

EXPRESIÓN DE EMOCIONES COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA FRENTE A LA  
SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO EN PUTUMAYO



Universidad  
del Cauca

EUCARIS MORALES SALAZAR

UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES  
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL  
MOCOA, NOVIEMBRE DE 2018

EXPRESIÓN DE EMOCIONES COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA FRENTE A LA  
SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO FORZADO EN PUTUMAYO

Trabajo para optar al título de  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN-MODALIDAD PROFUNDIZACIÓN

EUCARIS MORALES SALAZAR

Directora  
Mg. Yoli Marcela Hernández Pino

UNIVERSIDAD DEL CAUCA  
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES  
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL  
MOCOA, NOVIEMBRE DE 2018

## **Agradecimientos**

Dedico este proyecto primero que todo a Dios, quien me ha dado otra oportunidad de vida. A mis hijos Tatiana, Estiven y Daniel, por el tiempo que han tenido que pasar solos durante varios meses, tanto por mi salud como por mis estudios. Asimismo a mis hermanas. A las Luces, por el cuidado y dedicación que han tenido conmigo y, finalmente, a mi esposo Afranio, quien ha estado ahí en las diferentes circunstancias por las que he pasado.

Expreso mi gratitud al rector Eduardo Hernández y a todos los compañeros de la Institución Educativa Rural Alto Afán, en especial a los de mi sede: Oliva Melo, Jair Benavidez, Luis Antonio Quejuan, Aidé Pastrana, Carolina Becerra, por su apoyo.

A la Universidad del Cauca por liderar el Programa Becas para la Excelencia Docente del Ministerio de Educación Nacional en la región, por el compromiso de todos sus docentes y administrativos, la comprensión frente a mi proceso y por darme la oportunidad de superarme en mi carrera profesional. Especialmente a Johana Muñoz y Daniel Enrique Fernández, como enlaces administrativos, y a la profesora María del Socorro Aguirre, como coordinadora académica de la sede Mocoa, por su colaboración incondicional.

A mis tutores, especialmente al orientador de la línea de profundización en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, profesor Víctor Javier Erazo Pantoja, por darme los mejores conocimientos con el propósito de mejorar mi calidad de vida y el desempeño en mi trabajo como docente.

A la profesora Selene Torres por las contribuciones importantes que me brindó durante el seminario electivo en Neuro-aprendizaje, a través del cual pude encontrar un camino sobre el cual avanzar. Conocer los talleres del Movimiento de Educación Popular Fe y Alegría fue decisivo no solo para para anclar el proyecto, sino sobre todo para encontrar una perspectiva de trabajo como maestra.

Tengo una deuda muy grande con mi directora de este trabajo de grado, profesora Yoli Marcela Hernández Pino, por su calidad humana, comprensión y confianza, porque, sin ella saberlo, me llenó en muchas ocasiones de fortaleza, dándome sugerencias asertivas y enriquecedoras para mi proyecto. Asimismo, por ayudarme de una u otra forma, mi gratitud al profesor Aldo Manco, Brayan Valencia y a Jairo Montilla.

A cada uno de mis estudiantes por sus sonrisas y abrazos, por estar ahí conmigo creciendo mutuamente, por enseñarme. A los padres de familia por su confianza en mi labor, y porque están ahí prestos a aportar ideas y acciones. Toda contribución, toda unión de esfuerzos, permite construir otras realidades para todos.

A todos los que han hecho parte de este caminar en la Maestría en Educación, siempre gracias.

## **Resumen**

El presente proyecto se planteó como una oportunidad para explorar rutas posibles que permitieran a los niños y las niñas de la Institución Educativa Rural Alto Afán, particularmente los de grado segundo de la sede Nueva Esperanza, aprender a expresar sus emociones, a encontrarse y reconocerse como individuos y colectivo, y a fortalecer sus habilidades para enfrentar la vida en comunidad. Esto considerando sus condiciones socio-demográficas marcadas por el desplazamiento forzado y la marginalidad. De hecho es de indicar que la Sede Educativa se encuentra ubicada en el asentamiento que lleva su mismo nombre, el cual se estableció como parte de las migraciones forzadas que se recrudecieron en el año 2000 por la presencia de grupos paramilitares en la región. Se trató entonces de aportar desde la educación emocional para que los niños y las niñas, hijos e hijas de padres desplazados por la violencia o directamente víctimas del desplazamiento forzado, tengan herramientas que les permita no solo sentir que hacen parte de un lugar físico donde pueden estar, sino también donde pueden ser. Se implementó como estrategia pedagógica una serie de talleres que hacen parte de la propuesta Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo del Movimiento Fe y Alegría, la cual se enmarca en lo que la Organización Mundial para la Salud ha denominado como la formación en Habilidades para la Vida.

Palabras clave: Desplazamiento forzado, educación emocional, inteligencia emocional, habilidades para la vida, competencias ciudadanas, enseñanza de las ciencias sociales.

## Tabla de Contenido

Capítulo 1. Génesis del proyecto .....	1
El desplazamiento forzado como contexto social de la práctica pedagógica .....	3
La sede educativa Nueva Esperanza como lugar de la intervención.....	7
Pregunta orientadora y objetivos.....	10
La expresión de las emociones como reconocimiento de ciudadanía .....	11
Capítulo 2. Referente conceptual .....	16
Desplazamiento forzado interno como realidad nacional y regional .....	16
La escuela como espacio de encuentro y reconocimiento para sanar .....	20
La construcción de ciudadanía desde el desplazamiento forzado .....	25
Educación emocional para la construcción de ciudadanía .....	30
Proyectos de educación emocional y desplazamiento forzado como antecedentes .....	33
Educación en Habilidades para la Vida como estrategia pedagógica.....	38
Un cuestionamiento personal frente al proyecto de intervención .....	43
Capítulo 3. Metodología .....	46
Investigación Acción Educativa como diseño metodológico .....	46
Una investigación a implementar en cuatro momentos.....	47
Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo como estrategia pedagógica frente al manejo de emociones .....	50
Capítulo 4. Resultados.....	55
Momento 1. Diagnóstico .....	55
Momento 2. Definición de la estrategia pedagógica .....	58

Momento 3. Implementación de la estrategia pedagógica.....	63
Navego entre emociones y sentimientos.....	64
Me sumerjo en mi mar afectivo para conocerlo mejor .....	76
Diviso las emociones y sentimientos de otr@s navegantes .....	89
Obstáculos que dificultan la navegación .....	99
Un bote para salvar vidas .....	105
Los bloqueos de sentimientos: Sesión con padres de familia .....	111
Momento 4. Evaluación y análisis de resultados .....	113
Capítulo 5. Conclusiones y proyección .....	117
Bibliografía .....	122

## **Índice de tablas**

Tabla 1. Lista de Habilidades para la Vida, definición y valores asociados. ....	39
Tabla 2. Unidades de entrenamiento Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo ..	51
Tabla 3. Categorías emergentes y relacionamiento .....	114



## Índice de imágenes

Imagen 1. Estudiantes como reporteros durante los talleres.....	60
Imagen 2. Registro de la actividad por parte de reportero.....	60
Imagen 3. Fotógrafo y reportero indican cómo se sintieron con sus roles .....	61
Imagen 4. Condición de infraestructura del aula de clase .....	63
Imagen 5. Los estudiantes listos para zarpar con sus gorros de navegantes .....	65
Imagen 6. Actividad barcos de papel: navegando entre emociones y sentimientos	66
Imagen 7. Listas de emociones y sentimientos identificados por los estudiantes ...	67
Imagen 8. Bitácoras de la navegación.....	68
Imagen 9. Relato en bitácora sobre cómo se sintió un estudiante en el taller .....	69
Imagen 10. Expresiones sobre cómo se interpretan las emociones .....	70
Imagen 11. Actividad de cuchicheo .....	77
Imagen 12. Construcción de semáforos para alcanzar acuerdos de convivencia ....	78
Imagen 13. Disponiendo del espacio con especies marinas .....	78
Imagen 14. Actividad de cuchicheo Taller #2.....	79
Imagen 15. Actividad: Por poco naufragamos.....	80
Imagen 16. Dibujo de emociones y de identificar qué las produce .....	81
Imagen 17. Actividad: Dramatizando nuestras emociones y sentimientos .....	82
Imagen 18. Actividad: Reconocer emociones y reacciones de papá y mamá .....	82
Imagen 19. Actividad de cuchicheo Taller #3.....	90
Imagen 20. Los estudiantes con sus catalejos viendo las emociones y sentimientos de otros .....	91
Imagen 21. Expresando sentimientos como mimos (diálogo mudo) .....	92

Imagen 22. Reportera ayudando a sus compañeros a expresar sus emociones. ....	92
Imagen 23. Narración de momentos en los que expresan emociones .....	93
Imagen 24. Actividad: Dramatización de emociones y sentimientos de otros .....	94
Imagen 25. Actividad: Describir a otra persona y cómo son sus emociones.....	95
Imagen 26. Actividad: Un viaje accidentado .....	100
Imagen 27. Bitácora sobre bloqueo de emociones.....	100
Imagen 28. Imagen de mariposa, desde la cual se trabajó bloqueo de emociones	101

## Capítulo 1. Génesis del proyecto

*“Siempre fuiste mi espejo, quiero decir que  
para verme tenía que mirarte”*

Julio Cortázar

“Para verme tenía que mirarte”, esta frase del poema Bolero de Cortázar, sintetiza las vivencias con los estudiantes, padres de familia y comunidad en general de la Sede Nueva Esperanza, asociada a la Institución Educativa Rural Alto Afán del municipio de Mocoa, en el departamento del Putumayo. Verlos es ver el reflejo de una historia propia abarrotada de emociones, por lo que trabajar como maestra con ellos significa buscar en la transformación de sus realidades una transformación también personal.

En este sentido, es de reconocer que no hay realidad que involucre tan profundamente como aquella que se experimenta como propia, circunstancia que hace que sus realidades personales se confundan en un mismo reflejo, marcando con ello las prácticas de aula. Es así como la razón por la cual se llegó a trabajar con esta comunidad hace parte de la génesis de este proyecto.

Proponer y ejecutar una estrategia pedagógica que permita en los niños la expresión de emociones, como camino de resiliencia en un contexto escolar y comunitario fundado como consecuencia del desplazamiento forzado, fue una inquietud que se empezó a gestar desde el año 2005, cuando se tuvo el primer contacto con la comunidad del asentamiento Nueva Esperanza. En ese año estaba en espera de traslado por parte de la

Secretaría de Educación Departamental, tras haber sido amenazada en la zona rural donde laboraba.

Esta no es una circunstancia particular cuando se es docente en sectores rurales y/o vulnerables, dado que en ocasiones la necesidad de asumir un liderazgo comunitario y una visibilidad más allá del trabajo académico, puede generar situaciones de riesgo para la supervivencia y el bienestar personal. De este modo, en dicho año se empezó a hacer parte de los más de 7,7 millones de colombianos que han tenido que desplazarse para salvaguardar la vida, a causa de las múltiples violencias que se viven en el país (según cifras ACNUR de junio de 2018).

Esta situación fue la que animó a la comunidad del asentamiento Nueva Esperanza a proponer y solicitar este nombramiento en la sede que lleva el mismo nombre. Buscaban un docente que tuviera en su historia personal la condición del desplazamiento forzado, a fin de que se conectara, entendiera y se sumara a sus dinámicas de organización comunitaria en favor de mejorar sus condiciones de vida. En consecuencia, desde ese año se empezó a atender los grados de segundo a quinto de primaria, trabajando además mancomunadamente para “levantar la escuela” con la comunidad.

De esta manera este proyecto se planteó como una apuesta por realizar una estrategia pedagógica donde el encuentro, ese reflejo en el compañero, sea una posibilidad para despertar la afectividad, el amor propio y el amor por el otro, conectando a los estudiantes con el mundo de sus emociones para que más que enfrentar la vida, la abracen con resiliencia, optimismo y esperanza. Condiciones básicas y fundamentales para tener un ambiente personal y comunitario que favorezca cualquier aprendizaje que desde la escuela pueda generarse.

## **El desplazamiento forzado como contexto social de la práctica pedagógica**

El desplazamiento forzado es un fenómeno y flagelo social presente en la historia del país, pero recrudecido desde mediados del siglo XX por las luchas entre liberales y conservadores, el nacimiento de los grupos insurgentes, la conformación de los grupos paramilitares, mezclado con las profundas huellas de violencia que han venido dejando en las últimas décadas tanto los corredores de armas y de narcotráfico, como la minería legal e ilegal, el monocultivo y la explotación de otros recursos naturales (Soledad, 2007; Sandoval, Botón y Botero, 2011). En conclusión, como lo manifiestan Cuchumbé y Vargas (2007), es una expresión del continuo proceso de expansión territorial que se da en el país, desde intereses políticos y económicos, los cuales históricamente se han respaldado en grupos armados al margen de la ley.

El departamento del Putumayo no ha sido ajeno a esto, máxime cuando es un territorio rico en recursos naturales de explotación, especialmente de petróleo, y con una baja presencia estatal que ha favorecido el desarrollo extendido del narcotráfico, como factores que alimentan el desarrollo de un intenso y permanente conflicto por el control territorial (Bello, 2004). Esto hace de Mocoa, como ciudad capital, un municipio receptor de personas en condición de desplazamiento forzado.

Particularmente, como está documentado en el Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Rural Alto Afán (2017), en octubre del año 2000 llegaron al municipio de Mocoa un número alto de familias desplazadas por la fumigación de las plantaciones de coca en el Bajo Putumayo y los continuos enfrentamientos entre grupos guerrilleros, autodefensas, ejército y policía.

Inicialmente fueron ubicadas en unas casas que habían sido construidas en la vereda Alto Afán para las oficinas de la Micro Central Hidroeléctrica llamadas casas del Instituto Colombiano de Energía Eléctrica o ICEL. Este primer asentamiento fue llamado por la comunidad como Asociación El Porvenir. No obstante, la situación se hizo insostenible en poco tiempo por el hacinamiento que se empezó a presentar, dado que había dos o tres familias por casa, generando situaciones de marginalidad y vulnerabilidad en la población.

Lo anterior condujo a que algunas familias invadieran terrenos aledaños pertenecientes a la empresa de Interconexión Eléctrica – ISA, llamando a este asentamiento Nueva Esperanza. Allí construyeron cambuches para refugiarse, los cuales rápidamente se fueron multiplicando con la llegada de nuevas familias originarias del Bajo Putumayo, pero también de otras regiones del país como Meta, Valle del Cauca, Nariño, Caquetá, Cauca, la Guajira, Antioquia, Risaralda, Quindío, entre otras, según datos recolectados en el censo realizado por la escuela entre los años 2002 y 2003. Familias que fueron altamente fluctuantes en este primer periodo (PEI I.E. Alto Afán, 2017, p. 11).

En el año 2004, por diferencias y tensiones que empezaron entre familias del asentamiento, algunas invadieron otros terrenos de ISA, los cuales tenían en comodato habitantes de la Vereda Alto Afán. Así nació el asentamiento “Quince de mayo”. Esto generó conflictos entre los habitantes de la vereda y las personas en condiciones de desplazamiento que invadieron los terrenos, tensiones que también se manifestaron en la escuela como lugar de atención de los niños y espacio de encuentro comunitario.

Es de precisar que el incremento desbordado de la población estudiantil a partir del año 2000 generó la expansión de la Institución Educativa pasando de cuatro a ocho sedes en un tiempo no superior a cinco años, aunque actualmente cuatro de ellas estén cerradas temporalmente. Esta dinámica institucional de continua reestructuración responde a una infraestructura y dotación insuficiente para atender adecuadamente el derecho a la educación de los niños y niñas que llegan o han nacido en estos asentamientos; a los conflictos que ello genera entre las comunidades y los docentes; a la alta fluctuación de la población estudiantil; al traslado de los docentes, entre otros factores que generan profundos y complejos retos para el desarrollo continuo y sostenible de los fines de la educación. De hecho las sedes Nueva Esperanza y Quince de Mayo fueron constituidas en cada uno de los asentamientos en el marco de los procesos de invasión respectivos, donde a las disputas sobre el territorio se sumó la de un docente de la sede Anamú y los padres de familia por discusiones asociadas a la distribución de las ayudas y las raciones del restaurante escolar. Esto como una situación que permite ejemplificar cómo las realidades del desplazamiento forzado impacta directamente la dinámica institucional, haciendo que se den las prácticas pedagógicas en un escenario de continua tensión.

Patricia Lasso (2013) investigó las dificultades ocasionadas por el desarraigo vivido por las personas en condición de desplazamiento forzado en el distrito de Agua Blanca en Cali (Valle del Cauca), particularmente desde el contexto educativo, señalando una perspectiva que igualmente se ha vivido en la Institución Educativa Rural Alto Afán: “No es clara para las instituciones educativas la manera de atender adecuadamente a los estudiantes en situación de desplazamiento forzado. Hay un desconocimiento frente a los

derechos, los aspectos psicosociales, la asistencia y a la atención en el ámbito escolar de los desplazados” (p. 35).

Esto es lo que se vive en las instituciones educativas que reciben población en situación de desplazamiento forzado, dado que no están preparados para responder adecuadamente a las demandas sociales que se generan, y la Institución Educativa Rural Alto Afán no es la excepción. Es así como la práctica pedagógica de los docentes está necesariamente permeada por las condiciones de conflicto y marginalidad del contexto, quienes enfrentan muchos desafíos pedagógicos que se dan a causa de la diversidad cultural, económica y social de los niños y las niñas que hacen parte de esta comunidad educativa, y, sobre todo, al tener que atender niños que han vivido el desplazamiento forzado, quienes hacen parte de familias que han vivido esta situación o que hacen parte de las familias receptoras de la vereda Alto Afán.

En cualquiera de los casos mencionados, ser docente en estas condiciones supone asumir las implicaciones que genera este tipo de contextos sociales en los comportamientos de los estudiantes, donde la convivencia escolar es un tema de alta complejidad. Al final, en estos contextos la vida gira en torno a la supervivencia diaria, siendo una incertidumbre cotidiana que ubica a la educación como una prioridad de segundo orden, aun cuando, como lo indica Lasso “es un factor clave en la reorganización de la existencia en la ciudad y en el afianzamiento al nuevo territorio” (2013, p. 38). Frente a ello, esta misma investigadora señala la importancia de impulsar procesos de formación sostenibles con la comunidad educativa, a fin de favorecer la inclusión e interacción con el sistema educativo, y la respuesta y atención de las circunstancias sociales que detonan con el desplazamiento forzado.



En este sentido las huellas de la violencia y el conflicto armado en la región tocan las realidades de todos, y hacen parte de las realidades que conviven y se entremezclan con las dinámicas del aula, por lo que atenderlas se hace necesario como condición previa para poder avanzar en cualquier otra dirección planteada como meta educativa.

### **La sede educativa Nueva Esperanza como lugar de la intervención**

Como se ha establecido previamente, la Institución Educativa Rural Alto Afán atiende población estudiantil que en su mayoría procede de los asentamientos conformado por procesos de desplazamiento forzado a partir del año 2000. Es el caso de la sede Nueva Esperanza, donde se realizó el proyecto de intervención con los 19 estudiantes del grado segundo durante el año lectivo 2018, al ser este el grado donde se desarrolla la práctica docente personal.

De los 19 estudiantes en grado segundo, tres han vivido de manera directa el desplazamiento forzado, y los demás son hijos de padres que se han sido desplazados. Es de indicar que uno de los tres estudiantes fue retirado durante el segundo periodo del año escolar, porque la familia se fue del asentamiento, lo que refleja la situación de deserción intra-anual como un factor presente en los espacios escolares receptores de población en situación de desplazamiento forzado (Garay, 2009).

La sede atiende a 115 estudiantes en total entre los grados pre-escolar a quinto y está ubicada, como se ha indicado, en el asentamiento que lleva el mismo nombre. En el asentamiento Nueva Esperanza residen 228 familias, con una población cercana a las 800 personas. El 79% de las familias de este asentamiento fueron desplazadas por el conflicto armado. La mayoría proceden del departamento del Putumayo, pero hay otros que han

llegado de Caquetá, Nariño y Cauca. El 21% restante corresponde a familias en condición de vulnerabilidad originarias de Mocoa. La población en un 76,7% se asume como campesina, 15,0% indígena, y 7,3% como afro descendiente. Los niños y niñas menores de 5 años representan el 10% de la población. El 10% de los hogares es orientado por madres cabeza de hogar. La comunidad resalta una leve predominancia de población femenina sobre la masculina, con un 52.3% del total.

Si bien no todos los estudiantes de la Sede Nueva Esperanza han vivido de manera directa el desplazamiento forzado, sí viven las secuelas del mismo por hacer parte de familias que han dejado sus tierras para salvar la vida y la de sus seres queridos, familias que han tenido que enfrentar nuevas realidades no solo ajenas a ellos, sino también generalmente hostiles. Y si no son han vivido de manera directa el desplazamiento, son hijos, vecinos, compañeros, amigos de quienes lo han vivido, siendo finalmente también afectados por las dinámicas sociales que se generan, sobre todo considerando que también se han dado enfrentamientos con la población que residía previamente en estos territorios. Estas tensiones se ven reflejadas en el aula de clases, donde los estudiantes traducen toda esa carga emocional en comportamientos agresivos, distanciamiento social, desinterés por el aprendizaje, entre otros aspectos que se observan cotidianamente.

Así como se observan las secuelas de las dinámicas del contexto para la convivencia escolar y el desarrollo académico de todos, se observa también cómo los niños víctimas del desplazamiento forzado al llegar a la escuela tienen dificultades para nivelarse con sus compañeros y superar los desempeños propios de las diferentes asignaturas. Es claro que las familias llegan a Mocoa en busca de tranquilidad y nuevas oportunidades, pero lo cierto es que suelen tener dificultades para adaptarse, lo que

ocurre también con los niños en relación a la escuela. Aquí se refleja lo que indica la UNESCO (2011), en relación con cómo el conflicto armado no sólo aumenta los cordones de pobreza y marginalidad en la ciudad, sino que también configura espacios que alimentan la desesperanza en la población infantil y juvenil.

José Alonso Andrade publicó en el año 2010 los resultados de una investigación sobre las dificultades en el proceso adaptativo de mujeres, niños y niñas, tras la vivencia del desplazamiento forzado. En ella se indica que es común que los menores canalicen “su estado emocional a través de la lúdica-agresiva o en actitudes conflictivas” (p. 2), haciendo del lenguaje de la guerra su expresión catártica, mientras se recarga predominantemente la reconstitución familiar en la mujer. Asimismo, establece que el desplazamiento forzado genera una noción de *no-ser* que se ha instalado por no poder *estar* en su territorio. Ese *no-ser* hace que igualmente sientan que no son dueños de sus reacciones emocionales, donde además piensan “en su futuro y en sí mismos como “algo” que solo “atrae” de forma aguda y catastrófica la desdicha” (p. 7). Esto redundante, para Andrade, en asumir una actitud defensiva y fatalista, desde la cual todo espacio y relación se vive desde la desconfianza y la hostilidad.

De ahí que es menester de los educadores coadyuvar en procesos que contribuyan a que los estudiantes puedan hacer frente a estas realidades, aportando al desarrollo de destrezas y habilidades emocionales que les permita contar con herramientas para afrontar la vida (Lasso, 2013). En consecuencia, surge el interés por realizar un proceso de intervención que ayude a los estudiantes a tramitar emocionalmente sus vivencias asociadas al desplazamiento forzado, pudiendo, como lo indica Bisquerra (2000), retomado por Mireya Vivas: “desarrollar y recobrar la capacidad de identificar los

propios sentimientos, así como de expresarlos en forma auténtica y adecuada” (2003, p. 4). Esto es incorporar la educación emocional como un camino de sanación individual y colectiva, porque no es posible que un estudiante se concentre en el mundo académico si no sabe cómo lidiar con su vida cotidiana (García, 2012).

Esta perspectiva es en sí lo que motivó explorar opciones pedagógicas para trabajar asertivamente los efectos del desplazamiento en los estudiantes, lo cual se manifiesta en el aula de clases particularmente desde el manejo de las emociones.

### **Pregunta orientadora y objetivos**

Por lo manifestado, el presente proyecto se planteó como una oportunidad para explorar rutas posibles que permitieran a los niños y niñas de la Institución Educativa Rural Alto Afán, particularmente los de grado segundo de la sede Nueva Esperanza, aprender a expresar sus emociones, a encontrarse y reconocerse como individuos y colectivo, y a fortalecer sus habilidades para enfrentar la vida en comunidad. Esto considerando sus condiciones socio-demográficas marcadas por el desplazamiento forzado y la marginalidad. Se trató entonces de aportar desde la educación emocional para que los niños tengan herramientas que les permita no solo sentir que hacen parte de un lugar físico donde pueden *estar*, sino también donde pueden *ser*.

Es así como se planteó como pregunta orientadora de este proceso: ¿Cómo una estrategia pedagógica que gire en torno a la expresión de las emociones de los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa rural Alto Afán - Sede Nueva Esperanza del municipio de Mocoa (Putumayo - Colombia), puede contribuir para que afronten la situación de desplazamiento forzado en su contexto?

Para ello se trazó como objetivo general: Contribuir a que los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa rural Alto Afán - Sede Nueva Esperanza del municipio de Mocoa (Putumayo - Colombia), afronten la situación de desplazamiento forzado de su contexto, mediante la expresión de emociones como estrategia pedagógica. Y, en correspondencia, se plantearon como objetivos específicos:

- Identificar las emociones vinculadas a la situación de desplazamiento forzado en los estudiantes y sus implicaciones en los comportamientos en el aula.
- Definir una estrategia pedagógica que contribuya a la expresión de las emociones por parte de los estudiantes.
- Implementar la estrategia pedagógica definida para contribuir a la expresión de las emociones por parte de los estudiantes.
- Analizar los resultados de implementar la estrategia pedagógica definida para contribuir a la expresión de las emociones por parte de los estudiantes.

### **La expresión de las emociones como reconocimiento de ciudadanía**

Son muchas las aristas desde las cuales se hace necesario abordar los impactos del desplazamiento forzado, más cuando se piensa en lo que ocasiona en los niños y niñas, a fin de proponer acciones educativas que les aporten elementos para que logren trascender de la condición de víctimas a la de ciudadanos, como lo indican González y Bedmar (2012). Estos investigadores plantean que la condición de desplazamiento forzado deja a una persona en ausencia de ciudadanía o con una ciudadanía deficitaria, siendo

justamente esto lo que hay que romper. Lo explican indicando que, al quedar sujetos como beneficiarios con ayudas para la subsistencia básica, si es que llegan, genera una autopercepción de minusvalía en un territorio-nación del que hacen parte, pero donde no sienten pertenecer.

Frente a ello, las posibilidades se reducen a los refugios como espacios “para defender lo último que les queda: la vida” (Naranjo 2004, p. 138, en González y Bedmar, 2012, p. 128), donde no hay en realidad condiciones para una convivencia digna y, mucho menos, oportunidades para un progreso económico que permita constituir nuevamente una vida de la que se sientan orgullosos. De ahí que señalen cómo “los niños y niñas en condiciones de desplazamiento forzado no pertenecen, no están, sus derechos han sido vulnerados y la participación en el nuevo contexto es un asunto de reconocimiento” (p. 128).

En tal sentido, optar por trabajar desde las emociones fue una decisión que respondió a dar un primer paso de reconocimiento individual y colectivo, el cual inicia por poder reconocer y expresar aquello que se siente frente a la vida. Situación que se decide abordar además de manera directa, ante la falta de un docente orientador permanente en la sede.

Para lograr avanzar en el objetivo, se exploraron diferentes antecedentes asociados a la expresión de las emociones con población en situación de desplazamiento o poblaciones vulnerables, hasta que se conoció la propuesta sobre educación de Habilidades para la Vida impulsada por la Organización Mundial para la Salud, la cual ha sido ampliamente implementada y documentada en Colombia por el Movimiento de Educación Popular Integral Fe y Alegría, en alianza con el Ministerio de Salud. La

afinidad de esta propuesta pedagógica con la perspectiva del proyecto, llevó a elegirla como estrategia, particularmente desde la guía: Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo, de Amanda Bravo, Víctor Martínez, Leonardo Mantilla y Andrés Bastidas. La perspectiva educación emocional que trabaja Habilidades para la Vida, se explica posteriormente en este documento.

Ahora bien, a la luz de la pregunta orientadora como inquietud que impulsó el proyecto de intervención y la reflexión y análisis frente a su desarrollo, se estableció además que trabajar las emociones para hacer frente a los impactos del desplazamiento forzado tiene que ver con la posibilidad de poderse reconocer desde la expresión personal y colectiva, pero también tiene que ver con contribuir a re-construir una noción de ciudadanía que, en otras palabras, es una noción de pertenencia.

A propósito de la ciudadanía y considerando que en Educación Básica Primaria un solo docente orienta todas las áreas, se decidió trabajar de forma transversal desde las orientaciones generales para la formación en Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional (Colombia, 2004), articulando acciones desde las áreas de Ciencias Sociales, Ética y Valores y Religión, incluyendo algunos puntos de encuentro con la Educación Artística y Lengua Castellana.

Esta decisión correspondió no sólo a la perspectiva que se plantea sobre la construcción de ciudadanía desde el reconocimiento, sino también a la conexión que se identificó desde lo que plantean los Estándares Básicos en este campo, al relacionar de manera particular las competencias emocionales como parte de las habilidades que toda persona necesita desarrollar para desenvolverse y participar en la sociedad de manera positiva. Las competencias emocionales son definidas así como “las habilidades

necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten, por ejemplo su dolor o su rabia.” (Colombia, 2004, p. 13), definición que compagina con el propósito del proyecto y con la estrategia pedagógica identificada. Igualmente es de indicar que el proyecto se entiende como un aporte, a la vez que un resultado, de las reflexiones que emergieron desde la línea de profundización en enseñanza de las ciencias sociales de la Maestría en Educación Modalidad Profundización. Contexto de formación que enmarca su desarrollo.

En síntesis, el presente capítulo dio cuenta de la génesis de este proyecto, a manera de un recorrido donde confluye la historia personal, comunitaria e institucional desde la reflexión y el análisis, exponiendo los motivos que sostienen la propuesta desarrollada y dando algunos elementos generales sobre su desarrollo. En el siguiente se presenta una relación de los principales referentes conceptuales que permitieron ampliar la comprensión y reflexión en torno a los desafíos de la escuela frente al desplazamiento forzado y, particularmente, desde la educación emocional como un camino indispensable de recorrer como comunidad educativa, presentando los principales antecedentes que orientaron la decisión de la estrategia implementada. Todo ello bajo la comprensión de que no es posible pensar en avanzar desde el saber y el saber hacer con los estudiantes, si no hay un tejido emocional que les de soporte desde el ser y el saber convivir.

En el tercer capítulo se presenta el diseño metodológico del proyecto, donde se plantea que es una Investigación Acción Educativa desde un enfoque crítico-social, cuya estrategia de intervención gira en torno a la aplicación de la propuesta pedagógica de educación en Habilidades para la Vida, y donde se realiza una sistematización de la



experiencia, entendida esta como el proceso de condensar la reflexión y el análisis en torno al proceso vivido. A su vez, el cuarto capítulo muestra los resultados y respectivo análisis adelantado, para cerrar finalmente con un capítulo de conclusiones y proyección, donde se hace una reflexión final del proceso vivido y las proyecciones que este generó en las propias prácticas educativas y en el entorno escolar donde éstas se desarrollan.

## **Capítulo 2. Referente conceptual**

El eje en torno al cual gira este proyecto de intervención es la importancia de trabajar desde la escuela en la expresión de las emociones de los niños y las niñas, como un paso inicial para el desarrollo de habilidades que les permitan hacer frente a las consecuencias de vivir en un contexto marcado por el desplazamiento forzado. Para construir y comprender este planteamiento, fue relevante realizar una aproximación conceptual al fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia, particularmente desde su impacto en la infancia, el rol de la escuela como espacio de encuentro y reconocimiento frente a este fenómeno, la educación emocional y dentro de ella la expresión de las emociones, incluyendo los antecedentes que condujeron a la estrategia pedagógica finalmente implementada.

### **Desplazamiento forzado interno como realidad nacional y regional**

La situación del desplazamiento forzado en Colombia es de tal magnitud y constancia en el tiempo, que cuenta desde 1997 con la Ley 387, cuyo propósito es garantizar la atención y cumplimiento de derechos para la población afectada. En ella se define a una persona en condición de desplazamiento forzado interno como aquella que “se ha visto obligada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o sus actividades económicas habituales, porque su vida, integridad física o libertad han sido vulneradas o se encuentran amenazadas, debido a la existencia de cualquiera de las situaciones causadas por el hombre: conflicto armado interno, disturbios o tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas a los derechos

humanos u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores, que pueda alterar o alteren drásticamente el orden público.” (Colombia, Ley 387 de 1997. Art. 1).

Según el Sistema Único de Registro, en el cual se inscriben y reportan los casos de desplazamiento forzado interno, no existen departamentos del país que no estén dentro de la categoría de expulsores de población. Sin embargo, departamentos como Antioquia, Bolívar, Magdalena, Cesar, Putumayo, Caquetá, Meta y Nariño, tienen un mayor número de registros, siendo las características que comparten un elemento interesante a considerar: tienen municipios considerados como territorios estratégicos y de alto potencial económico, asociado a la extracción minera, de petróleo, el monocultivo a gran escala, así como el cultivo de coca, amapola y otros productos asociados con el narcotráfico. Asimismo, los más afectados presentan bajas condiciones de desarrollo en todos los ámbitos sociales y escasa presencia estatal (Sandoval, Botón y Botero, 2011).

En relación con el departamento de Putumayo, se puede indicar que: “el 65% de los municipios mineros son expulsores de población; igual sucede con el 56% de los petroleros (Soledad, 2007). Un estudio de la Red de Solidaridad Social (1999), señala que en el 84% de los departamentos con desplazados internos se concentran el 78% de las regalías petroleras, y en estos mismos los índices de pobreza superan la media nacional, a pesar de los beneficios que pueda generar la explotación petrolera” (p. 178).

De otro lado, es de considerar como otro factor de desplazamiento forzado la lucha por el control territorial entre grupos insurgentes y Estado, incluyendo al paramilitarismo como fuerza militar irregular, y su relación con las acciones de coerción y narcotráfico vinculadas para la financiación de los mismos (Ibáñez y Querubín, 2004). Realidades que se tejen constantemente y hacen complejo establecer límites entre intereses económicos y

socio-políticos. De hecho, al establecer cuáles son los departamentos con más acciones subversivas según datos de la Policía Nacional el panorama nacional cambia, pero solo ligeramente: Nariño, Cauca, Putumayo, Guaviare, Arauca, Antioquia y Valle del Cauca (datos retomados por Sandoval, Botón y Botero, 2011). Como es de notar, el departamento de Putumayo está presente como un territorio de alta expulsión de población en cualquiera de los dos escenarios.

El Putumayo cuenta con una fuerte estigmatización heredada por la presencia de grupos armados ilegales desde la década de los ochenta, lo que marcó a sus habitantes, sobre todo de zonas rurales, como cocaleros o auxiliares de la guerrilla (Ramírez,; 2001). Panorama que entró en tensión con la consolidación del paramilitarismo en la región entre finales de los noventa y la primera década de este siglo, lo que originó una época marcada por diversos mecanismos de terror como masacres, asesinatos selectivos, persecuciones, torturas, detenciones arbitrarias, desapariciones forzadas, abusos sexuales, entre otros (Cancimance, 2014). Esta lucha por el dominio territorial aclara las circunstancias que dieron lugar al desplazamiento de numerosas familias hacia Mocoa, como ciudad capital, a inicios del año 2000. Familias que conformaron los asentamiento El Porvenir y posteriormente los asentamientos Nueva Esperanza y Quince de Mayo, según se describió en el capítulo anterior como contexto local que enmarca la realidad escolar de la Institución Educativa Rural Alto Afán y, particularmente, de la Sede Nueva Esperanza.

Lo real es que los habitantes oriundos de Putumayo, tanto como los migrantes que llegan al territorio por la explotación petrolera y minera, o también por el negocio cocalero, han tenido que desenvolverse permanentemente en un ambiente de

incertidumbre y hostilidad. Son una población vulnerable, sobre todo los niños y las niñas, quienes crecen en un ambiente donde la beligerancia se ha validado como escenario cotidiano, generando un caldo de cultivo para seguir reproduciendo condiciones de pobreza, inequidad y violencia (Rueda, 2010).

Como parte del escenario del sistema educativo frente al desplazamiento forzado, es de indicar que si bien el Sistema Único de Registro indica que existe una cobertura de escolarización para más del 80% de los niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años de edad registrados, contrasta con la realidad de deserción intra-anual vivida en las escuelas. Asimismo, es común que los adolescentes contribuyan a los ingresos del hogar, en ocasiones configurando escenarios de explotación laboral, abandono escolar e incremento en la vulneración de sus derechos, “de manera que se condenan a la reproducción de la pobreza y de su exclusión social, en la medida en que perpetúan los bajos niveles educativos y de capacitación de sus padres” (Garay, 2009, p. 170).

En complemento a este panorama, Sandoval, Botón y Botero (2011) comparten algunas cifras asociadas a condiciones de desigualdad asociada a la educación en contextos donde el desplazamiento forzado configura las realidades sociales:

Los datos evidencian que el desplazamiento se ha convertido en un foco de pobreza, desigualdad, desempleo e indigencia, gran proporción (61%) de las personas desplazadas tienen un nivel de educación muy bajo, en su gran mayoría no han terminado el nivel de básica primaria, en razón a que provienen de áreas rurales donde el acceso a la educación es limitado. Un 28% de dicha población ha cursado algunos años de educación secundaria, lo cual indica que la población desplazada tiene niveles de educación muy inferiores al promedio nacional y por

tanto la hace más vulnerables frente a las problemáticas que se desenvuelven en las regiones. (p. 96)

En este contexto, se está frente a una tragedia humanitaria y no sólo ante una problemática política o económica. En las zonas rurales de Colombia, incluso en las urbanas, es difícil encontrar una persona que no tenga en su propia historia o la historia de su familia una huella profunda marcada por el desplazamiento forzado. Esto exige de parte de todos los sectores de la sociedad un interés de acción que debe involucrar enfoques culturales, psicosociales y educativos (Rueda, 2010); lo que no deja ajena a la escuela como escenario desde el cual se haga posible trabajar con los niños, pero también con el resto de comunidad educativa, la esperanza por un presente y un futuro diferentes.

### **La escuela como espacio de encuentro y reconocimiento para sanar**

Saber cómo atender desde la escuela el fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia, es un desafío no resuelto para muchos de los maestros que cotidianamente enfrentan desde su práctica pedagógica las marcas de este flagelo social en el contexto escolar, no teniendo las herramientas para saber cómo hacer de la escuela un territorio de inclusión en el marco de las identidades culturales que confluyen en ella, permitiendo canalizar la interacción con el sistema educativo. Esto hace que en ocasiones no se contribuya a superar, o incluso se propicie que se ahonden condiciones de violencia, exclusión e inequidad entre los estudiantes.

Si bien, el artículo 19 numeral 10 de la Ley 387 de 1997 plantea que “El Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación departamentales, municipales y distritales, adoptarán programas educativos especiales para las víctimas del

desplazamiento por la violencia (...) para la rehabilitación y articulación social, laboral y productiva de las víctimas del desplazamiento interno por la violencia”, investigaciones como la realizada por Patricia Lasso (2013), establecen que las iniciativas existentes no logran la cobertura necesaria o, cuando están presentes, no existe la suficiente formación y acompañamiento para su implementación y sostenibilidad. En este sentido es sugerente lo que plantea en torno a la dificultad frente al aula como territorio de encuentros, o en ocasiones desencuentros:

La marginalidad social de las personas en condición de desplazamiento se traslada al aula. La condición de “ser otro”, la condición de alteridad, produce incomodidad en el entorno. Ese otro llega con sus quejas y demandas diferentes, con un lenguaje propio; ese otro, visto a los ojos de sus compañeros, es el “raro”, el “llorón”, el “bravo”, el “solitario”, el “callado”, “el viejo” (extra edad); una serie de adjetivos (a modo de juicio) que fomentan distancias en apariencia insalvables (...). En esa dimensión, la escuela para las personas en condición de desplazamiento se convierte en otro territorio de expulsiones. (Lasso, 2013, p. 43)

Sin embargo, Lasso enfatiza en que es justamente la escuela “un factor clave en la reorganización de la existencia en la ciudad y en el afianzamiento al nuevo territorio” (2013, p. 38). Para ello, indica, se hace necesario descentrar el énfasis que actualmente tienen la educación en lo cognitivo en vínculo con el mundo del trabajo, y entenderla como un poderoso factor de paz centrado en una formación ciudadana y humanista, que contribuya a cerrar las brechas sociales y de exclusión, donde el factor clave sea la interacción desde el reconocimiento.

Lo anterior implica entender, como lo plantea Vygotsky, que cada sujeto es un ser social que interpreta las experiencias personales desde la interacción con el otro. Dicha interacción brinda un marco de referencia para negociar significados y re-estructurar el pensamiento a partir de las experiencias que se viven, donde juegan un papel importante el lenguaje como instrumento de mediación y la actividad social. Estos conceptos son retomados por Torres (2011) para establecer que la cultura de la violencia afecta la manera en que los niños se relacionan con el mundo y aprenden de éste, al considerar que “la afectividad y la motivación intervienen a lo largo de la actividad cognitiva, en la selección de la información, en su transformación y organización” (p. 64).

González y Bedmar (2012) coinciden en esta perspectiva haciendo un llamado a la escuela como lugar de expresión, al indicar que las experiencias asociadas con el desplazamiento forzado, directo o indirecto, empujan hacia sensaciones de miedo, rabia, rechazo, desarraigo, hostilidad y su consecuente pérdida de la confianza, donde se el silencio se convierte en una manifestación de impotencia que debe ser trabajada para romper el mutismo y empoderar a los niños como sujetos capaces de reconstruirse y reconstruir las realidades de sus contextos.

En esta misma dirección, Vanegas, Bonilla y Camacho (2011), plantean la importancia de propiciar escenarios para que los niños puedan re-estructurar y re-significar sus vivencias y emociones frente a las condiciones adversas que enmarcan sus vidas y frente a la constante vulneración de sus derechos. Sobre todo, porque han venido siendo poco visibles las implicaciones subjetivas que se construyen en torno a la experiencia del desplazamiento forzado y la supervivencia personal y familiar en



condiciones de marginalidad, y su impacto en la proyección y construcción de otras realidades posibles.

Asimismo, estos investigadores frente al gran abismo que existe entre la normatividad para garantizar los derechos de la población en condición de desplazamiento y la realidad, especialmente en relación con la atención preferencial de los niños, niñas y adolescentes, precisan que: “Lo más preocupante de todo ello es interrogarse por las implicaciones o efectos que sobre las futuras generaciones tendrá el crecimiento actual de miles de niños y niñas colombianos en esta cultura matizada por la guerra” (p. 167).

Y la preocupación no es menor. Para Andrade (2010), el desplazamiento forzado implica cargar con una huella permanente de sensación de vulneración que no cesa por el trasfondo traumático que tiene, situación que “permea el sistema de relaciones comunitarias tornándolas agresivas, desconfiadas e inseguras” (p. 6). Es así como el drama cotidiano para quienes viven en condiciones de marginalidad originadas en el desplazamiento forzado genera desarraigo, alteración de la memoria y la historia colectiva, lo que propicia, particularmente en los niños y niñas “una elevada ansiedad por la separación de las personas, objetos y representaciones, que a menudo desemboca en trastornos del desarrollo y de la conducta” (Andrade, 2010, p. 14).

Lasso, retoma un informe de ACNUR e ICBF del año 2000, para señalar cómo las experiencias y situaciones vividas por los jóvenes, niños y niñas en condición de desplazamiento configuran una alta vulnerabilidad psicosocial que se refleja en el aula, a través de comportamientos descritos por los docentes como: “aislamiento, solipsismo,

conductas agresivas, las cuales afectan su situación académica, relacional y de permanencia en el sistema escolar” (Lasso, 2013, p. 48).

Es vivir en un constante estado social de resistencia y hostilidad que alimenta la multi-victimización en los escenarios de marginalidad, sobre todo porque quedan sujetos a una reiteración discursiva que los ubica en un solo lugar social como si no tuvieran otras posibilidades de vida, “negándoles de esta manera la oportunidad de construir sentidos, subjetividades en otras vías” (Vanegas, Bonilla y Camacho, 2011, p. 183).

En este sentido, es de precisar que el impacto no es solo para los niños que han vivido de manera directa el desplazamiento. Es importante considerar la transmisión intergeneracional, como expresión directa de la experiencia entre padres a hijos, tanto como la transgeneracional, que hace referencia a aquello que permea el comportamiento de una generación, por herencia psíquica o síntomas aprendidos de generaciones previas sin que se tenga una explicación lógica o se reconozca una razón explícita de dicho comportamiento (Paniagua y Vélez, 2011, retomado por Varela 2014). Es el caso de los estudiantes de la Sede Educativa Nueva Esperanza, donde en su mayoría hacen parte de familias que fueron desplazadas por la violencia, constituyéndose en nuevas generaciones que también están marcadas emocionalmente por este flagelo social.

Es así que estas proyecciones hacia nuevas generaciones deben ser atendidas para evitar que persistan los efectos del trauma, por lo que se hace indiscutible la necesidad de generar desde los centros educativos y espacios de atención a los niños, estrategias sustentadas en la resiliencia tanto para atender como para prevenir alteraciones emocionales y conductuales en los niños (Torres, 2011), entendiendo la resiliencia como la capacidad de un sujeto para desarrollarse psicológicamente de manera sana y exitosa

en una sociedad, pese a nacer o vivir condiciones de alto riesgo (Organización Panamericana de la Salud, 1998).

Frente a ello es de remarcar que la escuela debe ser el lugar de encuentro de los niños y niñas, lugar donde aprendan a estar juntos en tolerancia y respeto y donde, juntos, puedan construir y re-significar la vida. Se trata, para Lasso (2013) de fortalecer los vínculos afectivos desde la diferencia, de poner en prioridad los procesos psicosociales sobre los procesos cognitivos para este tipo de escenarios educativos, propiciar vivencias que movilicen otros referentes para favorecer la re-estructuración de la propia identidad y de la identidad colectiva, y de realizar todas estas acciones en alianza con otros para procurar la sostenibilidad de los procesos en un ejercicio continuo de construcción y re-construcción de ciudadanía.

### **La construcción de ciudadanía desde el desplazamiento forzado**

Profundizar en la investigación y realizar acciones educativas que contribuyan para que los niños, niñas y jóvenes trasciendan de la condición de víctimas y de marginalidad a la de ciudadanos, es el camino que proponen González y Bedmar (2012) para resolver y minimizar los efectos frente al desplazamiento forzado. Pero ¿Por qué es importante hablar de ciudadanía en este caso?

Para abordar este concepto se relaciona en primera instancia la definición de ciudadanía de Marshall, retomado por Gómez (2009), quien indica que es “Un status que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica”, vinculando tres elementos en relación con los derechos que otorga la ciudadanía: civiles, políticos y sociales.

Implica así hacer parte de una comunidad y, en el marco de ella, poder gozar de los derechos y tener el deber de cumplir con las obligaciones que la misma comunidad establece. En relación con ello, Guerrero (2013) plantea que el desplazamiento forzado ha generado una condición de ciudadanía excepcional, dado que su condición no es temporal sino permanente e intergeneracional, constituyendo así una comunidad con derechos y deberes particulares.

Sin embargo, Gómez (2009) señala que las personas en condición de desplazamiento forzado viven un desequilibrio latente en el ejercicio de su ciudadanía. Son súper ciudadanos sociales, de cara a los beneficios que reciben como población vulnerable, pero sub ciudadanos políticos y civiles, porque su representación y participación en la vida pública no están garantizadas como derechos básicos. Esto es importante por cuanto fortalecer la ciudadanía política y civil implica un ejercicio de empoderamiento, de capacidad de realización, de trascendencia.

Mantenerse en un estado de discriminación positiva conduce a una dependencia social que no posibilita el desarrollo personal y comunitario. Para González y Bedmar (2012), asumir la ciudadanía solo desde la condición de víctima, es aceptar que la vida se limite a subsistir con una asistencia estatal mínima, asumiendo una perspectiva de minusvalía frente a los demás, configurando así lo que ellos denominan una ciudadanía deficitaria. De ahí que enfatizan tanto en la importancia de trabajar procesos sociales con la población infantil en condición de desplazamiento, “otorgándoles la palabra para reconocerse como sujetos de derecho, facilitar aprendizajes ciudadanos y proyectarse como artífices de su propio destino” (p. 121). Es un asunto de auto-reconocimiento y reconocimiento colectivo a partir de ejercicios sostenidos de participación, sobre todo

porque la discriminación positiva para las personas en condición de desplazamiento forzado, directo o indirecto, constituye finalmente una promesa de bienestar no cumplida, de la que es necesario desprenderse (Vanegas, Bonilla y Camacho, 2011).

De ahí que se reconociera el desarrollo de competencias ciudadanas marco referencial desde el escenario escolar para avanzar en el propósito del proyecto de intervención, particularmente desde lo que plantean los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional. Las competencias ciudadanas están definidas así como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.” (Colombia, 2004, p. 8). De esta manera reconoce que su desarrollo requiere tanto de unos conceptos asociados al ejercicio de la ciudadanía, como de un conjunto de competencias que divide en cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. El proyecto se centró particularmente en las competencias emocionales, al ser las que se centran en habilidades asociadas a identificar las propias emociones y las de los demás, pudiendo responder a ellas de manera constructiva.

El desarrollo de las competencias ciudadanas se centra en ofrecer herramientas a los estudiantes para que puedan relacionarse de forma comprensiva y justa, así como ser capaces de tomar decisiones autónomas para resolver conflictos y problemas cotidianos, teniendo como principio el bien común. Es de destacar que la formación ciudadana no se entiende en Colombia como una asignatura particular, sino como una acción formativa de responsabilidad común a todos los miembros de la comunidad educativa, por lo que no está circunscrita a un área en particular. No obstante, por los conocimientos y conceptos

asociados al ejercicio de la ciudadanía que se trabajan desde las Ciencias Sociales, sobre todo desde áreas como democracia y ética y valores, se suele asociar a esta asignatura.

Fue justamente así como se hizo en este proyecto de intervención.

El Ministerio de Educación propone tres grupos de competencias ciudadanas, para los cuales establece un estándar general y unos estándares básicos. Cada estándar básico está vinculado a uno o varios tipos de competencia: cognitiva, emocional, comunicativa o integradora. A continuación se relaciona cada grupo, con su estándar general y los estándares básicos asociados a las competencias emocionales.

Convivencia y paz: “Comprendo la importancia de valores básicos de la convivencia ciudadana como la solidaridad, el cuidado, el buen trato y el respeto por mí mismo y por los demás, y los practico en mi contexto cercano (hogar, salón de clase, recreo, etc.).” (Colombia, 2004, p. 16). Los estándares básicos asociados a las competencias emocionales de este grupo son:

- Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras personas.
- Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc).
- Reconozco que las acciones se relacionan con las emociones y que puedo aprender a manejar mis emociones para no hacer daño a otras personas.
- Identifico cómo me siento yo o las personas cercanas cuando no recibimos buen trato y expreso empatía, es decir, sentimientos parecidos o compatibles con los de otros. (Estoy triste porque a Juan le pegaron.)

Participación y responsabilidad ciudadana: “Participo, en mi contexto cercano (con mi familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y las cumplo.” (Colombia, 2004, p. 17). Los estándares básicos asociados a las competencias emocionales de este grupo son:

- Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo.
- Reconozco que emociones como el temor la rabia pueden afectar mi participación en clase.
- Manifiesto desagrado cuando a mí o a alguien del salón no nos escuchan o no nos toman en cuenta y lo expreso... sin agredir.

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias: “Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigas y amigos y en mi salón.” (Colombia, 2004, p. 17). Los estándares básicos asociados a las competencias emocionales son:

- Valoro las semejanzas y diferencias de gente cercana. (¿Qué tal si me detengo a escuchar sus historias de vida?)
- Manifiesto desagrado cuando me excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición social y características físicas, y lo digo respetuosamente.

Las competencias emocionales giran en torno a desarrollar la capacidad de reconocer y expresar las propias emociones, así como reconocer y permitir la expresión de las emociones de los demás, como principio de convivencia. Teniendo los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas como marco referencial de acción, se pasó a

indagar sobre la educación emocional concretamente, a fin de reconocer conceptos y herramientas que dieran sustento al proyecto que se desarrolló.

### **Educación emocional para la construcción de ciudadanía**

El enfoque por competencias asumida por el Ministerio de Educación Nacional está asociado a las capacidades que puede desarrollar y/o fortalecer un estudiante para saber, saber hacer, ser y saber convivir, perspectiva que está asociada al llamado Informe Delors, el cual fue presentado por la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI a la UNESCO en 1996. En él se propone que los esfuerzos del sistema educativo se centren en cuatro ejes: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir. Justamente los últimos dos tienen que ver con la educación emocional, y están asociados a las competencias ciudadanas referidas en la sección anterior.

Esta perspectiva supone, como lo recomienda Lasso (2013), dar en la escuela tanta importancia y espacio a la formación académica como al desarrollo emocional de los ciudadanos. Espacios donde, como lo indican Elias, Hynter y Krees (2001), retomado por Vivas (2003), se aprenda acerca de la participación ciudadana y la democracia, y lo que significa e implica en cuanto a clima social y emocional.

No obstante, definir lo emocional es el punto de partida para hablar de su educación. Casassus (citado por García, 2012), indica que las emociones son involuntarias, son una respuesta ante determinadas situaciones que experimenta una persona, y educarlas significa poder realizar una valoración o reconocimiento de la emoción para modular la conducta concreta que se manifiesta como reacción.



Ser inteligente emocionalmente es así la habilidad de reconocer, valorar y expresar las emociones, pudiendo comprender por qué y cómo se manifiestan y regularlas, promoviendo el crecimiento emocional e intelectual. Educar las emociones es entonces el proceso a través del cual se procura incrementar dicha inteligencia emocional, y las competencias emocionales son, a su vez, un nivel determinado de logro emocional (Fragoso, 2015; Fernández y Extremera, 2005).

Bello, Rionda y Rodríguez (2010) señalan que existen suficientes evidencias académicas sobre la relación entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento escolar, así como la posibilidad de realización integral. En este sentido, educar las emociones implica no solo permitir la exploración y vivencia de las emociones en los niños, sino sobre todo propiciar la reflexión sobre ellas, ser conscientes sobre qué provoca las emociones y qué consecuencias genera en el acontecer cotidiano. Bisquerra (2001), indica en esta vía que la educación emocional no se limita a generar un ambiente afectivo o brindar una educación afectiva, sino que debe trascender a educar el afecto.

La educación emocional ha sido tratada por diversos autores en relación con el tipo de capacidades básicas que deberían desarrollarse. En ese sentido se encuentran aportes como los de Steiner y Perry (1997), quienes indican que dichas capacidades son la comprensión de emociones, la capacidad de expresarlas de forma productiva y la capacidad de escuchar a los demás con empatía en relación a sus emociones. Perspectiva que no se aleja de lo planteado por Daniel Goleman, quien popularizó el concepto de inteligencia emocional en 1996. Este autor, retomado por Bello, Rionda y Rodríguez (2010), establece como habilidades emocionales el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, así como el resolver conflictos y la colaboración con los

demás (p. 40). Además señala la importancia de que las escuelas incorporen programas para el desarrollo emocional desde una formación integral que vincule la cognición y la emoción, y afirma que las capacidades emocionales son altamente educables.

García (2012), en relación con la importancia de la educación emocional en el proceso de aprendizaje, expone cómo las emociones y sentimientos influyen decisivamente en la adquisición de conocimientos, enfatizando en la dependencia entre la parte racional y emocional del cerebro. Es así como plantean la importancia de incorporar la educación emocional en la formación de los individuos, al vincular un ejercicio constante de metacognición que prepara a las personas para una mejor adaptación al medio natural y social al que pertenecen.

Esta misma perspectiva es defendida por Fernández y Montero (2016), quienes plantean adicionalmente que aunque la inteligencia emocional puede desarrollarse a lo largo de la vida “los primeros años son cruciales, pues es cuando se forjan las habilidades emocionales y se asientan los rudimentos de la inteligencia emocional” (p. 58).

Adicionalmente, retoman a Boix (2007), para precisar que en la infancia los niños están más conectados con el mundo emocional, pudiendo observarse a sí mismos de manera más desprevenida. Condición que se aprovechó justamente en el proyecto de intervención desarrollado con los niños de grado segundo.

Ahora bien, Vivas (2003) propone como objetivos de la educación emocional: “adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; desarrollar la habilidad de regular las propias emociones; prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas; desarrollar la habilidad para generar emociones positivas y desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de manera

positiva con los demás” (pp. 8 - 9). Propone que para lograrlo es necesario incluir en la educación emocional los contextos: familiar, comunitario y curricular.

En el caso concreto de este proyecto, se involucra el contexto curricular o ámbito escolar de manera directa. Para ello inicia reconociendo que el principio de la educación emocional es procurar ser una maestra que sepa manejar las propias emociones, a fin de ser un modelo positivo que el estudiante pueda emular (Kremenitzer y Miller, 2008; citado por Fernández y Montero, 2016). Vivas (2003) propone que un maestro que procure la educación emocional en sus estudiantes debe ser flexible, tolerante, tener sentido del humor, capacidad de relajarse, ser innovador y tener capacidad de improvisar, pudiendo brindar los estímulos adecuados para que los estudiantes se sientan impulsados a modificar las trayectorias emocionales que les hagan daño.

Vivas (2003) retoma asimismo a Elías, Hunter y Kress (2001, p. 138) para relacionar tres condiciones para el aprendizaje social y emocional: “concebirse como comunidades de aprendizaje, donde el aprendizaje emocional esté integrado con el académico; la formación de los profesores y administradores para construir aprendizaje social y emocional y el papel activo de los padres de familia (pp. 18 - 19).

Considerando estos referentes, se identificaron algunos proyectos como antecedentes para la definición de la estrategia pedagógica a seguir desde la expresión de las emociones.

### **Proyectos de educación emocional y desplazamiento forzado como antecedentes**

Cancimance (2014) en su tesis doctoral titulada: Echar raíces en medio del conflicto armado: Resistencias cotidianas de colonos en Putumayo, planteó preguntas que

son igualmente relevantes para el proyecto desarrollado, entre ellas: "¿Cómo hacen las personas para mantenerse vivas en medio de una guerra de la que no hacen parte como combatientes?; ¿Qué hacen para sobrevivir a la violencia que pende sobre ellas continuamente?; ¿Cómo hacen para arraigarse en un lugar donde sus vidas pueden extinguirse en cualquier momento, a manos de distintos grupos armados?". Es esta una propuesta a través de la cual el autor describe etnográficamente y analiza las prácticas que un grupo de colonos de Putumayo (Sur de Colombia), en Puerto Guzmán, llevaron a cabo para sobrevivir al conflicto armado, donde las prácticas son aquellos recursos culturales que las personas emplean, consciente o inconscientemente, para mantenerse vivas en un lugar violento.

Entre las acciones emprendidas por estos habitantes de Putumayo, y que hacen parte de su repertorio para vivir en una zona catalogada y representada históricamente como violenta, peligrosa y al margen de la ley, encontró Cancimance que está: Ser valientes (no aterrorizarse, aguantar la violencia, no irse del territorio); echar raíces en la tierra (tener arraigo); ser neutrales con cada uno de los actores armados presentes en el lugar (no involucrarse con los actores armados como milicianos o auxiliares); ser buenos conviventes (ganarse el respeto de la comunidad a través de la elegancia y la solidaridad); recurrir al silencio. Esta investigación se ubica en el campo de los estudios antropológicos sobre las violencias y, particularmente, en aquella corriente que aborda las maneras a través de las cuales la violencia configura la subjetividad e influye sobre la capacidad de las personas para lidiar con la vida cotidiana.

De otro lado, Lizarralde (2012) publicó un artículo donde presenta los resultados de la tesis doctoral titulada "Ambiente educativo de escuelas en zonas de conflicto armado";

investigación desarrollada en el departamento del Putumayo, con un trabajo de campo orientado tanto a la observación como a la recolección de relatos de maestros, niños y miembros de la comunidad. Los ambientes educativos se instauran en las dinámicas que constituyen todos los procesos de la acción educativa, involucran acciones, experiencias y vivencias; allí se gestan las actitudes, las condiciones materiales y socio-afectivas que determinan los territorios y las relaciones necesarias para los propósitos culturales de reproducción. El desarrollo se hace considerando tres vías de aproximación: en primer lugar, el contexto histórico, económico y social; en segunda instancia, las dinámicas culturales que se han ido configurando desde la sociabilidad y las prácticas de socialización; en tercer lugar, las afectaciones que en lo psicosocial ha generado la violencia –patrones de deshumanización en los términos de Martín Baró y Samayoa- y que inciden en la naturalización de los Territorios del Miedo (Lizarralde, 2012,). Trabaja la perspectiva de deshumanización desde el reconocimiento de las emociones, entendiendo que en el diálogo y en ver al otro desde su historia y humanidad puede aportar a tejer nuevos sentidos individuales y colectivos.

Moreno, por su parte, en su tesis de maestría titulada “Atención integral a las víctimas del desplazamiento. Diagnóstico de la aplicación del plan integral único de Fusagasugá (atención de niños, niñas y adolescentes)”, presenta un estudio dedicado a analizar la situación de la población desplazada en Fusagasugá; un municipio colombiano del departamento de Cundinamarca. En él hizo énfasis en la situación particular de los niños y las niñas en situación de desplazamiento forzado por el conflicto, a fin de analizar la efectividad, pertinencia y resultados de las acciones desarrolladas para la atención de los menores dentro del marco de la implementación del Plan Integral Único (PIU). Para

ello inició con una recopilación de conceptos generales respecto al tema, que sirvieron de base para dimensionar el alcance del desplazamiento como problemática, así como de los diversos lineamientos legales y jurisprudenciales frente al tema. Además, realizó entrevistas a miembros de la administración municipal y encuestas a personas que son víctimas del desplazamiento en el municipio. Como resultado de la investigación se evidencia que pese a que las acciones para la atención a la población víctima del desplazamiento se están desarrollando en el marco del PIU, no hay acciones bajo el enfoque diferencial que tengan en cuenta la atención a la población infantil víctima del desplazamiento en condiciones especiales. De ahí que el proyecto planteado generó algunas luces para trabajar justamente desde el aula la condición del desplazamiento forzado desde la expresión de las emociones.

Lasso (2013) realizó el proyecto “Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Agua Blanca, Cali, Colombia”, desde una perspectiva de Investigación Acción Participativa. A través de ella buscó evidenciar el desarraigo vivido por las personas en condición de desplazamiento forzado al llegar a la ciudad y, en particular, las dificultades de este desarraigo en el contexto de la educación. Aspectos que fueron retomados previamente y dieron igualmente ideas sobre la metodología a desarrollar.

Por su parte, González y Bedmar (2012), trabajaron la construcción con niños de relatos de sus desplazamientos forzados antes, durante el hecho, la huida y la llegada al nuevo sitio de establecimiento, mediante un proceso que involucró cuatro momentos: evocación, configuración del recuerdo, la recolección de información y el consenso, como experiencia que permitió la reconfiguración de la experiencia. El proyecto fue

publicado en el artículo: Población infantil en situación de desplazamiento forzado en Colombia y sus manifestaciones de ciudadanía. En este sentido destacan el relato como posibilidad de construcción de ciudadanía, indicando que: “Nuestros niños y niñas, sujetos sociales de la educación, permanecen hoy como víctimas, pero con el impulso primario para narrar del que habla Bruner han puesto su imaginación a volar, desplazaron el miedo con la emoción de contar sus historias de vida y los juicios con los que les fue posible expresar.” (González y Bedmar, 2012, p. 131). Es así como conciben una educación mediada por la narrativa, donde el horizonte que establecen para la pedagogía se asocia con la reflexión que permite la escritura, así como la capacidad de mutuo reconocimiento que en ella se da.

Finalmente, en el Seminario Electivo II: Neuroaprendizaje de la Maestría en Educación Modalidad Profundización, se tuvo la oportunidad de conocer la guía para trabajo con estudiantes: Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo, de Amanda Bravo, Víctor Martínez, Leonardo Mantilla y Andrés Bastidas, vinculados al Movimiento de Educación Popular Integral Fe y Alegría. Estrategia pedagógica que conectó de manera muy precisa con la inquietud y propósito que movió este proyecto de intervención, permitiendo articular a través de ella una perspectiva de trabajo para que los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa rural Alto Afán - Sede Nueva Esperanza del municipio de Mocoa (Putumayo - Colombia), afrontaran la situación de desplazamiento forzado de su contexto, mediante la expresión de emociones. La descripción conceptual de esta estrategia se relaciona a continuación, pero la metodología para su desarrollo, así como adaptaciones propias en contexto, se plantea con detalle en el próximo capítulo.

## **Educación en Habilidades para la Vida como estrategia pedagógica**

Habilidades para la Vida es una propuesta pedagógica fomentada en el ámbito internacional por la Organización Mundial de la Salud desde los años noventa, a través de espacios de discusión y materiales educativos que llamaron la atención sobre la necesidad de educar desde la infancia y juventud para saber enfrentar de forma efectiva las presiones de la vida diaria. La iniciativa respondió a la necesidad de fortalecer el rol que cumplen las escuelas y colegios como espacios de socialización, a fin de imprimir una perspectiva más intencionada de encuentro para la adquisición de competencias psicosociales básicas para aprender a ser y aprender a convivir en contexto.

En este sentido, es una propuesta pedagógica que busca contribuir al desarrollo y fortalecimiento de destrezas psicosociales relevantes “para la construcción de procesos personales, familiares y comunitarios de convivencia pacífica y resolución no violenta de conflictos” (Mantilla, s.f., p. 4). En otras palabras, promueve y estimula el desarrollo de valores y cualidades positivas en los niños, niñas y jóvenes para que puedan superar con éxito su transición hacia la edad adulta, logrando que expresen de manera “más completa y gratificante su personalidad, y hagan un mejor uso de los recursos internos y externos con que cuentan” (Mantilla, s.f., p. 4), logrando con ello tomar mejores decisiones en torno a su relacionamiento consigo mismo, con los demás y con el entorno.

En Colombia el programa piloto fue realizado por el Movimiento de Educación Popular Fe y Alegría, entre los años 1996 a 1998, con financiación del Ministerio de Salud, perspectiva que se integró a la política nacional de salud mental en 1998 y alimentó la estrategia Escuelas Saludables que inició en 1999.



Con la experiencia acumulada y la autorización del Ministerio de Salud, Fe y Alegría ha liderado en el país la difusión de la iniciativa a través de diferentes convenios y proyectos, con capacitaciones, orientación y la difusión de guías de trabajo para facilitadores, padres de familia y estudiantes, vinculando en ello a su red de colegios, pero también a otros colegios del país. En este sentido, han alimentado la propuesta metodológica original de la OMS con la propia experiencia y la visión pedagógica que tienen desde el contexto colombiano. Si bien no son los únicos que trabajan en torno a las Habilidades para la Vida en el país, sí son el referente con mayor documentación y experiencia, por lo que es la perspectiva que se adoptó como estrategia pedagógica para el presente proyecto.

Son diez las habilidades o destrezas psicosociales que integra esta perspectiva, y que son enunciadas por la OMS: “empatía, comunicación efectiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas o conflictos, pensamiento crítico, pensamiento creativo, manejo de emociones y sentimientos, y manejo de tensiones o estrés” (Mantilla, s.f., p. 8). En la siguiente tabla se brinda una definición en síntesis en torno a cada una de estas habilidades, así como los valores que fomentan.

**Tabla 1.** Lista de Habilidades para la Vida, definición y valores asociados.

<b>Habilidad psicosocial</b>	<b>Definición</b>	<b>Valores</b>
Conocimiento de sí mismo	Reconocer el propio ser, carácter, fortalezas, debilidades, gusto y disgustos. Facilita reconocer los momentos de tensión o preocupación y, con ello, lograr una comunicación más efectiva, así como una mayor capacidad de empatía.	Autonomía, responsabilidad
Empatía	Capacidad de ponerse en el lugar del otro, lo que favorece la empatía, solidaridad y mejores interacciones sociales.	Solidaridad, respeto por el otro
Comunicación efectiva o	Saber expresarse en forma apropiada a la cultura y situaciones particulares. Implica poner en juego un	Honestidad, integridad,

asertiva	conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones para alcanzar objetivos de forma socialmente aceptable. Incluye saber pedir consejo o ayuda adecuadamente cuando se requiere.	responsabilidad, respeto por el otro, convivencia social, equidad, participación
Relaciones interpersonales	Interactuar de forma positiva con los demás. Habilidad para iniciar y mantener relaciones amigables y sanas, que representen bienestar, así como terminar relaciones y cerrar ciclos de manera constructiva.	Solidaridad, convivencia social, autonomía, respeto por el otro, equidad, participación
Toma de decisiones	Implica decidir sobre la propia vida y la de los demás, a partir de saber evaluar opciones y reconocer las consecuencias que representan sobre el bienestar propio y colectivo.	Responsabilidad, autonomía, equidad, convivencia social, respeto por el otro, participación
Solución de problemas	Capacidad de resolver situaciones, conflictivas o no, de forma constructiva, creativa y pacífica. Con ello se busca evitar el malestar físico (trastornos psicosomáticos), mental (ansiedad y depresión) y problemas psicosociales (alcoholismo, consumo de sustancias psicoactivas, embarazo adolescente) que pueden derivar de un problema no resuelto.	Convivencia social, respeto por el otro
Pensamiento creativo	Utilización de procesos de pensamiento asociados a la iniciativa y la razón, para explorar, de forma adaptativa y flexible, alternativas disponibles y diferentes consecuencias de actuar u omitir acciones en torno a decisiones o problemas cotidianos.	Autenticidad, autonomía
Pensamiento crítico	Es la habilidad para analizar información y experiencias de manera objetiva. En otras palabras, es hacerse preguntas y no aceptar de forma crédula cualquier información, sin antes analizar, de forma cuidadosa, las evidencias, razones y suposiciones. Ayuda a reconocer y evaluar los factores que influyen en actitudes y comportamientos propios y de los demás.	Respeto por el otro, justicia, equidad, integridad, autonomía, participación, responsabilidad, convivencia social
Manejo de sentimientos y emociones	Capacidad de reconocer y ser conscientes sobre cómo influyen los sentimientos y emociones propias y de los demás en los comportamientos, así como responder de forma apropiada.	Respeto por el otro, autonomía, equidad
Manejo de las tensiones y el estrés	Reconocer las fuentes de estrés, cómo se reacciona y los efectos que tiene en la vida, a fin de evitarlas, a la vez de ganar capacidad para responder conscientemente y de manera más controlada a las reacciones que genera.	Autonomía, responsabilidad

Fuente: Adaptación propia a partir de información de Mantilla (s.f., p. 18 y p. 42)

Como es de notarse, los valores que se fomentan están asociados a diversas Habilidades para la Vida, por lo que el trabajo en torno a dichas destrezas permite un ejercicio constante de refuerzo en torno a ellos.

Asimismo, es de destacar que más allá del aspecto conceptual en torno a la importancia de las habilidades psicosociales enunciadas, la propuesta pedagógica se sustenta, desde lo metodológico, en el aprendizaje social - deductivo y en el fortalecimiento de la autonomía individual. En este sentido plantea que “La adquisición y práctica de estas destrezas psicosociales les permite aprender a procesar y reaccionar activamente a las influencias sociales y ambientales sobre el comportamiento, y de muchas otras formas a moldear y transformar las circunstancias de sus vidas”. (Mantilla, s.f., p. 25)

Para ello, plantean que es necesario un cambio en el rol del maestro, el del estudiante y los métodos de trabajo en el aula, pasando de un maestro omnisciente que transmite conocimientos, a un facilitador que estimula el aprendizaje desde diferentes métodos que propician la interacción entre estudiantes. En este sentido lo relevante es lograr estrategias significativas, que movilicen el interés y deseo de aprender de las propias experiencias, potenciando la resolución de problemas y el reconocimiento del error como fuente de aprendizaje (Mantilla, s.f., p. 34).

Las sesiones no se entienden como clases tradicionales, sino como talleres, a través de los cuales el maestro puede experimentar otras maneras de asumir y propiciar la enseñanza y el aprendizaje. Aunque la estructura puede variar, plantean que sea estable para todas las sesiones, a fin de generar consistencia en la participación a partir de la

familiarización con el proceso, a la vez que mayor seguridad en la adaptación que puede hacer un facilitador del proceso. Esta estructura es:

- Introducción: Enfocar el interés de los participantes presentando el tema central y los objetivos de la sesión o taller.
- Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: Estimular y disponer hacia el aprendizaje, a través de actividades que ayuden a generar un clima de confianza, agradable y “seguro” para la participación.
- Presentación de la Habilidad para la Vida: Familiarizarse con el concepto de la habilidad que se esté trabajando y su importancia para la vida cotidiana, aprendiendo a utilizar algunas herramientas que contribuyen a hacerse conscientes de ella para desarrollarla.
- Práctica y reforzamiento de la habilidad: Poner en práctica la destreza en aprendizaje, a través de actividades de interacción que reciben realimentación del facilitador para asegurar la correcta aplicación de la habilidad.
- Retro-alimentación: Diálogo que ayude a precisar que se han logrado los objetivos propuestos, así como reconocer de manera individual y colectiva los aprendizajes.
- Actividades para realizar fuera del aula: Llevar a la vida cotidiana la aplicación de la habilidad trabajada, y procurar la continuidad entre una sesión y otra.

Fe y Alegría desarrolló, desde esta visión, una serie de módulos para trabajar las habilidades descritas con estudiantes. Para el proyecto se retomó particularmente el denominado Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo, el cual tiene como propósito: “facilitar el aprendizaje de elementos básicos que componen la habilidad para manejar

emociones y sentimientos, como un aspecto importante en la formación integral de niñas, niños y jóvenes, orientada a promover formas de convivencia más armónicas desde el ámbito escolar” (palabras de Amalia Rincón, Directora Regional de Fe y Alegría en la introducción del módulo).

Finalmente, es de precisar que la decisión de implementar la educación en Habilidades para la Vida para la expresión de las emociones, y no las historias de vida o autobiografía como estrategia, correspondió también a una reflexión que emergió durante el proceso. Reflexión que tomó forma de cuestionamiento personal en torno a las implicaciones de realizar un proyecto que toque el mundo emocional de los estudiantes, sobre todo por las condiciones de vulnerabilidad que genera el desplazamiento forzado. Si bien no se descarta el trabajar la narración de la propia historia con los estudiantes, como camino de auto-reconocimiento y reconocimiento del otro, sí se consideró que antes de hacerlo se requiere dotarlos de elementos que les ayuden a tramitar su mundo emocional, por las razones que se exponen a continuación.

### **Un cuestionamiento personal frente al proyecto de intervención**

Pensar en un proyecto de intervención de la naturaleza de este planteó reflexiones profundas en torno a lo metodológico, las cuales se considera importante enunciar como cierre del presente capítulo. Esto, particularmente, por lo sensible que es tocar el mundo afectivo de los estudiantes, sobre todo en contextos de alta vulnerabilidad como lo es el asentamiento Nueva Esperanza. Hacerse más consciente de lo que implica movilizar las emociones en los niños, y las emociones propias, generó algunas prevenciones sobre el camino a seguir.

Daza, Cardona y Granada (2011) han trabajado como investigadores en torno a procesos que involucran comunidades en situación de desplazamiento forzado. Desde su experiencia, hacen un llamado a contemplar criterios éticos que deben dar soporte a investigaciones sociales en este tipo de realidades, para no re-victimizar a las personas al indagar y hurgar en sus vidas. De hecho se preguntan: “¿Quién nos dio a los investigadores el derecho a escudriñar el dolor del pasado? Una vez aparecido este dolor ¿vamos a ayudar a aliviarlo con algún tipo de proceso terapéutico?” (p. 538). En este sentido proponen como criterios éticos o principios fundamentales para este tipo de investigaciones: la no maleficencia o no hacer mal o daño; la beneficencia; la autonomía para que las personas sean quienes decidan qué se publica y cómo; y la justicia, en términos de asegurar siempre un trato digno, equitativo y que apunte a respaldar la integridad del otro (p. 541).

Asimismo, estos investigadores retoman a Castillejo para argumentar cómo el relato de una experiencia traumática se queda corto como estrategia de catarsis emocional, dado que no brinda elementos para que las personas puedan elaborar un proceso de sanación frente a las secuencias de la guerra. Contar lo acontecido, desde esta mirada, puede convertirse solo en “una descarga momentánea que saca a flote el recuerdo, el dolor y el sufrimiento, y los deja a la deriva. Dichas prácticas perpetúan la violencia y el silencio histórico.” (p. 539). Esto suele pasar, según indican, por las lógicas de financiación de proyectos limitados y de ciclos cortos, donde en muchas ocasiones no se logra ir más allá de la extracción del testimonio.

Este tipo de cuestionamientos se conectaron con las preocupaciones en torno al proyecto planteado, no obstante, a la vez permitieron establecer que al ser este un

proyecto que nace desde adentro, en un interés genuino por continuar procesos de formación integral con los estudiantes, no se trataba de abrir heridas sino de brindar, justamente, herramientas para que los niños puedan tener elementos que les permitan empezar a recorrer un camino para tramitar esas heridas en vínculo con los demás. En este sentido, se asume como un primer paso que puede generar mejores condiciones para adoptar, posteriormente, otro tipo de estrategias que permitan procesos de reconocimiento de la propia historia, lo que incluye la historia familiar en relación con las diversas situaciones generadas en torno al desplazamiento forzado, tanto como las huellas que ello ha dejado en la vida individual y colectiva.

En consecuencia, la perspectiva de trabajar la educación en Habilidades para la Vida, se convirtió en una alternativa para trabajar el mundo emocional de los estudiantes, sin que se sintieran expuestos en su propia historia, al menos no en un primer momento. Para ello, se aprovechó justamente ese profundo vínculo que se tiene con la comunidad, entendiendo que es este un ejercicio sostenible que implica y transforma a todos los involucrados, por lo que caben diferentes fases que empiezan justamente con este proyecto, pudiendo superar con ello las limitaciones de procesos externos y limitados en el tiempo.

Ahora bien, la manera como se desarrolló esta experiencia como un proyecto de Investigación Acción Educativa, para dar respuesta a la inquietud planteada, es lo que se presenta en el siguiente capítulo.

### Capítulo 3. Metodología

#### **Investigación Acción Educativa como diseño metodológico**

Este proyecto de intervención se plantea desde un enfoque crítico-social, y un diseño metodológico que responde a la Investigación Acción Educativa, por lo que se ubica dentro del paradigma cualitativo, centrando su interés en la interpretación de los fenómenos sociales desde las personas implicadas (Rodríguez, 2014, p. 24). En este sentido el interés va más allá de la comprensión de una situación social; se preocupa por intervenir e incidir en una realidad dada, desde la transformación, en este caso, de las prácticas pedagógicas de la maestra que investiga.

Es de considerar que “la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tales como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe” (Pérez 1994, p. 54). Esta perspectiva corresponde al interés de este proyecto, tanto desde la descripción como del análisis de lo que aconteció en las etapas de ejecución respectivas.

Ahora bien, en cuanto al diseño metodológico en específico, es de recordar que Elliot (2000) define este tipo de investigación como “el estudio de una situación social para mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas, y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas científicas de verdad,



sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado” (p. 88).

Asimismo, Esperanza Bauselas (s.f.) retoma el trabajo de Kurt Lewis, y de Stenhouse y Elliot para indicar cómo la Investigación Acción se convirtió en un marco de referencia no solo para hacer investigación educativa, sino sobre todo entender la educación desde una profunda relación entre el hacer y el reflexionar dicho hacer de manera sistemática, en una continua labor de búsqueda y transformación. Es así una metodología de investigación orientada al cambio educativo, sobre todo cuando se asume que es el mismo maestro quien la realiza y, por tanto, quien al comprender la realidad escolar se comprende a sí mismo en el marco de ella, movilizándolo necesariamente transformaciones en su ser y hacer como maestro.

En este mismo sentido, Kemmis y Mactaggart (1988) destacan en este tipo de investigación la posibilidad de aprender permanentemente de un hacer en constante cambio, desde un ciclo en espiral de planificación, acción, observación y reflexión. En otras palabras, cómo este ejercicio de observación de lo que acontece en los procesos educativos desde adentro, permite empoderar al maestro en la posibilidad de comprender el alcance de sus acciones, dotándolo además de argumentos sustentados en una práctica que es capaz de entrar en diálogo con la teoría.

### **Una investigación a implementar en cuatro momentos**

Por las características enunciadas previamente, el diseño metodológico que acompaña el proyecto desarrollado respondió a un esquema en espiral con los siguientes momentos, en correspondencia a los objetivos específicos:

**Momento 1. El diagnóstico:** donde se observó y caracterizó la situación a atender, a través de entrevistas abiertas con padres de familia y estudiantes, apoyados en la aplicación de un cuestionario como instrumento de mediación para el diálogo, y mediante el registro de la propia experiencia y observación de los comportamientos de los estudiantes frente al manejo emocional en los espacios escolares.

**Momento 2. El diseño** o, en este caso, definición de la estrategia pedagógica, con la cual se buscó una posible solución o alternativa de cambio, incorporando el módulo de Habilidades para la Vida: Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo, de Amanda Bravo, Víctor Martínez, Leonardo Mantilla y Andrés Bastidas, vinculados al Movimiento de Educación Popular Integral Fe y Alegría. Es de indicar que se incorporaron algunas adaptaciones o actividades adicionales en los talleres, a fin de responder a las características propias del grupo con el que se trabajó, donde se tuvo en cuenta trabaja de manera transversal el concepto de Habilidades para la vida en el marco de la formación en competencias ciudadanas. Estas adaptaciones se detallan más adelante.

**Momento 3. La implementación,** donde se realizaron las acciones concretas y se hizo el respectivo registro fotográfico de las actividades y productos alcanzados, así como la documentación mediante un instrumento de observación de las actividades donde se buscó dar cuenta de: lo comportamental, o cómo fue el comportamiento individual y colectivo durante los talleres, lo emocional o qué afloró y cómo lo tramitaron los estudiantes a partir del proceso vivido, y lo comunicativo, donde se pretendió establecer la capacidad de empatía y relacionamiento a través de las diferentes actividades, aspectos que quedaron recogidos mediante un ejercicio descriptivo con cada taller. Asimismo, se indica qué funcionó y qué no durante los talleres, y qué posibles

adaptaciones se fueron proyectando para las siguientes actividades. Para ello se aprovecharon también los mismos instrumentos propuestos por el módulo implementado, lo que permitió no solo recoger la experiencia vivida por los estudiantes, sino también la experiencia personal al ser facilitadora del proceso.

Finalmente se realizaron diálogos abiertos con padres de familia, al finalizar el proceso, con preguntas que ayudaron a reconocer los alcances de la experiencia, lo mismo que con los estudiantes para saber cómo se sintieron durante los talleres, qué les gustó y qué no, y tratar de establecer si ellos mismos identificaron cambios en cada uno y en el ambiente escolar. Todos instrumentos que permitieron recoger elementos para analizar los resultados en torno al proyecto.

**Momento 4. La evaluación** del proceso, como momento para revisar el proceso vivido, volver a pensar el diseño y con ello iniciar nuevamente un ciclo de transformación y mejoramiento. En este sentido, se constituyó un proceso de sistematización de la experiencia implementada, centrando el análisis en triangular las descripciones de los talleres realizados desde la voz propia como maestra, las reacciones de los estudiantes y cómo ambas voces contrastan con lo establecido con algunos de los principales autores relacionados como referentes conceptuales. Por tanto, es de aclarar que se entiende la sistematización de experiencias no como diseño metodológico central, sino como ruta de reflexión, análisis y condensación de resultados, teniendo como referentes a Marco Raúl Mejía y Oscar Jara.

Marco Raúl Mejía (2009) plantea como una de las concepciones de la sistematización, la recuperación de saberes a partir de la experiencia, indicando que se enfoca en la evaluación de los proyectos y su reconstrucción, desde la triada práctica –

teoría – contexto. En este sentido, hay unas categorías previas dadas por el proyecto, y otras que emergen al relacionarlas con la vivencia o el contexto, dando lugar a lo que el proyecto genera como nuevo (p. 16). Asimismo, destaca cómo la sistematización de experiencias se convierte en un ejercicio necesario no tanto para dar cuenta de los procesos vividos, como para empoderar a los sujetos que reflexionan sobre su hacer, en tanto “los coloca en la doble relación del saber hacer y el saber qué se hace, desde dónde se hace y para qué se hace” (p. 11). En este sentido, es moverse en un hacer, sentir y pensar que transforma al sujeto y al contexto en el que se desenvuelve.

Es esta una perspectiva que se conecta con lo planteado por Oscar Jara (2012), al indicar que la sistematización más que una metodología sistemática de organización de datos, es un proceso de conocimiento propio que apunta al empoderamiento y la transformación social. Gira en torno a las dinámicas y procesos sociales contextualizados, sobre todo para dar cuenta de su historicidad particular, generando desde ahí una profunda conexión con la perspectiva de la Investigación Acción Educativa.

### **Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo como estrategia pedagógica frente al manejo de emociones**

Como se indicó en el capítulo previo, el módulo Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo hace parte del proceso pedagógico Habilidades para la Vida, impulsado en el país por el Ministerio de Salud, en consonancia con la política internacional de la Organización Mundial para la Salud. En este caso, adaptado, documentado y difundido por el Movimiento de Educación Popular Fe y Alegría.

Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo es un módulo compuesto por talleres o unidades de entrenamiento, que hace uso de la metáfora del mundo marino para sumergirse en el mundo de las emociones con los estudiantes. Cada taller está desarrollado a manera de una secuencia didáctica, con información detallada para quien asumirá el rol de facilitador o entrenador, y un instrumento de preguntas abiertas para que el facilitador realice una reflexión personal sobre la propia transformación que vive tras cada experiencia.

Tras implementar cinco talleres, propone realizar una sesión con padres de familia, bajo el propósito de involucrarlos en el proceso vivido, entendiendo que no solo la escuela es espacio de socialización, sino que es sobre todo el hogar donde deben cultivarse perspectivas de un ambiente sano para el crecimiento emocional.

En la Tabla No. 2 se relacionan las respectivas unidades de entrenamiento o talleres y el respectivo propósito general:

**Tabla 2.** Unidades de entrenamiento Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo

<b>Taller</b>	<b>Título</b>	<b>Propósito general</b>
1	Navego entre emociones y sentimientos	Identificar emociones y sentimientos propios, cómo los expreso y cómo la manera de expresarlos influye en cómo me relaciono con los demás.
2	Me sumerjo en mi mar afectivo para conocerlo mejor	Observar, aprender e interpretar distintos componentes de las emociones y sentimientos, para saber qué las genera y cómo se manifiestan en mí por medio de sensaciones que puedo reconocer y describir.
3	Diviso las emociones y sentimientos de otr@s navegantes	Aprender a identificar emociones y sentimientos de otras personas a través de sus expresiones y comportamientos. Asimismo reconocer que la forma como se miran las expresiones de sentimientos y emociones es aprendido socialmente.
4	Obstáculos que dificultan la navegación	Reconocer los “bloqueos” a las emociones y sentimientos que ocurren en el encuentro entre las personas y reflexionar sobre la importancia de permitirnos la expresión y permitirla a otr@s.
5	Un bote para salvar vidas	Saber detenerse y medir las consecuencias en medio de una fuerte emoción o un sentimiento muy intenso.
Los bloqueos de sentimientos: Sesión con		Reunión para reflexionar sobre el mundo de las emociones y sentimientos y los obstáculos para su expresión.

Fuente: Construcción propia a partir del módulo Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo del Movimiento de Educación Popular Fe y Alegría

Los talleres integran como ejercicios o momentos: introducción, preparación o actividades de calentamiento, actividad o ejercicio principal o de desarrollo y actividades para mantenerse en forma o actividades de apropiación, coincidiendo con la lógica de una unidad didáctica. Ahora bien, el módulo está diseñado para orientar a los facilitadores en la implementación de los talleres, por lo que brinda información bajo una misma estructura, a fin de asegurar la apropiación del proceso. En este sentido frente a cada taller presenta:

- Logros a alcanzar: Lista de resultados que se espera alcanzar con el desarrollo del taller correspondiente.
- Preparación del/la entrenador/a: Recomendaciones breves para la preparación de la sesión, que se complementa con información adicional brindada al final.
- Ejercitación: Instrucciones sobre cómo y con qué actividades iniciar la sesión con los estudiantes, donde se hace la introducción y delimitación de objetivos.
- Ejercicios de calentamiento: Es el momento de crear un ambiente propicio para el aprendizaje, con actividades que ayuden a romper el hielo y generar ambiente de confianza. Se hace la exploración de saberes previos a través de diversas actividades, particularmente asociadas al cuchicheo o diálogo entre pares.
- Ejercicio principal: Actividad central para trabajar el mundo de las emociones con los estudiantes, brindando herramientas que les permita su reconocimiento y reflexión. Es el momento de presentar la habilidad para la vida, ponerla en práctica y reforzarla con el acompañamiento del facilitador.

- Ejercicios para mantenerse en forma: Actividades para realizar por fuera de la sesión y que conecta con la siguiente, lo que permite realimentar el proceso.
- Información adicional para el/la entrenador/a: Comparte ideas, reflexiones y recomendaciones sobre el sentido de la sesión.
- Formación del/la entrenador/a: Orientaciones que ayudan a ir fortaleciendo las habilidades del entrenador para asumir las siguientes sesiones. Incluye una sección final de reflexión, con preguntas concretas que se sugiere responder en un cuaderno de campo, a fin de llevar un registro del proceso vivido e ir ajustando la experiencia sobre la marcha.

Además de la implementación de los talleres y la sesión con padres de familia, se realizó un trabajo de sensibilización y de generación de condiciones previas para disponer positivamente la participación de los estudiantes. Esto, a través de la decoración del salón de manera colectiva con un ambiente marino, así como la construcción de la bitácora que cada uno de los estudiantes empezó a llevar para este proceso. Actividades que permitieron ir introduciendo a los estudiantes hacia el módulo que se desarrolló.

Asimismo, se introdujo una variación adicional, y fue la designación, entre el grupo de estudiantes, de un reportero y un fotógrafo para cada taller. Esto con el objetivo de darles un rol más protagónico en el proceso, no solo como participantes sino también como observadores, a fin de favorecer la reflexión desde una participación más atenta sobre lo que se propuso vivir como colectivo. En ese sentido se buscó que los mismos niños dieran cuenta de la experiencia, pudiendo identificar qué les gustó y qué no a los compañeros, qué funcionó y qué no funcionó tanto y cómo el proyecto genera impactos visibles en el ambiente escolar.

Como complemento, se llevó en paralelo un registro gráfico y un cuaderno de campo, orientado por las preguntas de cada taller, más algunas observaciones adicionales que permitieron condensar posteriormente la experiencia y los respectivos aprendizajes que de ella emergieron. La manera como se desarrollaron los talleres, observaciones y análisis, se presentan en el siguiente capítulo.



## **Capítulo 4. Resultados**

En este capítulo se presentan los resultados que surgieron a partir de la aplicación de la metodología propuesta. Por tanto, se desarrolla a partir de los cuatro momentos planteados por la Investigación Acción Educativa, en correspondencia con los objetivos específicos propuestos. A través de ello se da respuesta a la inquietud que orientó la investigación: ¿Cómo una estrategia pedagógica que gire en torno a la expresión de las emociones de los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa rural Alto Afán - Sede Nueva Esperanza del municipio de Mocoa (Putumayo - Colombia), puede contribuir para que afronten la situación de desplazamiento forzado en su contexto? En consecuencia, se desarrollan los resultados alcanzados tras implementar como estrategia el módulo Aprendiendo a manejar mi mundo afecto, de la propuesta pedagógica de educación en Habilidades para la Vida.

### **Momento 1. Diagnóstico**

El Proyecto Educativo Institucional, la observación directa y la propia experiencia como maestra en la Sede Educativa Nueva Esperanza, fueron la fuente principal de la caracterización de la población y descripción del contexto. Información que fue planteada, de manera extensa, en el primer capítulo del presente informe. No obstante, se complementa este diagnóstico con las respuestas brindadas a partir de entrevistas o diálogos abiertos realizados con padres de familia y estudiantes, los cuales se apoyaron en cuestionarios flexibles, con preguntas abiertas, como instrumento de mediación para el diálogo (Anexo 1 en CD adjunto).

Como motivos para la situación de desplazamiento forzado, los padres de familia entrevistados destacaron: amenazas de muerte, muerte violenta o desaparición de familiares, ambiente hostil por fumigaciones y enfrentamiento armado, indicando en su totalidad que los desplazamientos se dieron a partir del año 2000. Ello corresponde a lo planteado por Cancimance (2014) en torno al panorama social que se originó por la consolidación del paramilitarismo en el departamento del Putumayo. En consecuencia, en el contexto del grupo de segundo grado en la Sede Educativa, todos los padres de familia son personas marcadas por la condición de haber sido desplazados por la violencia.

Los sentimientos expresados por los padres de familia en relación con dejar atrás su lugar de residencia, fueron en orden de prioridad: tristeza, miedo y desilusión. Una de las madres precisó que “Esto es una cosa difícil de explicar, es una relación de sentimientos encontrados”, indicando que desplazarse para buscar un lugar alejado de la violencia fue: “dejar nuestros sueños y arrancar a una vida inesperada, donde nada llena ese vacío y las necesidades”. Ella no se siente a gusto es el nuevo lugar porque en él carecen, como dice “de muchas cosas”.

En esta misma dirección, se encontraron otras expresiones que indican las fuertes consecuencias del desplazamiento, siendo las más relevantes la pérdida de un lugar que les era propio y el no lograr una estabilidad económica: “no hemos podido surgir”; “no tener un trabajo, un lugar donde vivir”; “dejar a nuestros familiares, nuestra casa, salir de nuestras fincas, por el miedo a que nos maten”; “dejar los animales, la tierra y tener que adaptarse a un ambiente desigual”; “dejar la tierra”; “rodar de una parte a otra porque nos quedamos sin casa, sin la finca, sin animales”. Sin embargo algunos reconocen que hay más paz y tranquilidad a pesar de las carencias, manifestando que al menos tienen la vida.

En relación con los estudiantes, se conversó con otros niños que están en grado quinto, con quienes se tuvo contacto por la labor académica en el año 2016 y quienes vivieron el desplazamiento de manera directa, representando una perspectiva que aportó para un mejor acercamiento a la manera como los niños han vivido esta experiencia. Coinciden en relacionar como principal sentimiento frente al desplazamiento la tristeza. De doce sólo uno indico sentir miedo, otro agregó a la tristeza el sentimiento de coraje y un tercero señaló que sintió alegría, en el sentido de salvaguardar la vida. Extrañan sobre todo a su familia, vecinos y amigos, algunos indicaron que extrañaban la finca y sus animales. Algunas expresiones fueron: “extraño mucho a mi papá”, “extraño a mi tía porque ella me quería mucho”, “extraño a mis cuatro caballos”. Todo ello evidencia una pérdida de referentes cercanos que, como bien lo establece Torres (2011) afecta la manera como se relacionan con el mundo y aprenden de éste, siendo importante, según lo manifiestan González y Bedmar (2012) trabajar con ellos para empoderarlos como sujetos sociales capaces de reconstruirse y reconstruir las realidades de sus contextos.

Sobre el nuevo lugar de residencia la mayoría expresó sentirse a gusto, más tranquilos. Solo uno indicó: “no me gusta porque extraño mucho a mi mamá y me aburro”, donde se observó un sentimiento explícito de abandono. Otra señaló que le gusta porque la pusieron a estudiar, lo que representa ver la ciudad, aún en condiciones de marginalidad, como espacio de oportunidades. En relación con la escuela, la totalidad manifestaron alegría, bienestar y felicidad de estar en la escuela, con frases como: “bien, alegre, contento porque ya había terminado todo”, “alegría y libertad”, “feliz por poder estudiar”, “yo sentí a la vez pena y alegría, alegría porque iba a conocer otros amigos, pero pena porque no conocía a nadie ahí”.

En este sentido, la escuela se constituye en un espacio donde los niños puedan re-significar sus experiencias de vida y las emociones a ellas asociadas, para hacer frente a la continua vulneración a la que han sido sometidos. Todo esto a fin de mitigar los efectos que dichas experiencias de desarraigo, abandono y ansiedad, sea por vivencia directa o por reflejo en el hogar, han generado en los niños (Vanegas, Bonilla y Camacho, 2011; Andrade, 2010). Estos diálogos dan así un respaldo adicional a las motivaciones que impulsaron el desarrollo de este proyecto. Dado que la caracterización fue incluida en los capítulos previos, no se amplía en este apartado.

## **Momento 2. Definición de la estrategia pedagógica**

En el capítulo de referentes conceptuales, así como en el capítulo de metodología, se realizó una explicación sobre por qué se eligió trabajar con el módulo Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo, en el marco del desarrollo de Habilidades para la Vida. Asimismo, se describió los talleres que propone y la respectiva estructura para su implementación. Por tanto, aquí se desarrolla es su adaptación.

Es de señalar que el hecho de implementar para este proyecto de intervención una estrategia pedagógica ya existente, no le resta valor al proceso adelantado, sobre todo al tener en cuenta que es una estrategia que corresponde a procesos de investigación que condujeron a su diseño, que ya ha sido implementada en otros contextos y ha sido validada por expertos, lo que le da un respaldo y sustento sólido que, en este caso, se retoma para su aplicación.

La búsqueda e interés por comprender lo que implica trabajar el mundo emocional de los estudiantes, desde la experiencia o práctica y desde la teoría o los referentes

conceptuales, permitió aclarar y ampliar los propios conocimientos en torno a este campo de acción pedagógica, así como contar unos cimientos sólidos desde los cuales tomar la decisión de apropiarse esta ruta de acción. Optar por una estrategia existente, corresponde a un ejercicio de responsabilidad, toda vez que supone probar una estrategia nueva para el contexto local pero ya validada en otros contextos, lo que brindó mayor seguridad para asumir una apuesta educativa que toca de manera directa el terreno sensible de lo emocional.

Como acciones adicionales a las recomendadas por esta estrategia pedagógica, se propuso a los estudiantes asumir dos roles: reporteros y fotógrafos de los talleres. Esto como una manera de vincularlos de manera explícita en un ejercicio de observación y reflexión sobre el proceso vivido por el grupo. Aun siendo niños y niñas entre los 7 y 8 años, se consideró relevante proponer estas acciones para que se hicieran conscientes de lo que se busca con el proyecto, como sujetos activos en su propia transformación.

En adelante, las fotos donde aparece un nombre sobre ellas son de autoría de algún estudiante. Esto implicó, en muchos casos, no lograr un buen registro visual, pero lo importante era despertar interés y motivación para la participación, lo cual se logró plenamente. Incluso fue necesario dar un tiempo para que crearan un micrófono, y fue conciliar con el grupo porque no todos podían asumir los roles, ni repetir siempre, sino que debían turnarse. Finalmente, esto hizo que se convirtiera en parte de las actividades asociadas a alcanzar acuerdos para una mejor convivencia escolar.



Imagen 1. Estudiantes como reporteros durante los talleres.

Las siguientes imágenes muestran algunas ideas escritas por los reporteros, en un cuestionario sencillo que les fue suministrado como punto de apoyo para dialogar sobre qué observaron durante los talleres (Ver Imagen 2), y cómo se sintieron con sus respectivos roles (Ver Imagen 3). En el Anexo 2 se relacionan los cuestionarios (En CD adjunto).

RESPONSABLE: <u>Hallysacatalina Guerrero Quinchao</u>
¿Cómo se sintieron desarrollando la actividad? <u>unos se sintieron mal y otros bien</u>
¿Qué les gusto de la actividad? <u>aber el catalero mirar</u>
¿Qué no les gusto de la actividad? <u>a samuel no le gusta que se le dañe el sombrero</u>
¿Qué Aprendieron? <u>todos tenemos distintas emociones</u>

Imagen 2. Registro de la actividad por parte de reportero.

**PARA EL FOTOGRAFO**

¿Cómo se sintió desarrollando la actividad de fotógrafo?

Que vien chevere

---

¿Le gustaría seguir tomando fotos?

Si

---

**PARA LA REPORTERA**

¿Qué le pareció el papel de reportera?

Si me gusto por que era muy chevere

---

¿Le gustaría volver a entrevistar a sus compañeros?

Si  NO ( ) ¿Por qué?

Por que todos los niños que ria

que yo les preguntaba

Imagen 3. Fotógrafo y reportero indican cómo se sintieron con sus roles

Si bien las imágenes evidencian dificultades en el proceso de escritura, refleja también el entusiasmo y responsabilidad con que los niños asumieron sus roles. Es de aclarar que en este proyecto la prioridad está en los procesos psicosociales más que los cognitivos o académicos, dado que la experiencia misma indica que no es posible avanzar en los aprendizajes de las áreas si no se atienden las situaciones no resueltas de su mundo emocional, como también lo indican otros estudios referidos previamente (Torres, 2011; Lasso, 2013; García, 2012). No obstante, la expectativa es lograr mejores condiciones psicosociales como soporte para la adquisición de conocimientos, desde el reconocer esa relación indisoluble entre lo racional y lo emocional.

A partir de las anotaciones realizadas por los estudiantes, se buscó espacios para conversar con ellos sobre lo que habían registrado. De esta manera sus aportes permitieron complementar los propios registros, dando un enfoque más amplio a lo que

ocurrió en cada uno de los talleres realizados. Los elementos respectivos que surgieron tras cada taller se desarrollan en cada momento de implementación.

En relación con cómo vivieron sus roles los fotógrafos, es de indicar que manifestaron alegría de haber realizado la actividad. Expresiones como haberse sentido “Feliz, alegre por ser el fotógrafo y seguir tomando fotos”, “bien chévere”, “me gustó mucho”, dejan ver que fue un acierto vincularlos en un papel activo dentro de las actividades aplicación de los talleres, por el empoderamiento que genera en ellos. Asimismo, pasó con los reporteros, frases como: “Bien, muy bonito porque los niños me respondían todo”, “Chévere, los compañeros me respondieron lo que yo les preguntaba”, evidencian que se sintieron importantes, reconocidos, lo que es fundamental en la construcción de un sentido de derecho a participar y a ser, como parte de una construcción de su ser ciudadano (González y Bedmar, 2012). Esto se refuerza al preguntar si quería volver a ser reportero indicaron: “Si, porque es muy chévere, me gustaría de nuevo, es bonito porque ese micrófono era muy chistoso y me tomaban fotos, y los niños se reían mucho y más que todo Carlos”.

En conclusión, fue un acierto apostar por este involucramiento de los estudiantes como reporteros y fotógrafos, dado que fue una condición a través de la cual se sintieron reconocidos y, desde ese reconocimiento, se sintieron aceptados por el grupo. Una perspectiva que aportó a los propósitos del proyecto.





Imagen 4. Condición de infraestructura del aula de clase

Si bien uno de los propósitos iniciales fue el de acondicionar el salón de clase con elementos asociados a un ambiente marino (siguiendo la metáfora utilizada por el módulo), en la Sede Nueva Esperanza se iniciaron trabajos de mejora de infraestructura, lo que ha implicado que el aula es la vez bodega y restaurante escolar, como puede verse al fondo en la Imagen 4, y como se notará en otros registros gráficos que se comparten más adelante. De hecho, es de indicar que no se cuenta con baterías sanitarias, por lo que los niños van al baño a sus casas o piden permiso en las casas de los vecinos de la escuela, y hay problemas en el techo lo que hace que al llover se entre el agua. Casi todos los días la primera actividad es botar agua, secar el piso y pupitres. Entra agua por todas partes, lo que hace que se les moje los útiles escolares y los trabajos realizados, por tanto, los elementos respectivos son sacados y utilizados solamente durante el desarrollo de las respectivas actividades. Aunque todo esto genera dificultades para concentrarse en las actividades propuestas y desmotivación, se siguió adelante con los talleres.

### **Momento 3. Implementación de la estrategia pedagógica**

Son cinco talleres o unidades de entrenamiento los que se desarrollaron del módulo “Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo”, como parte del proceso pedagógico para el

desarrollo de Habilidades para la Vida. A éste se sumó una actividad de familiarización y evaluación del proceso que se realiza con los padres de familia al finalizar la implementación de este conjunto de talleres. Para cada uno se relaciona el propósito general y las principales actividades desarrolladas: introducción, ejercicio de calentamiento, actividad principal, donde quedan asociadas las actividades de auto-entrenamiento (o ejercicios para mantenerse en forma). También se relacionan las respectivas observaciones registradas, las reflexiones personales como facilitadora, cerrando con un análisis donde se pone en diálogo la propia experiencia con lo planteado por otros autores desde la teoría.

La descripción se retoma de las anotaciones que se llevaron en cada taller en torno al comportamiento, el trámite que los estudiantes hicieron de las emociones que allí emergieron, así como las dinámicas de comunicación observadas durante el proceso. Se recuerda que igualmente se incorporó a esta descripción los reportes de los niños y diálogos con ellos, y el respectivo registro fotográfico.

Es de aclarar que, como ya se les había explicado antes que en cada actividad se designarían fotógrafos y periodistas o reporteros, al iniciar el proceso se preguntó quiénes querían empezar y participar. Salieron algunos voluntarios que se distribuyeron por roles para la sesión y asimismo se hizo para las siguientes sesiones.

### ***Navego entre emociones y sentimientos***

*Propósito general:* Identificar emociones y sentimientos propios, cómo los expreso y cómo la manera de expresarlos influye en cómo me relaciono con los demás.

*Introducción:* Para sintonizar a los estudiantes con la, se indagó con ellos en torno al título de la unidad. Se les preguntó qué era navegar y en dónde se navegaba; algunos

dijeron que se navegaba en el mar y otros que en el río. Al preguntarles si alguno había navegado todos dijeron que no, aunque les gustaría. Luego se les preguntó sobre qué podría significar navegar en el mundo de nuestras emociones. Como estaban un poco tímidos, y nadie contestó, se les explicó que era “como meterse a nadar pero en lo que cada uno siente”.



Imagen 5. Los estudiantes listos para zarpar con sus gorros de navegantes

Luego, para involucrarlos más con la idea, se les dijo que íbamos para el mar y necesitábamos prepararnos con todo lo necesario para navegar, empezando por contar con un gorro del navegante (Ver Imagen 5). Se les dio material de diferentes colores para que hicieran y decoraran su gorro con la técnica de origami, y se les organizó por grupos de acuerdo al color de los gorros: azules, verdes, amarillos, etc. Fue todo un alboroto porque querían hacerse con su amiguito o amiguita y no con quienes les tocara, empezaron a pedir que les diera papeles del mismo color para quedar en el mismo grupo y se dieron algunas discusiones porque algunos no querían compartir el colbón. En ello se evidenció algunas tensiones de convivencia. Solo una niña no estuvo animada en la actividad, porque tenía dolor de estómago, a ella le ayudé con su gorro.

Luego se les pasó el papel iris de diferentes colores para construir un barco y se les indicó cómo. Dada la situación previa, se le dio un tarro de colbón a cada grupo. Algunos

niños lograron fácilmente hacer su barco y a otros les costó más trabajo. Se designó como líder de grupo a quienes supieron hacerlo, y se le dio la responsabilidad de explicar y colaborar a sus compañeros. Esta actividad hizo sentir muy bien a los estudiantes líderes, y sus compañeros se dejaron colaborar porque todos querían tener su barco y en eso se enfocaron. Una vez hecho el barco, se indicó a cada niño que lo llenara de emociones, para poder zarpar e iniciar esta aventura.



Imagen 6. Actividad barcos de papel: navegando entre emociones y sentimientos

Se salió al patio a una competencia por grupos, poniendo a navegar sus barcos en un tanque de agua. De uno en uno salieron los representantes a participar en competencias de a tres barcos en simultáneo, hasta completar los dieciocho estudiantes.

Mientras se hizo esta actividad dos niños se empezaron a hacer mal ambiente y a discutir entre ellos por salir primero. Se les dejó de últimos, diciéndoles que para navegar no se podía estar enojado. Terminaron jugando y contentos. Al final todos sonrientes regresaron al salón, después de navegar y jugar con sus barcos.

*Actividad de calentamiento:* Habiendo realizado esta sensibilización al mundo marino, se les pidió que escribieran en el tablero sentimientos y emociones que habían

puesto a navegar en su barco. Con ello se buscó que los mismos niños los identificaran y expresaran cuáles son los que comúnmente reconocen.

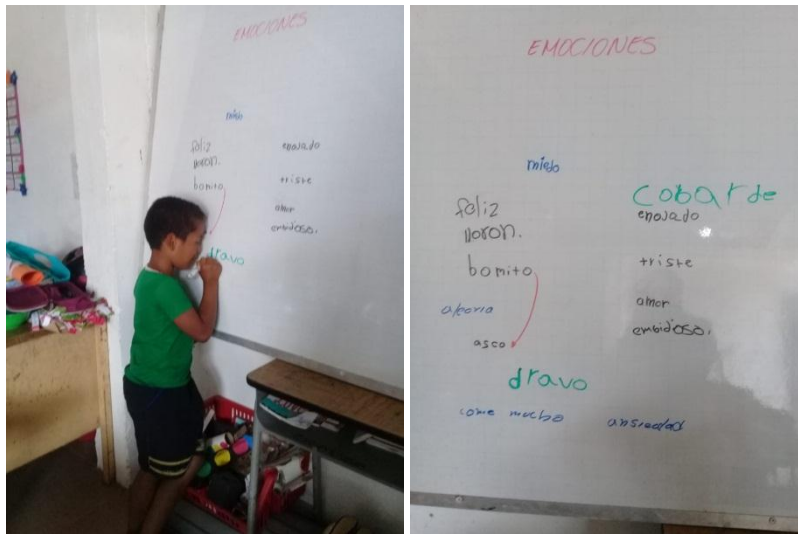


Imagen 7. Listas de emociones y sentimientos identificados por los estudiantes

La actividad sirvió para hablar con los estudiantes sobre la diferencia entre decir: “alegría” como sustantivo a de lo que se habla; “alegre”, como adjetivo o para hablar de una característica de la personalidad de alguien, en este caso; y cómo expresar un sentimiento, en este caso decir “estoy alegre o triste”, “eso me hace sentir alegre o triste”.

Se animó al diálogo sobre las semejanzas y diferencias del mundo marino (el oleaje y las perturbaciones) y las emociones (con sus subidas y bajadas), así como emociones comunes que expresaban los compañeros, procurando que los niños pudieran expresar aquello que siente, que pudieran nombrarlo o enunciarlo adecuadamente. Asimismo se buscó agrupar los sentimientos. Con ello se responde al componente de Convivencia y paz de los Estándares de competencias ciudadanas, cuando se hace referencia a:

“Reconozco las emociones básicas (alegría, tristeza, rabia, temor) en mí y en las otras

personas” y “Expreso mis sentimientos y emociones mediante distintas formas y lenguajes (gestos, palabras, pintura, teatro, juegos, etc.)”. (Colombia, 2004, p. 16)

*Actividad principal:* Como se acabó la jornada, al siguiente día fue el momento para compartir lo vivido y reflexionar. Para ello se les pidió que elaboraran su propia bitácora, les expliqué qué era una bitácora y les pase el material. Hicieron el cuadernillo y estuvieron juiciosos, animados y muy contentos. Escogieron el forro del cuadernillo al gusto y cuando lo terminaron de hacer querían escribir de una vez y empezar con los ejercicios que les iba a proponer.



Imagen 8. Bitácoras de la navegación

En esto llegó la profesora de disciplina y los felicitó por juiciosos, callados. Se notaba en sus caritas que querían que la profe se fuera rápido para ellos continuar escribiendo (Ver Imagen 9). Se les pidió que volvieran a ponerse su gorro de navegantes, que dibujaran una silueta en su bitácora y alrededor pusieran el nombre de las personas que viven con ellos. A partir de ello se pidió que compartieran qué sentían por cada miembro de su familia, y en qué momentos su vínculo con ellos los hace sentir de distintas maneras.

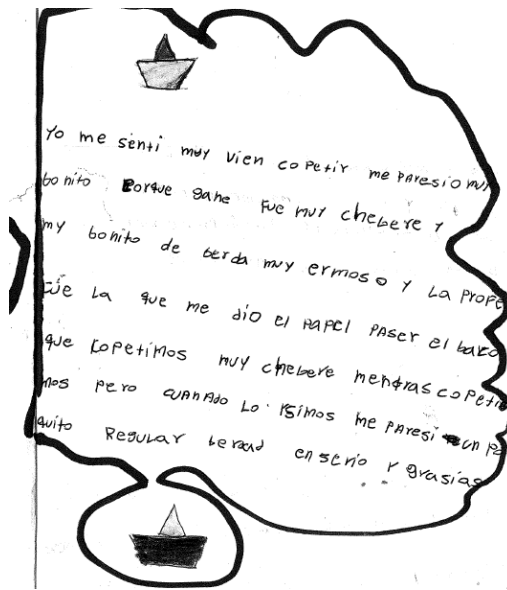


Imagen 9. Relato en bitácora sobre cómo se sintió un estudiante en el taller

Se generó después un espacio para compartir, donde se procuró ayudar a los niños a expresar sus emociones o sentimientos. Para ello se les pidió que dramatizaran, en pequeños grupos, algunas de las emociones escritas y lo que las generaba. Fueron, en general, espontáneos para actuar y expresarse, mostrando situaciones donde se ponen tristes, como cuando los papás se ausentan o felices, como cuando llegan y les han traído algo. Esto para que notaran que las emociones y sentimientos están presentes en todo momento y en todas las relaciones que se establecen.

Posteriormente se les pidió que, con ayuda de la silueta, indicaran cómo expresan sus emociones y sentimientos cuando están solos y cuando están acompañados. Todos estos aspectos quedaron consignados en las bitácoras.



Imagen 10. Expresiones sobre cómo se interpretan las emociones

Al terminar las actividades revisamos las fotos con los fotógrafos y reporteros.

Notamos que, si bien había muchas fotografías, más de una mostraba a la gente sin cabeza y varias estaban muy borrosas. Asimismo, se comentó que cuando empezaron a cumplir con su rol, fuera con las fotos o las entrevistas, otros compañeros querían hacer lo mismo, lo que llevó a que se rotaran. Una reportera fue un poco tímida pero sus compañeros le ayudaron a terminar las entrevistas.

#### *Reflexión personal: Navego entre Emociones y Sentimientos*

Terminado este primer taller, se diligenció el instrumento que contempla una serie de preguntas para reflexionar sobre el proceso vivido desde el rol de facilitadora. Esto, considerando que no se puede hablar de transformar el mundo afectivo del otro, sin tocar el mundo afectivo personal. De hecho, diferentes autores vinculados a la educación emocional llaman a los maestros a trabajar sobre el propio mundo emocional, porque enseña más el ejemplo que el discurso (Bisquerra, 2011; Fernández y Extremera, 2015). Es una transformación en doble vía.



García (2003) retoma a Martín y Bock (1997: 181) para indicar que es la postura humana del profesor lo que trasciende en los estudiantes. Ello implica ser una maestra inteligente emocionalmente, que ayude a edificar una sana autoestima y convivencia desde su propio ser. Por eso, generar reflexiones personales sobre los mismos temas trabajados por los estudiantes, fue primordial en este proceso.

Es de aclarar que las respuestas no se relacionan como anexo, al considerar estas reflexiones parte medular de los resultados y respectivo análisis, y se mantienen en una redacción en primera persona para conservar la autenticidad del relato:

*¿Qué aprendí o que me aportó desarrollar con los y las estudiantes esta unidad de trabajo?* Cuando los niños realizaban las actividades, por ejemplo, hacer el gorro y el barco, se presentaban dificultades con los materiales, no querían compartir el pegante o se peleaban por los papeles de colores. Así es como vi que compartir y el trabajo cooperativo no está presente en ellos, hay bastante egoísmo entre ellos, indicándome esto que es un aspecto a trabajar de manera prioritaria. Estrategias como poner un colbón por grupo y mesa, surgieron de esto, dado que es más manejable animar el compartir por grupos pequeños que con todos los niños, para desde estas colectividades de 3 o 4 avanzar hacia trabajos con todo el grupo.

*¿Qué tan buen navegante del mundo afectivo me considero y porque?*

Todavía soy “grumete”, como se diría en el argot de la marina.

Cuando he tenido una ola de emociones, sobre todo a causa de problemas familiares, el estrés es evidente. Sin embargo, en el trabajo

encuentro un refugio a las emociones, porque en el trabajo el juego, hago deporte, expreso las emociones en el arte y la danza.

A diferencia de otros miembros de mi familia, puedo navegar en mis emociones con mayor libertad. Dejo ir rápido los momentos que producen dolor, no me apego al dolor. Cuando las olas son muy altas navego por encima de las olas. Lo aprendí hace muchos años atrás y lo reafirme cuando mi mamá murió.

Además, soy sobreviviente de la arteria obstruida en 99% (afección cardiaca). Al presentarse esto experimenté cómo las emociones giraban en torno a mis hijos y me batía en el dilema de no sentirme lista para partir de este mundo hasta no dejar a mis hijos preparados para la vida. Emocionalmente fue un trabajo de concienciación donde los preparé, y traté de prepararme, para lo que pudiera suceder. Con los hijos es otra situación, es navegar en un remolino de emociones y sentimientos que da muchas vueltas; pero he aprendido también que puedo salir de él. En muchos momentos son además mis estudiantes una motivación para que así sea. Debo ser fuerte por mi familia, pero también por mis estudiantes que son mis muchachos también.

*¿Con qué facilidad o dificultad considero que expreso mis distintas emociones y sentimientos?* Me es muy difícil expresar mis emociones.

Considero que mi rostro y mi cuerpo no reflejan lo que siento, aunque soy muy sensible y compasiva frente a circunstancias de la vida. Me siento impotente cuando veo la necesidad en los niños, cuando soy

testigo de tanta desigualdad social, cuando escucho lo que narran mis estudiantes en su diario vivir. Lloro, lloro mucho. Es esa la forma en la que expreso mis emociones. Cuando llego a la casa suelto todo lo que llevo por dentro, grito y hablo, y si tengo mucha ira voy a dormir.

*¿Para qué podría servirme en mi vida personal el profundizar en el manejo de los sentimientos?* Para mejorar el clima laboral. No expresar lo que siento y no tener control de mis emociones puede afectar la relación con los compañeros. Aunque es de decir que no es expresar todo, porque también he aprendido que frente a algunas situaciones es bueno también callar.

Puede ayudarme también en el ambiente familiar, pero esto es algo que todavía estoy trabajando. Mi historia familiar contiene muchas situaciones donde las emociones son lo principal.

*Concluya este momento con un auto retroalimentación vivencial.*

Realizando las actividades me confronté conmigo misma, porque existen situaciones que nos pueden hacer daño, pero no debemos dejar que ningún problema nos derrote, sea la enfermedad, el asco, la incertidumbre, la depresión, la pérdida de un ser amado, el abandono de un ser querido, la soledad, el miedo a un mundo material. Todo esto hace que muchas veces mi refugio sea en un mundo espiritual.

*¿Cómo me sentí?* Me sentí pequeña, un barco pequeño en un océano de emociones inmenso.

*¿A qué me sentí invitada?* A ayudar a otros que aun navegan sin rumbo fijo para que puedan llegar a un puerto firme. Esa es la labor que como docente siento que estoy llamada a cumplir. El año escolar es el tiempo que se tiene para tomar de la mano a barcos más pequeños para ayudarlos a encontrar su rumbo, a salir de la tormenta. No todo se reduce a lo académico, también se construyen lazos afectivos entre educador y educando, lazos que muchas veces pueden llegar hacer para toda la vida.

*Análisis del taller:* De este primer proceso emergen cuatro categorías o aprendizajes que sintetizan lo vivido y reflexionado.

**a. Cuesta compartir y ayudar cuando no reconozco a mis compañeros.** Se evidenció dificultad en crear los grupos porque ellos solo querían estar con quienes tienen más afinidad. Se observó también que los estudiantes poco quieren compartir con los compañeros con quienes tienen menos cercanía, mostrando un comportamiento de agresividad y desconfianza mutuo, así como ansiedad por poseer o tener el control de los recursos disponibles, evidenciando aspectos señalados por Andrade (2010) como huella frente a la sensación de vulneración constante en entornos marginados. Animar el trabajo en grupos con materiales para cada uno, y animar a los estudiantes con mayor habilidad a ayudar a sus compañeros, fueron los primeros pasos establecidos para que aprendan a colaborar sin importar quién sea el niño o la niña.

**b. Poder expresar lo que siento me ayuda a conectarme con mi mundo emocional.** Llamó la atención que los estudiantes expresaron sus emociones sin ningún problema, sin prejuicios. Son espontáneos, dinámicos y creativos, con lo que se confirma

lo indicado por Boix (2007), quien plantea que a menor edad son más desprevenidos para comunicar sus emociones y conectarse con su mundo emocional. Es así ideal empezar este tipo de trabajos a temprana edad. Al final, no hubo peleas significativas, conversaron sobre sus emociones de manera tranquila, y se colaboraron con la ortografía y los dibujos, avanzando en el componente de Convivencia y paz indicado como parte de las competencias ciudadanas en el marco de las competencias emocionales, particularmente en relación con el reconocimiento de las propias emociones y la capacidad de enunciarlas (Colombia, 2004, p. 16). Fue una actividad muy gratificante. Una anotación personal adicional da cuenta de la sensación al terminarlo “este taller les gustó mucho. Espero que los próximos talleres los acojan igual que este. Estoy feliz por este resultado.”

**c. Escribir como camino para pensar y organizar las emociones.** De las diferentes actividades realizadas la que más les gustó fue la bitácora. Además es una forma de registro que puede bien implementarse en otras áreas de conocimiento para que los niños reconozcan lo que observan, lo que se les facilita, se les dificulta, etc. Así sean niños, escribir les ayuda a organizar el pensamiento y hacerse conscientes de sus experiencias (Mejía, 2009).

**d. No se puede enseñar, ni aprender, sin vincularnos desde las emociones.** Finalmente, comprender de manera consciente el valor del vínculo afectivo como eje de la práctica docente, re-significa el quehacer como maestra. Iniciar un proceso de reflexión personal en torno a las propias emociones, permitió establecer de manera más clara la relación entre el mundo racional y emocional y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje tanto de los estudiantes, como los personales. Es tomar consciencia de que la

competencias emocionales son un asunto de comunidad (Bisquerra, 2003), porque como se indicó previamente se enseña más con el ejemplo que desde el discurso.

Lasso (2013) enfatiza en la diferencia que se marca en un proceso de aprendizaje cuando se recibe al otro no desde la meta de lo cognitivo, sino reconociendo su historia desde procesos psicosociales. Marca con ello la importancia de establecer aprendizajes desde experiencias que permitan mostrar que es posible vivir otras situaciones, tener otros referentes y reconocerse desde las propias y diversas identidades. Asimismo García (2012), manifiesta que “si el maestro o maestra persigue realmente incidir de manera positiva en sus educandos debe procurar ganar de manera simultánea tanto la “razón” como el “corazón” de estos, de lo contrario sus esfuerzos estarán propensos al fracaso. (García, 2012, p. 15)”. De ahí que iniciar este proceso llevó a reflexionar sobre cómo esta experiencia se convirtió en un ejercicio de transformación en doble vía.

### ***Me sumerjo en mi mar afectivo para conocerlo mejor***

*Propósito general:* Observar, aprender e interpretar distintos componentes de las emociones y sentimientos, para saber qué las genera y cómo se manifiestan en mí por medio de sensaciones que puedo reconocer y describir.

*Introducción:* Para empezar, se preguntó sobre el título de este taller, qué pensaban de él. Pocos niños participaron, así que se hizo un recuento sobre la unidad anterior y se les propuso que se contaran qué habían aprendido sobre sus emociones pero como un cuchicheo en secreto y al oído, compartiendo las siluetas que dibujaron en sus bitácoras. Ahí sí se animaron y todos querían contar qué aprendieron. A partir de ahí los niños comentaron que compartían algunas emociones sobre sus papás o hermanos, así como que otras eran diferentes. Esta actividad fue muy interesante porque se rieron mucho al

tener que hablar en forma de secreto. Se fueron tomando confianza y al final todos participaron bien.



Imagen 11. Actividad de cuchicheo

Después de ello se les pidió que en la bitácora escribieran el título del taller y se comentó sobre el objetivo de esta unidad de entrenamiento, preguntando qué se necesita para sumergirse en el mar y no ahogarse. Dudaron, pero uno de los niños dijo que se necesitaba “aire, porque sin aire uno se muere”. Con esta intervención se invitó a los niños a hacer su propio tanque de oxígeno para sumergirse en su mar afectivo, organizándolos en grupos de cuatro para que se ayudaran y compartieran.

Con la actividad de los tanques de oxígeno hicieron mucho desorden. Se pelearon algunos porque unos tenían unas botellas grandes y otros unas botellas pequeñas, y todos querían que sus tanques fueran grandes. Como una estrategia para intentar superar estas discusiones recurrentes que se dan para compartir, se decidió adaptar el taller y agregar el cuento “El niño malgeniado”, con lo que se pudo trabajar la idea de la necesidad de buscar alcanzar acuerdos antes de empezar a pelear. Asimismo, se acordó usar todo el año la estrategia del semáforo como en el cuento. Para ello se hicieron los semáforos, incluido uno para la maestra.



Imagen 12. Construcción de semáforos para alcanzar acuerdos de convivencia

*Actividad de calentamiento:* Se habló con los niños sobre las especies marinas que conocen y se les facilitaron gráficas. Luego se dibujó con ellos en el tablero un mar y cada niño salió a colocar la gráfica donde quería que estuviera, con lo que quedó ambientado el salón para la actividad de este día. Todos querían colocar sus gráficas y comentar sobre ellas y sus características.



Imagen 13. Disponiendo del espacio con especies marinas

Para trabajar sobre las diferencias que existen en cómo se sienten las mareas afectivas, se invitó a los estudiantes a brindarse de manera guiada “masajes marinos”. Esto significa que en parejas, y alternándose, se ofrecen masajes en espalda, cuello, hombros, cabeza, variando la intensidad, duración y movimiento según se emulen diferentes especies marinas. Para ello se hicieron dos círculos, uno interno y otro externo, como se ve en la siguiente imagen:





Imagen 14. Actividad de cuchicheo Taller #2

Empezó el círculo de afuera haciéndole masajes a los del círculo interno, luego viceversa. Terminada la actividad se les preguntó qué estilos disfrutaron más, qué diferencias notaron entre los diferentes masajes y cómo se sintieron en la actividad. Esta fue una actividad muy útil porque estaban bastante inquietos y el contacto entre ellos les ayudó a calmarse, incluso aprendieron a tocar a sus compañeros/ras con respeto y calma, aún con quienes no tienen una amistad cercana. Si bien al comienzo se alejaron, cuando vieron a sus compañeros disfrutando del masaje se dejaron tocar la cabeza, cuello, hombros, espalda, brazos y se gozaron el masaje marino.

*Actividad principal:* Si bien el módulo guía propone iniciar la actividad “por poco naufragamos”, se tomó la decisión de hacer una actividad de preámbulo para lograr la atención de los estudiantes y que se sintonizaran con que se requiere atención y seguir instrucciones. Así que se jugó con ellos a las instrucciones del capitán. El capitán decía: “barcos a vapor... hacia la derecha, barcos a estribor... hacia la izquierda, tormenta, tormenta, cambiamos de posición” y así.

Por poco naufragamos en una actividad a través de la cual se pide a los niños que cierren los ojos y se dejen llevar, en su imaginación, a un viaje turbulento. Un barco entra

en emergencia de naufragio y se pide a los niños que empiecen a reunirse en grupos, emulando que son botes salvavidas, y alternando el número. La actividad provocó en los niños muchas risas y entusiasmo. Estaban muy inquietos, abrían los ojos y tocaban al compañero/ra, pero al final la hicieron. Al comienzo una niña se durmió, pero después con el movimiento se despertó y empezó a participar.



Imagen 15. Actividad: Por poco naufragamos

Al terminar se les pidió que cerraran los ojos para volver a entrar en calma y se les indagó sobre lo que sintieron. Para ello se les pidió que se pusieran sus tanques de oxígeno, a fin de poderse sumergir en comprender sus emociones y sentimientos. Con ayuda de una tabla que se dispuso en el tablero, se pidió a los niños que identificaran: las situaciones vividas y las respectivas sensaciones corporales que identificaron.

Llegó la hora esperada por ellos cuando tuvieron la oportunidad de escribir en la bitácora. Contestaron con mucha facilidad y muy juiciosos. De hecho cuando la profesora de tercero los vio tan atentos y animados, mencionó que quiere hacer una bitácora con sus estudiantes para ver si con ellos tiene la misma acogida. En sus bitácoras dibujaron

caritas con emociones y las describieron. Esta fue una actividad recurrente, en busca de que los niños sepan reconocer y expresar sus emociones, así como sus reacciones.



Imagen 16. Dibujo de emociones y de identificar qué las produce

Asimismo, en el cuaderno de Lenguaje escribieron la explicación sobre las emociones y sentimientos, qué diferencias tienen, y se hizo una lista. La actividad se complementó con un video sobre el tema.

Para ello se realizó, de manera complementaria, lo propuesto para el área de lenguaje en la guía Desafío, del Programa Todos a Aprender, páginas 26 a 29. Cada niño escribió lo que pasa en el cuento al lado de las imágenes, así como indicar cómo se sintieron con el cuento que escribieron y por qué se sintieron de ese modo. Para cerrar esta parte se dio lectura al poema Sonatina y se respondieron los respectivos retos 2 al 5.

Después los niños se organizaron en grupos para hacer un dramatizado donde se manifestaron emociones y sentimientos, haciendo la respectiva diferenciación. Fue una sorpresa ver que no solo representaron con mucho entusiasmo y muy comprometidos con los papeles que asumieron, sino que además no les dio ninguna pena hacerlo en la cancha

donde compañeros de otro grados y personas que por allí pasaban los miraban. Fue una actividad muy bonita. Se les dio mucha autonomía para que hicieran el dramatizado según su creatividad e imaginación, y eso permitió que los niños dejaran conocer situaciones que están viviendo en su mundo afectivo (Ver Imagen 17). Lo cual se hizo evidente por los temas y palabras que expresaban.



Imagen 17. Actividad: Dramatizando nuestras emociones y sentimientos

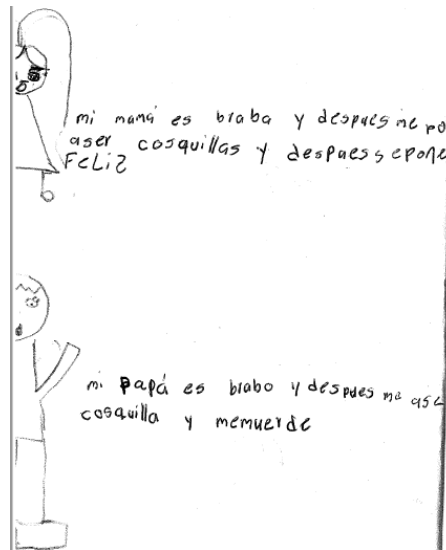


Imagen 18. Actividad: Reconocer emociones y reacciones de papá y mamá

Se cerró con una plenaria donde todos querían hablar y contar algunas historias, y donde se les puso el ejemplo que las emociones y sentimientos es como tocar una guitarra, donde unas cuerdas y otras se complementan para generar un sonido armónico.

Asimismo se reflexionó sobre la diferencia en cómo expresan las emociones y sentimientos hombres y mujeres, sobre todo aquellos que están cerca o hacen parte de la vida de los estudiantes (Ver Imagen 18).

Al final se usaron las bitácoras para registrar las emociones y sentimientos que se les facilitó expresar y cuáles emociones se les dificultó. Solo hicieron la primera parte, notando que no lograron identificar algo que no puedan expresar, o al menos no lo exteriorizaron.

*Reflexión: Me sumerjo en mi mar afectivo para conocerlo mejor:* Siguiendo con la perspectiva de vincular cómo se vivió el taller desde el mundo afectivo personal, a manera de bitácora, se relaciona a continuación lo anotado.

*“Escriba en su cuaderno de campo las ideas centrales de lo que conoce, de lo que piensa acerca del título del módulo y el título de la unidad de entrenamiento. Sumergirme es saber qué tanto me conozco. En este sentido sé cuáles son mis emociones y cómo las manifiesto positiva o negativamente. Cuando han venido las tormentas de la vida, no me apego al dolor, cuando las olas son muy altas navego por encima de las olas. Lo aprendí en el transcurso de la vida. El viento y las olas golpean mi barca, muchas veces lo han hecho, y aun así me aferro a la oración en acción de gracias. Pido a Dios que no tenga en cuenta mis pecados, que me vea como madre, que ese amor sí es verdadero y le pido protección a mi familia de manera específica. Dios siempre me escucha y el viento enmudece y las olas se calman. Cuando estuve enferma le pedí mucha fortaleza, sobre todo al ver personas en situaciones de dolor mucho más*

fuertes que las mías, entonces con eso le pedía era perdón. Mi mundo afectivo gira en las manos de Dios, y venga lo que venga confío en él.

*¿Qué aprendí o qué me aportó en desarrollar con los estudiantes esta unidad de trabajo?* Mediante el uso del cuento pude ayudarlos a expresar afectos y desafectos hacia el otro, también a aceptar la autoridad y someterse cuando es necesario. Reconocer que hay una autoridad ante diferentes situaciones, y en medio de la tempestad guardar la calma con confianza en quienes nos guían.

Me aportó poder hacer lectura de los afectos de cada niño. Los sentimientos tienen momentos de mayor intensidad, me conmueve sobre todo los que se expresaron con felicidad, con risas muy sonoras. Las carcajadas segregan dopamina que relaja. En la reflexión algunos sintieron angustia, expresaron tristeza, dos cara de una misma moneda. También la discriminación estuvo presente e hizo que se me hiciera presente como algo que hay que trabajar mucho con los niños.

Noté que son las mujeres las que expresan sentimientos y emociones con mayor facilidad en el grupo, está en su naturaleza porque son más tiernas y amorosas. Los niños, por el marco cultural en el que estamos, no son dados a expresar sus emociones. El modelo es el del padre proveedor, el que ejerce autoridad y disciplina.

*Teniendo en cuenta los distintos escenarios en los que me desenvuelvo, ¿qué sentimiento y emociones son más frecuentes en mi vida actual?* En relación con la escuela, que es mi lugar de trabajo y donde paso más

tiempo, son frecuentes emociones divertidas, fructíferas, de aprendizaje, de retos y son pocos los escenarios negativos, el descuido de los padres a la presentación personal de los niños, la falta de útiles escolares, discusiones entre los niños y, algunas veces, el que lleguen a los golpes. El sitio no cuenta con las condiciones básicas, ni es un lugar con condiciones dignas para trabajar o estudiar, sin embargo esto no genera malestar, sino más bien un sentimiento de desconsuelo al ver que los entes territoriales no se preocupen por la educación. El ambiente entre los colegas es muy bueno.

En relación con la casa, en familia el escenario cambia, a veces se generan conflicto y emociones negativas. El núcleo familiar es un fuerte apoyo para la superación personal y uno de los hijos que con su amor y cariño hace que la vida sea más llevadera. Soy la única mujer del hogar y todo el hogar gira en torno mío. Soy pilar de la familia.

*Hago un listado de emociones fuertes de mi historia, narro la manera como me afectaron y como las afronte. Alegría, ira, tristeza, miedo, sorpresa, asco. La que más me afectó fue la tristeza. Me afectó mucho hace unos años el hecho de que uno de mis estudiantes hubiese sido abusado sexualmente. Lo supe al empezar a hablar con él cuando escribió un cuento donde él despellejaba a otra persona. Me llamó mucho la atención ver la expresión de alegría al narrar escenas de horror. Un historia espeluznante. Quedé aterrada al escuchar una escena donde la sangre era el personaje central. Lo que hice fue dar conocimiento a los*

padres y sugerir atención profesional por parte de un psicólogo. Cuando la mamá cumplió años, fui a su casa y note armonía en el hogar y mucha disciplina, a las siete de la noche pidió la bendición a los papás y a mí y se fue acostar. Observé un contraste en el comportamiento de él en el hogar y el aula de clase. Esto fue lo que más me impactó. Un comportamiento es en el hogar y otro en la escuela, como si fuera dos personas distinta. Comencé a hacerme amiga, me interese más por él, quería conocerlo más, y en muchos sentidos se convirtió en una razón para trabajar el mundo emocional con los estudiantes. Lo hago por él y por los muchos “él” que encuentro cada día en el aula.

*¿Qué formas he aprendido a lo largo de mi vida para manejar mis emociones y sentimientos? Sobre todo tener humildad, reconocer cuando me he equivocado, cuando he faltado, he fallado. Todavía me falta mucho. Asimismo he intentado aprender a ver a todos por igual, sin preferencias ni exclusiones, a entender a los demás, estar en los zapatos del otro. Finalmente, a confiar en mis propias capacidades y en la de los demás, tanto como seleccionar bien las amistades, no abrir el corazón a todo el mundo justamente para proteger mis emociones y sentimientos.*

*Concluya este momento con un auto retroalimentación vivencial. ¿Cómo me sentí? Poco a poco comencé a entender a los niños por medio de las bitácoras. Me sentí bien. ¿Que aprendí? Que había pasado por alto la discriminación en el aula de clase. Aprendí que estaba cometiendo un error y empecé a cambiar la estrategia. Hice grupos de cuatro para ellos*



comenzaran a ayudarse y a compartir mutuamente. Los talleres están ayudando a manejar las emociones, aún no he logrado que dejen de pelear. Realizamos unas actuaciones de los programas que a ellos más les gustaban, la Rosa de Guadalupe, El niño desobediente, en la historia que representaban el hurto era el tema central, creemos que reflejan el medio donde viven y la historia eran propia. Al final dejaron una moraleja: el crimen no paga. Las interpretaciones fueron muy dinámicas y creativas. También aprendí que los niños escribiendo expresan sus emociones, cosas que a veces no se atreven a contar de manera oral. *¿A que me sentí invitada?* A trabajar las bitácoras en las diferentes áreas del conocimiento.”

*Análisis del taller:* Del segundo taller se establecen como categorías.

**a. Es más fácil expresar mis emociones por escrito que hablando.** Invitar a los estudiantes a compartir su proceso no fue sencillo al inicio, sin embargo, pedirles que se “secretaran” a partir de sus bitácoras, les dio la confianza para compartir lo que habían aprendido sobre sus emociones en el taller anterior. El mundo, y de manera particular el sistema educativo, se ha centrado tanto en entender al sujeto desde lo cognitivo, que hace complejo hablar sobre lo que se siente, poderlo definir y expresar. En esta perspectiva, Bello, Rionda y Rodríguez (2010) señalan que no solo se trata de ser afectivos en el aula de clase, permitiendo y animando la exploración y expresión de las emociones, sino sobre todo propiciar la reflexión en torno a dichas emociones. En este sentido la escritura es clave, porque permite establecer un registro sobre el cual volver para hablar y analizar lo expresado, así como poder ver cambios en el tiempo.

**b. Estar atentos al mundo emocional de los estudiantes permite reconocer prioridades a atender.** Reconocer acciones de discriminación al interior del grupo, aún en un ambiente donde no se es tan diferentes unos de otros, y a partir de allí empezar a pensar en posibles estrategias, fue posible gracias a una observación más atenta sobre el acontecer en el mundo socio-afectivo del aula. A ello se refiere Marco Raúl Mejía cuando establece la necesidad no solo de pensar, sino también de sentir y hacer diferente, a partir de un ejercicio más consciente y sistemático sobre los espacios de acción (2009). En este sentido empoderarse no sólo es ganar fortaleza en un contexto, sino ganar en comprensión y argumentos para hacer lo que se supone que se debe hacer para mejorar como colectivo.

**c. Recrear historias permite reflejar algo de la vida propia y hacerse consciente sobre cómo las acciones afectan a otros.** Las dramatizaciones se convierten en una forma de avanzar hacia otro factor asociado al componente de Convivencia y paz establecido por el Ministerio de Educación, esto en cuanto permite leer en las historias cómo se sienten cuando no se recibe un buen trato, expresando empatía o capacidad de respuesta ante lo que le ocurre al otro. Asimismo, cada una de las historias se entreteje con la idea de avanzar en la Participación y responsabilidad ciudadana, como otro componente asociado a los Estándares. Esto se ve en el cuento utilizado al inicio (uso del semáforo), pero también en las historias creadas por ellos, al tener como base la idea de construir “acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes” (Colombia, 2004, p. 17). Las historias reflejan además realidades del contexto, por lo que su representación implica pensar formas de resolver la cotidianidad de otras maneras, o bajo otros valores.

**d. Reconocer lo que sentimos ayuda a comprender lo que hacemos.** Aunque este no es un objetivo central de este taller, escribir la reflexión personal llevó a conectar cómo una situación vivida frente a lo ocurrido a un estudiante es lo que desencadenó, entre otros factores, el interés por trabajar el mundo emocional de los estudiantes. Esta perspectiva dio luces importantes sobre lo que podría significar para los estudiantes reconocer sus propias emociones y lo que sienten frente a las emociones de otros, en relación con las decisiones y acciones cotidianas, como una perspectiva que igualmente está reflejada en los Estándares de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación.

***Diviso las emociones y sentimientos de otr@s navegantes***

*Propósito general:* Aprender a identificar emociones y sentimientos de otras personas a través de sus expresiones y comportamientos. Asimismo reconocer que la forma como se miran las expresiones de sentimientos y emociones son aprendidas socialmente.

*Introducción:* Se inició con el cuento “Los niños que no sentían compasión por los demás”, con lo cual se dio inicio al taller con una reflexión sobre la importancia de pensar siempre en los demás. Esto, porque el tema era el reconocimiento de los otros y la discriminación, lo cual es fundamental de incluir en la navegación al notar que han aislado a una niña porque supuestamente tiene piojos y la miran poco agraciada. Se había intentado antes dándoles incentivos, como dulces, para que la incluyeran en algunas actividades, pero no funcionó. Por ello que se tomó la decisión de probar incluyendo el tema a este proceso. Se habló sobre el cuento, y fue un buen punto de partida para la actividad. Asimismo se preguntó sobre cómo creen que viven las emociones y

sentimientos los demás, a propósito del título del taller y como introducción al tema de la respectiva unidad de entrenamiento.

Nuevamente, con un cuchicheo, se los invitó a compartir sobre cómo han observado sus emociones y sentimientos en los últimos días, cuánto duran y cuál ha sido la diferencia que notan entre unos y otros. Fue muy bonito ver que los niños entraron a esta actividad con más tranquilidad y confianza. Se notó mayor disposición a compartir con los compañeros y, de hecho, fueron más afectivos y expresivos entre ellos. Sin que se les pidiera se abrazaron fuertemente en varios de los casos.



Imagen 19. Actividad de cuchicheo Taller #3

En esta ocasión el instrumento de navegación a elaborar fue un catalejo. Esta vez los niños se distribuyeron sin discutir los insumos para elaborarlo y lo hicieron en grupos de cuatro, ayudándose entre ellos y compartiendo. En este momento de elaboración no hubo peleas, sino que cada niño con su grupo se dedicó a hacer su catalejo con los compañeros. Aunque no se han eliminado las discusiones, sí se ha logrado que hubiera en este taller momentos de entendimiento en el grupo general.

*Actividades de calentamiento:* En el patio se organizaron dos filas de estudiantes. Esto generó un poco de desorden, sobre todo, porque algunos estudiantes se negaban a hacerse con la compañerita a quien vienen aislando. Creían que se haría algo similar al

masaje marino y eso los puso incómodos. Les expliqué que en este ejercicio no iba a haber contacto físico y con eso pude organizarlos.

Los estudiantes de una fila observaban con el catalejo a los de la fila contraria, y los observados expresaban emociones con gestos corporales, y luego viceversa. Después jugamos al espejo imitando lo que hacía el compañero. En todo caso se orientó para que las expresiones no ofendieran al compañero. Salieron expresiones como: “Está serio... creo que se siente aburrido o enojado”; “Se está riendo, parece que está feliz”.



Imagen 20. Los estudiantes con sus catalejos viendo las emociones y sentimientos de otros

Este ejercicio ayudó a que los estudiantes exploraran cómo expresar diferentes sentimientos con sus gestos, sin usar el habla. Una buena forma de entrenar su capacidad de expresión no verbal, como parte de las competencias comunicativas. Sobre todo cuando se los invitó a comunicarse sin palabras, para lo cual se generó el ambiente pintándose las caras. Como no se tuvo maquillaje blanco, se maquillaron unos a otros con bembón jugando como si fuera carnaval. Salieron frente a sus compañeros e interpretaron un teatro mudo, expresando emociones y sentimientos. Los niños se motivaron mucho, estuvieron muy activos y dinámicos, lo que ayudó a generar un

ambiente adecuado para que entendieran y entraran al ejercicio propuesto con más disposición.



Imagen 21. Expresando sentimientos como mimos (diálogo mudo)

*Actividad principal:* Se trabajó sobre cómo manifiestan, desde el comportamiento, determinadas emociones y sentimientos.



Imagen 22. Reportera ayudando a sus compañeros a expresar sus emociones.

La reportera de esta unidad de entrenamiento contribuyó preguntando a los compañeros cómo se manifiestan cuando sienten ira y están enojados, sienten nostalgia y están tristes, se sienten satisfechos y están felices. Cómo dicen las cosas en esos momentos, indicando cuáles son los gestos que hacen, qué reacciones corporales tienen, cómo mueven su cuerpo, cómo se comportan.

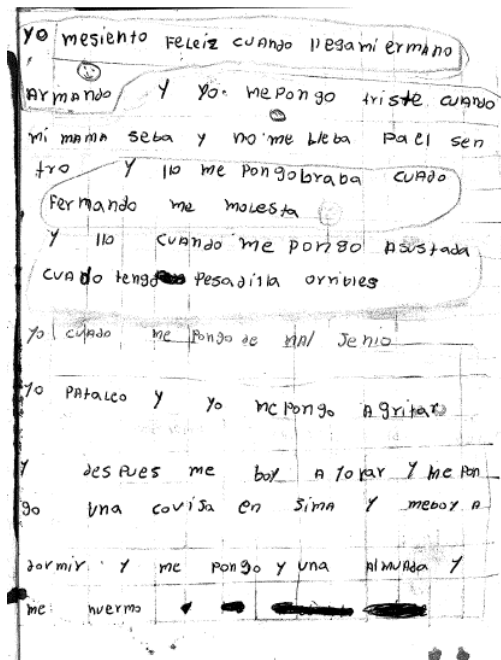


Imagen 23. Narración de momentos en los que expresan emociones

En esta actividad estaban muy ansiosos por hablar, esperaban a la reportera para responderle las diferentes preguntas. Lo hicieron con una facilidad, aunque hubo dos niños que les daba pena. Después de terminar la actividad ellos siguieron jugando a los reporteros e hicieron varios micrófonos. Me tocó intervenir con frecuencia por las pequeñas discordias que se formaron porque todos querían hablar al mismo tiempo.

A partir de la lista generada colectivamente se construyó en papel periódico un catalejo de emociones y sentimientos. Posteriormente se llevó un espejo en el que los niños se miraron y empezaban a combinar expresiones y sentimientos. Se organizaron en grupos de navegantes, se pararon frente al espejo y se expresaron palabras y gestos de acuerdo al taller anterior.

Posteriormente se repitió el ejercicio *Por poco naufragamos*, pero esta vez lo hicieron con los ojos abiertos y actuando lo que el capitán decía, con lo que

progresivamente se fue ganando confianza. Con ello se pudo dar paso a la actividad: Interpreto tus expresiones y comportamientos para comprender tus emociones y sentimientos. Para ello se propuso elegir un programa de televisión. Los niños eligieron usar la Rosa de Guadalupe y representaron las expresiones y comportamientos con muñecas, carros, caballos... y con todo eso se pasó muy divertido. Para la actuación fueron muy dinámicos, creativos para interpretar algunas escenas de la novela. En esta actividad tampoco pelearon. Algunos manifestaron que les gustaba cómo las mujeres de la casa expresan sus emociones y sentimientos.



Imagen 24. Actividad: Dramatización de emociones y sentimientos de otros

A partir de las diferentes historias que crearon, se preguntó si todas las expresiones o comportamientos son aceptables y por qué, y desde ahí, con ayuda de la reportera se realizaron las preguntas que sugiere la guía: ¿Para qué es útil saber que está sintiendo otra persona? ¿Qué sucede cuando se conocen las emociones y sentimientos de l@s demás? ¿Qué importancia tiene en nuestras relaciones con l@s demás aceptar la diversidad de emociones y sentimientos de las otras personas? ¿Qué utilidad puede tener “esconder”,



“disfrazar” o “fingir “las emociones y sentimientos? ¿Cuáles pueden ser las consecuencias de lo anterior?

A partir de allí se les invitó a pensar en situaciones familiares o cercanas significativas y que sean recientes, y describir las expresiones y comportamientos que se dieron, si se pudo establecer qué sentía o qué emoción vivía la persona, y si la manera de manifestarlo es aceptable o no. Se les dio la libertad que lo escribieran en palabras o en dibujos en sus respectivas bitácoras. Igualmente se enfatizó mucho en que no se trata de hacer juicios de valor sobre emociones y sentimientos, sino solo observar y describir con mucho respeto cómo se comportan y expresan.

En este sentido, escribieron quién era su mejor amiga/o, y cómo lo veían. Esto generó en algunos niños inconformismo y empezaron a pelear al ver cómo los describió su compañero. En otros casos se reían de lo que pensaba su amigo de ella o él.

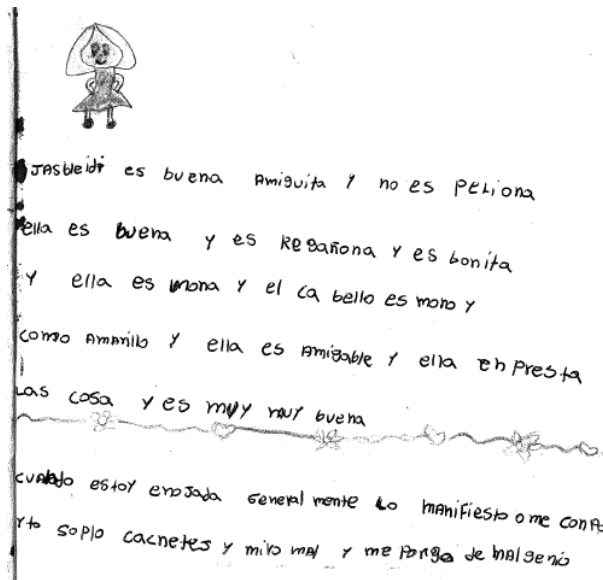


Imagen 25. Actividad: Describir a otra persona y cómo son sus emociones

Se finalizó el taller con otro cuento: historia de una pequeña bolsita. Al final en la bitácora personal se registró como maestra: “Estoy muy contenta porque he logrado que

seis navegantes jueguen con la niña y no la discriminen. Esto ha sido gracias a los talleres y no a los dulces que les pueda dar. Una de las navegantes colocó en su bitácora que ella era su mejor amiga porque ha sido con la única que no ha peleado”.

*Reflexión: Diviso las emociones y sentimientos de otros y otras navegantes.* En relación con este entrenamiento, se registró:

“En este taller aprendimos a entender al otro, surgieron abrazos espontáneos como resultado de compartir lo escrito en las bitácoras. Se observó a través del catalejo las emociones de lo demás. Esto me sirvió para contarles mi historia de vida, cuando era una niña y vivíamos varios hermanos y con mucha pobreza. Este ejercicio del catalejo ayudó a recordar mi infancia, que nos colocáramos en posición del otro, que nos reconociéramos de manera más horizontal. Esto nos conectó mucho a todos.

*¿Que aprendí o que me aportó el desarrollar con l@s estudiantes de esta unidad de trabajo?* Aprendí que los niños y niñas están aprendiendo a compartir, que hay talento teatral o histriónico, que en pleno siglo XXI existe todavía la discriminación y que somos seres humanos que con frecuencia nos equivocamos. Debo estar más atenta a lo que observo en el comportamiento de mis estudiantes y en la manera como se relacionan entre ellos.

*¿Qué estrategias empleo para reconocer, aceptar y valorar las emociones y sentimientos de l@s demás?* Los cuentos y representaciones han ayudado en el proceso de reconocer las

emociones de los demás, como que a través de historias ajenas las historias propias se dejan escuchar. Al final se realizó una socialización y se empezaron a reconocer las emociones y a dar ejemplo sobre situaciones similares. Con los ejemplos se comenzó a ver aceptación y a reconocer que hay formas aceptables y no aceptables de reflejar las emociones. Debemos respetar las emociones de los demás fue la conclusión; pero solo con el tiempo los niños irán tomando conciencia del respeto al otro. Ahora solo damos un inicio desde la infancia para que cuando crezcan lleguen a ser ciudadanos de bien. Las peleas se han reducido y eso ya es un gran triunfo.

*¿En qué momento suelo disfrazar, esconder y fingir mis emociones y sentimientos? Y ¿por qué?* En momentos de enojo, porque no es necesario que todos sepan en qué estado esta uno. En lo laboral, con el jefe y algunos compañeros toca demostrar buena cara aun cuando no quiera mostrarla. Con los padres de familia que descuidan sus hijos, son borrachos, y se debe mostrar la mejor como funcionario público.

*¿Qué comportamiento adopto cuando otras personas me expresan sus emociones y sentimientos?* Escuchar sin dar ninguna opinión. Por opinar y dar consejo algunas veces me he visto metida en problemas. Escuchar, mirar el rostro, asentir con la cabeza, consolar, un abrazo, poner la situación en las manos de Dios, invitar un café, comentar una situación similar si la conozco o preguntarle a la persona que hizo, pero sin aconsejar.

*Concluya este momento con auto retroalimentación. Debemos entender las emociones del otro pero sin cruzar la línea invisible de lo privado de lo íntimo.”*

*Análisis del taller:* Las categorías que emergen tras este taller son:

**a. Los relatos de ficción ayudan a cruzar el puente hacia las propias emociones.** Los personajes de las historias que se trabajan con los estudiantes, tanto como los que ellos mismos crean a través de sus historias y dramatizados, se convierten en un elemento a través del cual generar procesos de expresión sobre las propias emociones, lo cual ha sido altamente positivo para avanzar en el proceso con ellos.

**b. No es sencillo reflejar las propias emociones en lo que otros reconocen de uno.** Reconocer el mundo emocional es un ejercicio de ida y vuelta, por lo que no solo se trata de lograr que cada niño manifieste su sentir, sino que sea capaz de reconocer el sentir de sus compañeros en relación con sus comportamientos. En este sentido, además del componente de Convivencia y paz de los Estándares de competencias ciudadanas del Ministerio de Educación y el de Participación y responsabilidad ciudadana, ya explicados previamente, se avanzó en el de Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, no sólo desde el mutuo respeto sino también desde irse haciendo consciente de lo que significa y cómo se siente la exclusión.

**c. Relacionarme con los estudiantes desde el corazón para llamar a la razón.** Hablar desde la horizontalidad con los estudiantes generó otro tipo de reconocimiento y conexión en el aula. En ocasiones la jerarquía y verticalidad instaurada en el aula entre docentes y estudiantes, hace que no se establezca ese vínculo afectivo del que habla Lasso (2013), perdiendo la posibilidad de contar con un mejor escenario para aportar de

manera integral a la vida de los estudiantes, y a sus procesos de adaptación en contextos de alta vulnerabilidad (Andrade 2010; García, 2012)

### ***Obstáculos que dificultan la navegación***

*Propósito general:* Reconocer los “bloqueos” a las emociones y sentimientos que ocurren en el encuentro entre las personas y reflexionar sobre la importancia de permitirnos la expresión y permitirle a otr@s.

*Introducción:* Al preguntar sobre qué les sugiere el título de esta unidad de entrenamiento, hubo bastante silencio. Después se fueron animando y cuatro niños aportaron, sobre todo después de explicarles la palabra “obstáculo”. Así, dijeron cosas como: “Deben ser problemas”, “algo que es difícil sobre lo que sentimos”, “lo que nos pone mal o algo así”, “lo que no deja navegar”. Esta vez el cuchicheo sobre el anterior taller fue muy bonito, porque a través de él se reiteró un sentimiento de cariño y amor con el compañero. Se aprovecha para incorporar de la sesión anterior el hacer gestos y movimientos corporales que expresan emociones, entonces se juega al “pirulero de emociones”, que es de adivinar qué expresa el otro niño.

*Actividades de calentamiento:* Se realiza la dinámica “un viaje accidentado”, que es el desplazamiento de los grupos de un punto a otro, teniendo que superar algunos obstáculos. En otras palabras es una especie de Yincana. En este caso hubo obstáculos que se hicieron tangibles por las realidades del contexto, dado que por el invierno no se contaba con un buen lugar para desarrollar la actividad. Por eso se tuvo que esperar unos días hasta que mejoró el clima para desarrollar la actividad.



Imagen 26. Actividad: Un viaje accidentado

La reportera asignada para este caso empezó su trabajo haciendo preguntas a sus compañeros sobre cómo se sentían. Es muy tímida, por lo que preguntaba con voz baja y entre los dientes. Sin embargo fue interesante ver que los compañeros le colaboraron mucho y le tuvieron paciencia. Al final lo hizo muy bien.

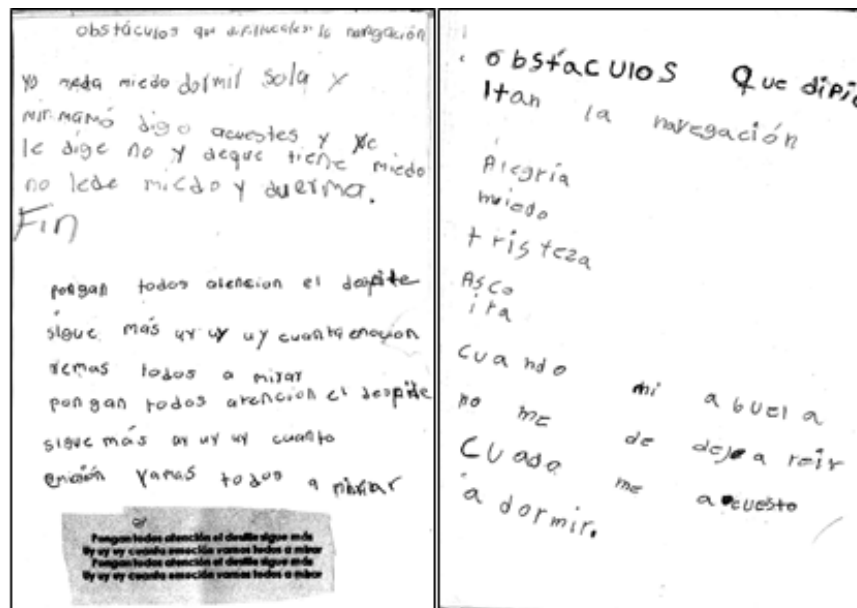


Imagen 27. Bitácora sobre bloqueo de emociones

En la bitácora escribieron la experiencia que tuvieron sobre un bloqueo de emociones, cómo se sintieron, qué hicieron y qué aprendieron para aplicar en experiencias similares, lo que fue muy positivo porque además indicaron lo que necesitan hacer para evitar que se repitan estas experiencias negativas hacia ellos mismos y sus compañeros. Así se pudo elaborar un listado de bloqueos de emociones y sentimientos, proceso en el que participaron activamente.

Continuando con la misma lógica de las otras unidades de entrenamiento, se les propuso una dramatización sobre bloqueo de emociones. La demostración la hicieron excelente porque actuar es algo que les gusta mucho.

Con ayuda de la reportera se hizo la clasificación de los bloqueos de emociones, como lo sugiere la guía, sin embargo se reemplazó por una imagen de una mariposa a partir de cuatro casos significativos de bloqueo de emociones y sentimientos. Se escribieron en mariposas y luego se salió al frente a contar. Como apoyo a esta actividad se trabajó con el texto: “Un cuento de navidad”.



Imagen 28. Imagen de mariposa, desde la cual se trabajó bloqueo de emociones

Se siguió trabajando la agresividad con el juego del semáforo, y ha venido dando buen resultado. Sobre todo porque en este taller poco pelearon, lo cual se fue haciendo cada vez más evidente. Se cerró esta jornada pensando: “Cada día me estoy enamorando más de este proyecto”.

*Reflexión: Obstáculos que dificultan la navegación:* Como reflexiones de las jornadas quedaron consignadas las siguientes palabras.

*Desde su experiencia particular respóndase. ¿Qué aprendí o qué me aportó con l@s estudiantes esta unidad de trabajo?* Con la Yincana disfrutaron muchos los niños. Les gustó por los diferentes obstáculos que tiene. Esto lo pude aprovechar para realizar una evaluación de matemáticas, para que no lo vieran con mucha presión y se gozaran la actividad. Fue una bonita manera de trabajar con ellos el que desde pequeños pueden ir superando los diferentes retos que el diario vivir les coloca en el camino, y que analicen bien cuál es el paso a seguir sin ofender o herir al otr@ aceptando que a veces nos equivocamos. Los seres humanos necesitamos de los obstáculos para ponerles sabor a nuestras vidas. Lo lineal, lo fácil y sin problema nos hace la vida rutinaria y no nos hace fuertes. Cuando se supera algún obstáculo hay satisfacción personal.

*¿En qué ocasiones he sentido que me han bloqueado mis sentimientos, en mis escenarios cotidianos en los que me desenvuelvo?* La Junta de Acción Comunal de mi barrio, siempre me bloquea. No tengo apoyo,



las personas se sienten intimidadas. A veces en la institución en la que laboro. El jefe no permite que nadie opine o exprese lo que siente.

*¿En qué otras ocasiones yo he bloqueado los sentimientos de otr@s?*

En la institución en la que laboro. En algunas ocasiones he tenido que bloquear a mi jefe, que ha hecho llorar a compañeros, también en una ocasión a una compañera de trabajo. A los estudiantes en algunas ocasiones sin tener esa intención. En el hogar, a uno de mis hijos, frente a situaciones que no comparto, pero donde he sentido que al bloquear sus sentimientos se hacen más fuertes.

*¿Qué tipo de bloqueo es el que más frecuente he empleado frente a la comunicación de los sentimientos de otr@s?* En el salón de clase, a los niños les quito tiempo del descanso. Dejar de hablarle a la persona, quitar los afectos, ignorar a la persona, usar el punto débil de la otra persona en su contra.

*¿Qué medidas puedo tomar para facilitar la expresión de los sentimientos de mis estudiantes?* Darles espacio para que ellos se expresen, sobre todo los estudiantes en la hora de artística (dibujo, música, teatro, baile, los talleres aprendiendo a manejar mi mundo afectivo, las convivencias, las izadas de bandera, el día de la familia, el día del niño, el día de la mujer, todas fechas especiales, cuando piden un ser querido que expresen el duelo), todos son espacios para que ellos demuestren sus sentimientos. Siempre en la clase hay lugar para el desahogo, para que broten las lágrimas al igual que las risas.

*Concluya este momento con auto retroalimentación vivencial.* Durante mis años de vida, la secundaria y la carrera profesional estuvo llena de muchos obstáculos. La visión de mi padre era del siglo pasado, entonces con la ayuda de mi mamá llegué hasta quinto y con una beca pude hacer el sexto. De ahí en adelante fue estudiando y trabajando en la nocturna. Gracias a Dios pude terminar mis estudios, éramos muchos en la casa, hermanos, primos. Con una familia numerosa y con escasos recursos son miles los obstáculos a superar. El peor de los obstáculos fue no tener niñez.

*Análisis del taller:* A partir de este taller surgieron como categorías:

**a. Plantear experiencias concretas ayuda a comprender cómo expresar las emociones.** Además de las dramatizaciones, la yincana permitió a los niños identificar el significado de obstáculos emocionales y, sobre todo, lo que implica saberlos sortear de manera inteligente. Nuevamente aplica en ello lo indicado por Lasso (2013) sobre la importancia de ofrecer escenarios educativos ricos en experiencias que ofrezcan otros referentes para quienes han sido vulnerados y viven en condiciones de vulneración. Pero no se trata de entenderlos como vivencias concretas y fugaces, sino como procesos sostenidos y anclados a la vida comunitaria, tanto de la escuela como del contexto. Solo así, indica, se puede avanzar de manera decidida en la construcción y re-construcción de una ciudadanía activa y participativa.

Se trata, como se ha indicado previamente, de proponer acciones que ayuden a los niños y niñas a asumir que la vida es más que la subsistencia asistida desde un concepto de discriminación positiva, como lo plantean González y Bedmar (2012). En otras

palabras, dejarlos ver que pueden y deben transformar las realidades de su existencia, tomando progresivamente distancia del concepto de desplazado, de la sensación de no-ser por no-estar (Andrade, 2010) y no-poseer, para reconocerse como individuos y colectivo. Esto se hace, según Vanegas, Bonilla y Camacho (2011), vinculándolos a través de ejercicios constantes de participación que empiezan, como en este caso, por reconocer que es posible decidir saltar obstáculos y definir cómo es la mejor manera de hacerlo.

**b. Reconocer un buen comportamiento y repetirlo ayuda a avanzar hacia otros hábitos.** En la educación emocional también entra en juego la necesidad de cambiar los condicionamientos previos, desaprender para aprender otros patrones de comportamiento. Si bien a este momento solo se ha tratado de cuatro talleres con algunas actividades adicionales, se empieza a observar que el ejercicio constante y la reflexión en torno a las emociones genera un comportamiento diferente en los estudiantes, un mayor control en sus reacciones y una no necesidad de repetir instrucciones sobre trabajo en equipo, colaboración o inclusión de los compañeros.

#### *Un bote para salvar vidas*

*Propósito general:* Saber detenerse y medir las consecuencias en medio de una fuerte emoción o un sentimiento muy intenso.

*Introducción:* Dada la lógica que se fue desarrollando a través de los talleres previos, los estudiantes pudieron identificar rápidamente que esta unidad de entrenamiento tenía que tratarse de algo para sobrevivir a un naufragio o, en sus palabras: “debe ser algo así como qué hacer para estar bien después de que uno está mal por algo que le dijeron o algo que pasó”, “ayudar a alguien”. Esta vez el cuchicheo lo hicieron en grupo, con lo que se vio que van soltando hacia una expresión más tranquila entre todos.

Jugaron, se contaron historias entre ellos recordando lo escrito en la bitácora y luego se hizo una serie de ejercicios de respiración, como actividad para disponerse hacia lo que se iba a realizar.

*Actividades de calentamiento:* A la actividad propuesta por la guía se hizo una modificación, trabajando el concepto de marea alta o marejada y baja mar desde la metáfora de una gran tempestad, dado que es algo más cercano y conocido por ellos. Se empezó haciendo sonar un dedo sobre la palma de la mano contraria, que suena parecido a unas gotas de agua, luego con dos dedos... y así hasta llegar a un aplauso fuerte que suena como a un duro aguacero, y luego lo hicimos a la inversa, simulando la tormenta hasta llegar a la calma o a escampar. Se explicó que a veces hay crecientes de río o mar que dañan cultivos y viviendas, y que todo lo ponen pies arriba. Se aprovechó esto para recuperar, con los estudiantes, historias que han vivido o conocen sobre inundaciones. Por supuesto que surgieron muchas historias sobre lo vivido en Mocoa en 2017 a propósito de la avalancha que afectó el municipio, así como las diferentes emociones sentidas en ese momento.

Frente a esta actividad se les propuso que pensarán y representarán diferentes gestos para dar a entender una marejada, un mar tranquilo y una baja mar. Buscaron diferentes gestos para responder este juego y fue muy divertido, sobre todo porque ellos buscaban situaciones para continuar jugando.

Se hizo una mesa redonda para comentar o dialogar sobre el comportamiento de las personas cuando tienen emociones fuertes. Para ello se aprovechó el semáforo, como elemento con el que ya se contaba, dado que sus diferentes colores ayudaron a representar emociones: rojo marea alta, amarillo mar tranquilo, y verde baja mar. Se

recordaron momentos donde expresaron emociones negativas y si actuaron o se comportaron bien o mal frente a dichas situaciones.

La reportera hizo algunas preguntas que ayudaron a orientar el diálogo sobre cómo es importante hacer un alto para salvar vidas, en el sentido en que no saber manejar las emociones es cómo mantener en tempestad o en alta mar, lo que hacer que haya estragos en el otro y en uno mismo. Pasar del color rojo al color verde, para convivir mejor. Esta vez la reportera asignada se encontró con que los compañeros respondieron con facilidad y sin sentir timidez. Es común que los niños estuvieran ansiosos esperando su turno, pero sobre todo que les toque de reportero o fotógrafo para estar “más en acción”.

Como en las otras ocasiones, representaron momentos de alta mar a través de dramatizaciones, fue un momento divertido y que los niños hicieron muy bien. Pasaron después a escribir en sus bitácoras las semejanzas y las diferencias de las mujeres y los hombres de la casa, cómo expresan sus emociones y sentimientos en mareada alta, cómo se comporta cada uno de ellos, y compartieron una circunstancia vivida en el hogar donde esto se hubiera dado. Finalmente hicieron unas cartas a sus compañeros y a un familiar.

Para desarrollar las diferentes actividades se realizó desde el área de Lenguaje. Junto a las cartas, se leyó el cuento El murciélago de colores (leyenda mexicana), a la cual los estudiantes le dieron un final feliz como bote salvavidas. Se buscaron en el diccionario el significado de: ufano, soberbio, halagado, alimentando su vocabulario.

*Reflexión personal: Un bote para salvar vidas*

Al cerrar esta quinta unidad de entrenamiento, se nota que ha disminuido el que los estudiantes se agredan. Siguen discutiendo, pero no pasa ya a un contacto físico de agresión. Igualmente ha mejorado la

aceptación a la niña que tenían aislada, ahora le hablan, juegan con ella y comparten. Incluso le ayudan a hacer tareas. Como grupo han mejorado en relación con la timidez, salen al frente y juegan con el micrófono con más naturalidad gracias al trabajo de reporteros y fotógrafos.

Es necesario seguir trabajando porque ellos aún están pequeños y requieren de un proceso repetitivo referente al manejo de emociones, también para mejorar cada día más la convivencia escolar dentro y fuera de clase. Sin embargo este proyecto, con las diferentes actividades de juego que propone, es en realidad un bote salvavidas para los estudiantes y, por qué no decirlo, para uno como maestro también.

*Escribe en su cuaderno de campo de lo que conoce y/o lo que piensa acerca del título del módulo y el título de la unidad de entrenamiento.*

La relación es con la vida misma, el bote salvavidas es cómo podemos salvarnos, vencer los obstáculos y de esta manera poder ayudar a otros a que no se ahoguen en el mar de los sentimientos y emociones negativas. Si yo estoy bien emocionalmente puedo ayudar a otros. Cuando me siento feliz, con paz interior. Asimismo si estoy triste, con miedo, preocupación, me desahogo llorando, me acuerdo de mis amigos y ese es el motor que me nutre, no escuchar música que me pueda llevar a profundizar en la tristeza y depresión. Un bote salvavidas sería salir a caminar, ver una película con los hijos,

escuchar músicaailable, llamar, realizar manualidades, hacer deporte, ir a misa. Al lado de la capilla donde asisto hay una sala donde me gusta ir a hablar con Dios cuando el dolor es muy profundo.

Me falta aún perdonar, hacer duelo porque tras el duelo viene el resentimiento, pero sobre los recuerdos vienen fases del perdón.

*¿Qué aprendí o que me aportó desarrollar con los y las estudiantes*

*esta unidad de trabajo?* Aprendí a callar para escuchar más

atentamente y a ayudar al otro. Los niños son a veces crueles al decir

las cosas y pueden ofender o herir al compañero. Esta parte la tengo

que ir trabajando poco a poco, debo pensar, buscar la estrategia que

realizare con ellos. En este sentido la herramienta principal que tienen

los estudiantes, y de hecho todos nosotros, para salvar vidas es el amor

y la manera como lo expresen a los demás es la clave.

*¿Cómo suele expresar sus emociones fuertes?* También lloro. Cuando

alguien me ofende conecto el cerebro con la lengua. La lengua es un

órgano que debemos aprender a manejar. Buscar la prudencia. Hay

que escuchar al otro, aunque piense diferente. Cuando era joven

resolvía los problemas con violencia, ahora como una mujer mayor

aprendí a controlar eso, prefiero irme a dormir y guardar silencio

mientras esté enojada.

*¿Cómo suele manejar la emociones fuertes de l@s demás?* Escuchar

y callar. Luego cuando pasan los días busco el diálogo, expongo mis

razones, le pido respetuosamente que me escuche y si no lo hace me

voy retirando. Tratar de aplicar la razón para llegar un estado razonable. Le doy oportunidad para que se tomen su tiempo. Recordarle a la persona lo positivo que ha hecho. Intento mirar o ser consciente de cómo esas emociones se constituyen un peligro.

Considerando los diversos contextos en los que me desenvuelvo, *¿En qué momentos podría emplear el “Acto afectivo”?* Contexto laboral: Cuando estoy en el colegio, muestro un acto afectivo con un abrazo y le toco las manos a los niños para que sientan que los acompaño. Palabras amables, afectivas, palmadita en la espalda, los toques son muy importantes. Palabras, acciones, asistir cuando soy invitada a cumpleaños o reuniones familiares.

Contexto Familiar: sacrificios cuando doy todo para ellos, por ejemplo la alimentación, que coman ellos aunque yo no coma. Cuando salen a bailar no puedo dormir hasta que ellos llegan. Ayudarle a luchar por sus sueños sin importar que esto signifique acabar con los ahorros. Ir a trabajar lejos por el bienestar familiar.

Contexto comunitario: Trabajar en zona de conflicto, bajo unas condiciones de indignidad dando muestra de amor.

*Análisis del taller:* Las observaciones centrales realizadas durante este taller se condensan en las siguientes categorías:

**a. Si sé cómo reacciono aprendo a callar, esperar y pensar antes de actuar.** En el proceso con los niños fue valioso ver cómo al reconocer sus reacciones frente a diversos estímulos, pudieron establecer acciones preventivas para evitar comportamientos



que los lastimen o lastimen a las personas alrededor de ellos. Esto está asociado al desarrollo de habilidades psicosociales de solución de problemas, manejo de sentimientos y emociones, relaciones interpersonales y toma de decisiones (Mantilla, s.f., p. 18). De esta forma, los comportamientos de los estudiantes, pero también sus reflexiones y expresiones dejan ver un avance en el propósito trazado.

**b. Si sé cómo reaccionan los demás, puedo ser más asertivo y tolerante.** En la misma dirección de la categoría anterior, el ejercicio de reconocer cómo reaccionan los demás frente a situaciones concretas que despiertan diversas emociones, permitió a los niños establecer que pueden adelantarse a dichas reacciones o, al menos, saber tratar a los demás según el momento que estén atravesando. Fue bueno escucharlos decir que ya saben cómo son mamá o papá si están molestos, y cómo se comportan después que les pasa o también cómo pueden ayudar a que se les pase. Esto implica saber evaluar la situación y tomar mejores decisiones según las consecuencias que pre-visualizan, lo que es la base del autocontrol, la capacidad de resolver conflictos y de colaborar con los demás desde una sana convivencia (Mantilla, s.f., p. 18; Vivas, 2003; Bello, Rionda, Rodríguez, 2010).

#### ***Los bloqueos de sentimientos: Sesión con padres de familia***

Al finalizar el conjunto de talleres previstos en el marco de este proyecto, se realizó una reunión con los padres de familia a fin de reconocer qué han percibido en sus hijos a partir de la participación en este proyecto, así como reflexionar sobre lo que ha significado para ellos trabajar el mundo de las emociones y sentimientos y los obstáculos para su expresión con los estudiantes. Asistieron seis madres y cuatro padres de familia.

Esta actividad se hizo a través de una comitiva en el colegio, compartiendo un desayuno. Fue un espacio bastante valioso por cuanto los padres de familia manifestaron notar cambios en los comportamientos de sus hijos. Han observado que son menos distantes y tienen menos a la agresividad con niños de la misma edad, pero igualmente con los miembros de la familia y comunidad en general. Asimismo expresaron que los niños están muy animados con el proyecto y que, a partir de éste, dicen sentir interés y motivación adicional por asistir a la sede educativa, sobre todo porque se van a encontrar con sus compañeros.

Con ello se está logrando lo que plantean Vanegas, Bonilla y Camacho (2011), sobre la necesidad de generar para los niños escenarios donde puedan re-estructurar y re-significar sus vivencias y emociones, o como lo indica Lasso (2013) al hablar de la escuela como espacio para la reorganización de la existencia. Se trata de que los niños sientan que pertenecen a una estructura social y quieran pertenecer a ella (González y Bedmar, 2012; Torres, 2012).

Al preguntar por el tiempo que dedican a sus hijos para resolver algún problema o dificultad, dos mamás y un papá indicaron que un promedio de quince minutos al día. Los demás indicaron que le dedican al menos una hora a sus hijos, en actividades como hablar con ellos, aconsejarlos o preguntarles por cómo les ha ido en el día. Es de indicar que estas respuestas pueden estar viciadas por lo que los papás creen que se quiere escuchar al respecto, y no necesariamente corresponde al hacer cotidiano.

Finalmente los mismos acudientes solicitaron se siga trabajando en el proyecto para ayudar a sus hijos a tener una vida emocional más sana y, con ello, mejores condiciones para su aprendizaje y para construir otros proyectos de vida. Todos coincidieron en el

interés por lograr que sus hijos tengan una vida diferente y puedan superar las condiciones de su pasado y su presente, comprometiéndose a no convertirse en sujetos que bloqueen los sentimientos de sus hijos. La reunión se convirtió así en un espacio para confirmar que el valor de esta propuesta está en la posibilidad de darle continuidad, y que su sostenibilidad depende de que los diferentes agentes de la comunidad educativa y local se comprometan con un trabajo psicosocial de base (Vivas, 2003; Bisquerra, 2012). De hecho, no es posible pensar en formación en competencias ciudadanas, sin pensarse como individuos que hacen parte de un colectivo donde todos los procesos dependen justamente de ese encuentro de individualidades que se esfuerzan por saber convivir (Colombia, 2004).

Por lo anteriormente expresado, se sintetizó esta sesión en dos categorías: *Cuando me siento a gusto con mis emociones, mi interés y motivación por aprender aumentan* y *La vida emocional depende de todos, no es una construcción individual sino colectiva.*

#### **Momento 4. Evaluación y análisis de resultados**

Las categorías enunciadas tras cada taller, donde se recogen los aspectos que más se destacaron a partir de la descripción de la experiencia, lo expresado por los estudiantes, lo recogido desde la propia reflexión y lo expresado por los padres de familia, y esto a la luz del diálogo que se estableció con los autores y conceptos de referencia, se recogen en la Tabla No. 3 a manera de síntesis. Asimismo se relacionan las categorías por afinidad y se definen en una categoría de síntesis, a fin de establecer una respuesta más concreta a la pregunta que impulsó el presente trabajo de intervención.

Tabla 3. Categorías emergentes y relacionamiento

<b>Taller o unidad de entrenamiento</b>	<b>Categorías emergentes a partir de los talleres</b>	<b>Relación de categorías</b>
Navego entre emociones y sentimientos	Escribir como camino para pensar y organizar las emociones	<b>Escribir es una ventana para ver, pero también para organizar el mundo afectivo.</b>
Me sumerjo en mi mar afectivo para conocerlo mejor	Es más fácil expresar mis emociones por escrito que hablando	
Me sumerjo en mi mar afectivo para conocerlo mejor	Recrear historias permite reflejar algo de la vida propia y hacerse consciente sobre cómo las acciones afectan a otros	<b>Jugar y dialogar en torno a relatos de ficción o historias ajenas, ayuda a tender un puente hacia las propias emociones y las emociones de los demás.</b>
Diviso las emociones y sentimientos de otr@s navegantes	Los relatos de ficción ayudan a cruzar el puente hacia las propias emociones	
Obstáculos que dificultan la navegación	Plantear experiencias concretas ayuda a comprender cómo expresar las emociones	
Navego entre emociones y sentimientos	No se puede enseñar, ni aprender, sin vincularnos desde las emociones	
Me sumerjo en mi mar afectivo para conocerlo mejor	Estar atenta al mundo emocional de los estudiantes me permite reconocer prioridades a atender	<b>Prestar más atención al mundo emocional sienta las bases para que los niños se transformen y trasciendan constantemente</b>
Diviso las emociones y sentimientos de otr@s navegantes	Relacionarme con los estudiantes desde el corazón para llamar a la razón	
Navego entre emociones y sentimientos	Cuesta compartir y ayudar cuando no reconozco a mis compañeros	
Diviso las emociones y sentimientos de otr@s navegantes	No es sencillo aceptar cómo ven los demás mis propias emociones	<b>El mundo emocional no es una construcción individual sino colectiva. Se hace necesario reconocer que el bienestar personal depende del bienestar comunitario.</b>
Un bote para salvar vidas	Si sé cómo reaccionan los demás, puedo ser más asertivo y tolerante	
Los bloqueos de sentimientos: Sesión con padres de familia	La vida emocional depende de todos, no es una construcción individual sino colectiva.	

Navego entre emociones y sentimientos	Poder expresar lo que siento me ayuda a conectarme con mi mundo emocional	<b>Reconocer y poder expresar lo que se siente es el principio para tomar decisiones que transformen la propia realidad y la de los demás.</b>
Me sumerjo en mi mar afectivo para conocerlo mejor	Reconocer lo que sentimos ayuda a comprender lo que hacemos	
Obstáculos que dificultan la navegación	Reconocer un buen comportamiento y repetirlo ayuda a avanzar hacia otros hábitos	
Un bote para salvar vidas	Si sé cómo reacciono aprendo a callar, esperar y pensar antes de actuar	
Los bloqueos de sentimientos: Sesión con padres de familia	Cuando me siento a gusto con mis emociones, mi interés y motivación por aprender aumentan	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las categorías emergentes

A partir de este proceso de relacionamiento de las categorías que emergieron del proceso vivido, se puede indicar frente a la pregunta ¿Cómo una estrategia pedagógica que gire en torno a la expresión de las emociones de los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa rural Alto Afán - Sede Nueva Esperanza del municipio de Mocoa (Putumayo - Colombia), puede contribuir para que afronten la situación de desplazamiento forzado en su contexto? que la manera de aportar a que los estudiantes cuentan con herramientas para afrontar su realidad de contexto, está asociada a la formación de Habilidades para la Vida y ello, en concreto, desde:

Aprovechar la escritura como una ventana para ver el propio mundo afectivo, pero también para organizarlo, facilitando a través de ella la expresión. Asimismo, recurrir a los relatos de ficción o historias de otras personas para que a través de otros espejos los niños se animen a cruzar hacia sus propias emociones y hacia hablar y reconocer las emociones de los demás.

En relación con las dinámicas escolares, se hace necesario como docentes prestar mayor atención al mundo emocional de los estudiantes, sobre todo al considerar que es ello lo que sienta las bases para que los niños se transformen y trasciendan su propio ser constantemente. Como ya se ha indicado recurrentemente en este informe, será muy difícil que un niño o una niña esté pensando en su desarrollo cognitivo, cuando no ha podido superar o resolver situaciones que lo afectan en su vida emocional.

Finalmente, está el reconocer que el mundo emocional no es una construcción individual sino colectiva. En este sentido cualquier proceso que se adelante deberá involucrar al grupo de estudiantes con quienes se adelante el proceso, tanto como a los diferentes agentes de la comunidad educativa, esto entendiendo que no es posible un bienestar personal si no se logra un bienestar comunitario. Aun así, el camino a recorrer implica un conocimiento de sí mismos, de tal modo que reconocer y poder expresar lo que se siente se asume como punto de partida para que los niños y las niñas puedan tomar decisiones que transformen su propia realidad y la de los demás, justamente esto como principio de ciudadanía.

## Capítulo 5. Conclusiones y proyección

El propósito que movió este proyecto de intervención fue contribuir a que los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa rural Alto Afán - Sede Nueva Esperanza del municipio de Mocoa (Putumayo - Colombia), afronten la situación de desplazamiento forzado de su contexto, mediante la expresión de emociones como estrategia pedagógica. En otras palabras, que tengan herramientas que les permitan ir más allá de las realidades de vulnerabilidad de su contexto, ganando capacidad para construir proyectos de vida transformadores tanto en relación con su vida personal como comunitaria. De ahí que observar las transformaciones en los niños, y las propias, en relación con el reconocimiento y expresión adecuada de las emociones sea el principal logro de este proceso vivido.

No se podría afirmar que los comportamientos agresivos desaparecieron en el contexto escolar, ni que todos los niños y las niñas han logrado en todo momento ser más asertivos en la respuesta a sus emociones y situaciones cotidianas, pero sí se ha evidenciado un cambio importante en sus maneras de relacionarse y su disposición a estar juntos. Son más proclives al diálogo, ha disminuido la agresión entre ellos (empujarse, responder subiendo el tono de voz o usando palabras fuertes hacia los otros) y por iniciativa propia recurren a estrategias aprendidas durante los talleres, mostrando cómo han logrado mejorar el cómo navegar entre sus emociones.

No obstante, es de reconocer que no es un proceso terminado, sobre todo porque justamente el contexto, institucional y local, alimenta emociones de frustración y desesperanza que se hace necesario enfrentar de manera adecuada cada día. En este

sentido, vincular a los padres de familia es una de las claves y a la vez uno de los desafíos sobre los cuales se seguirá avanzando, dado que por sus ocupaciones y disposición no siempre es sencillo articularlos a las actividades propuestas. Están preocupados en resolver la subsistencia diaria, por lo que pedirles dedicar tiempo a reuniones o talleres es, muchas veces, alejarlos de actividades que aseguran dicha subsistencia. Aun así, como se manifestó en los resultados, reconocen que este proceso ha hecho que los estudiantes se sientan a gusto y quieran estar en la escuela, además de evidenciar comportamientos más sanos en relación con su mundo afectivo, lo que ha hecho que se vaya ganando un espacio de atención e interés que puede aprovecharse. Esto da luces sobre cómo la escuela se puede configurar como escenario de esperanza, sobre la base del mutuo reconocimiento, el respeto a la diferencia y la capacidad de vincularnos desde nuestras emociones.

En este sentido las emociones se entienden como la llave del mundo afectivo, donde se tejen los sentidos del ser, en otras palabras la llave que hace mover cualquier acción. Se trató por ello de reivindicar la expresión de las emociones en niños y niñas, apostar por la necesidad de equilibrar el mundo afectivo como escenario necesario para poder pensar en un desarrollo de tipo cognitivo (Lasso, 2013; García, 2012). Como dice Bisquerra (2011), no sólo brindar ambientes afectivos o una educación afectiva, con lo que se podría asociar a la educación del amor, sino además educar el afecto, la capacidad de saber qué mueve y que con-mueve, cómo se reacciona y cómo se pueden modular los comportamientos para ser más asertivos y tolerantes, a fin de aportar a una mejor convivencia. La convivencia como característica de un ambiente donde sea posible aprender y edificar más y mejores oportunidades para la vida. De ahí que esta experiencia



estuviera tan fuertemente ligada al concepto de formación ciudadana o formación en competencias ciudadanas, en dirección a lograr que los niños y las niñas se reconozcan como sujetos sociales.

Es muy emocionante ver cómo en un proceso relativamente corto se logró que disminuyera la hostilidad entre los estudiantes, que se dispusieran al abrazo, a la camaradería y la confianza a través de los diferentes ejercicios propuestos. Antes la agresividad era asunto cotidiano y constante, ahora ha mermado significativamente. Ya no es complejo organizarlos para que alcancen acuerdos de acción, y son capaces de colaborar y compartir, aún con quienes no son compañeros tan afines o con quienes se tenía antes distanciamientos. Puede que no en todo momento se logren expresiones que denoten una reflexión profunda de parte de los niños sobre lo que ha significado el proyecto, pero es necesario reconocer que son estudiantes de segundo grado. Su comportamiento es así la mejor expresión de estar logrando, poco a poco, una transformación en el aula, aun cuando las condiciones de infraestructura y organización escolar desmotivan (por ejemplo el corte de suministros para el restaurante escolar).

De hecho, en los últimos meses se han tenido muchos obstáculos que han hecho difícil la normal navegación, como las dificultades con la infraestructura y la asignación de recursos para el funcionamiento del restaurante escolar, lo que ha puesto al grupo en una dinámica constante de buscar un bote para salvar vidas, pero es como estar a prueba justamente para medir qué tanto se ha aprendido a manejar el propio mar afectivo. En ese sentido, se sigue trabajando con la certeza de que se logrará seguir adelante con el proceso, porque se están desarrollando positivamente las habilidades para afrontar el diario vivir.

Es de indicar que las reflexiones que emergieron de la implementación de las unidades de entrenamiento, permiten observar cómo la transformación inició no sólo en los estudiantes, sino también en la propia experiencia como maestra y como persona, propiciando otro tipo de escenario para avanzar hacia apuestas de formación más integrales y en doble vía. Se trata así de una apuesta por una educación con sentido.

Es así como este proyecto, más allá de aportar a los estudiantes, se ha convertido en proceso de transformación personal. Si bien se ha vivido en un ejercicio constante de aprender a controlar las reacciones negativas, aprendidas en contextos marcados por la rudeza y hostilidad y potenciados por la historia personal, siempre hay camino por recorrer y nunca es tarde para emprenderlo.

En relación con ello, si bien al inicio del proyecto se tuvo la intención de trabajar con niños más grandes, por ser grupos que cuentan con un número mayor de estudiantes que han vivido de manera directa el desplazamiento forzado, trabajar con los más pequeños generó grandes aprendizajes. Los niños dejan pasar la rabia más fácil que los adultos, son capaces de dar la vuelta a sus emociones y seguir adelante, es más común el perdón y pueden brindarlo sin resentimientos, siempre y cuando se dé respuesta a sus demandas afectivas. De esta manera, adelantar el proyecto con los niños se convirtió en una invitación para alimentar la capacidad de amor y perdón. Es un proyecto que ha representado así profundas marcas y transformaciones positivas para todos. Se trató de comprender, pero sobre todo de actuar y de tocar mutuamente la vida de quienes vienen participando de él, lo que es la estructura primaria de lo que plantea una Investigación Acción en Educación.

Por ello, a pesar de todos los obstáculos actuales los estudiantes, como siempre, han sido la fortaleza para seguir, por eso mismo se procura darles mucho ánimo para continuar con su proyecto de vida. De igual manera se ha seguido en la dinámica de decorar el salón, llevarles material didáctico, pese a que el agua todo lo moja, sacarlos a un potrero que queda cerca, todo para seguir en la lógica de jugar, actuar y bailar, lo que se convierte entonces en los bote salvavidas de cada día.

Finalmente, es de señalar que el valor de este proyecto está tanto en las actividades desarrolladas, como en el camino que planteó para seguir avanzando en este tipo de acciones y dinámicas escolares. Es un ejercicio lento y requerirá de la gestión para lograr una mejor articulación institucional, pero se han sentado los cimientos para lograrlo. Adicionalmente, fue la oportunidad para ampliar las ideas y comprensión sobre las realidades escolares que enmarcan la propia práctica educativa en contextos marcados por el desplazamiento forzado; organizar las intenciones y perspectivas que se vislumbran desde la formación de Habilidades para la Vida para afrontar este flagelo social desde el aula; a la vez que generar un ejercicio profundo de reflexión personal sobre el rol como maestra y la necesidad de ver la propia vida emocional como espejo en el que se refleja la vida de cada estudiante.

## Bibliografía

- Andrade Salazar, J. (2010). Mujeres, niños y niñas, víctimas mayoritarias del desplazamiento forzado. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 6 (16), 28-53.
- Bauselas, E. (s.f.) La docencia a través de la investigación acción. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Bello, M. (2004). El Desplazamiento Forzado en Colombia: Acumulación de Capital y Exclusión Social. En: *Revista Aportes Andinos: Globalización, migración y derechos humanos*. (7):1-8.
- Bello-Dávila, Z., & Rionda-Sánchez, H., & Rodríguez-Pérez, M. (2010). *La inteligencia emocional y su educación*.VARONA, (51), 36-43.
- Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 7-43, ene. 2003. ISSN 1989-9106.
- Bisquerra, R. (2011) Educación Emocional. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, ISSN 0210-4679, ISSN-e 2255-1042, Nº. 337, 2011, págs. 5-8
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, (16).
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? *Temáticos de la escuela española*, I (1), 7-9. Barcelona: Cisspraxis.
- Bravo, A., Martínez, V., Mantina, L., & Bastidas, A. (s.f.) *Aprendiendo a manejar mi mundo afectivo*. Educación en Habilidades para la Vida. Movimiento de Educación Popular Integral Fe y Alegría.
- Cancimance, A. (2014) *Echar raíces en medio del conflicto armado: Resistencias cotidianas de colonos en Putumayo*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

- Colombia (2004) Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guías No. 6. Ministerio de Educación Nacional, Bogotá D.C.
- Colombia (1997) Ley 387. Medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia
- Cuchumbé, N. & Vargas, J. (2007). Reflexiones Sobre el Sentido y Génesis del Desplazamiento Forzado en Colombia. En: *Universitas Humanística*. (65): 173-196.
- Daza, J., Cardona, D. & Granada, P. (2011) Entre la epistemología y la ética: investigando el desplazamiento forzado. *Revista Colombiana de Psiquiatría* [en línea] 40 (Julio-Septiembre): [Fecha de consulta: 3 de julio de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80622315012>> ISSN 0034-7450
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Morata.
- Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VI (16), 110-125
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Fernández-Martínez, A. M. & Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 53-66.
- Garay, L. (2009). *Tragedia humanitaria del desplazamiento forzado en Colombia*. Estudios Políticos, (35), 153-177.
- García, J. (2012), La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación* [en línea] 2012, 36 (Sin mes): [Fecha de consulta: 5 de julio de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>> ISSN 0379-7082
- Gómez, L. (2009), Desplazados forzados en Colombia: ¿una nueva categoría de ciudadanos? *Revista Opera* [en línea] (Sin mes): [Fecha de consulta: 3 de julio de

- 2018] Disponible  
en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67515007009>> ISSN 1657-8651
- González, L., & Bedmar, M. (2012). Población infantil en situación de desplazamiento forzado en Colombia y sus manifestaciones de ciudadanía. *Revista de Paz y Conflictos*, (5), 120-137.
- Guerrero, F. (2013), El desplazamiento forzado como contexto de una ciudadanía excepcional. *Revista Opera* [en línea] [Fecha de consulta: 3 de julio de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67530878008>> ISSN 1657-8651
- Ibáñez, A. & Querubín, P. (2004). *Acceso a tierras y desplazamiento forzado en Colombia*. Documentos CEDE, Universidad de los Andes. No. 23: 1-114.
- Jara, O. (2012) Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*. No 1. Febrero. Pp. 56 – 70.
- Institución Educativa Rural Alto Afán (2017) *Proyecto Educativo Institucional*. Documento interno de trabajo.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- Lasso, P. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Agua Blanca, Cali, Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 11 (2), 35-51.
- Mantilla, L. (s.f.) Habilidades para la vida, una propuesta educativa para convivir mejor. Marco referencial. Fe y Alegría, Movimiento de Educación Popular Integral.
- Moreno, M. (2012) *Atención integral a las víctimas del desplazamiento. Diagnóstico de la aplicación del Plan Integral Único de Fusagasugá (Atención de niños, niñas y adolescentes)*. Tesis de maestría. Universidad Católica de Colombia – Università Degli Studi di Salerno, Bogotá.
- Lizarralde, M. (2012,). Ambientes educativos y territorios del miedo en Medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista colombiana de educación*, nro 62, 21-39.

- Mejía, M. (2009) La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. Modulo Sistematización - CINDE-Medellín. Revista Internacional Magisterio, No.33.
- Pérez, G. (1994) *Investigación cualitativa I: retos e interrogantes*. Editorial La Muralla, Madrid.
- Ramírez, M. (2001). Entre el estado y la guerrilla. Identidad y ciudadanía en el movimiento de campesinos cocaleros del Putumayo. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia-ICANH-.
- Rodríguez, J. (2014). *Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa*. *Investigation Educativa*, 7(12), 23 - 40.
- Rueda, M. (2010). Flirting between children and weapons. Child involvement in the Colombian Armed Conflict. Geneva: Graduate Instituto of Internacional and Development Studies.
- Sandoval, L., & Botón, S., & Botero, M. (2011). Educación, desigualdad y desplazamiento forzado en Colombia. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XIX (1), 91-111.
- Soledad, J. (2007). *Las migraciones forzadas: el desplazamiento interno en Colombia*. Cuadernos Geográficos, (41), 173-189.
- Steiner, V. y Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Torres, G. (2011) Sentido y significado del desplazamiento forzado en niños. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología* [en línea], 2 (Enero-Junio) : [Fecha de consulta: 3 de julio de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751800006>> ISSN 2145-549X
- UNESCO. (2011). Aspectos más sobresalientes del informe 2011. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Ediciones UNESCO.
- Vanegas, J., Bolívar, C., Camacho, L. (2011) Significado del desplazamiento forzado por conflicto armado para niños y niñas. *Fundamentos en Humanidades* [en línea]

2011, XII (Sin mes) : [Fecha de consulta: 3 de julio de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18426920007>> ISSN 1515-4467

- Varela, B. (2014). Los desplazamientos forzados y la desterritorialización como experiencia traumática personal y transgeneracional. *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (76), 83-104.
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4 (2).
- Vygotsky, L. (1927). El significado histórico de la crisis de la Psicología. En: obras escogidas. Tomo I Madrid: Visor. 28