valor a sus participaciones y apreciaciones.

El “modo de interacción como alumno” (leerling–interactiewijze) es impuesto por las pautas explícitas e implícitas de autoridad, disciplina y sanción que rigen la institución escolar; por tanto, independientemente de su origen, todos los niños se ven sometidos a este canon pedagógico. (Dietz, 2012, p.216)

Sumándole a esto, las prácticas de invisibilización de la infancia en la escuela dejan de ser solo un aspecto pedagógico, puesto que los adultos colonizan formas de actuar, pensar e incluso de sentir e imponen estereotipos basados en imaginarios sociales de niña y niño. Lo

grave aquí, es que son las niñas y los niños quienes a su vez se vuelven replicadores de estas realidades y emergen así nuevas prácticas de invisibilidad entre ellos.

6.2 De la invisibilización al olvido. Niñas doblemente ignoradas.

Las niñas se sienten mal cuando no las tratan muy bien, porque no las respetan algunos niños, pues yo no, porque yo no sería capaz de tratar mal a una niña.

Las diferencias de las niñas y los niños han marcado rumbos en la construcción de sus subjetividades y de las realidades. Las niñas tienen una doble lucha en la sociedad en tanto su concepción, y el lugar que habitan al igual que en sus prácticas de vida. A su vez, Pavez (2013) manifiesta que la niñez es un proceso relacional en el cual hay una interrelación del componente generacional y de género que las supremacías de edad y sexo configuran las interacciones de niñas, niños y adultos.

Las relaciones patriarcales tienen múltiples dimensiones de poder. Por un lado, el orden patriarcal significa una jerarquía entre los géneros, con especial dominio de la figura masculina del patriarca sobre la figura femenina. También implica relaciones de subordinación entre las edades: el patriarca tiene autoridad sobre las niñas y los niños, dada su posición generacional y de género. (p. 115)

En ese sentido, tenemos una deuda histórica y social con la situación política de las niñas, ya que son subordinadas por adultos y de justicia en sus relaciones de desigualdad con pares, así, las niñas son doblemente acalladas en tanto generacionalidad y género, doblemente invisibilizadas. Y es que como lo manifiesta Mara Viveros se hace necesario pensar nuevas

formas de desigualdad social abriendo puertas a nuevas maneras de dominación por fuera de la raza, género, clase y sexualidad.

Los análisis interseccionales permiten y propician una reflexión permanente sobre la tendencia que tiene cualquier discurso emancipador a adoptar una posición hegemónica y a engendrar siempre un campo de saber–poder que comporta exclusiones y cosas no dichas o disimuladas. (2016, p.9)

En este orden de ideas, categorías como girlhood o girl studies han ido apareciendo lentamente en los discursos feministas, desligándose de las concepciones adultocéntricas de niña y niño, y visibilizando las desigualdades de las niñas en nuestras sociedades.

6.3 Narraciones de niños y niñas

Los vínculos que de las interacciones emergen, permiten la creación de concepciones acerca de sí mismo, del otro y de lo otro, lo que se transforma de manera permanente con las emociones, la adquisición de conocimientos y la comprensión del entorno circundante. Los discursos construidos son entonces, el resultado de las experiencias obtenidas, teniendo en cuenta que las experiencias son el conjunto de elecciones, decisiones, emociones y sentimientos que se recogen a partir de una interacción, por tanto, las narraciones se convierten en la estructura del pensamiento, así la narración no solo es un medio de expresión sino también una forma de pensamiento, por tanto, las narraciones se convierten en la estructura del pensamiento, así la narración no solo es un medio de expresión sino también una forma de pensamiento.

De esta manera la narración conduce a crear significados, configurar las experiencias y resignificar intencionalidades dentro de los contextos o mundos que se nos posibilitan, y es que narrarse posibilita un autodescubrimiento y descubrir al otro en lo que lo asimila y lo diferencia.

Mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso.

Aun cuando creamos los mundos posibles de la *fiction*, no abandonamos lo familiar, sino que lo subjuntivizamos, transformándolo en lo que hubiera podido ser y en lo que podría ser (Bruner, 2003, p. 130).

Es por esto que darles voz a las niñas y a los niños a través de las narraciones no se reduce a una forma de expresión, sino que se asume como un proceso reflexivo–cognitivo que permite hacer hincapié en las experiencias, cuestionarse y resignificarse “Por ende, hablar a los demás de nosotros mismos no es cosa simple. Depende, en realidad, de cómo creemos nosotros que ellos piensan que deberíamos estar hechos” (Bruner, 2003, p.95).

De acuerdo con lo anterior, la narración no se refiere solo a un discurso oral o clasificación textual, sino que abre el abanico de posibilidades que permite un acercamiento a otras formas de comunicación, como el dibujo, la escritura; que construye realidades y que incide en los constructos sociales; pues cada individuo, piensa y construye las ideas que tiene acerca del desarrollo de su propia vida teniendo en cuenta los marcos de referencia que existen y se perpetúan en sus diversos contextos.

6.4 Acercamiento histórico a las emociones.

Para los seres humanos, las emociones han sido abordadas desde tiempos atrás, donde filósofos como Aristóteles y Spinoza, se preguntaron por su origen, naturaleza y como éstas son expresadas. Igualmente, biólogos como Darwin y neurólogos como Damasio, han tenido acercamientos más profundos sobre las emociones y cómo se registran a nivel corporal; así mismo desde las ciencias sociales la temática ha sido situada en tanto las relaciones de las emociones con las subjetividades de los sujetos, así Nussbaum, se aproxima a las emociones desde la teoría cognitivo–evaluadora; y Camps, a partir de una teoría sobre la personalidad moral reflexiona sobre cómo las emociones son fundamentales para gobernar el actuar racional.

Dicho esto, se realizará un breve acercamiento, de acuerdo a los autores mencionados y otros referentes con sus principales postulados en tanto las emociones. Así, Aristóteles, aunque no formuló una teoría explícita de las emociones, es posible encontrar en sus apartados, aportes de que las emociones es lo percibido manifestado en cambios acompañados de dolor y placer (Trueba, 2009); luego Spinoza hace una relación de cuerpo y alma en tanto impulsos generadores de alegría y tristeza, (Llacuna yMorea, 2015).

Ahora bien Charles Darwin (1890) con su obra “The expression of the emotions in man and animals” afirma que el reconocimiento de lo que se percibe, está asociado con otras acciones y con varios estados mentales, teniendo un valor evolutivo gracias a la adaptación del ser humano al medio.

Cabe resaltar que los aportes al estudio de las emociones van desde los realizados por William James y Carl Lange a finales del siglo XIX, quienes pensaron la emoción más como una sensación que como un resultado de la percepción vivida (Angulo, 2012)

Posteriormente las emociones toman un rol más complejo, permeado por un enfoque cognitivo, tal y como lo planteó Lazarus (1982) quien menciona que la cognición y la emoción

se fusionan en la naturaleza, argumentando que estas son provocadas por las relaciones del ser humano con su ambiente de acuerdo a las valoraciones cognitivas. (Angulo, 2012).

Damasio (2005) por su parte, con sus aportes neurobiológicos expresa que las emociones se hacen públicas y visibles de acuerdo a cambios corporales, pero a su vez estas pueden generar alteraciones hormonales que no se manifiestan a simple vista.

Para, Nussbaum (2008) las emociones no son simples impulsos, sino que éstas tienen de base un componente cognitivo, pero también un carácter político y social. Camps (2011), a su vez, considera las emociones como disposiciones mentales que generan actitudes, además que estas podrán ser racionales o irracionales, dependiendo de las contribuciones experimentadas en el bienestar del ser humano.

Con base a lo anterior; no basta asumir las emociones desde una sola perspectiva, se hace necesario abordarlas desde una mirada global que aborde las dimensiones del ser humano de manera integral, y que permita entender su complejidad desde la subjetividad de los sujetos.

6. 5 Hablar de emociones

Irónicamente hablar de emociones en la educación se ha reducido a buscar la manera de tramitar y gestionar las emociones, clasificándolas entre buenas y malas, e ir a toda costa en búsqueda de la anhelada felicidad, como único fin. Y es que se ha tergiversado mucha información en tanto la educación emocional asociándola con las populares sesiones de coaching, las cuales parecen pretender quitar los argumentos sociales y culturales a las emociones y reduciéndolas a una postura romántica enfocada simplemente en el crecimiento personal.

Es así que propongo una mirada que le quite el color rosado a las emociones, y que por el contrario abra la paleta de colores y las asuma desde una perspectiva social, cognitiva y reflexiva; que trascienda la mirada de ser un proceso individual hacia una construcción colectiva, una postura que no limita las emociones a meros impulsos o reacciones primarias.

De esta manera, asumo las emociones como construcciones que se forman bajo las miradas de las comunidades, que se pulen bajo la lente de los otros, y que se consolidan si y sólo si, están bajo una mirada reflexiva. Son valores y formas de ver el mundo con un carácter cognitivo que orienta a su vez el contexto que se habita. Por tanto, al hablar de emociones es necesario hablar de lo otro, lo que me afecta y a lo que afecto; eso otro que me determina y que permite crear perspectivas de mi contexto; eso otro que me hace dudar de lo que soy pero que también me rectifica y me alienta.

Las emociones así se convierten en la base de un accionar político cuando se les permite desligarse de una individualidad egocéntrica, puesto que la reflexividad que de estas se suscitan se invita a preguntarse por los contextos, a vincularse con Lo Otro desde las subjetividades colectivas y a crear nuevas realidades.

6.6 Emociones de niñas y niños en la escuela

Cuando se habla de escuela, se hace referencia, no solo a la institución física, sino que también se aborda los conocimientos, las personas y las experiencias con las que se converge, por tanto, es la escuela un espacio que marca caminos identitarios y que estructura subjetividades de acuerdo a interacciones que allí se dan.

La escuela es un espacio en el que se ponen en juego tensiones que le son propias en términos de las interacciones que la configuran. Pero, al mismo tiempo, se trata de una institución que forma parte de configuraciones y funciones que la determinan y trascienden. (Kaplan y Krotzsch, 2018. P.123)

Las niñas y los niños en sus relaciones escolares toman decisiones con base a necesidades sociales de aceptación y validación; es de ahí que las interacciones con Lo Otro permiten estructurar pensamientos, emociones y subjetividades. Se hace necesario entonces, concebir la subjetividad de las niñas y los niños articulada a los vínculos que emergen y a sus posiciones intersubjetivas, teniendo presente que éstos no se producen en solitario, sino que necesitan del factor relacional, se configuran con las dinámicas escolares y con las perspectivas de los otros.

Ahora bien, las emociones se sustentan en las subjetividades del ser humano, siendo éste quien les da validez y sentido; al tiempo que se resignifican a partir de los contextos y las interacciones con *Lo Otro*. Siguiendo a Nussbaum (2008) quien asume las emociones como una respuesta inteligente, como una forma de pensamiento evaluativo que le da valor a las intuiciones y dan capacidad de acceso al mundo moral, complejizan y profundizan las experiencias emocionales, puesto que se derivan de la conjugación de la emoción con los pensamientos profundamente complejos; que se generan como juicios o atributos a lo percibido. Nussbaum también establece el contenido cognitivo–intencional de las emociones, los cuales permiten a niñas y niños articular su contenido y posibilitan abrir las emociones a la influencia de las construcciones sociales a partir de experiencias.

Así, reconocer las emociones, no solo es abordar el contenido emotivo de lo que se percibe, sino que es trascender y encontrar significados profundos en esto, que permitan vislumbrar el sentido de las relaciones y los vínculos construidos; por tanto, abordar las

emociones con el tinte de reflexión y consciencia permite que emerjan experiencias que resignifiquen historias de niñas y niños y cómo actúan con respecto al otro.

Los juicios o cogniciones afectan las emociones y son la causa de que éstas tengan lugar.

Hay que profundizar en esa causalidad de las emociones, averiguar qué las produce, con el fin de potenciarlas o evitarlas para que la emoción se dé cuando le convenga al sujeto.

(Camps, 2011 p. 26)

Con base en lo anterior, las emociones son base para la creación de vínculos sociales, puesto que no solo se sustentan en las relaciones con los otros, sino que además configuran las interacciones y les dan valor, además permiten vislumbrar necesidades, conflictos y oportunidades. Por tanto, como lo afirman Kaplan y Krotzsch (2018) las emociones de las niñas y los niños no solo son expresadas de acuerdo a un acto del lenguaje, sino que también por medio de la corporalidad y su análisis permiten comprender desigualdades.

Para comprender las prácticas sociales ligadas a la exclusión y la violencia, es preciso abordar sistemáticamente los vínculos de interdependencia (a partir de las cuales se dota de sentido el vínculo yo–otro) y las emociones como dimensiones centrales en la producción y reproducción de la vida social (p. 130)

Es decir, el reconocimiento de emociones, permite no solo un acercamiento a las emociones y a los juicios que desde ella se hacen, sino que también permiten encontrar nuevas subjetividades y maneras de relacionarse que vislumbran prácticas escolares en la cotidianidad y la consolidación de vínculos que en la escuela emergen.

7 El camino compartido

Metodología

Esta investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, que pretende comprender, desde los relatos de las niñas y los niños, las emociones expresadas en el encuentro de las prácticas de aula, resaltando sus individualidades y subjetividades. “La perspectiva metodológica cualitativa hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano se busca la comprensión de las relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos y significados” (Galeano, 2004, p. 19) es así como se interpretaron las realidades e identidades en las dinámicas escolares cotidianas que permitieron la visibilización de sus expresiones y así darle rostro a cada una de las niñas y los niños como sujetos que aportan a la construcción de un saber en la escuela.

Se construyó entonces, la investigación entre las niñas y los niños y la maestra investigadora con una relación intersubjetiva a través de un contacto directo y constante que fomentó las reflexiones e interpretaciones de sus experiencias.

En este orden de ideas, y con base en lo planteado por Guba y Lincoln (1994), la investigación se cimienta en un paradigma constructivista, en el cual se dan procesos constantes de diálogo e interrelaciones, con el propósito de que sean los mismos participantes, en este caso, las niñas y los niños quienes se sensibilicen en cuanto a su contexto y construyan múltiples realidades, donde por medio de la relación intersubjetiva se interprete y comprenda el mundo real, posibilitando las percepciones y comprensiones plausibles sobre las experiencias humanas, y permitiendo hacer una reflexión de lo vivenciado.

Es importante reconocer el rol que como maestra e investigadora ocupé en tanto la orientación y direccionamiento, siendo mi función de interprete e interlocutora combinada con las voces de las niñas y los niños lo que permitió que se mezclaran los saberes, las experiencias y los antecedentes.

Igualmente se abordó un método narrativo que buscó resignificar las voces de las niñas y los niños que daó paso, a su vez, a la exploración de subjetividades y el autodescubrimiento ante las reflexiones de las emociones que de ellos emergieron en su cotidianidad, permitiendo resignificar la manera de vincularse con Lo Otro.

Esto quiere decir que, la estrategia narrativa en esta investigación fue más allá de nombrarla un enfoque investigativo, puesto que condujo a crear significados, configurar experiencias y resignificar intencionalidades dentro de los contextos o mundos que nos posibilitan, y es que, narrarse permite un autodescubrimiento y descubrir al otro en lo que lo asimila y lo diferencia. De esta manera, el propósito de la estrategia cobra sentido en los ámbitos hermenéuticos y políticos; donde la narrativa resignifica las voces de las niñas y los niños, y a su vez da valor a sus identidades. Así la estrategia de investigación narrativa trascendió de solo recolectar información personal de los participantes, si no que propendió por conceptualizar e interpretar sucesos vitales de éstos y darles sentido mediante la comprensión.

En la metodología biográfica no solo interesa el relato obtenido, dando primacía al componente referencial del discurso; es preciso entrar en una hermenéutica de la interacción establecida entre narrador y observador, puesto que dicho relato es dependiente de ella y el investigador forma parte del propio proceso, «coautor de la propia narración (Bolívar y Fernández, 2001 p. 124).

Es de ahí que la narración, permitió develar identidades y relatarnos como estrategia de concienciación que aborda las prácticas contextuales y escolares a través del relacionamiento con Lo Otro, a esto además se le suma el interés emancipador que buscó la construcción de conocimientos y promovió resistencias en tanto cambios y transformaciones al asumir la investigación.

7.1 Las niñas y los niños como co–investigadores

Las niñas y los niños tienen mucho para contar, constantemente quieren expresar sus vivencias y mediante la imaginación crean realidades paralelas que abren la puerta a su subjetividad; es así que en esta investigación las niñas y los niños se hacen investigadores en este estudio (Ramos et al. 2020) puesto que se involucran como co–creadores de las narraciones y serán quienes den significados a estos relatos.

Narrar les permitió reconocerse, y es que cuando narramos, expresamos todo lo que tenemos y conocemos; todo lo que somos. Esta manera de comprensión y de reconocimiento permite descubrir lo cotidiano; las emociones como prácticas de vida abandonadas o ignoradas por las miradas racionales.

Esta investigación entonces no estuvo centrada en las niñas y los niños, sino que fue una investigación desde la perspectiva de las niñas y los niños; esto quiere decir que son ellos, quienes guiaron y dieron sentido a lo encontrado; prácticas de reconocimiento de experiencias que no solo se centran en nombrar las emociones; sino en ver la perspectiva de las niñas y los niños frente a éstas, cómo las perciben y cómo las configuran. Como lo expresa Liebel (2007) la perspectiva de los niños puede ser realmente significativa cuando estamos hablando de infancia “el mayor beneficio para los niños que realizan investigaciones propias está en poder disponer de

los resultados. Es más, los conocimientos adquiridos sobre su realidad mediante el estudio pueden darles más control sobre su vida” (p. 16) permitiendo entonces que sus voces sean protagónicas y reclamen un lugar polifónico en las concepciones adultas, revelando, por tanto, nuevas posturas para entender sus realidades y por qué no, que configuren sus contextos.

Así, se dió una visibilidad a las niñas y a los niños de acuerdo con sus experiencias; permitiendo ampliar las perspectivas en tanto la concepción de las emociones en la infancia y en la escuela, como constructo social que configura sus subjetividades y realidades.

7.2 Generación de datos

De acuerdo con lo mencionado esta investigación se dispuso a realizarse con niñas y niños de *segundo grado*, con edades entre siete y ocho años, por lo tanto, las técnicas e instrumentos de generación de información debieron estar acordes a sus características de edad e intereses. Estas herramientas entendidas como acciones movilizadoras estuvieron enfocadas en captar las narraciones de niñas y niños en situaciones escolares cotidianas y de acuerdo a su participación dentro del espacio escolar. Ahora bien, las técnicas e instrumentos estuvieron basados en una observación participante como proceso transversal, con la cual se abordaron técnicas como las entrevistas, los relatos de vida de niñas y niños y las asambleas para llevar a cabo los objetivos de la investigación, con registros a partir de instrumentos como: autorregistros, registros de anécdotas, foto-elicitación y dibujos, encaminando estas estrategias a una reflexión continua y constante.

7.2.1 *Relatos de vida*

Al hablar de los relatos de vida se hace necesario en un primer momento, hacer la distinción con la historia de vida que, si bien los primeros pueden ser encontrados en la segunda, las historias de vida y los relatos de vida distan en la concepción de totalidad y parcialidad de las narraciones, esto quiere decir que las historias de vida marcan un rumbo de todo el ciclo existencial mientras que los relatos son fragmentos de las experiencias de vida de los sujetos. Ferraroti (1990) y Bolívar y Fernández (2001)

Los relatos de vida de niñas y niños, dieron a conocer la mirada que tienen de sus situaciones cotidianas, haciendo relaciones con sus vivencias personales y combinándolas con experiencias emocionales que suscita en ellas y ellos la escuela, permitiendo a su vez una dinámica de autodescubrimiento, de reconocimiento y de validación como grupo social, y da sentido a sus procesos identitarios; como lo plantea Bolívar y Fernández (2001) “promover que los individuos exploren los significados profundos presentes en sus historias y relatos de vida puede contribuir a ir creando una nueva «política de la identidad»” (p. 68) Esto indica que los relatos no son necesariamente una forma de recordación sino también de resignificación de la cotidianidad.

Como instrumento para recoger estos relatos, se usaron los dibujos como otras herramientas de expresión acorde a las características evolutivas de los participantes, donde se motivó a las niñas y a los niños a narrar sus relatos de emociones ya sea de manera oral y/o artística a partir de claves verbales. Para llevar a cabo el registro de estos relatos gráficos se consolidó una carpeta de aprendizaje con el material empírico de la investigación. Además, se

propuse hacer un registro fotográfico y de grabación de los encuentros, lo que permita anotar las experiencias de niñas y niños dándole fidelidad a sus expresiones.

a. Claves verbales

De acuerdo con las características de las niñas y los niños, los dibujos se convirtieron en pretexto para fomentar las narraciones de los relatos de experiencias en la escuela. Cabe resaltar que como las niñas y los niños son co-investigadores en este proyecto, emergieron nuevas y diferentes claves verbales o propósitos.

b. Carpeta de aprendizaje

Siguiendo a Bolívar y Fernández (2001) una carpeta de aprendizaje es “una mezcla entre diario y recopilación de documentos didácticos” que permite recoger las miradas de las niñas y los niños y hacer reflexiones acerca de los relatos de vida y contextuales.

Como instrumento para recoger estos relatos, se propuso hacer un registro fotográfico y de grabación de los encuentros, que permita anotar las experiencias de niñas y niños dándole fidelidad a sus expresiones.

7.2.2 Entrevistas

Para la generación de información propuse realizar diferentes entrevistas de manera individual y grupal que den paso a la formulación de preguntas movilizadoras y/o problemáticas

que surjan de las niñas y los niños, como de la maestra en el pretexto de hacer acercamientos orales a las realidades de las niñas y los niños y a su reconocimiento como grupo social. Así como lo plantean Fontana y Frey (2015) las entrevistas dejan de ser un guion de preguntas y respuestas para convertirse en un intercambio de experiencias y saberes. El entrevistado, entonces, se deja de ver como un objeto en la investigación y se concibe como un actor partícipe y protagónico dentro de las entrevistas. Así las niñas y los niños pasan a construir de manera colaborativa los discursos y apropiarse de ellos en un acto político.

Ahora bien, como instrumento se propuso tener en cuenta una guía de entrevista con preguntas movilizadoras que fomentaron las conversaciones con las niñas y los niños, se realizó también transcripciones de dichas entrevistas por medio de registros escritos que dieron cuenta de los diálogos de las niñas y los niños, al tiempo que se registran actitudes y comportamientos relevantes.

7.2.3 *Asambleas*

Las niñas y los niños están relacionados cotidianamente con estrategias de trabajo colaborativo gracias a la escuela y al proceso educativo, el cual no es singular ni individual, sino por el contrario es un proceso colectivo que afecta y al que afectamos con percepciones e interpretaciones del entorno, es así, que, en estos espacios dialógicos a través de participaciones e interacciones, las niñas y los niños van configurando sus pensamientos y emociones.

Los grupos de discusión, como estrategia colectiva de producción y análisis del discurso proveniente de un grupo de actores sociales, pueden aportarle a la historia oral

información valiosa y una perspectiva metodológica y reflexiva para comprender la realidad y los actores con los que se trabaja. (Galeano 2015 p. 92)

De esta manera, los grupos de discusión o asambleas tienen un tinte político, ya que en estos construyen nuevos conocimientos en relación con Lo Otro; sumándole a su vez su proceso reflexivo–cognitivo que se convierte en una técnica de autodescubrimiento y de resignificación. Así en esta investigación esta herramienta estuvo enfocada a encontrar nuevos sentidos a las prácticas de visibilidad de las niñas y los niños que permita resignificar dichas prácticas. Como instrumento de recolección de información, de nuevo se hizo uso de las grabaciones y la fotografía de los encuentros, además para transcribir estos relatos orales resultantes de los grupos focales se usó el formato del Anexo 3, respetando las voces de las niñas y los niños.

7.3 Análisis de datos

Martín Packer (2007) expone que poco se mencionan los análisis de la información en las investigaciones cualitativas y que dicho análisis, va más allá de la recolección de datos. “Se considera que el análisis es un proceso de categorizar, de manera neutra y objetiva, el ‘contenido’ de la transcripción y luego volver a redactarlo en lenguaje científico” (p. 542).

De acuerdo con el enfoque narrativo, el análisis de la información generada se plantea un informe narrativo que privilegia las perspectivas y construcciones de las niñas y los niños en concordancia con lo que Bolívar y Fernández (2001) plantean “la investigación narrativa, cuyo resultado es un informe narrativo, tiene la ventaja de no violar/ expropiar las voces de los sujetos investigados, al no imponer análisis categoriales muy alejados de las palabras de los sujetos.” (p. 115). En este sentido se construyeron unidades de sentidos con las niñas y los niños, co–

investigadores de esta investigación, que dieron pie a comprender los relatos de las emociones de las niñas y los niños, en tanto su visibilización como grupo social. Así se propuso adecuar la información obtenida al lenguaje de las niñas y los niños, siendo ellos mismos los facultados para darle sentido a la información y que aporten desde sus saberes e intereses a la investigación.

7.4 Consideraciones éticas

Cabe reiterar el rol de las niñas y los niños como co-investigadores en este proceso, lo cual hace un llamado a la validación de los enunciados de las niñas y los niños, a reconocer sus aportes y a consolidar la relación horizontal que se ha venido construyendo, siguiendo entonces a Barreto (2011) quien destaca que la participación de las niñas debe ser voluntaria y sin sentir presión por maestros o investigadores, debe ser atendida y respetada.

El respeto comienza por reconocer la libertad del niño o niña para actuar según sus propias convicciones, sin cuestionar sus decisiones; ello implica transmitir de manera clara, precisa y oportuna toda la información del proyecto y acoger la decisión de cada niño o niña de participar o no de la investigación (p. 644)

Por tanto, es fundamental informar a las niñas y los niños de las estrategias a utilizar, de los instrumentos a emplear y el estado de la investigación a través de lenguaje comprensible de acuerdo a las características evolutivas de ellas y ellos, con el fin de permitir la participación y si lo desean desistir de la investigación en cualquier momento. Igualmente, como consideración ética y de cuidado se fomentará el anonimato en esta investigación con el uso de seudónimos, tanto para la institución como para los participantes, a partir de consentimientos informados que den cuenta de los alcances y pertinencia de la investigación.

8. La voz de la experiencia

En este análisis expongo los relatos de las niñas que emergieron en la cotidianidad escolar, al mismo tiempo que contrarresto la experiencia con técnicas interactivas como: las asambleas, dibujos, fotonarrativas y la lectura como medio de exploración.

De acuerdo a los relatos fui creando claves verbales acordes a las edades de las niñas y los niños, las cuales sirvieron para orientar las técnicas e instrumentos y sobre las que profundicé posteriormente para identificar las unidades de sentido, las cuales fueron una suerte de categorías basadas en la información resultante, que me permitieron organizar la información y organizarla de acuerdo a su condición. Estas categorías se nutren de los relatos de niñas y niños y se entretajan con la tematización y el análisis. De esta manera, surgieron tres unidades de sentido en las que me adentraré más adelante. En un primer momento, la subjetividad de la niñez en la educación; en segunda instancia las emociones de niñas y niños hoy y por último niñas en el aula, en esta última agregué mi sentir en tanto mi posición como mujer maestra que también lleva al aula la mochila cargada de emociones.

Vi la necesidad además de clarificar conceptos para el análisis de estas unidades de sentido, por lo que recogí varias versiones de niñas y niños y elaboramos un glosario, el cual fue aprobado posteriormente por el grupo de estudiantes.

8.1 La subjetividad de la niñez en la educación

Fotonarrativa 1 La subjetividad de la niñez



*Cuando yo sea presidente, todos los niños van a ir al colegio, pero a jugar,
Van a estar en las canchas en vez de estar en los salones.*

Bajando al restaurante, yo con mi paso afanado, y ella a mi lado casi corriendo me alcanza y me pregunta:

—¿Tú puedes soñar lo que quieres soñar?

Definitivamente mi pensamiento estaba solo en llegar rápido y ser de los primeros en la fila, pero esa pregunta me sacó del momento, y alertó mis sentidos para intentar entender todo lo que ella tenía por decir. Reduje el paso y simplemente dejé que me explicara.

— Es que yo estaba hablando con “Gaby” y le dije que yo podía soñar lo que quería. Ella dijo que también, y quería saber si tú puedes hacer lo mismo. — dijo mostrándose un poco tímida.

Me dejé seducir por esa conversación que entre ellas había surgido, y lamenté haber perdido el momento, lo único que pude hacer fue responder con una bochornosa realidad.

— *“No, no puedo soñar lo que quiera. Pero ¿cuéntame, tú cómo lo haces?”*

Con naturalidad ella respondió:

— *“Tú piensas en lo que te gusta, en lo que quieres soñar, como cuando juegas con tus amigas, o te dan un regalo. Luego cierras los ojos como si estuvieras durmiendo, y ahí empiezas a soñar.”*

Ese comentario, aunque enmarcado en su subjetividad estaba colmado además de un componente afectivo y social que, mezclado con la fantasía, les dan sentido a sus experiencias, demostrando que la imaginación influye en lo que ella siente y viceversa; por tanto, hay una representación emocional de su realidad que se manifiesta a través de lo que ella llama *sus sueños*. Vygotsky (2003) hace referencia a la reciprocidad e imbricación de las emociones y la imaginación, ya que “todo lo que construya la fantasía influye recíprocamente en nuestros sentimientos y aunque esta estructura no concuerda con la realidad, todos los sentimientos que provoque son reales, auténticamente vividos por el hombre que los experimenta” (p. 8) por ende, la construcción de realidad de niñas y niños se configura a partir de la interrelación de sus experiencia y emociones, las cuales se tejen en las interacciones con el otro y con lo otro.

Me empezó a relatar entonces, cómo eran sus sueños llenos de los momentos significativos que recrean su contexto, el juego con sus amigas fuera y dentro del aula, sus juguetes favoritos y hasta sus últimas vacaciones, esos eran sus sueños, una muestra de su realidad disfrazada de fantasía.

Así que de una manera sesgada le pregunté:

— *y al otro día ¿qué pasa? ¿Qué sientes cuando te levantas?*

— *Pues normal, como siempre. Es que no es algo difícil, se puede hacer siempre. ¿Con quiénes te vas a sentar a desayunar hoy? ¿puede ser con nosotras?*

Es que ya era parte de nuestra rutina, cada día me turnaba y me sentaba en una de sus mesas para compartir el momento del desayuno o del almuerzo, en esos momentos hablamos de nuestra cotidianidad, de lo que nos acerca y también de eso que nos aleja desde una categoría meramente generacional. Lo más importante, en esos momentos hablamos en español⁵, entonces mi rol de superioridad se desvanece, sus inhibiciones no están, salen sus palabras tal y como lo quieren decir y no tienen que pensar lo que quieren expresar. No hay correcciones de mi parte, simplemente conversábamos.

Continué con la conversación:

— *Pero cuéntame, ¿Todos los días sueñas lo que quieres?*

— *Claro, y no solo de noche.* Se rió como si fuese una picardía.

Ahí me di cuenta que era un soñar despierto que la hacía sucumbir en una realidad alterna. Pero, ¿cuándo perdemos esa capacidad de soñar lo que queremos? o más bien ¿cuándo dejamos de soñar despiertos? La respuesta a esta pregunta no debe ser un momento exacto, pero sí está enmarcado en cómo lo expresa Skliar (2012), en las interrupciones de la infancia, situaciones en las que los adultos con ideas preconcebidas, frenamos a las niñas y los niños y los “guiamos” por caminos impuestos a seguir, unos patrones de vida seguidos por tiempos estipulados en tanto la consecución de los objetivos y metas, rutinas estructuradas que no

⁵ La metodología institucional exige que la comunicación entre docentes y estudiantes debe ser solo en inglés, dentro y fuera del aula, fortaleciendo de esta manera el entorno bilingüe y la consolidación del inglés. A nivel académico, aumenta notablemente la producción oral en la segunda lengua, sin embargo, las niñas y los niños pierden su espontaneidad, he notado que, a su vez genera inhibiciones en los estudiantes y se restringe de expresarse libremente, por temor a ser evaluados o cuestionados

permiten un pensamiento divergente, que obliga a su vez el pensamiento uniforme. Una mirada a la realidad desde la perspectiva adulta.

Siguió relatando:

—A veces, cuando estoy muy aburrida en la casa o en clase, me pongo a soñar.

De nuevo salió una carcajada y todas en la mesa se unieron, incluso yo, porque sabía y lo reafirmó su comentario, que la escuela se convierte también en una interrupción de las niñas y los niños; es como si fuera la alarma que suena para interrumpir el sueño, solo que en este caso interrumpe su realidad, los enajena de su contexto y los absorbe en dinámicas académicas y sociales que poco a poco les impide de nuevo soñar despiertos, o peor aun cuando desde una mirada adulta, se les exige ciertos comportamientos unificados dentro del aula, como la demanda de quietud durante las actividades académicas, sin tener en cuenta el movimiento corporal como herramienta de autodescubrimiento y de descubrimiento del otro, o cuando se exige respuestas bañadas de una realidad adulta con expresiones como “vamos a hablar en serio, sin niñerías” que dejan por fuera la imaginación, las sensibilidades y las emociones como fuentes otras de verdad.

La escuela así, deja en un segundo plano la conjugación de la experiencia con la fantasía y el rol de estas en la consolidación de la identidad en la niñez, lo que Bruner (2003) llama como un proceso de “subjuntivización” donde hay un entrelazamiento entre lo real y lo posible, que se visibiliza mediante la narración, que en este caso, trasciende los patrones canónicos de oralidad, la narración aquí se vivifica mediante los sueños construidos de niñas y niños que al final son redireccionados a una perspectiva adulta. El pensamiento adulto, en ocasiones permea entonces las relaciones de las niñas y los niños, se convierte de manera inconsciente en una interrupción de sus propios tiempos, de sus propias situaciones de interrelación, los condiciona a rutinas y pensamientos estructurados.

Anécdota 1 *El acompañamiento*

Ahí estaba yo, en un momento que se llama "acompañamiento", en el que los docentes de forma arbitraria cumplen una labor de vigilancia y están atentos al comportamiento de los estudiantes durante el descanso, espacio en el que niñas y niños se sienten en libertad, no solo por sus situaciones de juego; sino también porque se sienten dueños del momento, tienen sus propias situaciones regladas y siguen sus propios intereses.

Tan cerca para escucharlos, pero tan lejos para intervenir, veo un grupo de estudiantes de mi grado jugando. Estaban dentro de sus roles, cambiaron de actitud e incluso imitaron voces.

– Hija, tenemos que ir a hacer unas vueltas. Pero primero tienes que comerte toda la comida, hacer las tareas y organizar tu habitación porque tienes todo en desorden. –

Expresa Sofía, imitando el rol de mamá

– **Mamá, pero yo no quiero, yo quiero jugar.** – con voz llorosa, responde Manuela

– **No hay tiempo para jugar, tienes que ser una niña grande y responsable** – Dice Sofía haciendo movimientos con su dedo índice.

En ese momento, se escucha el timbre, terminando no sólo con el descanso, sino también con su juego, se van juntas para el salón y comenta Sofía:

– **Mi mamá siempre me dice eso, que no hay tiempo para jugar.** – Todas se rieron.

Los juegos de las niñas y los niños se convierten en una réplica de sus contextos, de lo que viven y lo que los afecta, pero a su vez se sitúan como momento de escape a las doctrinas

adultocéntricas, ya que ahí se convierten en los agentes absolutos de las situaciones, rigen sus dinámicas y crean sus propias estructuras de poder.

Es evidente la necesidad de repensar la infancia (...) verla como un fenómeno social y estudiar las relaciones de poder que despliegan las niñas y los niños entre sí y con las personas e instituciones adultas desde un punto de vista generacional. Tal vez esta ruptura epistemológica es similar a la ocurrida con la incorporación de la perspectiva de género en el estudio de las relaciones entre mujeres y hombres desde el poder o las relaciones étnicas en términos poscoloniales (Pavaez, 2012, p.19)

Acorde con lo anterior, poner en tensión los roles de niñas y niños dentro de las instituciones educativas es una forma de resistencia a las interrupciones que clasifican y les dan prioridad a las realidades epistémicas (como si la razón tuviera edad) que valoran la razón por encima de lo que sienten las niñas y los niños, y a esas interrupciones que reprimen sus emociones y redireccionan su atención hacia rutinas de vida que no están acordes a ellas y ellos.

Siguiendo nuestra conversación, otra voz salió y aportó:

—¡uy sí!, yo también me elevo y me pongo a soñar cuando en la clase tenemos que copiar un montón, ese tablero todo lleno y yo, pensando en el descanso.

Me pregunto entonces, ¿cómo sería si fuesen las niñas y los niños quienes rigieran las dinámicas escolares? ¿si sus cuestionamientos no fueran solo escuchados, sino que fueran validados y asumidos como realidad posible?, ¿si fueran ellas y ellos los protagonistas en sus procesos reflexivos y de construcción de aprendizaje? Siguiendo los enunciados de Liebel, 2000, quien asume como pilar ciudadano el protagonismo de niñas y niños en la construcción de sociedad.

Si hablamos de protagonismo infantil, manifestamos una visión que contradice la idea de una infancia domesticada, obediente y excluida, en favor de un nuevo concepto que considera al niño y a la niña como sujetos sociales con la capacidad de participar y transformar (p.130)

Ahora, definitivamente no se trata de crear luchas de poderes, de una niñez contra una adultez; es más, se busca un camino en conjunto donde lo infantil deje de ser un solo adjetivo que alude a la inocencia y decora una etapa específica de vida.

Anécdota 2 *Tiempo Extra*

En nuestro salón tenemos un espacio llamado "Tiempo extra" en el que las niñas o niños cuando van terminando las actividades de clase, pueden usarlo y realizar actividades como sopas de letras, juegos de mesa, o jugar con sus juguetes de acuerdo a su preferencia.

Un día en el tiempo extra, estaban tres estudiantes reunidos dibujando y coloreando, me acerqué y les pregunté:

– *¿Qué están dibujando?*

Uno de ellos, riendo me dijo:

– ***No estamos dibujando, estamos en clase. Es que estamos jugando al colegio, y en este colegio solo dibujamos, no hay tareas.***

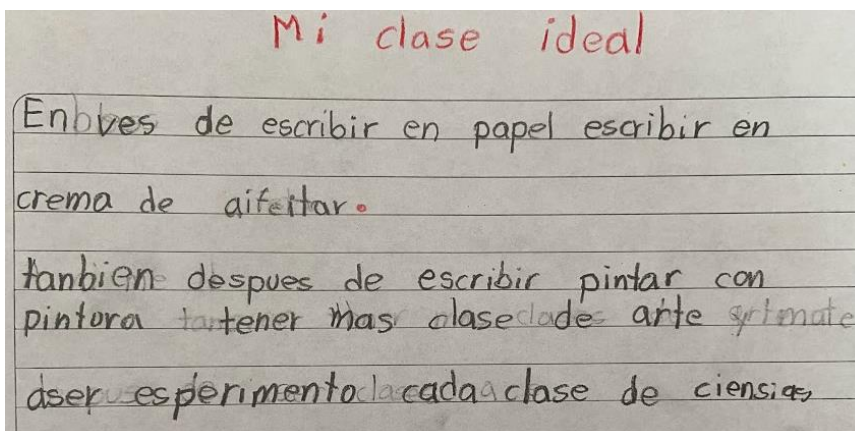
Se propende entonces por una construcción política e identitaria, que asuma a la niñez desde sus subjetividades pero que al tiempo brinde espacios de autodescubrimiento e identificación, por tanto, hablo de co-investigadores, ya que reafirmo la validez de un trabajo

con las niñas y los niños en vez de un trabajo sobre niñas y niños, es de esta manera que las conversaciones bidireccionales le restan el sentido a quien tiene o no el poder, es más no se hace necesario para nosotras definirlo.

8.2.1 La clase ideal

Durante una de nuestras asambleas, disponemos las mesas a un lado del salón, nos sentamos en la mitad formando un gran círculo, que une nuestros cuerpos, que nos permite vernos y estar cerca; al tiempo que nos da sensación de estar en otro momento, como si no estuviéramos en clase. La primera pregunta nos abre la conversación, esa pregunta disfrazada de una clave verbal que da el impulso, pero que a su vez es valiosa: porque determina la conexión de las niñas y los niños en la asamblea y da pie a que sus relatos emerjan ¿Y cómo te sueñas una clase ideal?

Fotografía 1 Mi Clase ideal

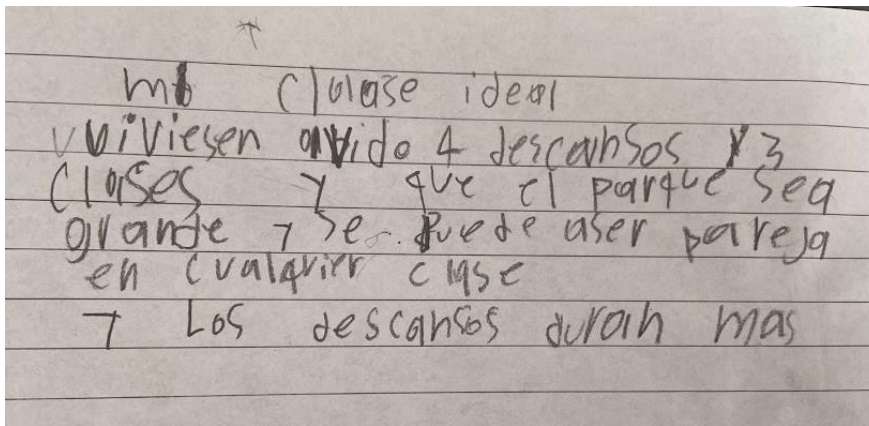


Nota: Mi clase ideal

En vez de escribir en papel podríamos escribir con crema de afeitar.
También después de escribir podemos pintar con pintura y tener más clases de arte.
Hacer experimentos cada clase de ciencias.

Sus respuestas me interpelan, mostraron desde su cosmovisión sus intereses; y como si supieran que era importante seguir un currículo; no se alejaron de las temáticas, pero si le agregaron sus metodologías, demandan creatividad y movimiento, requirieron escucha y sustancialidad.

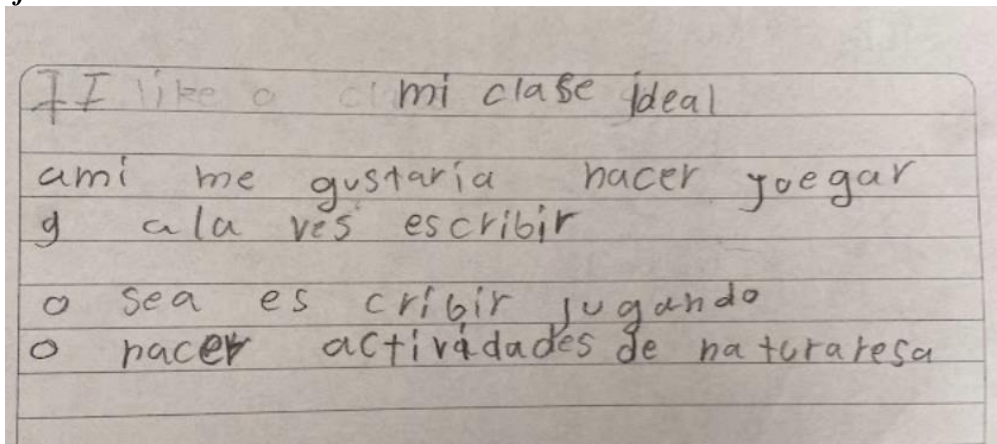
Fotografía 2 Mi Clase ideal



Nota: Mi clase ideal

Tendríamos 4 descansos y 3 clases y que el parque sea grande y se pueda hacer pareja en cualquier clase. Y los descansos durarán más

Fotografía 3 Mi Clase ideal



Nota: Mi clase ideal

A mí me gustaría hacer juegos y a la vez escribir, ósea, escribir jugando o hacer actividades de naturaleza.

Lo complejo es lograr que no se quede solo en apreciar sus comentarios, ya que como está enunciado por Morales y Magistris “Las producciones creativas, de pensamiento social y político de las nuevas generaciones, nacen y mueren en su mundo, no influyendo en la sociedad (gobernada por adultxs) más que, en el mejor de los casos, como anécdota o elemento “decorativo””. (p.27, 2019). y es que por lo general, a eso se resume la participación de las niñas y los niños en las instituciones sociales, a escucharlos y aplaudirlos; pero sin darle paso a que estas percepciones trasciendan en sus realidades, reproduciendo con esto la visión hegemónica de niña y niño, a quien se le permite aportar pero no lo suficiente para transformar.

Anécdota 3 *El Helado de la discordia*

Entraron furiosos al salón, era posible notar su indignación en la cara; pero, en silencio me alegré. “**¿Por qué los de preescolar si pueden comer helado de refrigerio? al menos deberíamos poder comprar en la tienda como los grandes –**

Refutó Jacobo

Y es que como maestra ya había agotado todos los recursos, en tanto la alimentación monótona del snack, ya había hablado en reunión de profesores e incluso había solicitado a la nutricionista la revisión de lo que comen las niñas y los niños al final de la jornada, frutas que no han alcanzado su maduración y sin variedad (manzana, pera, granadilla), pero como tantas veces, había quedado en una futura revisión.

Al notar la situación, solo pude alentarlos con la siguiente pregunta: *¿cómo se podría resolver este problema?*

Al unísono respondieron: – **hablando**

A lo que añadí – *con argumentos podemos obtener hacer que nos escuchen y hacer una solicitud ¿A quién le hacemos la solicitud?*

Ellos inmediatamente pensaron en la rectoría. Aprovechando que en clase habíamos trabajado la carta como herramienta de expresión, les propuse que le escribieran una carta al rector. Surgiendo e siguiente dialogo.

– **Ya se, escribámosle una carta, pero en inglés que él siempre nos dice que hablemos en inglés.** – Dijo Juan

– **Pero, alguien que tenga la letra bonita**– Expresó Camilo

Se alcanzó a escuchar una voz en el fondo – **Susi, ella es la que tiene la mejor letra del salón**

– **Si, yo la hago. pero, ¿qué escribo?** – Dijo Susana

– **Empieza con la fecha y lo saludamos diciendo Dear, Mr. T**– Le iban ayudando

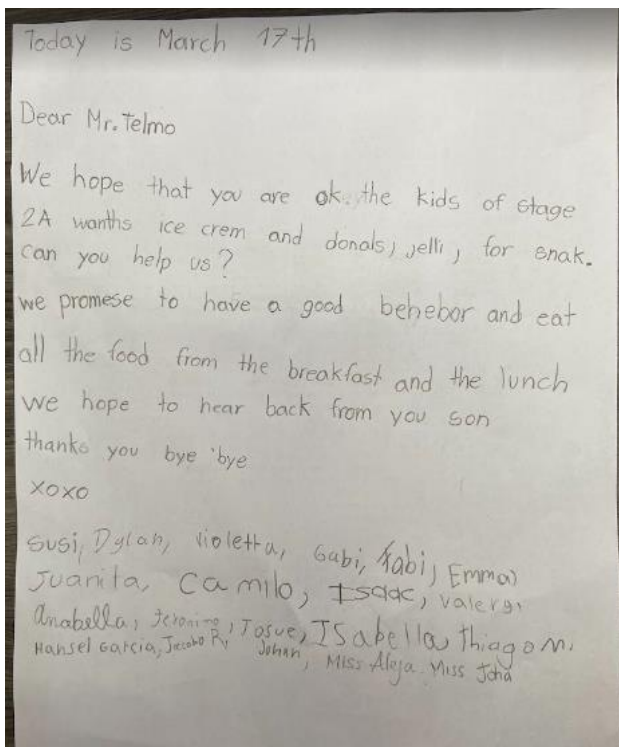
– **Luego le decimos que nosotros, también queremos helado para el refrigerio**

– **¿por qué no pedimos que nos den también gelatina?, a veces a los de preescolar les dan gelatina también.** – Expresó Pedro

– **y que nos den donas.** Dijo, José riéndose

– **Podemos poner nuestros nombres para que sepan que todos estamos de acuerdo y que las profes también firmen.**

– **Al final nos despedimos y vamos y se la llevamos a su oficina.**



Today is March 17th

Dear Mr. Telmo

We hope that you are ok. the kids of stage 2A want ice cream and donuts, jelli, for snack. can you help us?

we promise to have a good behavior and eat all the food from the breakfast and the lunch we hope to hear back from you soon

thanks you bye 'bye

xoxo

Susi, Dylan, violetta, Gabi, Gabi, Emma, Juanita, Camilo, Isaac, Valeria, Anabella, Jeronimo, Tosue, ISabella, thiago m. Hansel garcia, Jacobo P, Johan, Miss Aleja, Miss Joha

Hoy es 17 de marzo

Querido Señor Telmo.

Esperamos que se encuentre bien.

Los niños de 2A queremos, helado,

donuts y gelatina de snack.

¿Podría ayudarnos?

Prometemos tener un buen

comportamiento y comernos todo

nuestro desayuno y almuerzo.

Esperamos escuchar pronto su

respuesta

Gracias, adiós.

XOXO

Realmente mi intervención fue poca, solo les ayudé con algunas palabras desconocidas y con algunos consejos de estilo, enfatiqué que cuando fueran a hablar, explicaran sus razones pero que escucharan también la respuesta. Al otro día el rector junto con la nutricionista se reunió con las niñas y los niños de 2A, las escucharon y socializaron la minuta del próximo mes. Incluyeron nuevos tipos de refrigerio, como el helado con galleta y los donas, variaron e incluyeron nuevas frutas y la gelatina quedó en revisión por su poco aporte nutricional. Los cambios se realizaron para toda la primaria.

8.3 El lugar de la emoción

Fotonarrativa 2 El lugar de la emoción



Así esté feliz, triste o aburrido, todo se siente bien si estoy con mis amigos

Durante un descanso, estaba sentado en las jardineras de la plazoleta del colegio solo, algo que no era usual, por lo general estaba con sus amigos de grado jugando fútbol. Era de los que cada día llevaba un balón al colegio y le gustaba compartirlo con sus amigos en cada descanso o tiempo libre. Pero ese día estaba cabizbajo, solo sostenía su balón. Me acerqué y le pregunté si estaba bien, a lo que me respondió:

—Estoy mal, porque los amigos no me van a dejar jugar hoy. — se le quebraba su voz

— ¿Por qué crees que no te van a dejar jugar? — le pregunté con la intención de animarlo.

— Porque estábamos jugando, yo me enojé y les pegué, entonces ellos dijeron que eso era tarjeta roja — expresó intentando sostener sus lágrimas — *Consiguieron otro balón y me sacaron del juego.*

— *¿Entonces estás triste porque no te dejaron seguir jugando?*

— *No, es que cuando no lo dejan jugar a uno, uno cree que los amigos ya no lo quieren; se queda uno solo y ve a los otros pasar rico, se siente mal, no porque no juegues sino porque los amigos no están.*

Fue en ese momento cuando me di cuenta que las emociones no están desligadas del factor social y cognitivo, están imbricadas con las relaciones, la cotidianidad y nuestras percepciones, determinan las dinámicas entre pares y significan las experiencias de convivencia y socialización. Acorde a las vivencias que las niñas y los niños tienen en la escuela, en donde pasan la mayor cantidad de horas de su día, configuran sus identidades y se hacen visibles en sus relaciones.

En la medida en que las emociones están condicionadas por los contextos sociales no es posible abordarlas si no atendemos la perspectiva relacional de los seres humanos. Las emociones cobran su sentido más hondo en las relaciones de intersubjetividad, en la convivencia que nos hace humanos. (Kaplan, 2020, p.30).

Así, las emociones de niñas y niños se configuran a partir de lo surgido en sus interacciones y en sus experiencias dentro de sus contextos, esto quiere decir que las emociones son afectadas y a su vez afectan las relaciones sociales que se vivifican en los diferentes espacios que habitamos.

Anécdota 4 *Día de Juguete*

Era el inicio de la jornada, jueves, el día en el que pueden llevar un juguete o juego para compartir. El día del juguete.

Las niñas y los niños van llegando al aula de a poco, un poco dormidos, un poco despiertos. Algunas veces con ganas de hablar, otras de escuchar. Durante ese lapso de tiempo; se saludan, conversan entre sí y comparten sus juguetes de casa.

Juana fue la primera en entrar al salón, llegó y se sentó en su escritorio, sacó su juguete y lo dispuso al lado suyo. Me acerqué y le dije:

-Puedes jugar tú, mientras los amigos llegan.

-Prefiero esperar – me respondió – **Este juego es bueno, si lo compartes con los demás.**

Durante alguna conversación de aula José expresó lo siguiente ***“Lo que sea que uno siente, se siente diferente cuando está al lado de los amigos o de la familia”*** Por tanto pensar las emociones en este trabajo investigativo, me llevó a asumirlas desde una construcción social con carácter relacional y no desde una posición meramente biológica o subjetiva.

Las emociones son una construcción social e histórica, que pasa por la relación de los sujetos con otros, que no se localizan irracionalmente en el fuero interno de cada sujeto, sino que están permeadas por sus creencias y experiencias, que tienen un sentido cognitivo y educable, y que su cultivo comienza en la primera infancia. (Duarte, 2019, p.25)

Esta premisa se convierte en una perspectiva alterna, en una suerte de resistencia a los ideales racionales, que las encasillan como ideas contrarias a la razón y están colmadas de respuestas individuales e inconscientes sin fundamento cognitivo. Ahora bien, Nussbaum (2008) reconoce también como punto inicial la niñez como etapa de construcción de subjetividad que va a la par de la configuración de las emociones en un proceso gradual y que define la forma en cómo posteriormente las personas adultas se relacionan, igualmente Pedro expresa que: ***“lo que tu sientes, cuando te pasa algo se queda guardado en el corazón y en la mente, por eso es, que uno recuerda se vuelve a poner triste o feliz”***

Lo anterior mezclado con la conversación que tuve en la plazoleta le resta el valor a algunos prejuicios que indican que las niñas y los niños solo identifican o nombran sus emociones, desde esta etapa es que se lo biológico logra mezclarse con los pensamientos, creencias y juicios lo que hace posible transformar y configurar identidades.

Siguiendo con el acontecimiento del descanso, decidí entonces quedarme a su lado, solo para acompañarle, varios niñas y niños estaban a mi alrededor y surgió la siguiente conversación entre ellos:

–Jero ¿por qué estás triste?

–Porque no van a jugar conmigo – Respondió con la mirada baja

–¿y por qué no vas a jugar con otros amigos? – Le pregunta Pedro

–Porque quiero quedarme un ratito triste.

La inmediatez de la sociedad actual ha ido imponiendo cánones a seguir, en tanto lo que deberían o no sentir las niñas y los niños, Kaplan (2021) hace referencia a los postulados de Eva Illouz en tanto la mercantilización de las emociones, y cómo de esta manera se predispone a ir en una continua búsqueda de la felicidad y estar felices a como dé lugar, sin embargo lo que “Jero”

menciona de querer quedarse un rato triste, contrarresta esta narrativa capitalista y deja claro la necesidad de un diálogo interno que le da lugar a la emoción y a lo que se suscita de ellas. Esto lo reafirmó María cuando expresó que **“Las emociones siempre están presentes y no siempre son las mismas, aunque siempre queramos estar felices, a veces hay que dejar entrar la tristeza, la rabia y hasta el miedo”**, así pues, las niñas y los niños poco se adscriben a esa lógica adulta de darle un valor positivo o negativo a las emociones, tienen sus propias formas de concebir y de abordarlas.

¿Qué emociones emergen en las situaciones de juego de niñas y niños? Buscando respuesta a estos interrogantes, en clase presenté las siguientes imágenes, cuestionando a las niñas y niños e indagando por lo que creían que estaba pasando y las emociones que ahí podrían encontrarse.

Imagen 1 *Niñas en la sala*



Nota: [Imagen tomada de Freepik](#)

En clase presenté la imagen 1. Niñas en la sala, indagando por lo que niñas y niños creían que estaba pasando y las emociones que ahí podrían vislumbrarse.

–Pues muy fácil, ahí se ve que las niñas están jugando, una es la mamá y la otra la hija, aunque parezca que pelean ese es el juego, están felices por dentro. – Expresó convencida de su comentario.

Aunque la mayoría del grupo estuvo de acuerdo con lo enunciado también hubo otras opiniones.

–Ellas están felices, pero en ese momento se enojaron, así como cuando uno juega con las amigas, uno a veces se enoja, pero sigue pasando bueno

–Yo creo, que la grande tiene rabia por que la otra le cogió su juguete sin permiso.

Continúe con la imagen 2 de niños estudiando, esperando que esta vez mis preconcepciones no distaran tanto de sus comentarios.

Imagen 2. Niños estudiando



Nota: [Imagen tomada de Freepik](#)

–Ahí el niño pequeño está enojado, porque pues, el otro le está copiando

–No, yo creo que le están ayudando al pequeño, entonces él no sabe como dibujar, primero se va a sentir mal pero ya luego se va sentir muy feliz.

Sus respuestas definitivamente me interpelaron, estuvieron fuera de lo preconcebido y abrieron el abanico de oportunidades de lo que las niñas y los niños pueden sentir en sus

momentos de interacción. Las emociones son omnipresentes, están en cada uno de sus momentos y ellos no van buscando definir las, modificarlas y mucho menos suprimirlas.

Anécdota 5 El Vacío

Llegó corriendo, emocionada, sacó de su maleta el libro El Vacío de Ana Llenas y se acercó a mi escritorio.

–**¡Mira lo que traje!** – me dijo con una gran sonrisa – **¿Puedes leerlo ahorita para todos?**

– *Claro* – le respondí – mientras hojeaba un poco.

Se queda mirando y me explica:

– **Es sobre el vacío que todos tenemos adentro, pues cuando nos sentimos tristes. Así como cuando tú estabas llorando la vez pasada y dijiste que tenías alergia.**

Niñas y niños no condicionan las emociones a presupuestos biológicos, cognitivos y/o morales, simplemente las agregan a sus dinámicas, las mezclan a sus interacciones y permiten que se conecten con el otro, con lo otro. Siguiendo lo expresado por Guerrero (2010) “Es desde la fuerza cultural de las emociones, con ellas y desde ellas, que se tejen los sentidos de la alteridad y la existencia, el encuentro o desencuentro con los otros, con la diversidad y la diferencia” (p. 90). Acorde con lo anterior es la escuela, ese espacio que posibilita que el cultivo de emociones pueda trascender al ámbito público.

Es en la escuela donde ocurre el encuentro entre generaciones y donde más claramente puede apreciarse que la construcción de la subjetividad es un proceso intrasíquico, que

nunca se da en soledad, sino, siempre, en la interacción con otras subjetividades (Duarte, 2019 p.32)

La escuela entonces, debería repensar su predominio por la razón en tanto la emoción, debe contribuir a la complementariedad entre el sentir y el pensar, dándole valor a la expresión de las emociones como performativa en busca de intersubjetividades.

8.4 Las niñas del aula

Fotonarrativa 3 Las niñas del aula



*Aunque somos amigas, decimos que somos hermanas, porque nos gusta estar siempre juntas.
Nos apoyamos y nos cuidamos. ¿Tu tuviste hermanas en el colegio?*

Con este apartado, que emergió durante el proceso investigativo, pretendo resaltar y reconocer el valor de las niñas en el aula, sus singularidades, sus gustos e intereses tan diferentes entre sí; están quienes disfrutan de los juegos tranquilos, de dibujar y colorear, también las que prefieren bailar y conversar con sus amigas, o las que el movimiento las rige, los deportes y la actividad física; así todas tan diferentes pero a la vez tan iguales, compartiendo y acercándonos en la feminidad, en una doble lucha contra la invisibilidad, no resulta tarea fácil; puesto que se asume que en un aula del siglo XXI la brecha de género cada vez es más pequeña, entonces se da

por sentado que solo con las prácticas de igualdad es suficiente, pero no; se hace necesario espacios que nos resignifiquen como mujeres, espacios seguros donde podamos conjugar las subjetividades y donde se resalte el valor de nuestras apreciaciones.

Es por tanto que se propuso como estrategia emergente; conversaciones de solo niñas que reuniera las percepciones de ellas en tanto su rol dentro de la institución y a su vez permitiera la expresión libre de sus emociones y pensamientos, para posteriormente socializar con el grupo en pleno dichas apreciaciones creando vínculos con la diversidad, ya que los niños y las niñas, aunque en este caso el centro sean ellas, deben estar en función de acompañarse. .

8.4.1 ¿Cómo se perciben las niñas de segundo A?

Es curioso, porque por lo general las niñas se mantienen mayor tiempo a mi lado, les gusta preguntarme acerca de mi vida en el colegio, o lo que hago por fuera. Tenemos temas de conversación durante toda la jornada e incluso nos une esa energía femenina; que de alguna u otra manera nos hace semejantes y definitivamente acorta la brecha entre ellas como estudiantes y yo como su maestra. Nos conectamos desde mi experiencia y desde su curiosidad por descubrir el mundo. Sin embargo, en mi invitación a tener un espacio de solo mujeres, puede percibir su motivación y su alegría por tener un espacio solo para ellas.

Preparamos un pequeño compartir, para nuestra asamblea de “chicas” como ellas lo llamaron, nos sentamos en un típico mantel de cuadros rojos y blancos, abrí la conversación preguntándoles por sus juegos, que hacían en el descanso o cuando estaban en la casa, a qué jugaban y como jugaban. Ellas con su naturalidad, me nombraron todos esos juegos que las representan y empezamos de esa manera a dejar fluir la conversación.

– *Cuando estamos aquí en el colegio, jugamos en el pasamanos, a hacer piruetas* – respondió Ana como si fuera algo muy obvio.

– *También jugamos a escondidas, chucha cogida* – Agregó Sofía

– *¿Sabes? A nosotras también nos gusta jugar con las pelotas, pues como baloncesto o fútbol, pero los niños siempre tienen las canchas ocupadas, es que a ellos solo les gusta jugar futbol.*

– **No, no a todos** – Refutó Juana – *Hay niños que juegan a otras cosas, como a excavar y a investigar.*

– *Pero lo que dice Violeta es verdad, nosotras no podemos jugar en las canchas y eso que cuando jugamos los partidos de fútbol, metemos muchos goles.*

– *Pero pues, ni modo de ponernos a pelear con ellos por una cancha, mejor jugamos a otras cosas.*

En ese momento, escuché sus comentarios y no me cuestioné al respecto. Sin embargo al hacer esta transcripción me cuestionó ¿Quién les dio el poder a los niños sobre las canchas? ¿Por qué ellos dan por sentado ese espacio como suyo? Creo, además que no es algo que ocurra solo en este colegio, es una situación recurrente en diferentes instituciones educativas, donde las niñas adoptan una posición sumisa en tanto sus relaciones con pares. Pavaez (2011) hace referencia a la tendencia de patrones de género que condiciona a las niñas a la obediencia, a la calma y responsabilidad.

Las niñas se adaptan a la cultura y a la jerarquía escolar puesto que tradicionalmente su socialización de género ha sido encaminada hacia la subordinación y hacia un comportamiento más pasivo en el aula. Mientras que los niños se muestran –y se espera que sean – más activos y por lo mismo se muestran más reacios a la cultura y autoridad escolar (Pavaez, 2011, p. 125)

Esas presiones invisibles que, aunque parecieran pequeñas, sumergen a las niñas a dinámicas de poder entre sus pares y continúan con la reproducción de estereotipos de su deber ser en las escuelas, haciendo compleja la lucha en contra de las desigualdades y reforzando la jerarquía entre géneros. Ahora bien, aunque los niños también están inmersos en esas jerarquías en tanto al poder adultocéntrico con el paso del tiempo logran superar la brecha generacional mientras que las niñas continúan en la lucha por la igualdad.

Anécdota 6 *Interclases*

Nos encontrábamos en el salón y en la mitad de la clase, entró un profesor de educación física diciendo:

– Los niños que quieran inscribirse a los torneos de interclases, deben pasar al coliseo al descanso.

Salomé se me acercó y casi en secreto me preguntó:

– ¿Las niñas también nos podemos inscribir?

– Claro – le respondí – Es para todos.

–Es que cuando dicen niños, no sé si es con nosotras también.

Siguiendo a Pavaez (2013), la escuela se ha convertido en un lugar donde esas desigualdades de género, se van haciendo visibles y la niñez la etapa donde se intensifica el aprendizaje de los roles de género y las relaciones de poder entre los géneros. Las niñas empiezan a sentir una presión del “deber ser” en cuanto sus comportamientos y lo que se espera de ellas. Es así, que en esa asamblea les pregunte por lo que se sentía ser niña. Muchas

expresaron que se sentía bien y que no se sentían diferentes a los niños. A pesar de esto, algunas expresaron:

– No es bueno ser niña cuando nos dicen que no podemos jugar a algo o hacer algo, porque somos más lloronas, o sensibles

– Los niños dicen que no lloran, pero es porque se aguantan.

– Tampoco es bueno, cuando nos toca lavarnos el cabello con muchas cosas y cuando se nos enreda, mientras que mi hermano, solo se moja y ya.

Definitivamente, las niñas cargan con un peso social de acuerdo a estereotipos que se le han asignado y que han perdurado a lo largo del tiempo, se les asignan tareas de cuidado y roles románticos como algo “natural” solo por su condición de niña. Con el fin de frenar estas prácticas discriminatorias, la escuela es corresponsable y debe buscar y promover pautas igualitarias (Subirats, 2001) donde desde la niñez se propenda por incluir saberes específicos y se resalte el papel que ha tenido la mujer en la historia.

8.4.2 Niñas sin Voz – Interpretación de la realidad de las niñas–

Cree que levantando la mano lo logrará. Así que eleva su brazo por encima de las cabezas de los demás, así como le han enseñado sus maestras, piensa que entre más lo estire más rápido podrá liberar su inconmensurable mar de palabras, que junto con movimientos repetitivos hacia arriba encontrará la aprobación para iniciar su relato. Frunce los labios para que no se escape ningún secreto, y con sus ojos bien abiertos e iluminados intenta comunicarse, al final da pequeños saltos desesperados con los que intenta y equilibra el frenesí simplemente para ser escuchada. Pero no, no funciona, y esta no es la primera vez, constantemente se guarda sus

historias, sus deseos, sus opiniones. Como siempre son los adultos quienes al final con su voz potente y autoritaria deciden y planean lo que se debe hacer; y es que los estereotipos regidos por que se ha representado socialmente como adulto o niño determina de manera autoritaria los roles dentro de las interacciones. (Morales y Magistris, 2019)

Sabe cuándo la quieren dejar a un lado, como si ella fuese ajena a la realidad que todos vivimos, cuando al entrar a una habitación todos cambian súbitamente el tema o hacen como que no se estuviese hablando de la realidad de estos tiempos usando un vocabulario disfrazado. Es ahí cuando juega su papel de ingenua, que, aunque no lo es, le queda bastante bien; simplemente para escuchar versiones y crearse sus propias conclusiones. Es aún peor cuando al intentar dar su punto de vista es silenciada con: “Esto es una conversación de adultos” y al no entrar en esa etiqueta debe aceptar y silenciar.

En el colegio es algo diferente, se obliga el silencio como si este fuera el encargado de encerrar todo el conocimiento dentro de sí, la palabra a su vez, se busca solo cuando hay que responder las preguntas que ya tienen definida su respuesta. Ahí ella también guarda todas sus experiencias, sus anécdotas y sueños que a veces con tintes utópicos e irreales le permiten ir a otros mundos y estar presente de cuerpo en la clase. Ha aprendido a responder lo que el adulto quiere escuchar; a solucionar sus problemas bajo doctrinas binarias de bueno y malo ajustándose al sistema de poder de relaciones dicotómicas y jerárquicas entre maestro y estudiante, hombre y mujer, adulto y niño, niño y niña; que el adultocentrismo ha impuesto y perpetuado. (Alanen, 1994) Esta realidad la comparte con otros tantos, pero no en el mismo nivel. En situaciones de interacciones con pares a veces también a su palabra se le otorga atributos de debilidad, han romantizado su rol, han generalizado sus comportamientos y encasillado sus emociones,

La han mostrado como insegura y dependiente, incluso han escogido por ella su color favorito. Subitats (2007) Señala que las niñas han empezado a darse cuenta de su rol de inferioridad, ya que ven en sus entornos cercanos, familia y escuela, continua reproducción de estereotipos de género que las invisibiliza y que las rotula. En esos momentos también ha aprendido a adaptarse, a pasar desapercibida en los deportes; es que, le gusta jugar fútbol, aunque solo pueda ingresar a la cancha como muestra de un juego mixto, pero ella quisiera jugar todo el partido, quisiera pertenecer al equipo y por qué no, también ser la capitana.

Y la lucha continua, una lucha que le cuesta enfrentar, esa que se da con quienes la consideran rival, aunque ella las vea como iguales, esas que se auto–asignan etiquetas y que caminan por el sendero de estereotipos. Esas mismas que la llaman “Marimacha” por su cabello desarreglado y por jugar con los niños pero que desconocen su pasión por dibujar unicornios. Las mismas que se creen princesas y creen aún en los príncipes azules.

Lo que realmente la atormenta, es que, en esas charlas en casa, cuando ella lava los platos mientras su mamá cocina, logra verse en el reflejo de su madre como si fuese un espejo, no solo por su cabellera larga y ojos saltones; ve que juntas comparten en silencio las mismas batallas, esas que no se superan con la edad. Es en esos momentos que odia su cabello largo, el que sin sentido la simboliza a ella y a muchas más, no solo en longitud sino también en el silencio que ha permanecido en el tiempo y que intenta descifrar la manera de no hacerlo perdurar en su futuro.

Y es que damos por sentado que cuando alguien habla se le escucha, pero eso mismo no piensan los sin voz, esos y esas que son acallados por un mundo que busca certezas y racionalidad, que se centra en una lógica que le da valor a la universalidad, un mundo con una mirada desde la razón que no permite sensibilidades, y es que esas miradas superfluas de una realidad llena de banalidades niega la palabra a quienes se expresan desde la imaginación y lo

disruptivo; desde lo utópico, desde lo sueños, ese mundo de adultos y para adultos que ignora a los niños e invisibiliza a las niñas.

8.4.3 La maestra en mí.

Fotonarrativa 4 La maestra en mi



***Cuando estamos jugando en el parque tu siempre estás en la sombrita, por si algo nos pasa.
¿cierto?***

Cuando descubrí que quería ser maestra, nunca pensé en la carga emocional que caería sobre mí, puesto que no me era fácil pensar en cómo afectaría mi quehacer político y como yo afectaría las vidas y los sentires de las niñas y los niños.

Mi primer contacto con la práctica docente, fue difícil, puesto que mi conocimiento era poco y mis expectativas muy altas, la situación que presencié en un jardín infantil de Niquitao⁶, donde puede evidenciar desigualdades y carencias que me llenaron de temor.

Acompañaba un grupo de párvulos de veinticinco niñas y niños en una habitación de una casa relativamente pequeña, y aunque yo iba con toda mi planeación armada, esos pequeñitos

⁶ Barrio de la ciudad de Medellín, caracterizado por un alto número de familias en situación de desplazamiento

solo querían el calor de un abrazo, canciones con poco sentido y las onomatopeyas de los animales. En este tiempo, descubrí que los conocimientos llegan cuando deben llegar, y que el papel de la maestra va más allá de la clase, está ligado a la cercanía y al afecto.

Aunque, esta experiencia me marcó positivamente; con en el diario vivir y con las exigencias oficiales de las instituciones educativas, se fue perdiendo tal aprendizaje, hasta que en el 2018 , inicié con estudiantes de grado Transición, en la institución que me había recibido desde mi práctica profesional y en la que llevaba ya alrededor de seis años, era un grupo pequeño, diez niños y 5 niñas, mi sueño: Tener ese grado, poder ser titular del grupo y hacer miles de actividades en todo un año, sin embargo, me encontré con un grupo lleno de dificultades a nivel emocional; una niñas de cinco años con un proceso adaptativo a la institución complejo, un niño inmigrante con dificultades familiares y de aprendizaje, niños con dificultades para controlar sus impulsos; en fin, problemáticas cotidianas, pero no fui capaz de actuar con ellas y en pro de ellas.

Me dediqué a lo que mi profesión me enseñó e intenté iniciar el proceso de lectoescritura, el cual fue un fracaso. Intenté todas las estrategias didácticas, pero me abrumaba que no fuesen capaces de producir lo que yo esperaba, me frustré como maestra sintiendo que no era capaz de hacer lo que una profe de preescolar tenía que ser capaz: enseñar a leer y a escribir.

Un día una de mis estudiantes me dijo que mejor pintaremos en vez de estudiar, y yo agotada accedí; cuando hicimos una pequeña socialización de estas pinturas, me di cuenta que sus necesidades eran meramente emocionales que ellas y ellos solamente estaban buscando abrirse y sentirse escuchados por quien no solo veían como un adulto en frente si no, con quien lograban cierta identificación.

Empezamos entonces a trabajar el libro “Pedro y su roble” de Claude Levert, un libro hermoso que mi mamá me leía cuando era pequeña; y cuando lo volví a encontrar, se me erizo la piel y hasta un par de lágrimas solté.

Y es que, es libro, aunque literatura infantil logró mostrarme lo que a veces sentía y permitió que viera en una ilustración las emociones que tanto me había tardado yo, como mujer, en reconocer.

Así, con ese libro montamos un proyecto entero que rigió nuestro año escolar y que permitió llegar a excelentes resultados no solo académicos sino también de interacción de grupo y de pensamiento reflexivo. Ahí me di cuenta que es imposible aislar el proceso cognitivo del emocional y que además es más significativo si estos van de la mano. Pero más aún, que mis propias emociones también se conjugan en el aula; que mi rol deja ser el del adulto frente a ellos sino que me convierto en una de ellos.


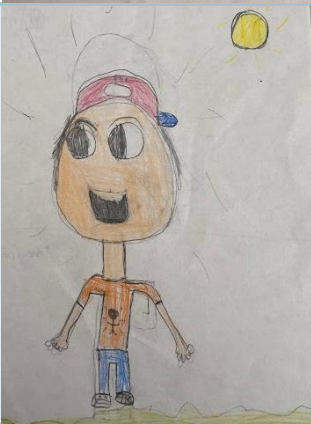


Fue a partir de ahí que inicie un proceso propio en tanto el entendimiento de mi mundo emocional, el cual me abrió la perspectiva de que el conocimiento va más allá de miles de contenidos, rúbricas y conceptos; el conocimiento empieza desde la mirada reflexiva con la que se asume y de esta manera empecé a conjugarlo con mi práctica docente con tintes un poco personales que me han permitido acercarme a los a las niñas y los niños y brindar nuevas estrategias de aula que armonizan el proceso de enseñanza–aprendizaje.





Ojalá esta fuera una historia con fin, y este fuese el anhelado final feliz. Pero no, a veces el camino de ser maestra es un trasegar doloroso, con errores y equivocaciones. A veces me congelan mis propias emociones y a veces me uno a la de niñas y niños actuando desde el impulso sin medir consecuencias. A veces soy yo la que llora en el aula, la que lleva la maleta

carga de presiones externas y dolores internos. Sin embargo, de algo estoy segura vale la pena todo lo que siento al ser maestra.

Epilogo - Glosario

Tabla 1 Glosario Realizado por niñas y niños del grado 2A

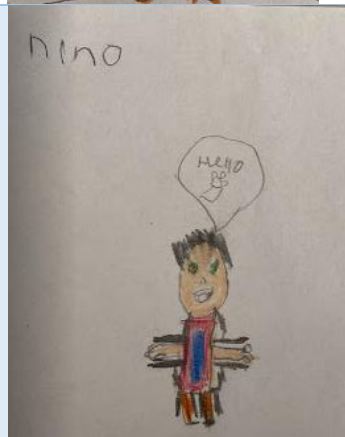
<p>Adultos: Personas que creen que mandan el mundo. Los que nos ayudan cuando tenemos los necesitamos</p>		
<p>Alegría: Emoción cuando te pasan cosas buenas. Hace que tengas una sonrisa.</p>		
<p>Amigos: Personas que quieres mucho, aunque haya diferencias</p>		
<p>Asamblea: Espacio donde las niñas y los niños nos sentamos en círculo y hablamos sobre lo que sentimos y</p>		

<p>cosas importantes que pasan en el colegio.</p>	
<p>Conversación: Es cuando dos o más personas hablan entre ellas, pero tiene que ser de cosas importantes, sino sería solo hablar</p>	 <p>Hand-drawn illustration of two children talking. The child on the left asks, "¿Que opinas sobre Poki?" and the child on the right replies, "El juego de triks es re bueno". The word "conversacion" is written at the bottom.</p>
<p>Emociones: Lo que siente una persona cuando pasa algo, como enojo, tristeza.</p>	 <p>Hand-drawn illustration of four faces representing different emotions: Nervioso, enojado, enamorado, and feliz.</p>
<p>Imaginar: Es cuando puedes crear otro mundo, cuando tienes un sueño y lo ves muy real. Algo que tú quieras, soñar con los ojos abiertos.</p>	 <p>Hand-drawn illustration of a child thinking, with a thought bubble showing a different scene.</p>
<p>Miedo: Una emoción que te paraliza, pero que es normal sentir.</p>	 <p>Hand-drawn illustration of a person sitting at a desk looking scared at a ghost. The text "miedo a los fantasmas" is written below.</p>

Niña: **Persona que le gusta jugar.**


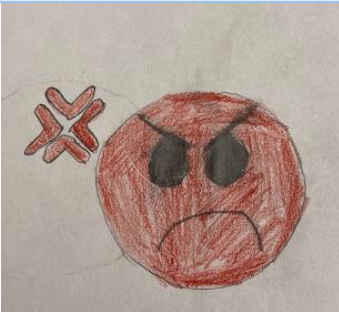



Niño: **Persona que le gusta jugar.**



Nervios: **Sentir que no se es capaz y que no puedes hacer algo.**



<p>Participar: No es solo dar la respuesta. Alzar la mano y que lo escuchen. Cuando uno sabe algo y quiere aportar</p>		
<p>Rabia: Una emoción cuando pasa algo que no te gusta. A veces es difícil de controlar.</p>		
<p>Soñar despierto: Capacidad de los niños y las niñas para crear otros mundos</p>		

10 El regreso al origen

Durante este proceso investigativo, problematicé acerca de la posición política de niñas y niños en la escuela, y como sus percepciones y apreciaciones son fundamentales para la consolidación de su identidad dentro de su contexto y a su vez en la construcción de comunidad mediante los procesos intersubjetivos que en el ambiente escolar se habita. Así que lo que se

gesta en la escuela, no queda ahí, trasciende en los otros contextos de estudiantes, se convierte en un vaivén entre los mundos de niñas y niños que diariamente traen consigo de casa experiencias al aula y que es en la escuela donde dichas experiencias se reconfiguran y van de regreso al origen con nuevos significados.

Es la escuela uno de los ambientes socializadores, donde los encuentros con el otro y con Lo Otro se resignifican y donde la intersubjetividad toma sentido. Esto requiere la necesidad de un trabajo arduo y continuo por parte de la comunidad educativa tanto en el reconocimiento de las niñas y los niños como actores políticos y protagonistas en sus interacciones con pares y con adultos.

Ahora, como lo mencioné en la subjetividad de la niñez en la educación, no se trata de crear luchas de poderes entre los adultos y las niñas y niños o mucho menos, otorgarles una verdad absoluta, se trata de transitar la escuela en conjunto, de reconocerles en tanto sus características sociales y de permitir su actuar político desde el autodescubrimiento en la comunidad educativa.

La apuesta por una investigación donde las niñas y los niños son coinvestigadores, muestra como la combinación del juego con el trabajo intelectual, como práctica epistémica diferente a la de los adultos, favorece mediante la participación infantil la su posición en las comunidades que habitan, en especial la escuela y la familia; la niñez, por tanto, reafirma el llamado al reconocimiento, a que se les considere capaces en la toma de decisiones y que sus intereses se han válidos.

La escucha de sus relatos, implicó una posición reflexiva, asumir sus percepciones bajo el lente de una mirada alterna y ser capaz de encontrar en lo cotidiano formas de pensamiento otro, con el cual niñas y niños lograron adjudicarse un papel activo dentro de la investigación,

propusieron desde sus conocimientos soluciones basadas en sus características de relacionamiento con lo que les rodea, con la educación que les convoca y con sus interacciones. Al tiempo que fortalecieron su posición en el proceso de enseñanza y aprendizaje, apropiándose de sus expresiones, reconociéndose como actores activos dentro de la escuela y reconociendo al otro en el transitar de la participación.

Fue así, que con el narrar sus emociones niñas y niños dieron cuenta de su capacidad reflexiva en tanto lo que viven, y como van significando su estancia en la escuela; y es que al estar las emociones inscritas en los contextos particulares del aula y de relacionamiento con otros, es posible salir de un yo dialógico, para construir un nosotros y una comunidad sentipensante.

Las maestras y maestros como sujetos políticos también toman un rol importante en estos procesos de interacción con otras subjetividades de niñas y niños, es por estos que desde un actuar que rechace el autoritarismo y el adultocentrismo (que aunque pueda asumirse como práctica disruptiva), en realidad reduce la brecha generacional y las desigualdades que en la escuela se puedan dar.

De esta manera se hace un llamado a recordar el valor político de la práctica de docente, que va más allá en los proponer situaciones de aprendizaje académico o de tinte racional, la esencia del ser maestro, implica introducirse en el mundo de los estudiantes como lo señala Freire en Cartas a quien pretende enseñar (1994) desde la amorosidad reconociendo el valor emocional de quien enseña y del que aprende.

Es preciso atreverse para decir científicamente, y no blablablantamente, que estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también

con la razón crítica. Jamás sólo con esta última. Es preciso atreverse para jamás dicotomizar lo cognoscitivo y lo emocional. (Freire, 1994, p.28)

Para cerrar, este trabajo investigativo me permitió estar en ese contexto que a veces asumimos como lejano, el contexto de niñas y niños presentes, pero no visibles. Me acercó así a entender que las distancias generacionales o de género, no pueden ser vistas como una superioridad, sino que, por el contrario, nos permiten acercarnos en las diferencias a la hora de pensar, sentir y actuar en el mundo, sin reducir o invisibilizar formas otras de concebirlo. Lo anterior implicó abrirme a nuevas concepciones de aprendizaje y de enseñanza, como proceso doble vía, en el que hoy enseñar me permite descubrirme en el otro.

11 Las tareas pendientes

En un sistema educativo que prioriza la universalidad y racionalidad, asumir a las niñas y a los niños como sujetos políticos y las emociones dentro de los procesos escolares, pueden ser considerados como prácticas insurgentes, de aquí que el actuar de las maestras y maestros exige retos teóricos, metodológicos, políticos y éticos con el fin de validar nuevas posturas epistémicas.

En este sentido, para reconocer a las niñas y los niños, sus emociones y su posición en la sociedad, es esencial darles la palabra en el aula, escucharlos y permitir que desde sus propias percepciones den cuenta de sus experiencias, pensamientos y sentimientos. Y es que al darles la palabra y al escucharlos aportamos a la decolonización de la razón y a la desigualdad producida por el género y la edad, permitiendo con esto que la escuela como institución pueda continuar con su tarea de resistir y hacer contrapeso a la dominación social, de transformar el sufrimiento social y construir sociedades más justas.

Así encontrarse en los diálogos con niñas y niños, sentir las similitudes, eliminar las barreras de autoritarismo y reconocer su posición social es una retribución a doble vía, los docentes podemos reforzar nuestros vínculos afectivos con los estudiantes y a su vez ellas y ellos pueden reivindicar su voz y posición social.

La tarea es ahora que no se quede en una cuestión de escuchar nada más, el reto está en trascender la palabra a la valoración y aceptación. Creo que lo fundamental como maestras y maestros que trabajan con niñas y niños es alejarse de las lógicas adultas, de las dicotomías entre bueno/malo y de la disparidad entre emoción y razón. Abrirse a formas otras de conocimiento y entendimiento del mundo que se habitan en la escuela, asumiendo que cuando se habla de

escuela, se hace referencia, no solo a la institución física, sino que también se aborda los conocimientos, las personas y las experiencias con las que se converge, por tanto, es la escuela un espacio que marca caminos culturales y que estructura subjetividades de acuerdo a interacciones que allí se dan.

Referencias

Alanen, L. (1994). *Gender and Generation: Feminism and the _Child Question*. En *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Volume 14, p. 27–41.

Angulo, K. M. (2012). *Emociones y sentimientos: coordinadas históricas y multidisciplinares de un campo de estudio clave para las ciencias de la educación*. Avances en supervisión educativa.

Barreto, M. (2011). *Consideraciones ético–metodológicas para la investigación en educación inicial*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 9, No 2. pp. 635 – 648.

Bolívar, A., y Fernández, J. (2001). *Investigación Biográfico–narrativa En Educación*. Madrid: La muralla.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de hacer historias*. Buenos Aires: FCE.

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

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

Darwin, C (1890). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Cambridge University Press

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Fondo de cultura económica.

Duarte Duarte, J. (2013). *Infancias contemporáneas, medios y autoridad*.

Duarte Duarte, J., Gómez Marín, A., Marín Posada, M. L., Saldarriaga Vélez, J. A., Galeano Guevara, M. C., Marín Ruiz, M., ... & Costa Castaño, G. (2019). *Emociones políticas en niños y niña*. Editorial Universidad de Antioquia

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

Ferraroti F, (1990) *La historia y lo cotidiano* 2da Edición.

Freire, P., Torres, R. M. y Mastrangelo, S. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar* (Vol. 2). Buenos Aires: Siglo xxi.

Fontana, A. y Frey, J. H. (2015). *La entrevista: De una posición neutral al compromiso político*. En: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa*, Vol. IV (pp. 140–202). Barcelona: Gedisa Editorial

Galeano, M. E.(2004). *Diseño de proyectos de la investigación cualitativa*. Fondo editorial Eafit

Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). *Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa*, en Denzin, N. y Lincoln, Y (comps) *Manual de investigación cualitativa*. California: Thousand Oaks. pp. 105–117

Guerrero Arias, Patricio (2010). *Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia*.

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

Kaplan, C. V., y Krotsch, L. (2018). *La educación de las emociones: Una perspectiva desde Norbert Elias*. Revista Latinoamericana de investigación crítica, 5(8), 119–134.

- Kaplan, C. (2021). *Los sentimientos en la escena educativa*.
- Lagarde y De los Ríos, M. (2012). *El feminismo en mi vida: hitos, claves y utopías*.
- Liebel, M. (2000) *La otra infancia: niñez trabajadora y acción social*. Ifejant
- Liebel, M. (2007). *Niños investigadores*. *Encuentro*, (78), 6–18.
- Llacuna–Morera, J., y Guàrdia–Olmos, J. (2015). *Dimensión cuerpo–mente. De Spinoza a Damasio. Imágenes, signos, emociones y sentimientos en el lenguaje*. *Anuario de Psicología*, 45(1)
- Morales, S., y Magistris, G. (2019). *Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetxs políticxs co–protagonistas de la transformación social*, *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación / Gabriela Paula Magistris ... [et al.] ; compilado por Gabriela Paula Magistris ; Santiago Morales. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial Chirimbote,*
- Murillo, G. (2021) *conversación en las aulas*. Editorila Universidad de Antioquia
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones* (Vol. 2). Barcelona: Paidós.
- Osorio Ballesteros, Abraham. (2016). *La ampliación de la participación infantil en México: Una aproximación sociológica a sus razones, obstáculos y condiciones*. *Sociológica (México)*, 31(87), 111–142. Recuperado en 31 de marzo de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732016000100004&lng=es&tlng=es.
- Pachón Castrillón, X. (2009). *¿ Dónde están los niños? Rastreado la mirada antropológica sobre la infancia*. Maguaré.
- Packer, M. (2007). *Psicología interpretativa*. *Tratado de psicología social*, 338–360.

Pavez Soto, I. (2012). *Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales*. *Revista De Sociología*, (27), 81–102. <https://doi.org/10.5354/rds.v0i27.27479>

Pávez, I. (2013). *Infancia y división sexual del trabajo: visibilizando a las niñas trabajadoras en el servicio doméstico de Perú*. *Nomadías*, (17), ág–109.

Ramos, V., Truninger, M., Cardoso, S. G., & Augusto, F. R. (2020). Researching children's food practices in contexts of deprivation: ethical and methodological challenges. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1–17.

Skliar, C. (2012). *La infancia, la niñez, las interrupciones*. *Childhood & Philosophy*, 8(15),67–81.[fecha de Consulta 11 de Junio de 2022]. ISSN: 2525–5061. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051606004>

Subirats, M. (2001). — *¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio*. En: Rambla, Xavier y Tomé, Amparo. (Eds): *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Editorial síntesis, p. 156–180.

Subirats, M. (2007). —*De la escuela mixta a la coeducación: la educación de las niñas, el aprendizaje de la subordinación*. En: Vega Navarro, Ana. (Coord.). *Mujer y educación: una perspectiva de género*. Málaga: Ediciones Aljibe, p. 137–148

Szapu, E., y Kaplan, C. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*.

Trueba Atienza, C. (2009). *La teoría aristotélica de las emociones*. *Signos filosóficos*, 11(22), 147–170.

Vasilachis, I. (2015). *Investigación Cualitativa: Proceso, política, representación, ética*. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Manual de Investigación Cualitativa Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de materiales empíricos*. Barcelona: Gedisa. 11–42. (Prólogo).

Vigotsky, L. S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia* (Vol. 87). Ediciones Akal.

Vigoya, M. V. (2016). *La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación*. Debate feminista, 52, 1–17

Anexos

Anexo 1 Guion orientativo de preguntas. Entrevistas y asambleas con niñas y niños

1.1 Subjetividades de la niñez

- ¿Cuál es la diferencia entre niños y adultos?
- ¿Qué hacen las niñas y los niños?
- ¿Qué hacen los adultos?
- ¿Qué pasaría si no existieran los adultos?
- ¿Cómo sería un mundo sin niñas ni niños?
- ¿Quién escucha a las niñas y los niños?

1.2 Niñez y educación

- ¿Qué te gusta de tu colegio?
- ¿Qué no te gusta de tu colegio?
- ¿Cómo es estar en segundo grado?
- ¿Qué aprenden las niñas y los niños en el colegio?
- ¿Qué te gustaría aprender en el colegio?
- ¿Qué enseñarías si fueras profesor o profesora?
- ¿Cómo sería una clase ideal?

1.3 Emociones en la escuela

- ¿Qué sientes cuando te enojas con tus amigos?
- ¿Qué pasa cuando no los dejan jugar?
- ¿Qué haces cuando te sientes triste?
- ¿Qué haces cuando sientes enojo?
- ¿Qué haces cuando sientes alegría?

1.4 Asamblea de Niñas

- ¿Quiénes son tus amigas?
- ¿Qué hacen las niñas en el Colegio?
- ¿Cómo se siente ser niña?
- ¿Qué cosas hacen los niños que a ti te gustaría hacer?
- ¿En qué momentos NO te gusta ser niña?
- ¿En qué momentos SI te gusta ser niña?

Observaciones

Anexo 4. Transcripciones Asambleas.

4.1 Soñar Despiertos

Bueno: Les voy hacer una pregunta ¿Quién puede soñar lo que quiere?

Si yo digo que voy a soñar con perritos... ¿sueño con perritos?

– *Si*

¿Todos?

– *Si*

– *Yo soy capaz.*

– *Yo también.*

– *Un día yo quería un juguete y yo cerré los ojos pensando en el juguete...y luego soñé con el juguete.*

– *A mi me asustan los payasos y cuando me voy a acostar y pienso en eso, cuando me duermo sueño que un payaso esta frente a mí.*

Y cuando uno está en el salón y yo les digo...presten atención. ¿Que están pensando? ¿O están soñando?

– *¡Pensando!*

¿Entonces Qué diferencia hay entre pensar y soñar?

– *Cuando uno piensa no puede verlo; pero cuando uno sueña, si lo puede ver.*

– *Yo puedo soñar con los ojos abiertos.*

– *Si,*

– *Por ejemplo, el otro día mi tío me dijo...yo puedo conducir un avión. Abrí los ojos, imagine un avión, imagine a mi tío e imagine que se estrellaba.*

– *¡Profe! mi primo duerme con los ojos abiertos, como si fuera un zombi.*

¿Entonces cuando yo estoy explicando la clase de inglés, ustedes que están haciendo?

¿Están Soñando con los ojos abiertos?

– *Durmiendo.*

– *Yo sueño que estoy volando, o quiero dormir.*

¿Y con que sueñan mientras estoy dando la clase?

– *Imaginamos que la profe está haciendo otra cosa diferente que escribir.*

– *Yo sueño que estoy en el tesoro comprando cosas.*

– *Yo me imagino lo que mi mamá me dijo antes de ir al colegio...por ejemplo que después del colegio me va a llevar a piscina; yo me imagino eso.*

– *Por ejemplo, cuando estoy en esta clase, ¡y alguien me dice algo así...estoy muy feliz!*

¿Ósea no estás pensando en la clase de inglés, sino en lo que dijo la mamá?

– **Si**

¿Y eso te hace feliz?

– *Si*

– *Yo estaba leyendo y pensando que tu terminabas de explicar, porque explicaste muchas veces.*

Entonces... ¿que sería mejor en vez de la clase? En vez de leer la fábula, ¿qué creen ustedes o que piensan ustedes que deberíamos estar haciendo?

– *Deberíamos estar Jugando escondidijo.*

– *Leer un poco antes y jugar escondidijo.*

– *Deberíamos leer la fábula y luego imitar la historia.*

¡Me parece super buena idea!

– Vean lo que dijo Isabela...en vez de leer la historia...deberíamos verla y después imitarla.

– *¡Muy bien!*

¿Si no estuviéramos leyendo la fábula, que deberíamos está haciendo?

– *Yo iría a los jueguitos.*

¿Alguien más? Que tenga otra idea diferente.

– *Jugar un juego que tenga algo de la historia.*

Me parece. ¿Alguien más?

– *Jugar fortnite.*

¿Alguien más?

4. 2 Niñas y niños en el colegio

¿Qué hacen las niñas y los niños de segundo en el Colegio?

– *Pueden compartir con los amigos*

– *Jugar entre ellos*

– *Pueden aprender*

Y que es lo malo de estar en segundo...

– *Ya sé.*

– *Porque hay cosas muy difíciles*

– *Por que no nos tienen en cuenta.*

¿Y cuando no los tienen en cuenta?

– *No podemos traer dinero y comprar todos los días.*

– *Y no nos tocan las encuestas...*

Que es lo malo de estar en segundo

– *Ya sé. Ya sé que nosotros tenemos una clase antes del descanso.*

– *Los de cuarto pueden traer celular*

– *En cuarto pueden traer cosas electrónicas*

Y como los tratan los niños más grandes

– *Bien.... pero hay otros niños que nos están diciendo eso, que son niños grandes*

4.3 Asamblea de niñas

Como son los juegos de las niñas en el Colegio.

–Jugar con tierra que nosotros le decimos “caca”, subirnos al pasamanos, jugamos con las canchas, hacemos guaridas secretas, chucha cogida, chicle americano, escondidijo, jugamos con arena mojada.

¿Y cómo son los juegos de los niños?

–Futbol, baloncesto ... y ya.

¿Pero hay otros niños que juegan otras cosas, no?

_ ahí los de segundo C juegan a excavar, a investigar, Johan dibuja, Juan Martín también, juegan a los dinosaurios.

¿Y ustedes por que no juegan a los juegos de los niños?...

–Yo si juego.

–La otra vez jugamos y les metimos unos golazos a ello en futbol

¿Cómo se siente ser niña?

–Bien

–Bien

¿Por qué?

–Porque nos respetan más.

¿Quiénes las respetan más?

–Los niños– se ríen todas

– Pues a veces....

–Pues a veces nos pegan.

–A veces nos dicen sobrenombres, nos dicen palo de loca

¿Y eso no lo dicen las niñas, las niñas no ponen sobrenombres?

–No.

–Sí

–A veces

–Nosotras tenemos un idioma, que los niños no entienden

–“pluxin” en nuestro idioma.

–A Jerónimo le decimos Jiri

Bueno, escuchen la otra pregunta. ¿Qué cosas hacen los niños que a ustedes las niñas les gustaría hacer??

Que cosas hacen los niños que a ustedes las niñas les gustaría hacer...

–Jugar futbol

Pero ustedes pueden jugar futbol.

–Es cierto.

–Es que los niños juegan con unas pelotas que pegan tan duro. y los niños cuando se caen para tapar no les duele.

– A mí tampoco.

– A mí si.

–A mí no me duele, a mí si y más en este piso... pero si hay barro si.

–Mentira

Bueno... los niños y las niñas sienten los mismo....

–si

-No

-si

-Algunas veces

-¿Cuáles si?

-Algunas veces las niñas son más fuertes

-No

-Si

-No

- Porque las niñas tenemos más fuerza.

Se ríen todas

¿Los niños y las niñas sienten lo mismo?

-No

-No

-Tenemos las mismas emociones, pero en diferentes momentos.

Por ejemplo, cuando lloran los niños...

-Cuando les pegan muy duro.

¿Y las niñas cuando lloran?

-La otra vez un día me quemaron la cara

-Por ejemplo, un día un niño me aporreo con una pelota y me revoto en el ojo.

Entonces ¿por qué lloran las niñas?

-Cuando uno siente tristeza, cuando a uno lo dejan solo.

¿se acuerdan cuando yo llegue con un morado en el ojo y no estaba llorando?

-Yo me traqueo más o menos así y yo no lloro.

Bueno... ¿En qué momento no te gusta ser niña?

–En ninguno

–Cuando te molestan mucho.

–Cuando a uno le halan en cabello.

–Ayy sii...

–Cuando se lo cortan.

–A mí no me gusta el pelo corto.

–Cuando nos dicen: tú no puedes hacer esto o no puedes hacer lo otro

–Espera Lisa está diciendo algo importante. cuando nos juzgan por ser niña

–Nos juzgan porque no podemos hacer algún tipo de cosas

Como que...

– Jugar pistolas.

– A mí me gusta eso

–A mí también.

–Cuando la profesora nueva de ballet nos dijo que nosotras eramos débiles.

– Que las niñas eran más débiles pero juiciosas que los niños no eran más juiciosos que las niñas.

Bueno ¿cuándo no les gusta ser niñas?

–Cuando no les gustan algunas cosas, como ser sensibles.

– Y los niños también...ellos dicen que uno llora.

Los niños también son sensibles.

–Si

–Si pero los niños casi no lloran

–Niños dicen que ellos no lloran, pero si lloran

Bueno, ¿en qué momento es mejor ser niña que niño?

–El día de la niña

–El día de la mujer

–Nosotras tenemos más cosas que los niños porque nosotras necesitamos mas

Como que...

– Las mascarillas, los juguetes, las lociones

–El maquillaje.

Todas se ríen

–Hay hombres que se ponen maquillaje.

–Si

– Mi hermano se hecha loción

–Porque a mí me compran más cosas que a mi hermano

– Porque somos más sensibles

Anexo 5 Extractos y ejemplos de autorregistros

Los autorregistros, se convirtieron en una estrategia que me permitía reflexionar sobre lo sucedido en mi practica pedagógico, al tiempo que fui recopilando experiencias anecdóticas que fortalecían el proceso investigativo. Es de precisar que esta herramienta fue de mucho apoyo en el aula tras los sucesos pos pandémicos y como desde mi rol como maestra fui asumiendo los retos que implicó la virtualidad, alternancia y presencialidad.

Autorregistro

Febrero 15 al 19

Esta semana fue caótica incluso antes de que empezara, estaba pre- ocupada dos semanas atrás por el cambio que íbamos a tener (cambiamos de la alternancia a la presencialidad), todas las familias que quisieran que sus hijos o hijas asistieran al colegio lo iban a poder hacer, por tanto, la decisión estaba en las familias; en mi grupo 14 familias de 22 decidieron tener a sus hijos en la presencialidad.

Me angustiaba todo, el manejo del grupo (presencial y virtual); me angustia el manejo los protocolos de este virus que nos ronda; esa insistencia en

mantener la distancia cuando lo único que quieren los niños es estar con el otro, ¡qué ilógico!; cuando enseñaba en el preescolar tenía que rogarles para que compartieran, ahora debo decirles que nada se comparte.

Muchas preocupaciones se fueron, sin darme cuenta; ¡y es que recibir en la mañana esas caritas, me hizo muy feliz! Tenía chicos que no habían ido al colegio en casi un año y se mostraban ansiosos, felices e incluso preocupados. Los que venían en alternancia tuvieron reacciones espectaculares; acompañando a los otros y mostrando “la nueva realidad del colegio”

Increíble lo que voy a expresar, pero ¡qué cantidad de ruido y qué estrés! no podía escuchar ni entender lo que decían los chicos virtuales, me siento mal porque definitivamente, se quedaron rezagados en la dinámica de grupo; no captan los chistes, los comentarios inoportunos, las risas, los “you can do it” de los que están conmigo en el aula. Traté de involucrarlos lo más posible, pero creo que no fue suficiente. De eso me di cuenta, cuando al

final de semana fui informada que dos chicos más ingresan a la presencialidad. Por mí, mejor. Me gusta más tenerlos en el salón y poder conocerles realmente.

Con los presenciales pasamos delicioso; pudimos estar en la cancha, que finalmente habilitaron, sembramos el árbol con que el colegio recibió a los chicos el lunes y bailamos montones en las pausas activas. Es que no es lo mismo bailar solos en la casa, que con los otros haciendo payasadas.

Al final no fue tan horrible, el manejo de dos planeaciones virtual y presencial; pero si no tengo un momento para respirar. Los niños van a la sala de profes a pedirme que juegue con ellos ¿ah?, Jonathan no sale de esa sala, me busca para todo.

En muchos sentidos, fue maravilloso, tanto para ellos como para mí; pero, si que me desacomodo mis rutinas, mis entregas y mis tiempos. Ahora, he visto muchas cosas para trabajar en estos últimos cuatro meses. Autonomía; se nota que les estaban haciendo todo, resolución de problemas; se ahogan en un vaso de agua, seguridad y autoconfianza; trato repuestos, comunicación asertiva. En fin, un sin número de cosas que esta pandemia interrumpió.

Aún persisten otras angustias; el hecho de que se acercan los exámenes finales del periodo que tanto alteran a los papás y mamás; y que se que venían haciendo muy asistidos; entonces ahora estos exámenes se los van a devorar. Sé que habrán muchas quejas en tanto las notas que van a sacar. Pero, quiero descubrir de verdad el verdadero nivel académico al que me enfrente con este grupo; y como vamos a hacer para cumplir con el exigente currículo Cambridge, que lo tengo respirando en el cuello.

Autorregistros

Febrero 22 al 26

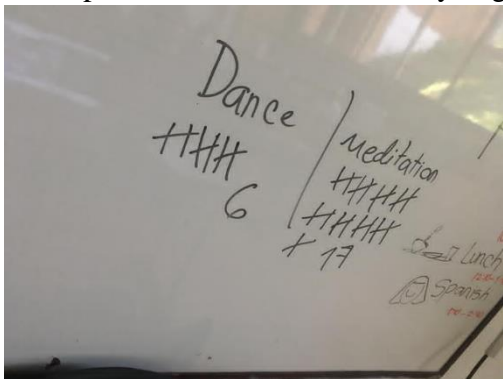
Esta nueva semana permitió que me disfrutara como antes del proceso de enseñanza, poder estar junto con los estudiantes; y ayudarles en sus procesos no solo de aprendizaje; sino en aquellos que involucran la autonomía; el pensamiento crítico y la solución de problemas que tanto les cuesta.

Propusimos una pijama para el viernes; con lo cual los motivé para realizar los exámenes de práctica que nos sirven como estrategia de preparación para los exámenes que presentaran la próxima semana. Con estos exámenes puede notar como la sola palabra “Examen” les genera inseguridades y angustias; porque notablemente no era nada ajeno a lo que veníamos trabajando y que en situaciones regulares hubiesen abordado de manera tranquila, pero solo enfrentarse al examen de práctica los puso en un nivel de estrés que les quitaba su tranquilidad. Creo que para el próximo trimestre les quitaré la palabra Examen; así sea solo práctica.

Una situación que me llamó mucho la atención, fue que en meses pasados cuando aún estábamos en la virtualidad, en mis actividades de pausa activa (las cuales hacemos en cada bloque de clase – ellos escogen si al inicio, mitad o final) había propuesto la meditación y había sido un fiasco. Lo odiaron e incluso cuando la propone dentro de las opciones de pausa activa; nunca tuvo suficientes votos.

En una de las clases de última hora (que se hacen eternas para ellos y para mi) dije: ¡No más! Estamos demasiado agotados si o si tenemos que meditar. Ellos lo recibieron con resignación, pero había sido una imposición (procuro no hacerlo). Apagamos las luces del

salón, puse música de meditación y la guíe en español. Para mi sorpresa logramos una



conexión extraordinaria, todos y todas en silencio la sumieron de la mejor manera y logramos traer nuestra atención al presente. Los chicos virtuales; no estaban tan conectados; pero al menos pudieron tener un momento de calma entre tanto caos que han tenido

que escuchar. Al final, el objetivo se cumplió; logramos focalizar la atención y continuar con el ritmo de la clase. Me sentí maravillada, porque la meditación para mí ha sido una herramienta, en el reconocimiento de mi como mujer, y trato de aplicarlo a práctica docente, pero con este grupo había sido imposible.

Al día siguiente en la explicación de la agenda de la clase (en el momento de pausa) les pregunté qué querían hacer (casi siempre escogen bailar) pero, ellos me gritaron: ¡Meditación! no lo podía creer, y me sentí mal porque de pronto la imposición se había convertido en algo más; por lo que les dije que pusiéramos otra opción y así recurrimos a la votación (como todas nuestra decisiones de grupo.) efectivamente hicimos la votación y la meditación arrasó incluso frente al baile.

Lamento no haberles preguntado porque les había gustado tanto; pero creo que era mi exaltación por mi sueño cumplido Creo que puedo convocar una asamblea para recoger los pensamientos y emociones que genera esta estrategia de calma en ellos, y escuchar además las versiones de los niños virtuales, quienes en la tercer meditación de la semana, lograron conectarse.

Autorregistros

Marzo 2– 6

Esta semana ingresó una chica nueva Salomé (increíble pero cierto, para terminar el año), viene de China, su familia fue de aquellas que decidieron venirse en el vuelo humanitario cuando inició la pandemia y ahora están atrapados en Colombia, porque China no los quiere volver a recibir.

En la reunión de presentación con su familia; me contaron que Salomé había llegado super feliz a la casa, porque su profe, ósea yo, era muy amable, bailaba en el salón con los niños, comía en el comedor en la misma mesa y no daba reglazos. ¿? . La familia me contó que en China los profesores aún sancionaban a los estudiantes con reglazos en sus manos y eran vistos como autoridad suprema. Creo que Salomé me puede aportar mucho a la problemática a la que me estoy acercando “Invisibilización de la infancia”

Anexo 6 Formato Asentimiento Informado

Fecha: _____

Yo _____ tengo años.



Quiero participar de la investigación con la profesora Jenny Alejandra.



- Estoy de acuerdo
- Necesito que me expliquen
- No estoy de acuerdo

Entiendo que en esta investigación lo que diga será respetado y si no estoy interesada o interesada en continuar puedo retirarme.

Si

No

La investigación tendrá solo objetivos de educación.

Firma: _____

Nombre: _____

Anexo 7 Formato Consentimiento informado

El Retiro, Febrero 10 2021

Yo, _____ identificado(a) con cedula de ciudadanía No _____

de _____ mayor de edad, y representante del estudiante

_____ del grado segundo. Tengo conocimiento y se me ha

socializado el trabajo investigativo que en el aula se está realizando con la profesora Jenny Alejandra

Suárez Rios, estudiante a la vez de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia.

Autorizo que la docente, grabar, transcribir los relatos de los niños y las narrativas de las observaciones de las interacciones en el aula escolar.

Con el objetivo académico de comprender los relatos de emociones de niñas y niños y su incidencia en la visibilización de la infancia.

La investigación asumirá a las niñas y a los niños como coinvestigadores, quienes en jornada escolar participaran voluntariamente de las actividades propuesta, y en caso tal de que alguno estudiante decide no continuar con su participación se retirará libremente. Igualmente, esta información será socializada con las niñas y los niños

Estoy de acuerdo que _____ participe de la investigación en el aula.

En constancia firman el día ____ del mes _____ del año 2021

Firma _____

Nombre del representante de la familia _____

Cédula de ciudadanía _____