

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico</p>	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -	Código: FT-IDP-04-09
		Versión: 4
		Fecha Aprobación: 07/12/2022
		Página 1 de 8

1. Información General	
Tipo de documento	Informe final del Estudio “Emociones, Enseñanza, Aprendizaje en el Aula”
Acceso al documento	Centro de Recursos para la Investigación e Innovación Educativa CRIIE /Repositorio Digital
Título del documento	Informe final del Estudio “Emociones, Enseñanza, Aprendizaje en el Aula”
Autor(es)	Piedrahita Echandía, Claudia Luz – claluz7@gmail.com ; Perea Acevedo Adrián Jose – ajpereaa@udistrital.edu.co ; Riveros Solórzano Hernán Javier - hjriveross@udistrital.edu.co ; Montoya Castillo Mario - mmontoya@udistrital.edu.co ; Acuña Beltrán Luisa Fernanda – lfacunab@udistrital.edu.co
Supervisor/a	Inírida Morales Villegas
Entidad(es) Participante(s)	Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Doctorado en Estudios Sociales Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP

Palabras Claves	Emociones, gestión emocional, relación cuidado-autocuidado, procesos de enseñanza-aprendizaje, territorio, cartografía, afectividad, prácticas reflexivas.
Resumen	<p>Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula se encuentran ligados a vínculos interconectados desde la relación cuidado – emocionalidad, lo que implica a su vez concebir al aula como un espacio que adquiere la forma de territorio emocional y al docente como el participante en el que concurre un doble movimiento reflexivo: en primer lugar, el trabajo que hace sobre su propia emocionalidad y, en segundo, éste como condición para la gestión del territorio emocional en el que se ubica y al que se refiere su acción pedagógica.</p> <p>Así las cosas y en el marco de la política educativa distrital, puede entenderse por qué razones esta investigación se conecta con la pregunta sobre las dinámicas emocionales implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje como elemento clave en la transformación de prácticas pedagógicas en instituciones educativas de Bogotá.</p> <p>En este contexto, esta investigación sobre afectos y emociones orientada a maestros y maestras del sector público de Bogotá parte de una problematización que transita en el cuidado y la formación emocional y afectiva, lo que implica una apuesta por una escuela cuidadora que está convencida de la importancia de afirmar la vida de manera sensible, desde una formación afectiva-emocional que traspasa una perspectiva instrumental, para responder a una propuesta multidimensional crítica que articula elementos éticos, estéticos, políticos y espirituales.</p>
Contexto de la investigación	El espacio del aula está atravesado por interacciones afectivas de diverso orden. Por una parte, en el esfuerzo constante por llamar y dirigir la atención de los participantes en el juego pedagógico, los sujetos realizan sobre sí mismos movimientos reflexivos guiados por emociones distintas: miedo, exigencia, concentración, frustración, pero también sorpresa, alegría, cariño



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -

Código: FT-IDP-04-09

Versión: 4

Fecha Aprobación: 07/12/2022

Página 2 de 8

y ganas de saber más y mejor. Por otra, en este entramado afectivo se configura un ambiente emocional controlado cuyo objetivo es preparar a los participantes en los elementos necesarios para gestionar sus vidas y llenarlas de sentido. En este proceso formativo, la enseñanza y el aprendizaje están profundamente ligadas a los vínculos interconectados por esa emocionalidad. De lo que deriva la necesidad de ocuparse reflexiva y prácticamente de ella, especialmente en aquellos que la desencadenan desde su rol docente: los maestros y maestras. Es conocido que son ellos quienes realizan un movimiento reflexivo único: se forman a sí mismos como condición para la formación de aquellos que están a su cargo (Perea, 2018). Y en ese ejercicio reflexivo, la gestión de sus emociones cobra un papel fundamental, especialmente cuando se comprende que ella es el punto de convergencia de, al menos, cuatro modos del cuidado: el de sí, el de los otros, el del mundo y, por supuesto, el del cuidado mismo (Perea, 2023). De donde emerge la pregunta inicial que guía esta investigación: ¿Cómo podrían hacerse visibles las prácticas reflexivas que los maestros despliegan sobre sí cuando ponen a prueba sus estrategias de gestión emocional en el aula? Pregunta que se complementa con esta: ¿Cómo se configura al aula como territorio emocional en el que se favorece y se crean nuevas modalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje?

Pregunta de investigación:

¿Cómo podría diseñarse una propuesta de investigación-formación acerca de las prácticas reflexivas que los maestros despliegan en sus estrategias de gestión emocional como herramienta de autocuidado a partir de una cartografía de las interacciones afectivas que configuran el territorio emocional del aula planteada como alternativa ética y pedagógica para favorecer y crear nuevas modalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje?

Objetivos

Objetivo general:

Diseñar una propuesta de investigación-formación acerca de las prácticas reflexivas que los maestros despliegan en sus estrategias de gestión emocional como herramienta de autocuidado a partir de una cartografía de las interacciones afectivas que configuran el territorio emocional del aula, planteada como alternativa ética y pedagógica para favorecer y crear nuevas modalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Objetivos específicos:

- Generar procesos reflexivos sobre la gestión emocional en el aula, a través de espacios de formación orientados a maestros y maestras.
- Promover la configuración del aula como territorio emocional y la escuela como espacio de cuidado, a partir de un ejercicio cartográfico.

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico</p>	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -	Código: FT-IDP-04-09
		Versión: 4
		Fecha Aprobación: 07/12/2022
		Página 3 de 8

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Favorecer espacios experimentales de corte ético-estético como escenarios para la formación en gestión emocional inherentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje. ➤ Socializar los resultados parciales y finales de la investigación a partir de estrategias comunicativas de corte académico y formativo.
Conceptos centrales	<p>Este proceso de investigación-formación estuvo orientado a dar cuenta de las fuerzas afectivas y emocionales y las potencias de los cuerpos expresadas en las vidas de maestros y maestras de Bogotá y de la manera como esto impacta los procesos de enseñanza-aprendizaje que recurren a una pedagogía del cuidado. Esta aclaración de orden conceptual tiene por objeto mostrar el enfoque investigativo que está en la base del proceso de formación, el cual se juega en la diferencia, la multiplicidad y los devenires, y además establecer el distanciamiento de enfoques provenientes de la psicología positiva y de psicologías del desarrollo referidas específicamente a la Inteligencia Emocional (IE) formulada por Goleman (2021) en el año 1995.</p> <p>El interés no es configurar un pensamiento que dé cuenta del sentido y la potencia inscrita en las emociones y los afectos de las emociones; se trata de capturarlas y a partir de ellas configurar modos de subjetivación referidos a lo Único/Mismo o a una diferencia que convierte al otro en el enemigo, el desadaptado que debe ser marginado, invisibilizado o aniquilado. (Piedrahita, 2021)</p> <p>La formación emocional y afectiva, a la que nos referimos en esta investigación, se encarga de realizar conexiones con fuerzas afectivas activas para producir cuerpos desobedientes que escapan a los códigos y transitan en la originalidad y las resistencias creativas. No se está presentando un proceso formativo-investigativo predecible, de corte pavloviano; por el contrario, avanzamos a través de espacios intensos (talleres vivenciales) y percepciones moleculares que nos conectan con la música, la palabra, la escritura, el dibujo, la escultura, como actos creadores y no como simples actividades. En estos espacios atravesados por fuerzas intensas "se construye una poética, un espacio iniciático que incita a cualquier cuerpo a abandonar su condición pasiva para convertirse en creador (...) estas son prácticas de (r)existencia que actualizan la pregunta griega por el cuidado de sí. Desde el afuera, el sujeto que se conocía a sí mismo se ha transmutado en el cuerpo que se cuida a sí mismo. Y al cuidarse a sí mismo evacúa de múltiples maneras la negatividad (...) pasa del matar al crear" (Pabón, 2002)</p> <p>El proceso de creación de individualidades no es siempre felicidad, como plantea la IE; es de rupturas dolorosas que no tienen que pasar por la evitación. Se trata siempre de asumir el riesgo, lanzar los dados y ver qué podemos hacer con lo que nos ocurre. "Prueba otra vez. Fracasa otra vez. Fracasa mejor." (Beckett, 2001)</p> <p>Ahora bien, en esta perspectiva experimental y de construcción de procesos de creación de sí, resulta fundamental la apertura hacia una concepción pedagógica en la que se hace factible la interacción entre los afectos, el cuidado de sí y el modo en el que el cuerpo juega un papel fundamental como elemento que permite realizar conexiones en clave de multiplicidad, de manera que los procesos de construcción de otros modos de vivir se posibilita</p>



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el
Desarrollo Pedagógico

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -

Código: FT-IDP-04-09

Versión: 4

Fecha Aprobación: 07/12/2022

Página 4 de 8

cuando el aula se convierte en el lugar para la convergencia y la interacción entre subjetividades. Esto implica, en primera instancia, el acercamiento a cuestiones como el sentido, la valoración y, finalmente las formas en las que, en el marco del cuidado de sí y de los otros, se hace visible la contundencia política del cuerpo y de las diversas posibilidades de construcción de modos de existencia y conformación de relaciones entre potencias y afectos.

En esta perspectiva y dada la importancia de cuestiones como el estar juntos, y la posibilidad de realizar procesos de construcción de sí y planteamiento de nuevos modos de vivir, es claro que la cuestión del cuidado no puede entenderse hoy como un asunto meramente asociado a prácticas dadas en el entorno médico o en una apuesta completamente individual o de la responsabilidad social de diferentes instituciones especializadas. Por el contrario, pensar el cuidado implica una conexión profunda con la cotidianidad y los procesos que hacen habitable el mundo tanto desde una perspectiva propia del sujeto como individuo, así como en el caso de los procesos posibilitados en los diferentes grupos y entornos sociales. En este sentido, la pedagogía no puede considerarse fuera de la esfera del cuidado, sino que, como una apuesta de formación de la crítica (Giroux, 2015) y una posibilidad de consolidación de lo político (Freire, 2000), resulta fundamental la consideración según la cual los entornos educativos también se consolidan como espacios para el cuidado de sí y de los otros, asunto que pasa por una fuerte conexión con el papel central que juegan las corporalidades en los contextos actuales y la potencia propia de las subjetividades como elemento para construir prácticas y modos de vivir consecuentes con una sociedad que ha aprendido a cuidarse y a cuidar a los demás. Esto implica, en principio, la apertura a un proceso de conexión con una pedagogía del cuidado que, por un lado, se liga a la configuración de un sistema de afectos y, por otro, a la construcción de una apuesta crítica en relación con la consolidación de modos de existencia impulsados desde los escenarios escolares.

Es así como se ha consolidado, en los últimos años, la propuesta de las pedagogías del cuidado, lo que ha implicado la relación directa desde los espacios educativos con el cuidado de sí y el cuidado de los otros, así como también la apertura a un horizonte de entendimiento del acto de cuidar como un asunto propio de la vida cotidiana de los sujetos y de todo un accionar de sí sobre sí mismos, lo cual, en el caso de los entornos escolares, se liga a las posibilidades de construcción de ambientes y mediaciones pedagógicas en las que se encuentra interiorizada una matriz de acción consecuente con la idea de construir territorios de cuidado enlazados con la construcción de formas de vivir basadas en la afectividad, la paz y el diálogo. En esta medida, la configuración de las pedagogías del cuidado y, particularmente la que es propia a esta propuesta de investigación, se liga también con la comprensión de una apuesta pedagógica en la que se recupera la idea según la cual la forma de relacionarnos con el mundo es especialmente afectiva, a través de nuestro estado de ánimo.

En esta perspectiva, se hace factible la consolidación de la pedagogía del cuidado y el autocuidado como una apuesta política y crítica, en la que se generan y multiplican conexiones, pero en la que los cuerpos actúan también como parte de la construcción de un tejido conjunto, de emociones compartidas y de sanación conjunta, de reparación y de construcción de

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico</p>	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -	Código: FT-IDP-04-09
		Versión: 4
		Fecha Aprobación: 07/12/2022
		Página 5 de 8

	<p>territorializaciones de paz en conexión con la configuración de modos de vivir distinto. En este encuadre relacional con las emociones, es fundamental también retomar aspectos como los referidos, en términos de una pedagogía del cuidado, al amor, el cual se comprende como una emoción definitiva que puede fungir como elemento de conexión y de interacción entre los sujetos, una especie de mediación configurada sobre la base de la centralidad de la dimensión emocional en la configuración de la subjetividad</p>
<p>Metodología</p>	<p>La ruta metodológica seguida en el proceso investigativo siguió las siguientes fases:</p> <p>Primera fase: a) Elaboración de línea de base sobre concepciones preliminares de los maestros y maestras participantes acerca de la educación emocional y su importancia en el aula, así como sus experiencias previas en proyectos pedagógicos que involucran procesos afectivos y emocionales en el aula. b) Diseño de talleres intensivos que recogieron los campos de problematización y de posibilidad presentados en el planteamiento del problema y las preguntas orientadoras y objetivos generales y específicos. Igualmente se retomaron los elementos conceptuales presentados en este marco metodológico cartográfico.</p> <p>Resultados de la primera fase:</p> <p>Análisis de primer nivel de la línea de base en donde se identifican las concepciones preliminares de los maestros sobre la educación emocional y su importancia en el aula, así como la identificación de sus trayectorias en proyectos pedagógicos que involucran efectos y emociones en el aula.</p> <p>Diseño de talleres en tres campos centrales de la investigación, que estructuraron la propuesta formativa de la investigación:</p> <p>Primer bloque: Narrativas, biografías, relatos de vida, psicogenealogías.</p> <p>En este primer bloque de talleres se abordaron tránsitos por las fuerzas emocionales activas que recurrieron a la escritura y la conversación confidencial e intensa.</p> <p>Segundo bloque: Trabajo corporal, música terapia, biodanza, yoga, meditación.</p> <p>Este segundo bloque se trató de un dispositivo estético que se configuró desde el movimiento corporal, la danza y la música.</p> <p>Tercer bloque: El Autoconocimiento como herramienta para potenciar el bienestar psicológico y emocional.</p> <p>En este bloque se realizaron abordajes centrados en una propuesta de autoconocimiento desde tres componentes: el Yo relacional, el Yo personal y el Yo proyectivo.</p> <p>Segunda fase: a) Implementación de los talleres con toda la población de maestros y b) realización de entrevistas estructuradas a una muestra intencionada de docentes, que dan cuenta del punto de vista del taller a partir de criterios previamente establecidos.</p> <p>Resultado: Talleres implementados en los tres bloques y relatos escritos elaborados por 26 de los asistentes a los talleres (muestra intencionada), de acuerdo con preguntas que se establecen en un formato, y que dan lugar a un primer nivel de análisis. Este, se encarga de recoger de manera muy</p>

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico</p>	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -	Código: FT-IDP-04-09
		Versión: 4
		Fecha Aprobación: 07/12/2022
		Página 6 de 8

	<p>descriptiva, la manera como se acercan los maestros a su propia vida afectiva y emocional. Este plano muestra la vida de estos individuos de una manera bastante precisa y organizada.</p> <p>Producto: Análisis de segundo nivel de veintiséis entrevistas que reflejan la interconexión de los maestros con fuerzas emocionales y afectivas activas y reactivas. Se muestran fugas que afirman la vida emocional y socio-afectiva de cada maestro.</p> <p>Tercera fase: se profundizó en las diferencias y los devenires a partir de narraciones elaboradas por un grupo de ocho maestros elegidos para la elaboración de cartografías. En estos mapas se muestran los eventos intensos, los tiempos discontinuos, las mesetas que emergen en cada tiempo de este devenir particular y las composiciones des-subjetivantes. Se refleja un devenir maestro que se conecta con los otros y consigo mismo, a través de sus propias fuerzas activas -afectivas y emocionales-</p> <p>Producto: ocho cartografías que dieron cuenta de un tercer nivel de análisis referido a diferencias o el exceso que muestra la afirmación de la vida.</p> <p>En esta tercera fase, se trabajó también con la muestra intencionada de maestros y maestras participantes, en la elaboración de propuestas pedagógicas, planteadas como actividades de aula, que recogieron sus vivencias y aprendizajes en cada uno de los tres bloques que sustentaron los talleres realizados. En estas propuestas pedagógicas los docentes plasmaron algunas posibilidades de trabajo en el aula, con sus estudiantes, aplicando y transfiriendo elementos conceptuales y metodológicos abordados en los talleres.</p> <p>Población y muestra:</p> <p>Participaron en el proyecto de investigación - formación 74 maestros y maestras de los colegios: Lucila Rubio de Laverde, Aquileo Parra y Carlos Albán Holguín, que presentaron interés en el tema y/o contaban con proyectos de investigación o desarrollo pedagógico en temas relacionados con afectos, gestión emocional y su relación con los procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula. En la primera fase participaron los maestros que se inscribieron en el proyecto, una vez aceptaron la invitación las instituciones educativas a las que se les cursó, previa definición del tamaño del grupo participante y del número de colegios por parte del IDEP y del DES, En la segunda y tercera fase participó la muestra seleccionada para aplicar las entrevistas semiestructuradas y cartografías, respectivamente, tal como se describió en la ruta metodológica.</p>
Hallazgos, conclusiones o aportes	<p>En el primer Taller, se registraron ocho narrativas en las que los sujetos expresan eventos intensivos a partir de las heridas de rechazo, abandono, humillación, traición e injusticia. La totalidad de las narraciones empieza con una ubicación contextual y expresa el papel de los personajes principales y su lugar en la situación. En esta parte de las narrativas se establecen sucesos de tipo traumático y las emociones más comunes son la ira, el miedo, la sensación de ser dañado y, en algunas, de dañar a otros. El factor común tiene que ver con el juicio de que el evento terminó afectando profundamente</p>



**RESUMEN ANALÍTICO EN
EDUCACIÓN
- R A E -**

Código: FT-IDP-04-09

Versión: 4

Fecha Aprobación: 07/12/2022

Página 7 de 8

el proyecto de vida de las protagonistas. En la fase de transformaciones y expansiones, la mayoría de los relatos señala que algunos afectos tristes persisten, aunque el deseo de cambio y de perdón haya aparecido en un momento como posibilidad existencial. Sin embargo, sólo dos del total expresan en la narrativa la idea de que el carácter traumático del evento intensivo no se convirtió en una oportunidad de crecimiento y trascendencia espiritual. El esquema básico de estas narrativas consiste en hacer visible los afectos tristes que provocó el evento para señalar en el cierre los aprendizajes y transformaciones existenciales que se dieron a partir del trabajo reflexivo sobre ellos.

En el segundo Taller se registraron once narraciones en las que los sujetos expresan sus vivencias con el cuerpo a lo largo de los talleres, la modificación de su propiocepción, la consciencia del vínculo entre cuerpo y emocionalidad. Adquiere un papel relevante en las narraciones la respiración como elemento clave para desencadenar un encuadre en un ejercicio de trabajo emocional. Se insiste en la sensación de progreso lento pero seguro al respecto de las técnicas propuestas como herramientas que permiten identificar los modos como las emociones se expresan en el cuerpo, en su potencia, pero también en su descuido y enfermedad. Las narraciones refieren el momento en el que se toma consciencia de que todo trabajo espiritual empieza con la corporalidad. Todas las narraciones señalan que se quisiera disponer de más tiempo para el ejercicio y para trabajar la relación entre cuerpo, emoción y espiritualidad. El esquema básico de las entrevistas muestra el modo como se adquiere conciencia de la relación cuerpo/emoción en el maestro y su derivación en la pregunta por el papel de estos elementos como condición para su trabajo pedagógico.

En el tercer Taller se registraron dos informes. El primero es una transcripción de la entrevista a profundidad realizada con 7 profesores del Colegio Aquileo Parra y el segundo un informe final del Taller de Autoconocimiento realizado por el psicólogo Miguel de Zubiría y su equipo de trabajo. El Taller realizó sus actividades a partir de los tres modos del "Yo" plantados por la propuesta de Miguel de Zubiría: El yo relacional, el personal y el proyectivo. Al identificar las fuentes de bienestar y malestar a través de las técnicas ofrecidas en el Taller, los participantes están de acuerdo en que sus mayores beneficios se expresan en la configuración de una manera distinta de gestionar sus emociones como herramienta para cualificar su relación consigo mismos, con los otros y con el mundo. Cuando se ocupan de establecer la especificidad de su subjetividad, los entrevistados terminan conectando siempre este proceso de autoconocimiento con las relaciones que pueden construir con sus estudiantes, en un doble movimiento de considerarse a sí mismos en sus análisis para poder enseñar esas técnicas y mejorar las condiciones socioemocionales en el aula. En el modo proyectivo se manifiesta en la entrevista la claridad de los participantes sobre el modo como el proceso de autoconciencia implica también entender la posibilidad de afectar profundamente la vida de los otros significantes y de las personas que están bajo su responsabilidad en su ejercicio docente a partir de esta gestión cualificada por los ejercicios y desde la actitud de constante mejora.

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. EDUCACIÓN Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico</p>	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - R A E -	Código: FT-IDP-04-09
		Versión: 4
		Fecha Aprobación: 07/12/2022
		Página 8 de 8

	<p>En la totalidad de las entrevistas realizadas aparece como solicitud mantener esta clase de ejercicios en el tiempo y como decisión institucional que sirve como estrategia para el cuidado de los docentes, de los estudiantes y de la comunidad. Los participantes hacen mención a la falta de continuidad de algunos esfuerzos institucionales y gubernamentales realizados anteriormente acerca de herramientas para cualificar su gestión emocional, así como hacen notar la poca disponibilidad de espacios de cuidado y de formación en esta área, considerada fundamental.</p>
--	---

RAE elaborado por:	Adrián José Perea Acevedo
RAE revisado por:	José Cabrera Paz – Supervisor (E)

Fecha de elaboración del RAE:	Día: 15	Mes: 12	Año: 2023
--------------------------------------	---------	---------	-----------

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO – IDEP**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
DOCTORADO EN ESTUDIOS SOCIALES**

ESTUDIO “EMOCIONES, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA”

INFORME FINAL

Equipo de Investigación Doctorado en Estudios Sociales:

Claudia Luz Piedrahita Echandía

Adrián José Perea Acevedo

Hernán Javier Riveros Solórzano

Mario Montoya Castillo

Coordinadora Pedagógica:

Luisa Fernanda Acuña Beltrán

Supervisora del Contrato – IDEP

Inírida Morales Villegas

Convenio Interadministrativo 072 de 2023

Diciembre de 2023

Tabla de contenido

Contenido

Presentación	3
1. Fundamentación conceptual del proyecto	8
2. Fundamentación metodológica y procedimental	20
2.1. Ruta metodológica	23
2.2. Población y muestra	25
2.3 Fases del trabajo con maestros	26
3. Caracterización de los maestros participantes	28
4. Desarrollo metodológico y resultados del componente formativo	35
4.1. Bloque Psicogenealogía	35
4.2. Bloque Cuerpo y vida	46
4.3. Bloque Autoconocimiento	56
5. Resultados del componente investigativo	88
5.1. Resultados línea de base	88
5.2. Resultados fase emocional/afectiva: ser y ser maestro	97
5.3. Resultados fase pedagógica	114
6. Conclusiones y Recomendaciones para la Política Educativa Distrital .	130
Referencias	133
Anexos	136

Presentación

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula se encuentran ligados a vínculos interconectados desde la relación cuidado – emocionalidad: “Aprender a conocer nuestras emociones, a cuidar de ellas y sentirnos bien es una fuente importante de conductas de cuidado y cariño con los demás” (Comins, 2009, p. 206). Si a esto se suma la claridad epistemológica y pedagógica de que “No hay comprensión en una actitud emocionalmente neutral. El acto de comprender está siempre emocionalmente localizado (Heidegger, 1927, p. 407)” (Mortari, 2015, p. 190), se hace evidente la importancia de asumir al acto pedagógico como una praxis desde y sobre las emociones. Lo que implica a su vez concebir al aula como un espacio que adquiere la forma de territorio emocional y al docente como el participante en el que concurre un doble movimiento reflexivo: en primer lugar, el trabajo que hace sobre su propia emocionalidad y, en segundo, éste como condición para la gestión del territorio emocional en el que se ubica y al que se refiere su acción pedagógica. Ahora bien, esta reflexividad se entiende ética en tanto implica el cuidado de sí del docente, pero también estética, cuando se considera que sus vínculos emocionales con los estudiantes están mediados por elementos simbólicos y posibilidades creativas, experimentales incluso (The Care Collective, 2021), de expresión.

Es en este sentido que resulta necesario abordar esta relación, desde el punto de vista reflexivo y práctico, a partir de dos preguntas centrales: ¿Cómo podría una experimentación de corte ético-estético servir como espacio para visibilizar y configurar las prácticas reflexivas que los maestros despliegan sobre sí cuando ponen a prueba sus estrategias de gestión emocional en el aula? y ¿Cómo se configura al aula como territorio emocional que favorece y crea nuevas modalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de experimentaciones con las prácticas reflexivas que se despliegan en la gestión emocional de los maestros y maestras?

En este contexto, esta investigación sobre afectos y emociones orientada a maestros y maestras del sector público de Bogotá parte de una problematización que transita en el cuidado y la formación emocional y afectiva, lo que implica una apuesta por una escuela cuidadora que está convencida de la importancia de afirmar la vida de manera sensible, desde una formación afectiva-emocional que traspasa una perspectiva instrumental, para responder a una propuesta multidimensional crítica que articula elementos éticos, estéticos, políticos y espirituales.

En consecuencia, el objetivo central del proyecto, cuyos resultados se presentan en el presente documento, ha sido, visibilizar los entramados afectivos que configuran al aula como territorio emocional que favorece y crea nuevas modalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de una cartografía de las prácticas reflexivas que los maestros despliegan cuando ponen a prueba sus estrategias de gestión emocional en experimentaciones de corte ético-estético como estrategia formativa e investigativa.

Ahora bien, resulta pertinente, analizar la pertinencia de este proyecto en el contexto de la política educativa distrital y del andamiaje investigativo del Doctorado en Estudios Sociales.

El Plan de Desarrollo Distrital se orienta a la **Transformación Pedagógica** en su Meta 107 “Reconocer y apoyar la labor de 7000 maestras y maestros a través de programas de formación docente y la generación de escenarios que permitan su vinculación a redes, grupos de investigación e innovación, y el reconocimiento social a su labor, de los cuales 5.000 maestros, maestras y directivos docentes en estrategias de formación posgradual, especialmente en maestrías y, 2.000 en procesos de formación en servicio y participando de redes, grupos de investigación e innovación y reconocimientos”. Así mismo le apunta al **Cierre de Brechas**, desde la Meta 108 “Reducir la brecha de calidad educativa entre colegios públicos y privados, a través de la transformación curricular y pedagógica del 100% de colegios

públicos, el sistema multidimensional de evaluación y el desarrollo de competencias del siglo XXI, que incluye el aprendizaje autónomo y la virtualidad como un elemento de innovación).

En este sentido, el IDEP, desde su proyecto de inversión 7553 (2020 – 2024) “Investigación, innovación e inspiración: conocimiento, saber y práctica pedagógica para el cierre de brechas de la calidad educativa”, aporta al Plan de Desarrollo, potenciando al fortalecimiento de las habilidades investigativas de los maestros y maestras, a partir de la reflexión y resignificación de sus propias prácticas pedagógicas. De otra parte, las distintas investigaciones realizadas por el IDEP en el presente cuatrienio, han posibilitado identificar algunas problemáticas en la cotidianidad escolar que ameritan un análisis que derive en propuestas de formación y acompañamiento educativo y pedagógico. Dentro de estas problemáticas se destacan: altos niveles de conflictividad entre los estudiantes que se han incrementado en el retorno pospandemia; tensión emocional de los docentes que incide en su desempeño profesional; bajo nivel de reconocimiento de los procesos emocionales como un aspecto fundamental en el aula y en las interacciones pedagógicas, entre otros.

Por su parte, el Doctorado en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, orienta su propuesta académica e investigativa hacia la comprensión de problemáticas sociales actuales, a través de convergencias epistemológicas críticas y de emergencias de nuevos campos teóricos y metodológicos que permiten transitar hacia la complejidad social y las interpretaciones no disciplinares de las ciencias sociales y la investigación. Así mismo, el Doctorado en Estudios Sociales de la Universidad Distrital está inscrito en un modelo de internacionalización y cooperación, que se apoya en instituciones cooperantes y redes internacionales o nacionales de investigadores. El doctorado cuenta con cuatro líneas de investigación: Memoria, Experiencia y Creencia; Subjetividades, Diferencias y Narrativas; Poder, Política y Sujetos; y, Comunicación, Lenguajes Estéticos y Cultura. Específicamente el proyecto de Investigación

“Emociones, enseñanza y aprendizaje en el aula” se inscribe en dos líneas de investigación del Doctorado en Estudios Sociales: 1) Subjetividades, Diferencias y Narrativas, y 2) Comunicación, Lenguajes Estéticos y Culturas. La primera, ubica las principales tendencias, enfoques e investigaciones en el estudio social de la memoria en distintos contextos para desde allí acompañar procesos de investigación centrados en los procesos del recuerdo y el olvido desde diferentes lugares como las ideologías, las representaciones, los imaginarios y la creencia. La segunda línea plantea que la sociedad contemporánea está inmersa en usos del lenguaje que circulan en redes comunicativas y que producen y reproducen semióticas y estéticas en las que se juega la imagen y el sentido del mundo. Esta línea investiga la especificidad de esas relaciones en prácticas sociales en que emergen mundos posibles articulados por lenguajes que interconectan creatividad y acción en la ficción y la experimentación.

Así las cosas y en el marco de la política educativa distrital, puede entenderse por qué razones esta investigación se conecta con la pregunta sobre las dinámicas emocionales implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje como elemento clave en la transformación de prácticas pedagógicas en instituciones educativas de Bogotá.

El informe que se presenta a continuación da cuenta del proceso formativo – investigativo, realizado en el marco del convenio interadministrativo 072 suscrito entre el IDEP y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Doctorado en Estudios Sociales. El primer capítulo del documento da cuenta de la fundamentación conceptual del proyecto “Enseñanza, Emociones y Aprendizaje en el aula”; un segundo apartado incluye la fundamentación metodológica y procedimental en el que se desarrolla la ruta metodológica que orientó el proceso formativo – investigativo, se describe la población participante y se desglosan las fases del trabajo realizado con los maestros y maestras participantes. Posteriormente, en el tercer capítulo se incluyen los resultados de la caracterización realizada a la población de docentes que formó parte del proyecto, en relación con su formación

y áreas de desempeño pedagógico, entre otros aspectos. Los capítulos 4 y 5 están dedicados a presentar el desarrollo y resultados de los componentes formativo e investigativo, respectivamente en cada uno de los tres bloques implementados a lo largo del proyecto. En tal sentido, se describe en el cuarto apartado, la realización de los talleres en los bloques: Psicogenealogía, Cuerpo y Vida y Autoconocimiento, presentando sus objetivos, contenidos y metodologías de trabajo. Para el quinto capítulo el énfasis está dado en la presentación de resultados de la investigación en lo correspondiente a la línea de base, resultados de la fase emocional afectiva y resultados de la fase pedagógica. El informe finaliza con las conclusiones y recomendaciones derivadas del proyecto, para la política educativa distrital, las cuales se abordan en el sexto y último capítulo.

1. Fundamentación conceptual del proyecto

Es importante iniciar este marco conceptual aclarando que lo que se busca con este proceso de investigación-formación es dar cuenta de las fuerzas afectivas y emocionales y las potencias de los cuerpos expresadas en las vidas de maestros y maestras de Bogotá y de la manera como esto impacta los procesos de enseñanza-aprendizaje que recurren a una pedagogía del cuidado. Esta aclaración de orden conceptual tiene por objeto mostrar el enfoque investigativo que está en la base del proceso de formación, el cual se juega en la diferencia, la multiplicidad y los devenires, y además establecer el distanciamiento de enfoques provenientes de la psicología positiva y de psicologías del desarrollo referidas específicamente a la Inteligencia Emocional (IE) formulada por Goleman (2021) en el año 1995.

Este enfoque de IE, retomado ampliamente por diversos psicólogos, pedagogos y psicoterapeutas, se fundamenta en una idea de desarrollo humano, más bien ingenuo, centrado en preceptos morales que llevan a cada persona a cambiar a voluntad y a encarnar un ideal de perfección y autorrealización. Es una teoría abiertamente dicotómica que hace una oposición entre un nosotros configurado por seres humanos exitosos y con alta visibilidad social que poseen IE y los otros excluidos por su diferencia; estos otros, al no exteriorizar una IE están condenados a fracasar y a vivir la neurosis y el extravío espiritual. El desarrollo humano se centra en un ideal soportado en un específico manejo de las emociones que hacen posible la autorrealización, la felicidad y la total armonía.

Para poder encarnar el ideal de desarrollo y perfeccionamiento humano, se presentan una serie de técnicas ampliamente difundidas que buscan siempre que la persona comparta sus sentimientos, sus dolores de infancia, y solo así, logre una existencia auténtica. Se trabaja en conseguir una transparencia que exonere a la persona de aquello que le impide alcanzar la felicidad y que implica: a) conocer las propias emociones y las de los otros b) manejar las emociones, esto es, suavizarlas, expresarlas de acuerdo a cada contexto, y lograr consolidar relaciones interpersonales exitosas. c) ser proactivo y alcanzar de manera permanente la

automotivación. d) establecer buenas relaciones en la medida que reconoce las emociones de los demás. Es clara en esta teoría la intención de homogenización y blanqueamiento que se refleja en la cultura neoliberal, además de la renuncia a cualquier tipo de represión o violencia. Lo que se explota en esta IE es una forma de subjetivación que descarta la resistencia y opta por la seducción y el deseo de hacer parte de la maquinaria capitalista. Lo que muestran estas pseudoteorías son técnicas para “venderse” y relacionarse con los otros a partir de la obtención de un beneficio personal o de mercado.

En este orden de ideas, más que a una propuesta robusta sobre emociones y afectos, estamos asistiendo a una mercantilización de las emociones; no hay una discusión, en la mayoría de textos revisados, que muestre una discusión profunda alrededor de afecciones, fuerzas afectivas, intensidades, cuerpos, emociones. Priman solamente relatos de personas que han logrado acceder a los ideales del capitalismo de mercado, al éxito reflejado en la capacidad de comprar y de ser visibles; también se combinan estos discursos con una espiritualidad vacía que captura posturas budistas, de New Age, empoderamientos y resiliencia. El interés no es configurar un pensamiento que dé cuenta del sentido y la potencia inscrita en las emociones y los afectos de las emociones; se trata de capturarlas y a partir de ellas configurar modos de subjetivación referidos a lo Único/Mismo o a una diferencia que convierte al otro en el enemigo, el desadaptado que debe ser marginado, invisibilizado o aniquilado. (Piedrahita, 2021)

Estos planteamientos de la IE y la Educación Emocional (EE) provenientes de enfoques positivistas en la psicología, no son teorías que den cuenta de “lo que puede un cuerpo” (Spinoza, 2011) y las fuerzas que lo atraviesan y los componen; son modelos de existencia líquidos (Bauman, 2007) que apelan a la transparencia, la exhibición obscena de las emociones (Chul-Han, 2012), las relaciones superficiales, fáciles, sometidas a las lógicas de las redes sociales y los emotions que falsifican las afecciones y el deseo convirtiéndolo en un simple deseo de objetos valorados en una cultura neoliberal.

En la filosofía de Deleuze/Guattari (2015) y Spinoza (2011) hay una gestión del deseo que nos lleva a transmutar las fuerzas reactivas, capturadas, en fuerzas activas que construyen otros espacios y tiempos. Las fuerzas activas están hechas de emociones y afectos que afirman la vida y nos convierten en otros. Estos son procesos pluriplanares, rizomáticos, dolorosos que nos enfrentan a la destrucción activa del ego, de la negatividad que portamos; es la destrucción de eso que somos para devenir en la diferencia. La subjetividad desaparece y reaparece un devenir monstruo/nómada que expresa una vida que descubre su potencia. Este planteamiento centrado en la gestión del deseo, las emociones y los afectos, difiere totalmente de la perversidad neoliberal orientada en la captura del deseo, de los afectos y fuerzas activas inscritas en lo que hemos llamado IE.

La formación emocional y afectiva, a la que nos referimos en esta investigación, se encarga de realizar conexiones con fuerzas afectivas activas para producir cuerpos desobedientes que escapan a los códigos y transitan en la originalidad y las resistencias creativas. No se está presentando un proceso formativo-investigativo predecible, de corte pavloviano; por el contrario, avanzamos a través de espacios intensos (talleres vivenciales) y percepciones moleculares que nos conectan con la música, la palabra, la escritura, el dibujo, la escultura, como actos creadores y no como simples actividades. En estos espacios atravesados por fuerzas intensas

“se construye una poética, un espacio iniciático que incita a cualquier cuerpo a abandonar su condición pasiva para convertirse en creador (...) estas son prácticas de (r)existencia que actualizan la pregunta griega por el cuidado de sí. Desde el afuera, el sujeto que se conocía a sí mismo se ha transmutado en el cuerpo que se cuida a sí mismo. Y al cuidarse a sí mismo evacúa de múltiples maneras la negatividad (...) pasa del matar al crear” (Pabón, 2002)

El proceso de creación de individualidades no es siempre felicidad, como plantea la IE; es de rupturas dolorosas que no tienen que pasar por la evitación. Se trata siempre de asumir el riesgo, lanzar los dados y ver qué podemos hacer con lo que nos ocurre.

"Prueba otra vez. Fracasa otra vez. Fracasa mejor." (Beckett, 2001)

Ahora bien, en esta perspectiva experimental y de construcción de procesos de creación de sí, resulta fundamental la apertura hacia una concepción pedagógica en la que se hace factible la interacción entre los afectos, el cuidado de sí y el modo en el que el cuerpo juega un papel fundamental como elemento que permite realizar conexiones en clave de multiplicidad, de manera que los procesos de construcción de otros modos de vivir se posibilita cuando el aula se convierte en el lugar para la convergencia y la interacción entre subjetividades. Esto implica, en primera instancia, el acercamiento a cuestiones como el sentido, la valoración y, finalmente las formas en las que, en el marco del cuidado de sí y de los otros, se hace visible la contundencia política del cuerpo y de las diversas posibilidades de construcción de modos de existencia y conformación de relaciones entre potencias y afectos.

Así, en primera instancia es preciso tener en consideración que la pedagogía, entonces, es un intercambio de emociones. En toda interacción aparecen las tres instancias retóricas (logos, pathos, ethos) en un mismo nivel y esa es justamente una de las posibilidades de lo que se denomina "retórica contemporánea" (Meyer 2008). Así, las emociones, las pasiones, el talante del orador, entre otras tantas cosas que se dan en los procesos de interacción, florecen y se manifiestan en el mundo de la vida, en los discursos, en nuestro caso los discursos pedagógicos, los discursos del territorio escolar, los discursos propios de los que significa enseñar y aprender. Kierkegaard, pensaba que un auténtico pensador debe dejarse conmover por lo que ve y ha de estar impulsado por una auténtica pasión vital, pues según este autor, con el ejercicio de la ironía se pretende que el discípulo se quede como perplejo y cambie la dirección de la búsqueda de la verdad, hasta convencerse de que debe hallarla dentro de sí mismo.

Desde este lugar es pertinente que nos preguntemos por el currículo en las instituciones escolares, pues, al decir de Tadeo da Silva (1999), el currículo se propone como trayectoria, viaje, autobiografía que le dan sentido y significado a la existencia, esa que se desmadeja en los territorios escolares y, en la que las

emociones y afectos están siempre presentes, en cada esfera de lo humano. Pensar y sentir el espacio escolar, pensar, organizar y proyectar prácticas de enseñanza-aprendizaje es reconocer la potencia del cuerpo, de los afectos, las emociones y de la palabra en el escenario educativo. Podemos decir, entonces, que “lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional [pues] vivimos nuestros argumentos racionales sin hacer referencia a las emociones en que se fundan, porque no sabemos de ellos y todas nuestras acciones tienen un fundamento emocional” (Maturana, 2001, p. 8). En el fondo, hay esfuerzos, intenciones y estrategias para comunicar, persuadir, desde planos, intereses, y perspectivas algunas veces contrapuestos que de una u otra manera orientan el sentido, le dan sentido al mundo; para esto es medular evocar y convocar a la sabiduría que “va más allá de la razón y que tiene que ver con el afecto, con la sensibilidad, con el asombro por la belleza”. (Ospina, 2018).

Ahora bien, las pasiones y las emociones en este siglo se movilizan entre filosofía moral, filosofía política y teorías psicológicas que dan cuenta de una fuerte tensión que caracteriza el nacimiento de la idea moderna del ‘yo’ y también dan cuenta de un posible equilibrio entre lo que eran las exigencias del conocimiento y las exigencias de control de sí mismo y de los otros (Cf. James, 1997). Así, pensar las pasiones, las emociones significaba estar en los terrenos de la filosofía práctica y filosofía teórica para desplegar unas polaridades como, por ejemplo, ética y psicología, prescripción y descripción, manuales de preceptiva y el arte de conocer a los hombres. Lo anterior no significa que las emociones no hayan sido tomadas en cuenta. Desde los griegos hasta nuestros días son un tema recurrente. Lo que sí se dio fue un cierto desplazamiento de estas en los tiempos del despliegue de la figura ontológica de ciencia y técnica, en la época moderna en la que se pensaba en formar un ‘hombre de ciencia’. Una figura central en esta historia es, sin duda, Baruch de Spinoza quien estructuró y construyó una auténtica teoría de los afectos. Desde el sillón de las pasiones vinculó una noción amplia e innovadora que denominó el afecto. El afecto es la resultante de una concepción igualitaria de las relaciones entre cuerpo y espíritu que hace posible conciliar pasiones y conocimientos o, dicho de otra manera, para Spinoza la pasión tiene un aspecto

activo que puede estar comprometido y vinculado en un proceso cognitivo. Sin duda, esta idea de Spinoza revela una concepción optimista de la relación entre pasiones y el poder de la razón, pues se trata de unas transiciones de un estado de pasividad a un estado de actividad para armonizar la gnoseología y la ética dentro de un esfuerzo racional, taxonómico y geométrico (Cf. Spinoza, 2019; Meyer, 1991)

Diremos, en consecuencia, que la disposición emotiva (*stimmung*) es un aspecto central para estar en el mundo. Esta disposición, “es (...) lo más conocido y cotidiano: el estado de ánimo, el temple anímico” (Heidegger, 2006, p. 158, §29 – 134). Dicho de otra manera, la forma de relacionarnos con el mundo es especialmente afectiva, a través de nuestro estado de ánimo. A pesar de que la razón triunfó y durante mucho tiempo se marginó aquello que se relacionara con la pasión, la emoción y el cuerpo, ya que era considerado como algo subjetivo, las emociones, el temple anímico son fundamentales para la existencia. Comprender, interpretar, transformar las prácticas educativas pasa entonces por comprender lo que son las emociones y su importancia para la vida humana. Esta tarea de comprender no es tarea fácil pues es un mirarse a una especie de espejo invisible. Lo que sí podemos indicar es que “miedo, ira, amor, culpa, celos, compasión: todos son esenciales para nuestros valores, para vivir felices, saludables y bien” (Solomon, 1983). Como ya se indicó, el estudio de las emociones en las interacciones humanas puede ayudar a mejorar la comprensión de lo humano, en las que las percepciones y decisiones estarán atravesadas por la emoción y la razón.

Cuando referimos a la valorización establecemos relación con lo que en retórica se denomina discurso epidíctico, con el que amplificamos, alabamos o censuramos y en el que median todo el tiempo las emociones. Abordar las prácticas sociales, educativas y discursivas de profesores y estudiantes es pensarlas en un plano pedagógico y didáctico. El discurso epidíctico lo podemos encontrar en los diferentes momentos de la conversación, sea que se trate de la vida cotidiana o del mundo académico donde sin duda encontramos hábitos discursivos, formas particulares de hablar, formas particulares de abordar las disciplinas que se fijan o se disuelven o, discursos a los que nos adherimos o a los que nos resistimos. De

alguna manera, esto es lo que se quiere indicar al afirmar que se trata de una mirada crítica que permita tomar distancia o acortar distancia, pues toda crítica se mueve en el horizonte de encontrar nuevas perspectivas o, en otras palabras, la crítica debe hacerse siempre por el camino que potencie el crear. Este género discursivo epidíctico, también hace posible lo posible en el mundo de la vida. Una alabanza puede abrir camino a un mundo; una alabanza puede cerrar camino a un mundo; un vituperio puede cerrar camino a un mundo; un vituperio puede abrir camino a un mundo. El elogio y la censura interpretados como argumentación epidíctica se cuelan en todos los espacios de la vida cotidiana; lo anterior significa que toda acción (humana, social y política) está atravesada por este tipo de discurso. Así, la manera como se aborda el epidíctico no puede estar anclada en una mera forma vacía, sino que, más bien, el epidíctico en su complejidad pone en convergencia aspectos éticos que muchas veces se dejan de lado. Así, cuando se produce un elogio o una censura de algo (un objeto, una persona, una representación) podemos estar indicando que en dicha acción de elogiar o censurar, se abriga un debate moral, pues este discurso moviliza un conjunto de valores positivos o negativos, lo cual pone en escena un modelo de realidad o, lo contrario, un antimodelo, pues con el epidíctico siempre señalamos las cosas buenas, bellas, malas o vergonzosas. Por lo anterior, podemos decir con Dominicy y Frédéric (2001, pp. 11-17) que tener un modelo o un antimodelo es ubicarse en la argumentación epidíctica en la que emergen siempre emociones y valorizaciones. En educación, especialmente, en las prácticas educativas, el género discursivo epidíctico muestra una potencia olvidada, pues en este contexto, el epidíctico es celebración del lenguaje mismo, pues con el elogio y la censura se habita también la actualidad de lo bello, es decir, con el epidíctico desplegamos el símbolo, el juego y la fiesta (Cf. Gadamer, 1991) como posibilidad de habitar el mundo, contrario a lo que comúnmente se conoce del epidíctico como un discurso de aparato o retórica vacía, que solo sirve para la decoración. Por el contrario, el epidíctico que moviliza emociones, es un anclaje poderoso de la vida social, cultural y política. Este discurso se convierte en un sendero poderoso para avanzar en la significación, en la posibilidad de vivir juntos,

de tejer lazo social, en la posibilidad de co-estar, ser y estar para con los otros para transformar y construir la realidad.

En esta perspectiva y dada la importancia de cuestiones como el estar juntos, y la posibilidad de realizar procesos de construcción de sí y planteamiento de nuevos modos de vivir, es claro que la cuestión del cuidado no puede entenderse hoy como un asunto meramente asociado a prácticas dadas en el entorno médico o en una apuesta completamente individual o de la responsabilidad social de diferentes instituciones especializadas. Por el contrario, pensar el cuidado implica una conexión profunda con la cotidianidad y los procesos que hacen habitable el mundo tanto desde una perspectiva propia del sujeto como individuo, así como en el caso de los procesos posibilitados en los diferentes grupos y entornos sociales. En este sentido, la pedagogía no puede considerarse fuera de la esfera del cuidado, sino que, como una apuesta de formación de la crítica (Giroux, 2015) y una posibilidad de consolidación de lo político (Freire, 2000), resulta fundamental la consideración según la cual los entornos educativos también se consolidan como espacios para el cuidado de sí y de los otros, asunto que pasa por una fuerte conexión con el papel central que juegan las corporalidades en los contextos actuales y la potencia propia de las subjetividades como elemento para construir prácticas y modos de vivir consecuentes con una sociedad que ha aprendido a cuidarse y a cuidar a los demás. Esto implica, en principio, la apertura a un proceso de conexión con una pedagogía del cuidado que, por un lado, se liga a la configuración de un sistema de afectos y, por otro, a la construcción de una apuesta crítica en relación con la consolidación de modos de existencia impulsados desde los escenarios escolares.

Es así como se ha consolidado, en los últimos años, la propuesta de las pedagogías del cuidado, lo que ha implicado la relación directa desde los espacios educativos con el cuidado de sí y el cuidado de los otros, así como también la apertura a un horizonte de entendimiento del acto de cuidar como un asunto propio de la vida cotidiana de los sujetos y de todo un accionar de sí sobre sí mismos, lo cual, en el caso de los entornos escolares, se liga a las posibilidades de construcción de ambientes y mediaciones pedagógicas en las que se encuentra interiorizada una

matriz de acción consecuente con la idea de construir territorios de cuidado enlazados con la construcción de formas de vivir basadas en la afectividad, la paz y el diálogo. En esta medida, la configuración de las pedagogías del cuidado y, particularmente la que es propia a esta propuesta de investigación, se liga también con la comprensión de una apuesta pedagógica en la que se recupera la idea según la cual la forma de relacionarnos con el mundo es especialmente afectiva, a través de nuestro estado de ánimo. De este modo, además de la disposición afectiva, está el comprender y el discurso como aspectos que le dan sentido a la existencia. Vivimos nuestras vidas a través de nuestras emociones y estas le dan sentido a nuestras vidas. Así, aquello que nos parece de interés o fascinación, las personas a las que amamos, lo que nos indigna, lo que nos produce ira, lo que nos da miedo, lo que nos conmueve, “todo esto nos define, nos da carácter, constituye quiénes somos” (Solomon, 1983).

Ahora bien, tal como se ha planteado con anterioridad, esta idea de sujeto, implícita en la conexión con las emociones, se asocia al escenario pedagógico en tanto que se hace factible el pensar propiamente en modos de existencia que se construyen desde un accionar del sujeto consigo mismo y por consiguiente en una apertura hacia una concepción de lo crítico que pasa necesariamente por la interconexión, la multiplicidad y la configuración de composiciones en las que se explore la potencia de los afectos, en concordancia con los planteamientos, entre otros, de Spinoza (2005) y Deleuze y Guattari (2015). Se trata entonces de poder llevar a que el cuidado se asocie con la crítica desde la propuesta de la construcción de modos distintos de ser desde la comprensión de los otros y la consolidación de maneras en las que el cuidado se convierte en una apuesta de construcción de subjetividades en las que se construyen solidaridades, acciones conjuntas y posibilidades de incorporación de nuevas maneras de ser, de manera que se pueda responder a la idea según la cual,

“Se necesitan pedagogías y acciones sensibles a las heridas comunes e individuales, que se dediquen a restaurar la capacidad natural que llevamos en nuestro cuerpo: experiencias que nos alienten y nos conecten con la sabiduría y la

memoria de las culturas ancestrales que dieron piso y raíces a nuestros pies. Reconectarnos con la capacidad de autocuidado y de la autosanación energética es reactivar el poder de la resistencia popular. En la mayoría de sectores vulnerables, no tenemos más que nuestro cuerpo, y es allí mismo donde se esconde la fuerza para resistir y restituirse” (Sparborth, Bautista y Romero, 2015, p. 89)

En esta perspectiva, se hace factible la consolidación de la pedagogía del cuidado y el autocuidado como una apuesta política y crítica, en la que se generan y multiplican conexiones, pero en la que los cuerpos actúan también como parte de la construcción de un tejido conjunto, de emociones compartidas y de sanación conjunta, de reparación y de construcción de territorializaciones de paz en conexión con la configuración de modos de vivir distinto. En este encuadre relacional con las emociones, es fundamental también retomar aspectos como los referidos, en términos de una pedagogía del cuidado, al amor, el cual se comprende como una emoción definitiva que puede fungir como elemento de conexión y de interacción entre los sujetos, una especie de mediación configurada sobre la base de la centralidad de la dimensión emocional en la configuración de la subjetividad. De esta manera, se entiende que:

“el amor ha sido la emoción central conservada en la historia evolutiva que nos dio origen desde unos cinco a seis millones de años atrás; la segunda es que enfermamos cuando se nos priva de amor como emoción fundamental en la cual transcurre nuestra existencia relacional con otros y con nosotros mismos. Como tal, la biología del amor es central para la conservación de nuestra existencia e identidad humanas.” (Maturana, 1999, p. 46)

Por ello, el cuerpo resulta convertido en un elemento fundamental y definitivo. No solamente porque hay una conexión directa entre la corporalidad y la subjetividad, sino también porque la dimensión emocional atraviesa el cuerpo y se liga de manera directa y profunda con la configuración de procesos de cuidado, puesto que si “el autocuidado supone al menos dos aprendizajes básicos: aprender a cuidar el cuerpo y aprender a cuidar el espíritu. (De esta manera) El cuidado de sí mismo

supone una concepción del cuerpo, una educación acerca de tener y habitar en el cuerpo” (Toro, 2009, p. 4), entonces, en una pedagogía del cuidado enlazada con las posibilidades de configuración de lo crítico y de nuevos modos de vivir, se hace necesario que la escuela incorpore acciones para la transformación de los sujetos hacia acciones en las que se cuida de sí y de los otros en el marco de ambientes educativos y pedagógicos en los que es protagonista una apuesta de convergencia de saberes y de construcción de procesos en los que coexisten un “yo” y un “nosotros”, el cual se configura pedagógicamente en cada acto educativo. En otras palabras, cuando se plantea una pedagogía del cuidado, es necesario tener en consideración la cuestión de la subjetividad, el proceso de trabajo de sí, y, al mismo tiempo los modos en los que la construcción de formas de vida pasa por una corporeidad entendida como composición y frente a la que tienen un lugar fundamental los afectos, la espiritualidad y al mismo tiempo la consolidación de acciones en las que se compone con el otro, en un estar juntos que implica también el tránsito de cuidar de sí y cuidar de los demás. Todo ello sin dejar de lado la consolidación de la escuela como espacio para el habitar, el interactuar y el consolidar disposiciones emotivas, afectos y la potencia constructora del amor, la multiplicidad y el carácter político de cuerpos aliados y en movimiento, que permiten generar condiciones de experimentación y creación de sí, tanto en el universo de lo individual como de lo colectivo.

A continuación, se presentan tres tipos de talleres elaborados por el Grupo de Derechos Humanos-Invesap (Pabón, 2002) que pueden ejemplificar la espacialidad y la configuración de los talleres que se realizarán con maestros y maestras de Bogotá en referencia al despertar emocional y afectivo y al devenir mutante. Este grupo, dirigido por Enrique Velázquez, se dedicó, durante la década del 90 del pasado siglo, a experimentar con investigaciones sociales realizadas en contextos de excepción o de catástrofe y de manera central con situaciones de guerra vividas en Colombia.

Primera práctica de (r)existencia: Ritos y ceremonias

Se le presenta a cuerpos que han vivido situaciones límites, ritualizaciones que ponen en escena los acontecimientos trágicos; son repeticiones que se distancian de las representaciones y se apoyan en la memoria corporal que, mediante la respiración, el canto, los gritos, la música, produce un simulacro que genera un excedente creador que transmuta la negatividad en afirmación de la vida. Volver a vivir el hecho doloroso, recordarlo corporalmente, produce una purificación. Los cuerpos no representan una historia pasada; la repiten y en esta repetición se produce un acontecimiento que traza un nuevo sentido a la existencia.

Segunda práctica de (r)existencia: experimentación cuerpo-temporal-la recapitulación

“Recapitular es el acto de recuperar la energía que ya hemos gastado en acciones pasada. Recapitular implica recordar a todas las personas y situaciones que hemos conocido, todos los lugares que hemos visto y todos los sentimientos que hemos tenido en toda nuestra vida –empezando en el presente y volviendo a los recuerdos más remotos- para luego limpiarlos uno por uno, con una respiración especial que barre todo” (Taisha, 1994)

Se trata de olvidar la historia personal, desprendiéndose de los afectos tristes. Se entra en bloques afectivos del pasado que fueron negativos y se traen al presente para borrarlos. El cuerpo se limpia a través de la respiración. Se construye un plano de composición para borrar lo que sobra y recuperar la energía perdida. A diferencia del psicoanálisis esta práctica no parte del lenguaje, sino del cuerpo y sus fuerzas y no busca reconstruir la biografía sino olvidarla.

“Recapitular es arreglar; arreglar quiere decir reconstruir el acontecimiento, pieza por pieza, empezando por los detalles físicos del medio ambiente, Pasando luego a la persona con la que se compartió lo ocurrido y, después, a uno mismo, al examen de todo lo que uno sintió. (...) se airea lo ocurrido, todo lo que la mente enfoca. (Castaneda, 1994)

Tercera práctica de (r)existencia: construcción de espacios nómades. Experiencia perceptual.

Se experimenta con estados de desterritorialización; cuando alguien se ha visto obligado a vivir como transhumante, escapando de sus captores y es necesario que configure una interioridad, un adentro más profundo que toda interioridad. Crear formas de espacio que constituyen una individualidad. Se trata de construir nuestro propio campo. Crear campos perceptuales. Por ejemplo, suprimir la vista por un tiempo, como campo central de percepción y ver como se agudizan los otros sentidos.

2. Fundamentación metodológica y procedimental

Este proceso formativo-investigativo que indaga en fuerzas afectivas y emocionales que configuran formas de existir, de cuidar de sí y de otros, de cuidar la vida en general y devenir maestro, avanza mucho más allá de indagar, de manera instrumental en unas emociones básicas, en una clasificación de estas y en la propuesta de técnicas que se encargan de gestionar estas emociones. En esta dirección, se hizo importante pensar un procedimiento metodológico más complejo, que le apostó a elementos cartográficos que dan cuenta de la vida de un grupo de maestros y maestras, de los planos y las fuerzas afectivas que se juegan en las conexiones que establecen con sus alumnos en los diferentes espacios escolares y extraescolares y de las intensidades de éstas.

Una propuesta metodológica que avanza en la fuerza de las emociones y los afectos en contextos escolares, se orienta siempre a percibir de manera empírica ¿cómo transcurre una vida conectada a una existencia de maestro? ¿cómo se resisten desde sus afectos y emociones a prácticas que capturan su deseo, su imaginación y su creación? y ¿cómo se potencian y se agencian los cuerpos? Igualmente, se interrogan los eventos intensos, y también lo que se repite en estas vidas, y cómo se produce desde allí una diferencia, un exceso, una fuga que va más allá de lo

establecido desde perspectivas tradicionales como “lo humano”. Y es esto, precisamente, lo que se quiere hacer visible, como parte del entendimiento de procesos y agenciamientos que alientan la aparición de una escuela cuidadora y crítica que transita de cara a la vida, al presente y a la configuración de existencias que devienen posthumanas. También, en este proceso investigativo, fue importante trabajar sobre las heridas que detienen las potencias de los cuerpos y que los ubican en un agujero negro de repeticiones mecánicas, de hastío, indiferencia y afectos tristes. Al respecto se pronuncia Enrique Velásquez (2002) respecto de una investigación orientada a conectarse con los afectos, emociones y experimentaciones de comunidades que han vivido en Colombia el conflicto social y el horror de la guerra:

“Se invitó a un grupo de personas cuya actividad se relaciona (...) para el logro de propósitos que pueden calificarse de reconstrucción, de bienestar o, si se prefiere, de *volver el alma* a cuerpos –individuales y colectivos- que están des-animados, porque fueron heridos, maltratados, mancillados, separados de todo aquello de lo cual dependía su existencia, su ánimo, su fortaleza y su alegría” (Velásquez, 2002, p.6)

Como se puede ver en esta cita, estas investigaciones que hacen mapas o cartografía de vidas, transitan siempre en un plano presimbólico, buscando siempre conectarse con los bloques de afecto y las emociones que dan razón de la forma como se componen los cuerpos a partir de sus múltiples encuentros e interconexiones y de la manera como trazan líneas intensas que los separan de experiencias de dolor, tristeza y desesperanza.

Por lo anterior, en esta propuesta recurrimos a la implementación de espacios de talleres que recurrieron a lo estético y lo artístico propiamente dicho. La función de este dispositivo¹ es movilizar fuerzas intensas y bloques de afecto que se conectan

¹ Deleuze (1990) nos ayuda a comprender mejor el sentido que tenía para Foucault el uso del término dispositivo al definirlo como máquina para hacer ver y hacer hablar que funciona acoplada a determinados regímenes históricos de enunciación y visibilidad. Estos regímenes distribuyen lo visible y lo invisible, lo enunciable y lo no enunciable al hacer nacer o desaparecer el objeto que, de tal forma, no existe fuera de ellos. un dispositivo,

con el movimiento corporal, la danza, la música, la escritura de diarios, el dibujo, la escultura, la literatura y las conversaciones y escrituras “confidenciales” (Romero, F. 2002) e intensas. Lo que va surgiendo de aquí es la diferencia, el excedente de vida que le pone fin a la negación de la existencia, a las fuerzas reactivas que invaden un cuerpo y le impiden afirmar la vida.

“Cuando la negación se transmuta en afirmación, el cuerpo del agotado se transmuta, vive la crueldad: agotado de nada autodestruye la nada y cambia de dimensión perceptiva: deviene activo, afirmativo. Y es aquí donde la idea de *parar el mundo* que propone Castaneda se hace necesaria. Es como si el cuerpo tuviera que pasar por un afuera para volver transmutado. Olvidarse de su historia personal, de su identidad, de sus rutinas, para asumir los personajes que la vida le asigne. Aquí desaparece toda subjetividad y se construyen más bien modos de existencia, subjetivaciones nómades en donde los cuerpos existen y actúan en un fuera de control. Acá los cuerpos devienen activos. Ellos se resisten a morir, pero no como individuos, sino como la vida misma que se resiste, que acecha, que explora más allá de toda subjetividad y se vuelve creativa. Tal vez es en la resistencia en donde los cuerpos empiezan a saber lo que pueden. Y es aquí donde se produce el despertar como acontecimiento sensible” (Pabón, 2002, p. 42-43)

Lo que se descubre, a partir de esta autora, es que enfrentar las fuerzas intensas que se desatan en un taller intensivo que recurre a tiempos y espacios inscritos en devenires particulares, implica, definitivamente, desprendernos de lo que hasta este momento hemos asumido, como cuerpo organizado, en un ritual que escenifica la lucha entre fuerzas activas y reactivas. A esto nos lleva el trabajo cartográfico: a desprendernos de aquellas fuerzas reactivas que generan parálisis, estancamientos que se reflejan en cuerpos sumisos y organizados.

para Deleuze, implica entonces líneas de fuerzas que van de un punto singular al otro formando una trama, una red de poder, saber y subjetividad. Un dispositivo produce subjetividad, pero no cualquier subjetividad.

En este orden de ideas planteamos una investigación que recurrió a un trabajo con elementos cartográficos que permitieron realizar conexiones con: a) fuerzas afectivas intensas inscritas en las vidas de los maestros b) prácticas organizadas que expresan un rol estratificado como docentes c) interconexiones que desdibujan fuerzas reactivas y d) líneas de fuga que los van des-identificando de roles tradicionales y estériles. Siempre se dio cuenta, en el desarrollo del proyecto, de la diferencia activa y afirmativa como fuerza afectiva y emocional que aumenta los grados de potencia de un cuerpo.

2.1. Ruta metodológica

Se presentan a continuación las fases implementadas para el desarrollo del proceso formativo – investigativo, con sus respectivos resultados y productos.

Primera fase: Elaboración y presentación de talleres intensivos que recogieron los campos de problematización y de posibilidad presentados en el planteamiento del problema y las preguntas orientadoras y objetivos generales y específicos. Igualmente se retomaron los elementos conceptuales presentados en este marco metodológico cartográfico.

Resultados: Elaboración de talleres que avanzaron en tres campos centrales de la investigación y que estructuran la propuesta formativa de la investigación:

- Primer bloque: Narrativas, biografías, relatos de vida, psicogenealogías.

En este primer bloque de talleres se trabajaron tránsitos por las fuerzas emocionales activas que recurrieron a la escritura y la conversación confidencial e intensa.

- Segundo bloque: Trabajo corporal, música terapia, biodanza, yoga, meditación.

Este segundo bloque se trató de un dispositivo estético que avanzó en el movimiento corporal, la danza y la música.

➤ Tercer bloque: Formación en afectos y emociones en el aula.

En este bloque se realizaron abordajes cartográficos para una propuesta de formación emocional y cuidado.

Segunda fase: a) Implementación de los talleres con toda la población de maestros y b) realización de entrevistas estructuradas que dan cuenta del punto de vista del taller a partir de criterios previamente establecidos.

Resultado: relatos escritos elaborados por cada uno de los asistentes a los talleres, de acuerdo con preguntas que se establecen en un formato, y que dan lugar a un primer nivel de análisis. Este, se encargó de recoger de manera muy descriptiva, la manera como se acercan los maestros a su propia vida afectiva y emocional. Este plano muestra la vida de estos individuos de una manera bastante precisa y organizada. La persona que se presenta en estos relatos invisibiliza desde el ego los devenires y las potencias que pueden surgir en medio del dispositivo artístico. Esta vida que se muestra a la mirada del cartógrafo está configurada a partir de identidades asignadas, de valores impuestos, de capturas sutiles que surgen en estas sociedades de control. Son vidas segmentarizadas atravesadas por líneas duras, con cortes de clase, de género, de raza, de sexo, que muestran una identidad cerrada, detenida, cristalizada.

Tercera fase: Realización de veintiséis entrevistas semiestructuradas a grupos elegidos de manera intencional y obtención de narraciones para un primer nivel de análisis.

Productos: Análisis de segundo nivel de veintiséis entrevistas que reflejan la interconexión de los maestros con fuerzas emocionales y afectivas activas y reactivas. Se muestran fugas que afirman la vida emocional y socio-afectiva de cada maestro.

Cuarta fase: se profundizó en las diferencias y los devenires a partir de narraciones elaboradas por un grupo de ocho maestros elegidos para la elaboración de cartografías. En estos mapas se muestran los eventos intensos, los tiempos discontinuos, las mesetas que emergen en cada tiempo de este devenir particular y

las composiciones des-subjetivantes. Se refleja un devenir maestro que se conecta con los otros y consigo mismo, a través de sus propias fuerzas activas -afectivas y emocionales-

Producto: ocho cartografías que dieron cuenta de un tercer nivel de análisis referido a diferencias o el exceso que muestra la afirmación de la vida. En este caso se inició la elaboración de mapas a través de la profundización en las fisuras que se captaron en las entrevistas semiestructuradas. Las preguntas que se respondieron fueron: ¿Cuáles son las diferencias, los excesos que emergen por los intersticios de una subjetividad estratificada y que componen devenires soportados en fuerzas activas y afectos alegres? ¿Cómo conceptualizar sobre fuerzas afectivas activas y emociones que desdibujan sentimientos y heridas que detienen la vida? ¿Cómo hacer converger una vida de un educador que transita en fuerzas afectivas activas y una escuela crítica y cuidadora?

Se trató, en esta fase, de captar las líneas y las fisuras que rompen el plano de organización. Esto se comprende mejor en la famosa frase de Spinoza: “Nadie ha determinado hasta ahora la potencia del cuerpo”. No se refiere a un cuerpo aislado, sino a un cuerpo en relación con otros cuerpos y a los afectos positivos y las fuerzas activas que surgen. Ahora, en esta relación, o en la conectividad, es precisamente donde un cuerpo se compone, se configura y establece una manera de experimentar y de estar en el mundo. Lo que surge aquí es la importancia de los afectos en la composición de los cuerpos ya que la potencia de estos depende de afectos que le incrementen en su fuerza o también que lo pueden restringir.

2.2. Población y muestra

Participaron en el proyecto de investigación - formación 74 maestros y maestras de los colegios: Lucila Rubio de Laverde, Aquileo Parra y Carlos Albán Holguín, que presentaron interés en el tema y/o contaban con proyectos de investigación o desarrollo pedagógico en temas relacionados con afectos, gestión emocional y su relación con los procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula. En la primera fase participaron los maestros que se inscribieron en el proyecto, una vez aceptaron la

invitación las instituciones educativas a las que se les cursó, previa definición del tamaño del grupo participante y del número de colegios por parte del IDEP y del DES, En la segunda y tercera fase participó la muestra seleccionada para aplicar las entrevistas semiestructuradas y cartografías, respectivamente, tal como se describió en la ruta metodológica.

2.3 Fases del trabajo con maestros

En la siguiente gráfica se presentan los momentos que se trabajaron con la participación de maestros y maestras del distrito capital, fases que se irán describiendo detalladamente en los subsiguientes apartados.



Figura 1. Ruta de la propuesta investigativa- formativa

- **Convocatoria de grupos de docentes:** 1. coinvestigadores y 2. participantes en talleres: en esta fase se realizó la invitación, tanto a grupos de investigadores de docentes del distrito que participaran en calidad de

coinvestigadores, como a maestros y maestras de colegios oficiales de Bogotá que estuvieran interesados en participar como asistentes a los talleres en el marco del proceso investigativo – formativo. Se explicarán más adelante los términos de la convocatoria para ambos grupos.

- **Selección de grupos de docentes participantes:** Acorde con los términos de la convocatoria y criterios de selección establecidos entre los equipos del IDEP y la Universidad Distrital, así como con el número de docentes que se presentaron en la convocatoria, se procedió a realizar la selección de grupos que más se ajustaban a los criterios predeterminados.
- **Caracterización de los grupos de docentes:** Una vez seleccionados los grupos de docentes tanto coinvestigadores como participantes en los talleres, se aplicaron procesos, estrategias e instrumentos de caracterización de los grupos con el propósito de identificar su trayectoria pedagógica, fortalezas e intereses investigativos (para el caso de los coinvestigadores) y el perfil de formación, desempeño profesional y motivaciones de participación en el proyecto (para todos).
- **Puesta en marcha del proceso investigativo – formativo:** En esta fase se implementaron, de manera paralela, tanto los talleres constitutivos del proceso formativo, como los procesos y acciones que configuran el ejercicio investigativo.
- **Estrategia de Socialización de resultados:** Los resultados finales del proyecto se socializaron mediante las siguientes acciones que conformaron la estrategia de socialización.
 - Micrositio web del proyecto: destinado a visibilizar procesos y productos del proyecto.
 - Artículos: en los que se socializarán los resultados de la investigación.
 - Cartillas sobre emociones en el aula (2): dirigidas a docentes y estudiantes de colegios oficiales de Bogotá.

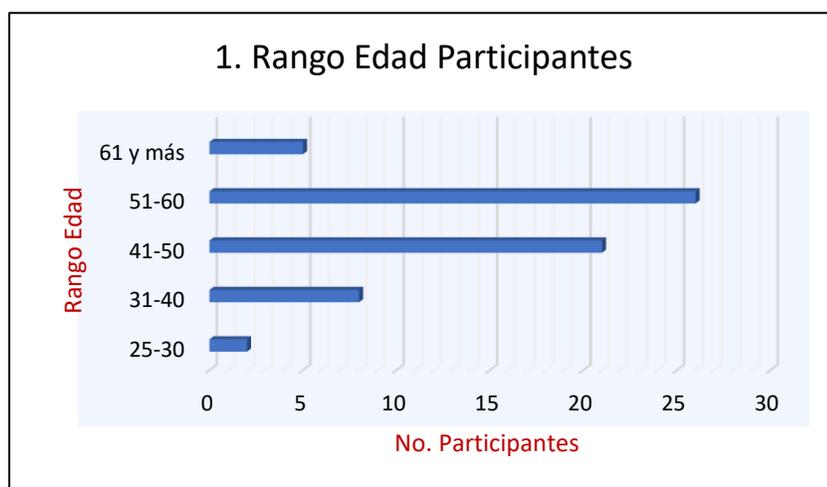
- Evento de cierre: El cual se articuló al evento internacional sobre cuidado organizado por el DES y CLACSO en el mes de noviembre de 2023.
- Taller de cierre y socialización “El viaje interior: emoción, cuerpo y autoconocimiento”

3. Caracterización de los maestros participantes

Una vez iniciado el proceso en las tres instituciones seleccionadas para participar en el proyecto, se procedió a aplicar el instrumento de caracterización a los maestros y maestras que manifestaron su interés en tomar los talleres que formaron parte del componente formativo para cada uno de los bloques temáticos que se desarrollarían en cada uno de los tres colegios.

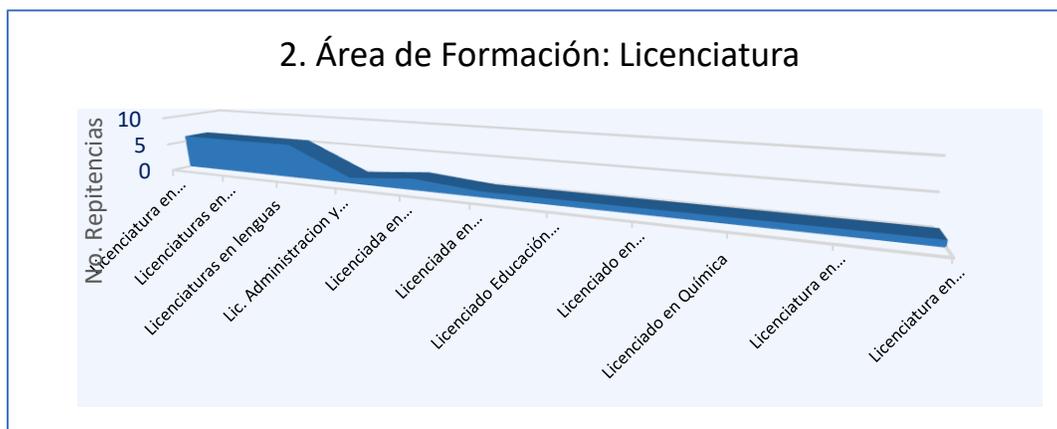
El instrumento de caracterización indagó los aspectos que a continuación se presentan.

1. Rango Edad Participantes



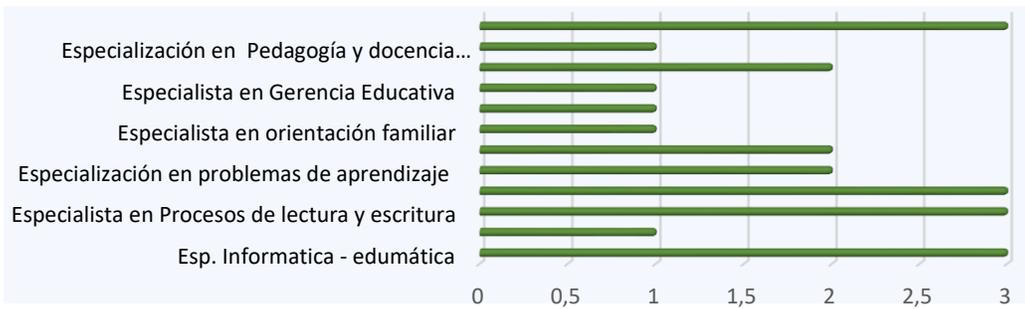
Este ítem permite identificar como grupos etarios de prevalencia entre la población docente, el comprendido entre los 51 y los 60 años, seguido por el que abarca de los 41 a los 50 años. Cerca de 8 participantes en tercer lugar, estarían entre los 31 y 40 años. Menor incidencia reporta el grupo signado entre los 25 y los 30 años.

2. Niveles de formación docente

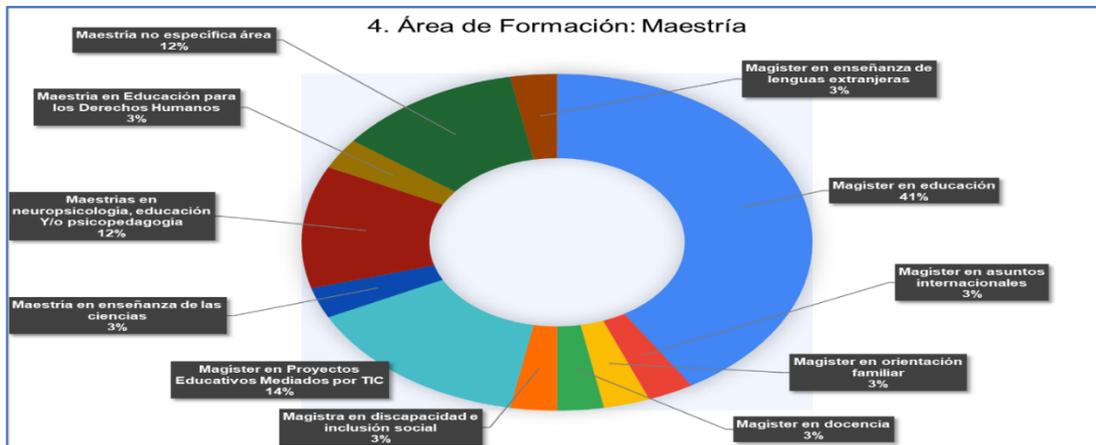


En relación a las áreas de formación docente, predominan en la población participante del estudio, docentes cuya formación de base en licenciatura se concentra en tres áreas: primera infancia, básica primaria y lenguas. Seguidos en mucha menor proporción por licenciados en humanidades, ciencias sociales, psicopedagogía, entre otros. De otro lado, a nivel de especialización, predomina la formación de docentes en campos como la edumática, lectura, escritura y pedagogía de la recreación ecológica; en menor medida se registran opciones formativas como especialización en problemas de aprendizaje, socioafectividad y folclor, entre otros. En relación a las maestrías, el 41% de la población participante del estudio, se ha formado en maestrías en educación, seguido por un 14% que ha preferido hacerlo en el campo de las TIC y un 12 % que se ha cualificado en neuropsicología. Con Doctorado se reporta una sola persona y se evidencian sólo algunos casos (7) de formación en área profesionales de base, diversas a la licenciatura.

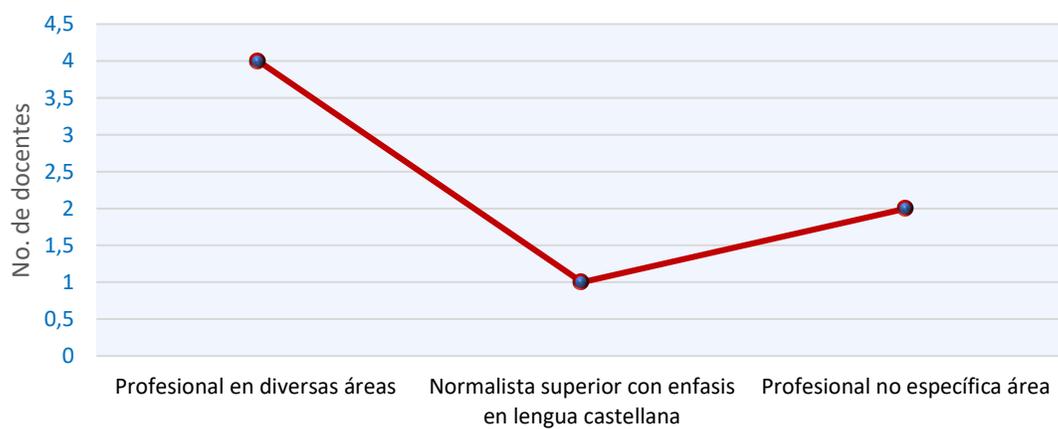
3. Área de Formación: Especialización



4. Área de Formación: Maestría



5. Otras Áreas de Formación

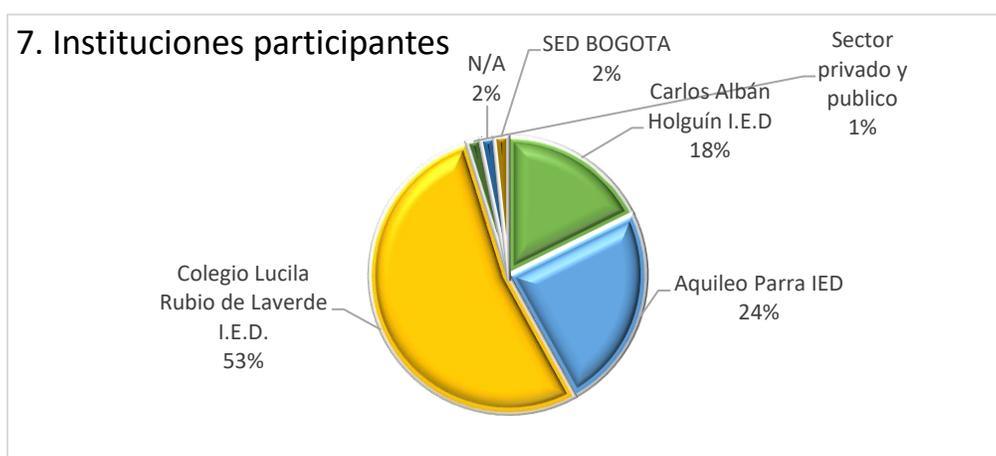


3. Años de ejercicio de la labor docente

En relación a los años en ejercicio frente a la labor docente, prima el grupo de docentes que se ubican entre 16 y los 25 años (25 personas), seguido por aquellos que llevan de 26 a 30 años en la carrera (12 docentes), en contraste con el bajo porcentaje de docentes, que refiere llevar entre 6 y 10 años o 5 años de labores.



4. Instituciones Educativas participantes del estudio



La población perteneciente a las instituciones educativas participantes del estudio, se estructura en: un 53% adscrita al Colegio Lucila rubio de Laverde I.E.D, un 24% perteneciente al colegio Aquileo Parra I.E.D. y un 18% perteneciente al Colegio Carlos Albán Holguín I.E.D.

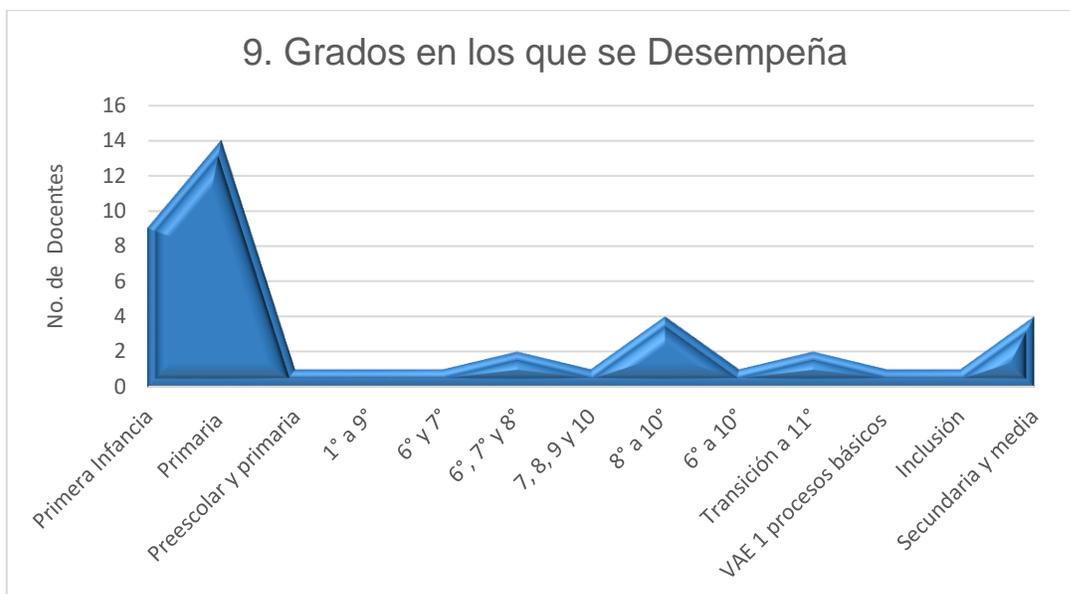
5. Área de desempeño



El área de desempeño prevaleciente en la población participante, corresponde a primaria (44%), seguida por un 42% de docentes que asumen asignaturas de secundaria entre las que se cuentan ciencias sociales, ciencias naturales, orientación y educación física; y un 14% destinado a primera infancia.

6. Grados en los que se desempeña como docente

Frente a este ítem, se evidencia la prevalencia de a primaria infancia (39%), seguida por un 36% que corresponde a grados de secundaria y un 25% a primera infancia.



A manera de síntesis de la caracterización de los maestros y maestras participantes en el estudio:

Frente a la población del estudio, se pueden establecer varias condiciones: La primera de ellas, es que el 42% de los participantes oscila entre los 51 y 60 años de edad en tanto un 34% corresponde al grupo entre los 41 y 50 años., en contraste con apenas el 3% entre los 25 y 30 años. Este es por tan un grupo de personas que pertenece en su mayoría a la categoría adultos de mediana edad. De allí, emerge otra condición importante, y es la del nivel de formación en relación al área base del pregrado y posgrados: en su generalidad los y las docentes de este grupo se estructuran en tres grupos de formación predominantes a nivel de licenciatura: en preescolar, básica primaria y lenguas, en menor incidencia surgen procesos formativos en otras licenciaturas como psicopedagogía, ciencias sociales, administración, educación física, química, etc. Condición que lleva a pensar que dada la prevalencia de docentes de preescolar y básica primaria en el estudio, la vinculación a procesos formativos relativos al manejo de las emociones, su enseñanza y aprendizaje en el aula, tenga mayor incidencia para su población objetivo.

Los tipos de especializaciones emprendidos por los y las docentes, no se acogen a una línea temática en particular, si bien la matemática, el lenguaje y la escritura y la recreación ecológica son las áreas de mayor preferencia a la hora de formarse en este nivel, emergen otras temáticas aisladas que aunque de menor incidencia, guardan relación con el estudio en discusión como son la orientación familiar, la lúdica, la socioefectividad, los problemas de aprendizaje, entre otros. En maestría prevalece, el ser magister en educación por encima de otros muy diversos enfoques como las TIC, la neuropsicología, maestrías disciplinares, en orientación o en docencia, entre otros. Doctorado sólo es reportado por una persona. Surgen también otras líneas formativas de base, en campos profesionales o como normalistas. De manera tangencial, predominan los magísteres en educación como escenario de prevalencia formativa.

Los años de ejercicio docente corroboran lo señalado en la caracterización de los grupos etarios del estudio y tiene que ver con la preponderancia de los docentes con 16 a 25 años en ejercicio, sumado al grupo de los 26 a 30 años de labores, que encabezan el estudio. Es decir, no sólo son los grupos de mayor edad los que se vinculan a la investigación, sino que además son los que cuentan con mayor tiempo en el ejercicio docente. En cuanto a las instituciones de las que provienen los docentes participantes, escenarios en los que se llevan a cabo los talleres que posibilitan acerca al objeto indagativo del estudio, en primer lugar surge el Colegio Lucila Rubio de Laverde IED, con un 50% de la población participante, seguido por los colegios Aquileo Parra IED y Carlos Albán Holguín.

El área de desempeño de los docentes participantes de la investigación se centra principalmente en los docentes de básica primaria en un 44% de la población y en la suma de varias áreas del saber (42%) que se adscriben al nivel de básica secundaria o en campos directivos, de orientación y/o administración; aunque en menor medida resulta relevante observar la agrupación de docentes de primera infancia con un 14% de la muestra. De aquí, logra inferirse la valía para el estudio del tipo de población docente que prevalece si se suma primaria con primera

infancia, en tanto devela el lugar de enunciación de quienes vienen realizando prácticas alrededor de las emociones en procesos de aprendizaje en la escuela, su marcado interés y el reconocimiento que se hace a este como un nuevo sendero pedagógico, que le confiere al ser una dimensión de trascendencia que aporta a los y las estudiantes. Este hecho se corrobora al observar el área de desempeño de los docentes participantes, en la que prevalecen acorde a las cifras, primaria y primera infancia y la suma de los grados adscritos a básica secundaria y media.

4. Desarrollo metodológico y resultados del componente formativo

4.1. Bloque Psicogenealogía

Título del Bloque de talleres:

¡Dime como fuiste amado y cuidado y te diré cómo te amas y cuidas y cómo amas y cuidas a otros!: Una mirada psicogenealógica, al mundo emocional y afectivo de los maestros y maestras y su vivencia en el aula.

Tallerista: Gloria Sierra Uribe.

Colegio: Lucila Rubio de Laverde

Objetivo del bloque:

Correlacionar la historia transgeneracional y biográfica del mundo emocional de los maestros y maestras y su influencia en su ejercicio pedagógico en el aula.

4.1.1 Fundamentación conceptual

Para entender la dimensión del afectiva de los maestros y maestras y su influencia en el aula desde una mirada psicogenealógica lo primero será entender este concepto.

La psicogenalogía plantea que el destino de cada persona está determinado por la historia y la psicología de aquellas generaciones que la anteceden, usualmente se

analizan las memorias emocionales de cuatro generaciones es decir en promedio estamos hablando de la influencia afectiva y emocional de nuestros ancestros en los últimos 100 años.

En esta mirada de lo afectivo la psicogenealogía aporta a la comprensión al descubrimiento de la magnitud, la riqueza, las fisuras, del bagaje emocional familiar y con él de cada individuo perteneciente al árbol, en este entendido cada árbol familiar cuenta con unos códigos afectivos, que trasmite de generación en generación.

Parafraseando a Anne Ancelin Schutzenberger, nos acercamos a la psicogenealogía para buscar y encontrar en las experiencias y vivencias de nuestros ancestros, las raíces y orígenes de nuestros problemas a nivel físico y psicológico, emocional, que hacen eco y de una u otra forma afectan la vida de cada uno.

También por la importancia en el proyecto retomamos el concepto de Transgenealogía, “es el estudio, principalmente por parte de los terapeutas, de todo lo que nos afecta el cuerpo, al alma y al espíritu que proviene de nuestra ascendencia, de nuestros antepasados”.²

En esencia podríamos decir a la luz de este proyecto, que logramos entender la dimensión de la vivencia afectiva, las emociones y especialmente la gestión de las mismas, así como el cuidado de otros, de si mismo, de la vida en general, lo logramos hacer desde una mirada retrospectiva, en el árbol genealógico, en donde encontramos las memorias inconscientes y conscientes de ese actuar.

Pertenecer a un sistema familiar es maravilloso, por que de inmediato recibimos todos los méritos de ese árbol familiar, pero ese pertenecer exige de inmediato una **lealtad**, que se hace evidente cuando uno realiza su propia genealogía.

² VAN EERSEL, Patricia y MAILLARD, Catherine. Mis Antepasados me duelen. Obelisco, España, 2004, p.31

Leamos.

“Al establecer su propia psicogenealogía, usted se dará cuenta así de lo que quiere decir -para usted- ser un “miembro leal de un grupo dado”, en particular, de su familia, ya que cada uno se ve llevado a internalizar el espíritu, las esperanzas, las demandas, las expectativas de su grupo, Y a utilizar un conjunto de actitudes específicas que permitan ajustarse a las conminaciones internas o internalizadas. Si uno no asume este tipo de obligaciones, se siente culpable. Esta *culpabilidad* constituye un sistema secundario de fuerza reguladora....

Bozsormenyi–Nagy lo dice claramente: La elaboración de la *lealtad está determinada por la historia de la familia* y por el tipo de justicia que esta familia practica y por los *mitos familiares*. Encuentra resonancia en cada miembro en cada uno de los miembros de la familia. A cada uno le caerá en suerte, por una parte, obligaciones, teniendo en cuenta su posición, su rol; por otra parte, lo que sientan a propósito de las deudas y los méritos, y además, su estilo personal y su manera de amoldarse a la situación.

Sería necesario recordar que cada cultura, cada nación, cada grupo religioso, todos los grupos profesionales tienen, como las familias, sus propios mitos, con respecto a los cuales las personas sean leales o no leales”.³

En este entendido cada persona, cada maestro, cada niño, cada directivo de un escenario escolar tiene su propio bagaje, su propia historia, su propio árbol genealógico sus propias lealtades con relación a la expresión de las emociones y la gestión de las mismas, a cada uno se le dieron códigos para poder en diferentes situaciones expresarlas, contenerlas, reprimirlas, etc.

Cada familia diseña en forma consciente o inconsciente las estrategias para la gestión emocional y la manifestación de las emociones, el cuidado de las mismas,

³ Shuzenberger Anne Ancelin. !Ay, mis ancestros.! Edicial, Buenos Aire, 2001 P. 63

tanto en el espacio privado familiar como en los escenarios públicos a los cuales cada uno de los miembros del sistema asiste entre ellos la escuela.

De la misma manera la familia en forma regularmente explicita da las reglas de las gestiones emocionales, del autocuidado y cuidado, define quienes en el sistema son los elegidos, para hacerse cargo de la protección y el cuidado especialmente de los niños, abuelos, los enfermos, deciden quienes serán los bastones de vejez, es decir, miembros del sistema familiar que fueron concebidos para ser el soporte afectivo, y en algunos casos económico de sus padres y hermanos en el momento de envejecer.

Para la realización de este bloque de talleres, se retomaron los principios básicos del modelo terapéutico propuesto para el trabajo desde la mirada psicogenealógica⁴.

En este entendido el origen, de las emociones y el cuidado puede entenderse en tres grandes momentos.

- i) Lo pre-biográfico, es decir todas las memorias que tenemos de nuestros ancestros. Este aparte a su vez tiene dos componentes: Lo transgeneracional, que da cuenta de las generaciones que no conocimos, quizás los bisabuelo, o tatarabuelos, la información va pasando de generación en generación como patrones aceptados y esperados en la repetición y lo intergeneracional, que se refiere a las generaciones que si conocimos y de las cuales tenemos unas memorias y unos aprendizajes directos, que en la mayoría de los casos los podemos recordar, y como es de esperarse los podemos repetir.

En esencia para entender lo **transgeneracional** se comparte esta cita: “así no conozcamos lo sucedido en la familia, las huellas están dentro de cada uno

⁴ Sugiero el libro Despertares: Consciencia psicogenealógica del cuerpo. Gloria Sierra Uribe Ed San Pablo, Bogotá. 2016

de nosotros, en las memorias del inconsciente arcaico que aprendió a sobrevivir para mantener la vida de la especie, y una manera de hacerlo es transmitiendo las memorias que ha leído como un peligro real o simbólico para los antepasados, manteniéndolo en tiempo presente hasta que algún miembro designado para hacerlo halle una solución adecuada que quede archivada en el inconsciente familiar que guarda celosamente la historia y la familia.

La presencia de nuestros antepasados está dentro de nosotros, y lo mejor es honrarlos e integrar sus vivencias que nos han permitido ser lo que somos hoy”⁵.

Para explorar este aparte pre-biográfico contamos con unas categorías denominadas esenciales que nos permiten leer ese pasado y la influencia del mismo en nuestra vida.

La primera de ellas es: **la novela familiar**:

“La novela familiar está configurada por la tradición, códigos, guiones, relatos y tramas; personajes principales y secundarios, mandatos, fechas, ciclos y patrones: repetir los mismos hechos, las fechas, o las edades que han escrito la novela familiar de nuestro linaje es una forma de ser fieles a nuestros papás Y demás ancestros y por lo tanto a sus actos gestos y tragedias”⁶.

Es muy interesante poder encontrar las raíces y las pautas de repetición que se han dado de generación en generación con relación al mundo afectivo, los vínculos, las relaciones, las emociones, el cómo y el cuándo expresar o callar, y obviamente la aceptación, la censura , el rechazo, la exclusión en

⁵FONSECA CHAPARRO, Martha Esperanza. La novela natal: Fractal de mi vida. Palabra Imperfecta, Bogotá. 2019, p. 35

⁶Ibid., 39

algunos casos ante la gestión de algunas emociones, por ejemplo el odio, el resentimiento, el amor, entre otras. Y para esta pretensión de encontrar la génesis del mundo afectivo y el cuidado en los ancestros la categoría estrella será las lealtades.

Lealtades familiares

“Somos, finalmente, de una cierta manera, menos libres de lo que creemos”.

AAS

“Las lealtades familiares corresponden a programaciones conscientes e inconscientes que nos llevan a elegir, a decidir y a repetir una y otra vez situaciones que pueden hacernos felices, pero que en muchas ocasiones no deseamos, y lo hacemos obedeciendo a un impulso ciego.

Éstas están motivadas por la necesidad de pertenencia al sistema familiar que genera un sentimiento de unidad, de compromiso y de obligatoriedad en el mismo.

De no cumplir con aquello que es explícito o implícito se genera un gran estrés, el fracaso, el auto sabotaje y en el peor de los casos la exclusión.”⁷

Tipos de lealtades

Las lealtades no sólo son inconscientes, la familia también va dando pautas comportamentales, vinculares, espaciales, de mandato o cartográficas (lealtad de enfermedad) con las que se consolidan los códigos de lealtad para la familia.

Para este proyecto de emociones, enseñanza y aprendizaje en el aula esta categoría fue esencial, especialmente a las repeticiones puras en donde se

⁷ Ibid.,40

asume la misma pauta de aprendizaje sin cuestionar o repetición por oposición en donde se hace exactamente lo contrario.

La contabilidad familiar

Está definida por un balance genealógico y hace referencia a las cuentas que cada persona del sistema va dando y acumulando para la familia, allí se encuentran los gastos, deudas, ahorros, inversiones, estafas, etc., balance que puede ser examinado y evaluado, en un periodo de tiempo, para que al cruzar información el resultado quede en ceros. Circunstancia que es poco probable, razón por la cual los sujetos sin darse cuenta terminan pagando de forma inconsciente las deudas e intereses de las acciones y decisiones de los demás miembros de la familia. "(...) cada familia cuenta entonces con su libro mayor de deudas y méritos de cada miembro, donde se anotan reclamos, exclusiones, aplausos, enfermedades, muertes injustas, infidelidades, bondades, deshonras, estafas, injusticias, compañías, abandono, alianzas, separaciones." ⁸

El libro de méritos

Libro de méritos está constituido por los ingresos de la familia. Por fortuna la familia no sólo cuenta con deudas por pagar, sino que tiene ciertos méritos y puntos a favor, que le permiten saldar cuentas o desarrollarse de manera plena en su vida cotidiana.

Categoría órdenes y desórdenes emocionales, la balanza emocional: rol de padre y madre arquetípicos y su relación con la función de papá y mamá. está dada por un adecuado rol de padre y madre, como gestores y cuidadores de vida. En esta categoría trabajamos el orden de llegada al sistema familiar, lo que se conoce como la **genética emocional**.

Está categoría fue decisiva en el proceso que nos ocupa.

⁸ Despertares Consciencia psicogenealógica del cuerpo. p. 142

ii) **La novela natal:**⁹

Desde la Psicogenealogía se plantea que existe una transmisión transgeneracional inconsciente de lo no resuelto, lo no dicho, los secretos y lo impensable considerando varios canales de transmisión: la vida intrauterina, en la que el inconsciente materno transmite ciertas experiencias al inconsciente del hijo, y se diferencia de la vía intergeneracional consciente, que es brindada por los relatos entre abuelos, padres, nietos e hijos.

La novela natal, es un periodo comprendido entre un año antes de la concepción, la concepción, el embarazo de mamá, gestación del bebe, nacimiento, y los primeros años de vida de cada persona.

En este periodo quedan grabadas todas las memorias emocionales de mamá papá y las familias de origen, cada una de ellas repercute en la enseñanza, el aprendizaje, en la vivencia emocional, y en la gorma de gestión de las mismas.

iii) **Lo biográfico.**

Este periodo de la vida podemos contarlo entre los 7 años y la edad actual, en ella registrados todos los aprendizajes de la escuela, los grupos pares, los maestros y maestras, los vecinos, es decir ese mundo externo.

4.1.2 Metodología

Para el desarrollo del proyecto se asume la metodología **talleres vivenciales**, que se realizaron con tres componentes:

⁹ Categoría genealógica acuñada por Martha Esperanza Fonseca Chaparro,

- i) Explicativo: en donde se dieron las bases teóricas y conceptuales referidas a los ejes temáticos de emociones, enseñanza y aprendizaje, desde las tres miradas: pre biográfico, novela natal y biográfico.
- ii) Comprensivo: Análisis de las emociones, y las pautas de cuidado en todas sus versiones, en cada uno de los participantes, en los tres momentos, acabados de citar.
- iii) Vivencial elaborativo. Propuesta experiencial con tres ejercicios terapéuticos,

Todo lo anterior nos permitió entender las relaciones posibles de la emocionalidad del maestro en relación con el cuidado en todas sus dimensiones, y su repercusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.1.3 Descripción talleres realizados

TALLER N° 1	
Nombre del taller Fecha Septiembre 18-2023	Mirada psicogenealógica de la emocionalidad, el cuidado, de maestros y su repercusión en la enseñanza y el aprendizaje
Objetivos del taller:	Brindar los fundamentos teóricos y conceptuales de las categorías psicogenealógicas que están directamente relacionadas con la emocionalidad y el cuidado en maestros y maestras Desarrollar una actividad vivencial personal que facilite la comprensión de lo emocional y pautas de cuidado y su relación con el ejercicio docente.

	Generar reflexión que posibilite la formulación de nuevas vivencias y metodologías en el aula.
Temáticas centrales	<p>Conceptos básicos de la psicogenealogía.</p> <p>La novela familiar.</p> <p>lealtades familiares</p> <p>contabilidad familiar</p> <p>Órdenes y desordenes emocionales. La genética emocional.</p> <p>Ejercicio vivencial terapéutico: Los honro, me honro, me voy.</p>



TALLER N° 2	
Nombre del taller Septiembre 22-2023	La novela natal: Fractal de mi vida
Objetivos del taller:	<p>Brindar fundamentos teóricos conceptuales en los conceptos de novela natal y su repercusión en el cuidado y la emocionalidad.</p> <p>Desarrollar una actividad vivencial personal que facilite la comprensión de las memorias de la novela natal y su relación con lo emocional y pautas de cuidado</p> <p>Generar reflexión que posibilite la formulación de nuevas vivencias y metodologías en el aula.</p>
Temáticas centrales	<p>Los capítulos de la novela natal:</p> <p>un año antes de la concepción</p> <p>la concepción</p> <p>El embarazo-la gestación</p> <p>Nacimiento</p> <p>tres a siete años de vida.</p> <p>Ejercicio vivencial terapéutico: Reescribiendo mi novela Natal.</p>



TALLER N° 3	
Nombre del taller Septiembre 28-2023	Lo biográfico: Mi vida, en libertad: cerrar ciclos
Objetivos del taller:	<p>Brindar fundamentos teóricos conceptuales en los conceptos biográficos en psicogenealogía y su repercusión en el cuidado y la emocionalidad.</p> <p>Desarrollar una actividad vivencial personal que facilite la comprensión de los aprendizajes biográficos y su relación con lo emocional y pautas de cuidado</p> <p>Generar reflexión que posibilite la formulación de nuevas vivencias y metodologías en el aula.</p>
Temáticas centrales	<p>Líneas de vida en torno a la emocionalidad y el cuidado:</p> <p>Eventos protectores, eventos psico-traumáticos, eventos mixtos</p> <p>Ejercicio vivencial terapéutico: cierre de ciclos.</p>

4.2. Bloque Cuerpo y vida

Tallerista: Guillermo Rincón

Colegio: Carlos Albán Holguín

Objetivo del bloque:

4.2.1 Fundamentación conceptual

Si a un niño, que puede ser la historia de cualquier persona hija de la cultura donde hemos nacido y hemos sido educados, se le trata de amoldar al sistema con maneras de que el cuerpo pierda sus sensaciones y sentires y su gracia y la conexión de los sentidos a partir de una madre que no toca el cuerpo del bebé de manera íntegra y con la misma valoración todas las partes corporales; con

educaciones rígidas como los controles esfinterianos; con las prohibiciones de concebir sin pudor el cuerpo y sus sensaciones y con el mandato muy típico de “piensa para no sentir”, entonces se hará una escisión entre la mente que debe encontrar recursos para manifestarse con lo que pueda considerarse inteligencia y un cuerpo que queda suprimido para sentir, vivir emociones plenas y auténticas, para integrarse en un espíritu unificado de cuerpo, sentimiento, pensamiento, relaciones interpersonales y búsqueda de sentido.

De ahí que llama poderosamente la atención de que en lugar de encontrar personas que expresan el gozo y la plenitud de vivir, encontramos, cada vez más, personas con grandes dificultades de carácter emocional. Como lo relatan los textos que anualmente publican tanto la Organización Mundial de la Salud, como La Organización Panamericana de la Salud, donde muestran que la ciencia médica ha encontrado recursos tecnológicos para detectar y manejar la gran mayoría de padecimientos físicos, un ejemplo de ello se dio en la pandemia del Covid 19, donde se consiguió producir varias vacunas a menos de un año de detectarse la problemática.

A la par, las mismas Organizaciones, denuncian que los problemas psicosociales y las enfermedades mentales están creciendo desmesuradamente y, por ahora, de forma inatajable. Algunas de estas son la depresión, el suicidio, las adicciones, las psicopatías, el estrés, las disociaciones mentales como las psicosis.

De hecho, las ventas de medicamentos para paliar estas situaciones son abismales en el mundo entero y Colombia no es una excepción.

Por estas razones es importante desarrollar una nueva educación que no escinda, no disocie ni fragmente a la persona, sino que integre, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, todas sus dimensiones: su cuerpo y sus sentires: su expresión emocional; su pensamiento y sus alcances; la sensibilidad para relacionarse con los semejantes y ser proactivo en la evolución de la cultura.

Realizar estas metodologías y volver a la consciencia de un cuerpo vital, sensible y empoderado, permitirá integrarse con mayor eficacia a otras dimensiones en los contextos educativos, para que pueda armonizar con su mundo interno y su mundo externo mediante la autoaceptación, la autoexpresión y el adueñamiento de sí mismo, cuyo resultado es conectarse con una vida más sana rica y plena.

4.2.2 Metodología

En todos los procesos humanos y centrándonos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se requiere de una personalidad que muestre energía, vitalidad, un cuerpo que tenga una actitud receptiva y expresividad evidente.

Sin embargo uno de los signos característicos en las personas de estos tiempos es la incidencia creciente de problemas de salud, disfunciones en la productividad, dificultades en la vida afectiva y relacional y una condicional motivación frente a la educación. El impacto de problemas derivados de los estilos de vida e historias personales con muchas carencias que no necesariamente son de orden económico, sino especialmente de afecto, acogimiento, valoración, atención y gusto por vivir, generan, como resultado, personas con altos niveles de depresión y ansiedad, con incertidumbres y confusiones, poca expresividad, con tensiones musculares e inhibiciones en el movimiento (LOWEN, A. 2003).

Los Talleres que se propusieron ofrecieron al participante un primer acercamiento vivencial y reflexivo a la práctica de integrar diversas dimensiones como el cuerpo, el universo emocional, el pensamiento, la forma de relacionarse con otros seres y la apertura a una consciencia más presente y evolucionada. La literatura científica ha documentado de forma amplia los profundos efectos integradores que las prácticas integradas produce en los niveles fisiológico, psicológico y sociocultural.

Frente a esto destaca la preocupación de diversos estamentos científicos, sociales y culturales como las Naciones Unidas y la Organización Mundial de la Salud que a

través de documentos como la carta de Ottawa y la carta de Bangkok, hacen un llamado vigoroso a los gobiernos, organizaciones de distintos sectores sociales y en general, a todos los individuos, para que aunando esfuerzos y concertando intenciones, se desplieguen acciones más integradas frente a la promoción de la salud como derecho fundamental de todo ser humano; la educación centrada en las necesidades individuales y colectivas y las más óptimas condiciones de bienestar, para desarrollar seres humanos más realizados y capaces de desarrollar los propósitos de evolución sociocultural.

Los Talleres, que fueron titulados como “ENTREGARSE AL CUERPO Y A LA VIDA” han sido una serie de conceptualizaciones y experiencias de trabajo de desarrollo integral del Ser Humano que han incluido la identidad, la afectividad, la sexualidad, la creatividad y la dimensión espiritual, basadas en la integración de diversos esquemas teóricos y que a partir de generar una serie de contextos le permiten al participante vivir profundas experiencias de consciencia con su cuerpo, sus emociones, sus maneras de pensar, las maneras como interactúa con otras personas y las formas de abrirse a otras dimensiones de consciencia, comprendiendo cómo se han elaborado su historia personal y los conflictos de su vida y cómo, a la vez, se dan nuevas posibilidades de encontrar alternativas para adaptarse de manera armónica a sus situaciones presentes, en particular como docentes y como alumnos.

Es importante tener en cuenta que la historia que cada persona ha vivido puede estar colmada de experiencias que pudieron ser de acogimiento, de protección, de adecuada nutrición biológica e igualmente emocional, de recibir atención, contacto amoroso, de tener permisos para moverse y expresar sus necesidades y sentimientos y de recibir la valoración como ser humano que vive sus desarrollos evolutivos en espacios propicios para crecer y desarrollarse. Pero, muchas personas han tenido historias diferentes en donde abundaron las carencias afectivas y, tal vez, orgánicas, ausencias de figuras protectoras, represiones a sus movimientos y a sus expresiones emocionales, rechazos, agresiones y posibles

abandonos. La forma como se puede observar a una persona después de vivir estas circunstancias es que su respiración es apocada; que su movimiento no es libre y espontáneo, sino que es temeroso; que es renuente a sentir; a veces muestra dificultad de centrar la mirada en los ojos de otra persona o no muestra sensibilidad para el contacto con otras personas.

Los Talleres se realizaron de manera presencial, con charlas explicativas, para generar una consciencia de estar centrado en sí mismo y bajo la consigna de disminuir los juicios agresivos que con frecuencia la persona se hace sobre sus actuaciones y sus experiencias.

Se invitó a trabajar con ropas sencillas como trusas o sudaderas o vestimentas para hacer ejercicio físico y sin bisuterías ni distractores como una forma de invitar a una consciencia de cuerpo vivido, más que de cuerpo objeto de exhibición. Igualmente se convidó a los participantes a trabajar sin zapatos, porque dentro de esta modalidad de trabajo se incentiva la conexión con el sí mismo, es decir la propia identidad, la conexión con la tierra y asumir y construir el cuerpo desde su propia base.

Solamente al principio de la sesión se hicieron unas charlas en las que se explicaron las bases teóricas y prácticas de lo que se vivió en cada taller. Y cada experiencia tiene su inducción y objetivos correspondientes. Todo esto generó una serie de guías prácticas para la vida cotidiana que pueden ser aplicadas personalmente o enseñadas a otros en el sentido de Emociones, Enseñanza Y Aprendizaje En El Aula

Durante todo el tiempo de los Talleres, con lenguajes sencillos e inclusivos, se hizo el llamado de atención a la consciencia del cuerpo, especialmente a que el participante se percatara de la forma como respira, como se mueve, de la energía, de los límites, bloqueos y dificultades que su cuerpo manifiesta en cada presente. Frente a la creación y puesta en escena de una danza determinada hay bloqueos y

dificultades corporales, emocionales y mentales. La atención constante busca que la conciencia explore esas dificultades.

La música es un elemento fundamental de los Talleres, advirtiéndose que las músicas no son las que habitualmente se bailan, sino que son minuciosamente elegidas para conectar procesos emocionales que le permiten al asistente que los procesos de adaptación quedan estructurados rígidamente sobre todo en nuestras funciones lógicas ya que nuestra vida psíquica consciente se mueve con mucha más frecuencia en este campo. Los procesos analógicos no son reforzados tan permanentemente como los lógicos. Esto hace que cuando se silencian los procesos lógicos es posible ir más allá de esas estructuras rígidas que se han ido formado para la adaptación y, de esta forma, se asoma un poco más la espontaneidad. Con la música se entra en relación con todo el universo analógico, permitiendo un encuentro, sin mediación de la mente lógica verbal, con el mundo corporal y emocional.

4.2.3 Descripción talleres realizados

TALLER No. 1	
Nombre del taller	SENTIR – CONOCER - EXPRESAR
Objetivos del taller:	Integrar el cuerpo como factor fundamental para la interacción de enseñar y aprender, gracias al despertar de los sentidos, los movimientos, las posturas, las interacciones, sus capacidades y sus expresiones.
Temáticas centrales	Movimiento Relación Interpersonal Comprensión

	Sentimientos Expresiones
Fecha	Martes 24 de octubre de 2023



Temáticas	Interrogantes
<p>SENTIR – CONOCER – EXPRESAR</p> <p>La secuencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje se da en tres momentos:</p>	<p>¿Es más activo y eficiente el Aprendizaje en tanto las personas sientan que lo que</p>

<ol style="list-style-type: none"> 1. Los procesos de enseñanza y aprendizaje se incorporan desde procedimientos de dar informaciones, llamar la atención, inquietar la forma de pensar y actuar. 2. De manera dinámica se integrará lo recibido con aprendizajes previos, intereses personales, motivaciones, asociaciones. 3. Después se manifestará en maneras comportamentales, afrontamiento de diversas situaciones, búsqueda de nuevos aprendizajes, despertar de nuevos cuestionamientos, avivamiento de una inclinación investigativa. 	<p>se aprende se relaciona con su vida personal?</p>
--	---

TALLER No. 2	
Nombre del taller	CUERPO, EMOCIÓN Y MENTE EN BUSCA DE AUTENTICIDAD
Objetivos del taller:	Empoderar al participante para creer en sí mismo, en valorar la legitimidad de sus criterios y sus búsquedas, confiar en sus certezas y evidencias y despertar el valor de asumir la realidad.
Temáticas centrales	Identidad Ser genuino Congruencia Consistencia Integración Cuerpo – Emoción – Pensamiento
Fecha	Jueves 26 de octubre de 2023

CUERPO, EMOCIÓN Y MENTE EN BUSCA DE AUTENTICIDAD

En el proceso evolutivo de un ser humano, en primera instancia, está la formación de un organismo. En la medida en que evoluciona y se complejiza, aún desde el vientre materno, da señales de reacciones emocionales expresadas en sobresaltos, retracciones o expresiones de placidez. Al ir madurando el cerebro y en la interacción con el entorno se va conformando el desarrollo del pensamiento, del habla y de la socialización.

El moldeamiento para la persona empieza desde la concepción con las intenciones, deseos y expectativas de los padres y esos procesos de educación tendrán otros componentes con otras personas significativas de su cercanía, sus profesores, la cultura, los sistemas religiosos, los contextos económicos y políticos.

Creer implica reevaluar aspectos de la historia personal, construir un sí mismo y asumir la vida y el contexto en donde habita.

Entonces a partir de este proceso evolutivo la autenticidad debe manifestarse integrando su pensamiento, su sentimiento y su cuerpo en forma congruente.

TALLER No. 3	
Nombre del taller	LA CONFIANZA COMO BASE DEL APRENDIZAJE
Objetivos del taller:	Vivir experiencias de sensibilización con respecto al respeto, la responsabilidad y el compromiso con los semejantes.
Temáticas centrales	Seguridad Confianza básica Ser Guía Compañía
Fecha	Miércoles 1 de noviembre de 2023

LA CONFIANZA COMO BASE DEL APRENDIZAJE

Con frecuencia, como maestros, encontramos alumnos cuyas vidas personales los han hecho prisioneros de temores a la burla, al ridículo, al juicio, al señalamiento, al fracaso, a la frustración o a mostrarse.

La relación docente y alumno puede derivar muchas dinámicas en dicha interacción.

Un camino que puede establecerse en este vínculo es la confianza. Cuando se habla de confianza, como un valor de las relaciones humanas, surge la consciencia de esperanza; de seguridad; de ánimo, vigor y aliento para obrar; de familiaridad; de pacto o convenio para el buen trato.

De manera que si se trata de desarrollar un proyecto de **EMOCIONES, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA**, es muy importante desarrollar La Confianza.

La confianza permite un ambiente propicio para aprender, facilita el diálogo, posibilita solucionar conflictos y problemas, favorece la motivación para aprender y crear; le da seguridad al que enseña y al que aprende; promueve y fomenta la comunicación y faculta a las personas a mostrarse como son.

¿De Qué manera la confianza establecida en la relación de Maestra o Maestro y Alumna o Alumno, se manifiesta en el Aprendizaje?

4.3. Bloque Autoconocimiento

Tallerista: Miguel de Zubiria Samper

Equipo de autoconocimiento

Coordinación: Jenny Forero

Maricella Perez

Olga Lucia Rodríguez

Claudia Mesa

Colegio: Aquileo Parra

Objetivo del Bloque:

Propiciar el autoconocimiento de las y los docentes como recurso para aumentar sus posibilidades de éxito en la vida, el desarrollo psicológico a largo tiempo y la felicidad a través del reconocimiento propio, de los otros y del mundo.

4.3.1 Fundamentación conceptual

Este bloque está sustentado en un marco teórico desde el enfoque científico de la Psicología y la Pedagogía Afectiva, la cual plantea la importancia de educar en la afectividad y con el propósito de que los seres humanos sean felices con mayor bienestar psicológico, emocional y más competentes en las diferentes áreas del desarrollo humano. (Zubiría, 2006).

La afectividad humana implica desarrollar conceptos asociados a los vínculos, a las emociones y en general al bienestar integral desde una perspectiva multidisciplinaria a través del autoconocimiento.

La re-evolución del auto conocimiento

¡Conócete!

Podría ser el eslogan más sintético y poderoso de los últimos 2.400 años. El mandamiento primero de la modernidad, el cual rige un nuevo mundo, no el de

obedecer a las autoridades, sino del novedosísimo: obedece-te, el cual presupone el cóncete griego del templo de Delfos.

Sin embargo, aunque todos valoramos inmensamente el conocimiento personal, es muy poco lo que se ha avanzado en estos 24 siglos. Incluir el autoconocimiento en nuestros currículos será tan importante y re-evolucionario como la tesis de Comenio (siglo XVII) de enseñarles a los niños pequeños a leer y a escribir. Esta genial destreza cambió la escuela y la mente humana para siempre, pues los libros dejaron de ser parte del conocimiento elitista para democratizarse; ya no un privilegio exclusivo de los sacerdotes y los doctos escribanos, sino de todos.

El autoconocimiento modificará completamente la estructura de la escuela industrial, en la cual todos son iguales y toman la misma materia a las 7, a las 8 y así sucesivamente pues no hay individuos. Tampoco hay aprendices con motivaciones, intereses o talentos personales, y menos con proyectos de vida individuales. De allí que calificar al autoconocimiento como una genuina re-evolución pedagógica no es una exageración.

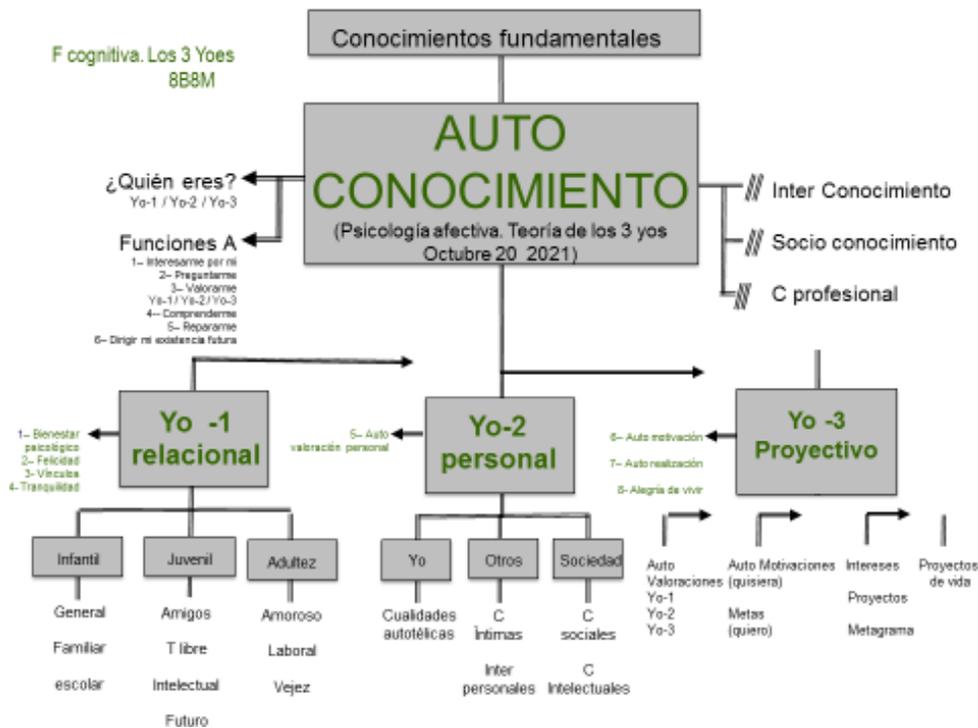
Me temo que también será una gran re-evolución psicológica, pues por primera vez en la historia todos y cada persona tomará conciencia de su ser y de sus relaciones, y desde allí diseñará sus anhelos, motivaciones y proyectos de vida: sus futuros.

¿QUÉ concerte?

Auto conocerse requiere superar la pregunta esencial: ¿QUÉ es un sujeto? Para luego responderla en cada sujeto singular: en este caso, tú mismo. No saberlo nos retrasó 24 siglos. El maestro Alberto Merani dio una pista muy valiosa: “La psicología ha de estudiar al sujeto concreto en sus circunstancias concretas”. ¡Exacto! No solo entender que es un sujeto en general o en abstracto, sino ayudar a conocer a cada quien. Solo así es verdaderamente útil.

La Psicología afectiva ha avanzado mucho desde el año 2005 en descifrar una cuestión definitiva, la esencia del sujeto: ha logrado identificar tres yoes.

El Yo 1- Relacional - consiste en todas las interacciones y vínculos, que para los humanos son definitivos al constituir extensiones muy adaptativas suyas. El Yo 2- Personal lo arman las cualidades e incompetencias de cada quien, definen lo más profundo y singular de él o ella. Y el Yo 3 – Proyectivo - el conjunto de motivaciones, intereses, proyectos y proyectos de vida, las cartas de navegación para adentrarse al futuro.



La recomendación no podría ser más precisa: ¡conoce tus tres yoes! Ellos te darán las respuestas fundamentales para tu vida personal. En particular, te ayudarán a optar y a elegir, posiblemente el arte fundamental de la existencia.

¿CÓMO conocer-se?

La recomendación final es directa: ¡Conócete!

1) tus fuentes de bienestar y malestar y tus felicidades, felicidades y sufrimientos. 2) vínculos y cualidades – defectos, 3) tus anhelos y proyectos de vida! Estos parecen ser los saberes más importantes de todos, sobre todo para llevar la mejor vida posible, grata, llena de bien-estares y de apasionadas auto realizaciones.

Introducir el auto conocimiento como un saber válido y fundamental para todos nuestros jóvenes producirá una gran re-evolución educativa y sobre todo psicológica. La mayor de todas las riquezas. El Autoconocimiento.

La felicidad, la cercanía con las personas, la tranquilidad, el poseer buenos paquetes de cualidades personales, las auto motivaciones, y en especial alegrarse de vivir, deciden gran parte del bienestar psicológico al cual debe aspirar cualquier persona. También ciertamente que la riqueza, el éxito, la fama o la belleza son bienes valiosos, aunque menos de lo que piensan los muchachos actuales, deslumbrados por las redes sociales. Ahora bien, al aplicar el análisis filosófico a estas virtudes, con el criterio del maestro Aristóteles, aparece una paradoja.

La descubro a diario al entrevistar a muchachos con problemas de soledad, ansiedad, depresión e ideación suicida. Muchos desconocen si son felices, si sus vínculos son de alta, regular o pobre calidad. Ni siquiera conocen su nivel de soledad, o tranquilidad. Tienen un sentimiento general y difuso de malestar; no poco más que eso. “Me siento mal, acabado, desorientado, sin ánimo. No tengo ni idea porqué, ni tampoco cuánto”, son frecuentes confesiones de los adolescentes. Cuando les formuló las doce anteriores preguntas sus resultados los sorprenden. Unos resultados son mejores, otros peores y algunos desconcertantes. Les llama mucho la atención que nunca nadie, ni sus padres, ni profesores les hubiesen formulado cuestiones tan útiles para su existencia. Estoy en completo acuerdo con los muchachos. Es triste que a sus quince o más años, nadie nunca les hubiese preguntado si son felices, o si se sienten solos, o si tienen ansiedades y miedos, Menos cuánto, en qué medida, la pregunta capital. Hay un enorme descuido del auto conocimiento. Mi conclusión es que ¡la mayor riqueza a la cual podemos aspirar los seres humanos es la de conocernos a nosotros mismos! Más importante aún que la propia eudaimonia aristotélica, ¿pues de qué sirve ser feliz sin saberlo,

en verdad? De muy poco. Tomar conciencia plena de que lo somos agrega calidad a nuestra existencia, preciso la auto conciencia, para mí la cualidad humana por excelencia.

En mi caso, la felicidad total de mis últimos años alcanza 74%. Para mí es uno de los saberes definitivos de mi existencia. Me indica que voy bien, pero podría mejorar un poco, ya muy difícil de lograr, aunque debo intentarlo.

Hay muchos argumentos para afirmar que ¡la mayor riqueza a la cual podemos aspirar los seres humanos es el auto conocimiento!, estos son:

1. Auto interesarme
2. Preguntarme
3. Valorarme
4. Comprenderme
5. Elegir / Optar
6. Comandar mi existencia

En primer lugar, porque significa que, en verdad, me intereso por mí, y las obras son amores, no buenas razones. No solo me doy palmadas en la espalda, sino que destino tiempo a conocerme, a cuidarme, a entenderme. Sin lo cual es difícil argumentar que me aprecio, que me estimo en verdad. ¿Cómo puede considerar amarse quien no se ocupa de sí mismo?

En segundo lugar, porque ese interés es una conversación activa con quien es más importante: ¡Yo mismo! A quien le interrogó, preguntó, cuestionó. Por ejemplo, al descifrar si verdaderamente mi vida es tranquila, la tercera de las cuestiones del bienestar. No busca una respuesta sí o no, sino que considera varios aspectos de mí, ubicar cuándo lo soy y cuanto no, con qué intensidad, precisa el auto conocimiento. A fin de comprenderme, de descifrar cómo marchan mis asuntos fundamentales. Cuáles andan bien, cuáles regular, y requieren pronto ajustes, y cuáles definitivamente mal, demandantes de ajustes mayores. En quinto lugar, este progresivo auto conocimiento cumple una función vital, no fácil de estimar a primera vista. Lo veo al atender cada semana muchachos y adultos fracasados en sus elecciones y opciones de vida: existir es antes que ninguna otra cosa elegir. Por último, aunque no menos importante, el auto conocimiento nos permite comandar nuestra embarcación para llevarla a los puertos que en verdad anhelamos llegar, no

a los que desean nuestros padres, o profesores, ni la sociedad: a los tuyos propios y personales.

SINTESIS CONCEPTOS PRINCIPALES	
CONCEPTO	DEFINICIÓN
AUTOCONOCIMIENTO	<p>Es el proceso del CONOCERSE que permite al individuo auto valorarse y tener mayor bienestar psicológico en tres instancias el Yo1- Relacional, el Yo 2 personal y Yo 3 Proyectivo. Es uno de los conocimientos fundamentales para el ser humano. El autoconocimiento es diferente a los procesos de interconocimiento, socio conocimiento y conocimiento profesional.</p> <p>El autoconocimiento le permite al individuo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interesarse por sí. mismo 2. Preguntarse acerca de si mismo 3. Valorar su nivel en los tres Yo 4. Comprenderse a partir de lo identificado 5. Generar acciones de reparación 6. Y dirigir su propia existencia <p>Para la autovaloración de cada uno de los elementos del autoconocimiento se utilizan cuestionarios y afectograma donde se grafican los niveles que el individuo alcanza y que le permite visibilizar su estado actual.</p>
FUENTES DE BIENESTAR Y MALESTAR	<p>Es el estado en que todo individuo puede presentar ocho fuentes que proporcionan, felicidad, cercanía con las personas, tranquilidad, presencia de cualidades personales, las automotivaciones,</p>

	<p>autorrealización y la alegría de vivir, identificarlas es el inicio para conocerlas, siendo esta la mayor riqueza humana.</p> <p>En contraposición se encuentra el malestar psicológico donde hay presencia de infelicidad, soledad, ansiedad, presencia de incompetencias, apatía, alienación e ideación suicida. La presencia de las unas o las otras manifiestan una buena o mala situación psicológica que tiene grandes consecuencias para la vida.</p>
<p>YO 1 – RELACIONAL Vínculos</p>	<p>Es la instancia psicológica que permite potenciar el bienestar psicológico y aumenta los niveles de felicidad, tranquilidad e identificar el estado de los vínculos.</p> <p>Está presente en las diferentes etapas de la vida, pero tienen mayor énfasis algunos de los que se definen como mundos en los cuales los vínculos e interacciones tienen gran relevancia, sin decir que algunos estén presentes</p> <ul style="list-style-type: none"> -Infantil: Énfasis en Familia y colegio -Juvenil: Amigos, T. libre, intelectual y proyectiva -Adulterez: Amoroso, laboral, vejez
<p>Felicidad, Infelicidad y Sufrimiento</p>	<p>La felicidad es un estado de alto o muy alto bienestar psicológico, ella puede manifestarse en los diferentes mundos de acuerdo a etapa vital del individuo, cuando no está presente el individuo tiene presencia de infelicidad.</p> <p>El sufrimiento por su parte también puede estar presente en los diferentes mundos, manifestándose</p>

	en tensiones, conflictos, problemas, ansiedades y angustias
YO2- PERSONAL CUALIDADES E INCOMPETENCIAS	<p>Es la instancia que permite potenciar el bienestar psicológico y la autovaloración personal, se manifiesta a través de la presencia de cualidades o herramientas psicológicas de interacción consigo mismo, con los otros y con el mundo.</p> <p>Existen cinco grupos de cualidades e incompetencias, cada uno de ellos con alto impacto en la vida del individuo que interfieren en la interacción con los diferentes mundos.</p> <p>Estos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Autotéticas b. Intimas c. Interpersonales d. Sociales e. Intelectuales
YO 3 -PROYECTIVO METAS Y PROYECTOS	<p>Es la instancia psicológica de la cual hacen parte las motivaciones, la autorrealización y la alegría de vivir. Incluye las autovaloraciones del Yo1 y Yo2. Tiene en cuenta las metas, intereses y proyecto de vida.</p>

4.3.1 Metodología

Este bloque siguió una metodología basada en la “Didáctica Conceptual Socrática” según, Zubiria (2008) aplicada específicamente en el eje procedimental y con una comprensión del aprendizaje humano desde una perspectiva neuropsicológica. Contempla tres fases aplicadas en el desarrollo de la temática de cada taller:

- **Fase Afectiva:** Direccionada a elevar los niveles de atención sostenida dirigiendo toda la voluntad del ser hacia la comprensión de la enseñanza central.

- **Fase Cognitiva:** Direccionada a desarrollar en el aprendiz la capacidad de estructurar y reestructurar las enseñanzas desde una óptica cognitiva – categorial.
- **Fase Expresiva:** Direccionada a desarrollar dominio sobre las enseñanzas profundizado en su uso continuo y cotidiano.

4.3.3 Descripción de los talleres realizados

Para el desarrollo del bloque se plantearon los siguientes talleres distribuidos en 3 sesiones de tres horas cada uno:

1. Tus 8 mayores riquezas: 8 bienestares y malestares (8BM - YO 1)
2. Tus FIS. Felicidad, Infelicidad y sufrimiento (YO 1)
3. Conóctete ¡Eres una excelente persona!
Tus cualidades, incompetencias y auto diseñate (YO 2 y YO 3)

TALLER N° 1

TUS 8 MAYORES RIQUEZAS. 8 malestares y bienestares (8BM)

Fecha: 26 de septiembre de 2023

Objetivos

- Promover en los y las docentes el autoconocimiento y el bienestar como pilares para construir, mantener y sostener una salud emocional y psicológica favorecedora de un clima escolar positivo.
- Reflexionar sobre las fuentes de bienestares asociadas a la felicidad, los vínculos, la tranquilidad, las cualidades, las automotivaciones y la alegría de vivir con el grupo de docentes para que cada uno (a), adquiera la destreza de discriminarlas, clasificarlas y proponer a la vez acciones para llevarlas a un funcionamiento óptimo.

- Considerar las fuentes de malestares como la infelicidad, la soledad, la ansiedad, las incompetencias y el pesimismo y su incidencia en el ejercicio de la docencia y en la satisfacción con la vida.

Metodología/ Actividades

1. **Saludo y bienvenida:** El equipo de autoconocimiento liderado por el Maestro Miguel de Zubiría saluda al grupo de docentes y los contextualiza según los objetivos de la propuesta de formación denominada: ***“El autoconocimiento como herramienta para potenciar el bienestar psicológico y emocional”***. Se presenta la estructura de esta, la metodología y el número de sesiones.
- **Fase Cognitiva:** El Maestro Miguel de Zubiría presenta los ejes fundamentales del Autoconocimiento relacionados con los 8 bienestares y los 8 malestares:

Bienestares:

1. Bienestar
2. Felicidad
3. Cercanía
4. Tranquilidad
5. Cualidades
6. Automotivación
7. Autorrealización
8. Alegría de vivir

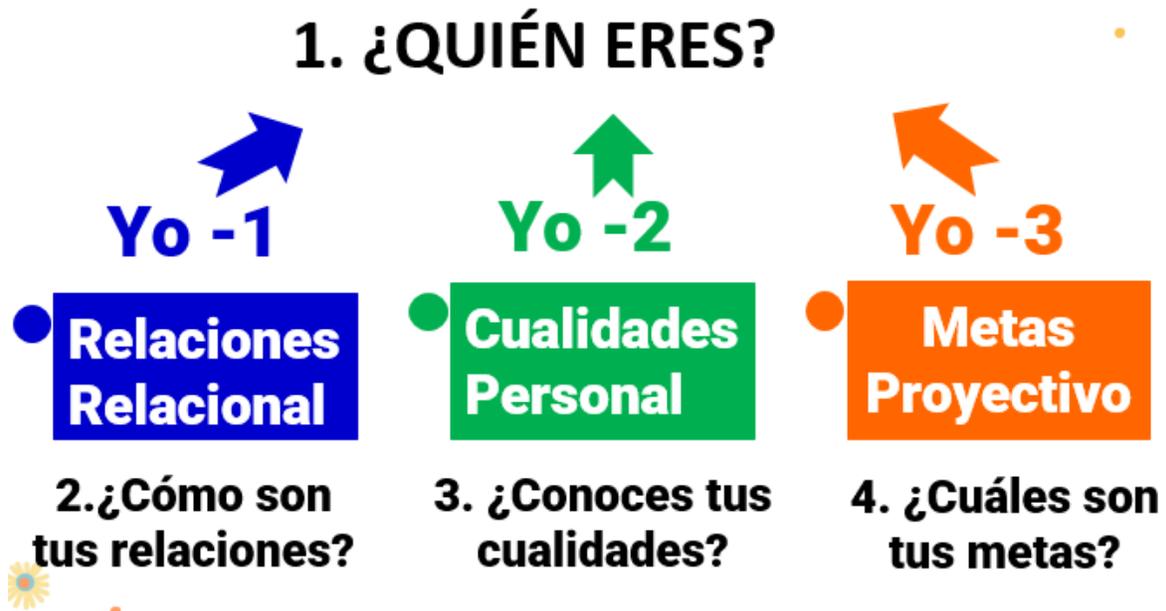
Malestares:

1. Malestar
2. Infelicidad
3. Soledad
4. Ansiedad
5. Incompetencias
6. Apatía
7. Alineación
8. Ideas suicidas

Y enfatiza en las cuatro (4) preguntas fundamentales que todo ser humano debería responder:

¿Quién eres?
¿Cómo son tus relaciones?
¿Conoces tus cualidades y tus
incompetencias?
¿Conoces tus metas?

Para de esta manera aproximarse a la importancia de descifrar el concepto de autoconocimiento y relacionarlo con el bienestar emocional del docente. Relacionando las preguntas con los tipos de Yo, el esquema desarrollado es el siguiente:



Así, el grupo de docentes comienza a asociar los 3 tipos de Yo con los temas a desarrollar durante cada una de las tres sesiones establecidas.

- **Fase afectiva:** el equipo de profesionales realiza una actividad con el fin de sensibilizar al grupo de docentes sobre qué se siente hablar de: *¿Quién soy?* Consiste en que cada docente, piensa en una canción que diga algo de lo que en esencia es, busque la canción en el celular y se presente ante el grupo en el cual le corresponda.

Esta actividad la realizan en grupos pequeños.

Finalmente, de acuerdo con las características comunes en cada grupo se realiza un mentimeter para la socialización con una nube de palabras:



Como se observa en esta diapositiva, el grupo de docentes se caracteriza por ser personas transparentes, alegres y muy comprometidas con la labor pedagógica realizada en la IE Aquileo Parra.

Gratamente reciben con aprecio los resultados de las principales características presentadas.

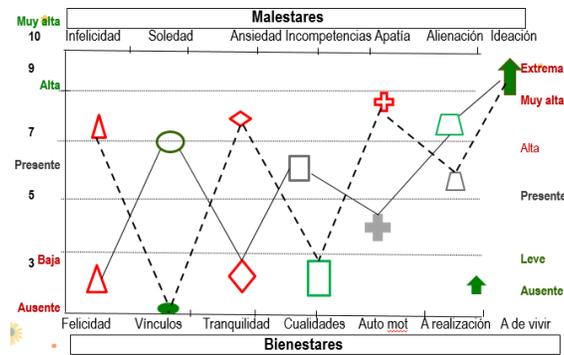
Y en este sencillo ejercicio comienzan a valorar la importancia del interconocimiento y por supuesto del autoconocimiento, en la medida en que se fortalecen los vínculos entre unos y otros.

- **Fase expresiva:** Como caso de modelamiento se utiliza la historia de la profesora Alexandra, de 35 años, quien es licenciada en lengua castellana y humanidades. Es directora del grupo 5A.

Presenta una situación actual muy difícil, dado que hace algunos meses fallecieron su mamá y su hermana de cáncer y ella acompañó ambos procesos. Está en duelo, con depresión, apatía, aburrimiento y con miedos de que a ella le pueda ocurrir lo mismo.

Le gusta mucho el ejercicio de su profesión y en el colegio tiene un grupo de amigos y amigas que la animan y la motivan a continuar desempeñando la docencia de la mejor manera.

El Afectograma de la profesora Alexandra es:



Como se observa en el afectograma, en la parte de los **bienestares**, la profesora Alexandra presenta como puntos altos: los vínculos, la autorrealización y la alegría de vivir.

Como puntos bajos: felicidad, tranquilidad y automotivación. Y como puntos intermedios las cualidades.

Mientras que, en el caso de los malestares, los puntos de mayor preocupación son: su apatía, su ansiedad y la infelicidad.

El grupo de docentes, al proyectar el afectograma deduce las mismas observaciones planteadas en el texto anterior. Así se evidencia el aprendizaje obtenido frente a lo relacionado con bienestares y malestares, el incremento del autoconocimiento y la posibilidad tan importante de cuantificar cada uno de los 8BM (8 bienestares y malestares).

- **Cierre:** aplicación del cuestionario de bienestares y malestares para adultos (Ver Instrumento). Cada docente diligencia este cuestionario.

Recursos:

- Presentación en power point con el contenido.
- Cuestionario de bienestares y malestares para adultos impreso. Fotocopias para cada uno de los y las participantes.
- Creación del Mentimeter

Instrumentos: Se utilizó el cuestionario 8BM

TALLER: EL AUTOCONOCIMIENTO COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL BIENESTAR PSICOLÓGICO Y EMOCIONAL PS. MIGUEL DE ZUBIRIA SAMPER (2023)		
CUESTIONARIO DE AUTOVALORACIÓN DE BIENESTARES Y MALESTARES (ADULTOS)		
Auto valora de 1 a 10 respondiendo de la manera más sincera cada uno de los siguientes aspectos (Siendo 10 Muy alto y 0 ausente)		
8 BIENESTARES		
Tu bienestar psicológico es excelente		
YO-1	Eres feliz	
	Posees muchos vínculos humanos e interacciones de calidad	
	Llevas una vida tranquila, apacible y segura	
YO-2	Posees muchas cualidades	
YO-3	Eres muy auto motivado, con metas, sueños, anhelos, proyectos	
	Es esta la vida que pensaste siempre	
	Vivir es magnífico para ti	
8 MALESTARES		
Hay algún malestar psicológico en tu vida		
YO-1	Eres infeliz	
	Con alguna frecuencia te sientes solo	
	En tu vida hay tensión, problemas, angustias, ansiedades	
YO-2	Tienes varias incompetencias o defectos personales (tímido, aislado, agresivo...)	
YO-3	En ocasiones te sientes desmotivado, aburrido o apático	
	Es la actual una mala vida para ti	
	En el pasado pensaste, planeaste o intentaste quitarte la vida	



Resultados

Este taller en general cumplió con los tres objetivos planteados. Se realizó una revisión conceptual de los 8 bienestares y malestares, siguiendo la metodología basada en la **“Didáctica Conceptual Socrática”**.

Frente a la **fase cognitiva** realizada por el Maestro Miguel de Zubiría expresaron asombro por lo novedoso del tema y la importancia para abordarla en el aula de clase desde edades tan tempranas.

Reconocieron que ellos y ellas, en pocas ocasiones son considerados los protagonistas de un proceso de formación que le apuesta al incremento del autoconocimiento.



Comenzaron a responder las 4 preguntas y en especial los cuestionamientos realizados por el maestro en torno a si realmente están viviendo la vida que quieren vivir. Algunos con sorpresa respondieron que no. Presentan algunos malestares que los aquejan y no saben cómo resolver o afrontar.

Frente a la **fase afectiva**, les llamó la atención empezar a conocerse a través de la música y comentar los sentimientos que les genera hablar desde sí mismos.

Fue un momento inspirador que los conectó como lo apreciamos en las siguientes imágenes:



En seguida la fase expresiva, también facilitó la vinculación y la identificación con el caso presentado, ya que es común a la mayoría el dolor como resultado de duelos y pérdidas, esto facilitó el seguir hablando desde el nivel personal y desde la dimensión del ser como sujetos en constante crecimiento.

Finalmente, el cuestionario resuelto por 16 docentes arrojó los siguientes resultados:

Los Bienestares y los malestares fueron evaluados por los y las docentes en un rango de 0 a 10, como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Bienestares

BIENESTARES	6.8
Felicidad	7
Vínculos	6
Tranquilidad	7
Cualidades	7
Automotivación	7
Autorrealización	6
Alegría de vivir	8

Los resultados arrojados por el grupo de docentes, al responder el cuestionario de bienestar y malestares, en un rango de 0 hasta 10 indican que la mayor fuente de bienestar es la alegría de vivir, evaluada con un puntaje de 8, le siguen en igual proporción con un puntaje de 7, la felicidad, tranquilidad, cualidades y la automotivación.

En un nivel promedio están con 6 puntos, los vínculos y la autorrealización.

Estos resultados son coherentes a las narrativas del grupo de participantes relacionadas con el amor y la vocación por la vida y por el ejercicio de la docencia. Manifestaron la necesidad de continuar trabajando mas en los vínculos porque algunos se sienten “solos” y en ocasiones tristes y aburridos.

El nivel promedio de Bienestares equivale a 6.8, equivalente a un nivel intermedio.

En la siguiente figura se grafican estos resultados:

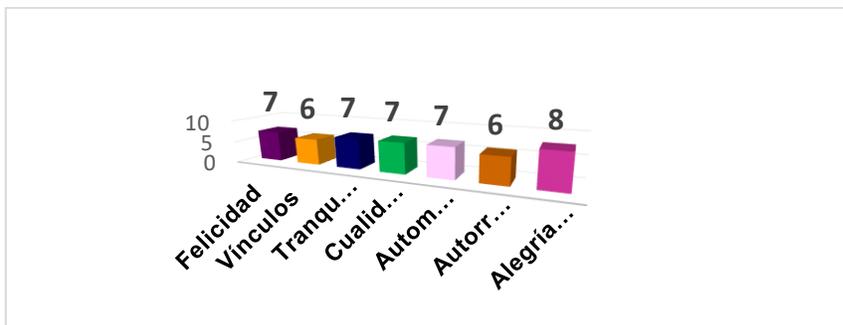


Figura 1. Bienestares

La gráfica indica que los promedios frente a los bienestares están en un rango de 6 a 8 puntos, no hay diferencias significativas entre unos y otros.

Tabla 2.

Malestares

MALESTARES	3.5
Infelicidad	4
Soledad	4
Ansiedad	5
Incompetencias	5
Apatía	4
Alineación	2
Ideas suicidas	1

Esta tabla indica presencia de ansiedad e incompetencias en algunos docentes, evaluadas con 5 puntos, enseguida hay una manifestación clara de infelicidad, apatía y soledad como lo expresaron durante el taller y con menor frecuencia alineación con 2 puntos y solamente una persona del grupo expresa haber tenido ideas suicidas en algún momento de la vida.

En la siguiente tabla se grafican estos resultados relacionados con los malestares

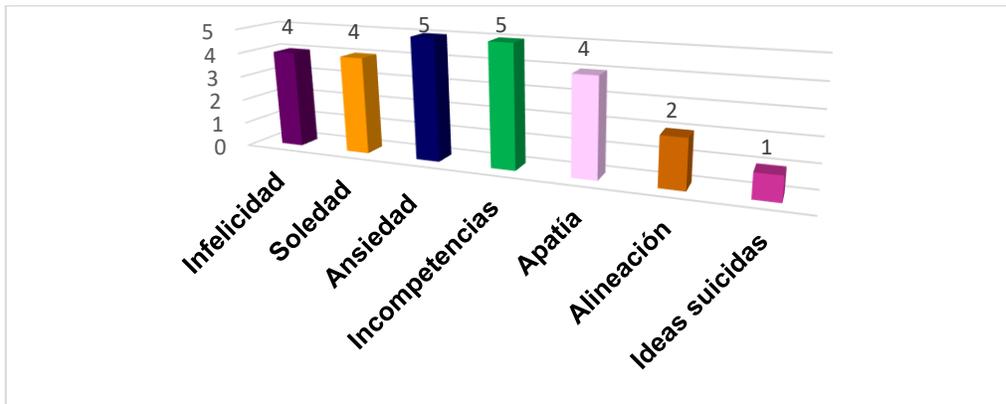


Figura 2. Malestares

Aunque estos niveles de malestares están en un rango intermedio, llama la atención la forma como algunos docentes se sensibilizaron y expresaron sus sufrimientos a nivel personal, familiar y en el aula.

Estos resultados están asociados a lo hallado en algunas investigaciones realizadas post pandemia, en las cuales se ha evidenciado la afectación en la salud mental de los educadores, ya que están realizando una labor compleja y que desde el 2020, la Organización Mundial de la Salud, así lo señaló.

Sin duda, la pandemia afectó al sector educativo de manera fuerte, los y las docentes están respondiendo a los conflictos familiares de sus estudiantes, a los temores y a los procesos de duelos que niños y niñas enfrentan, a la violencia intrafamiliar presente en algunos hogares, a padres, madres o acudientes ausentes, a una sobrecarga laboral por la entrega de múltiples evidencias y reportes que exige la Secretaría de Educación, lo que confluyen en el aumento de niveles de estrés y ansiedad. (Doncel, Ospina y Flórez, 2023).

Como consecuencia de estos resultados, se han planteado diversas estrategias desde la dirección de talento humano que respondan a brindar herramientas para el manejo adecuado de las emociones difíciles como la ansiedad y la depresión y por eso la urgente necesidad de contribuir realizando estos procesos de formación.

TALLER No 2.

FELICIDADES, INFELICIDADES Y SUFRIMIENTOS

TALLER/SESIÓN 2: CONOCE TUS FIS FELICIDADES, INFELICIDADES Y SUFRIMIENTOS

3 de octubre de 2023

Objetivos: favorecer en los docentes el autoconocimiento de las felicidades, infelicidades y factores de sufrimiento, como herramienta fundamental para comprender la manera como se establecen los vínculos y la calidad de los mismos. Al identificar el modo de interactuar con cada uno de los mundos, laboral, amoroso, tiempo libre, intelectual y futuro/proyectivo, los maestros podrán evidenciar con más precisión, qué tan estrechas son sus relaciones con el entorno y en qué medida pueden establecer una mejor conexión y comprensión de estos.

Metodología:

Fase afectiva

1. Visualización. En este ejercicio se lleva inicialmente a hacer conciencia de la respiración y posteriormente a fantasear sobre lo que sucedería “si ese fuera el último día de su vida”. Experimentando los pensamientos, emociones, conexiones con lugares y personas cercanas. Después de 20 minutos de la actividad, se indaga a los docentes sobre la experiencia. Ellos manifiestan, como han experimentado la vivencia a nivel físico, emocional y cognitivo. Algunos participantes lo expresan como una experiencia gratificante, para otros por el contrario una situación algo difícil de asimilar, el imaginar ese día como el último de su vida. Finalmente, algunos docentes afirmaron que podrían disfrutar y hacer algo que tal vez no habrían hecho anteriormente. Y que lograría disfrutar plenamente.

2. Síntesis Sobre las Cuatro Preguntas Definitivas

Yo 1 - Relaciones- Relacional. ¿Cómo son tus relaciones?

Yo 2 - Cualidades. ¿Conoces tus cualidades?

Yo 3 - Meta Proyectivo. ¿Cuáles son tus metas?

3. Socialización Tareas

Se socializan tres videos de diferentes docentes En cada uno reconocen explican sus cualidades y sus incompetencias.

En el primer video, una docente manifiesta que a través del cuestionario de cualidades ha logrado identificar sus competencias reconociéndose con buenas relaciones sociales, humilde, disciplinada, solidaria y segura, así mismo sus falencias, fueron intolerancia, ser más proactiva y falta de auto exigencia.

En un segundo video otra docente explica que para ella vivir es magnífico y sus puntuaciones son altas en competencias y bajas en incompetencias.

En un tercer video la docente expresa “sentirse realizada a nivel profesional”, personal y familiar, con buenos vínculos afectivos amorosos y familiares, pero a

veces siente soledad profesional y familiar. Con falta de apoyo familiar y de colegas, pero se siente feliz de trabajar con los niños y aprender de autoconocimiento.

Se muestra el afectograma

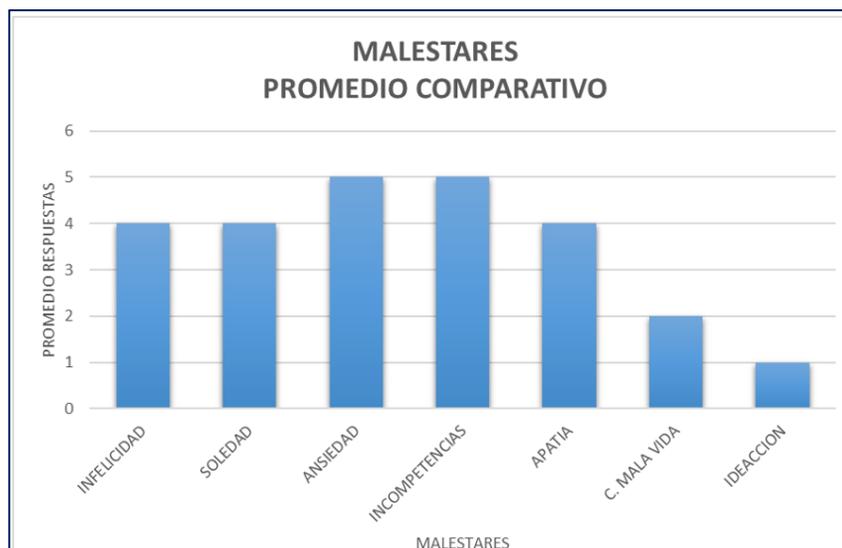


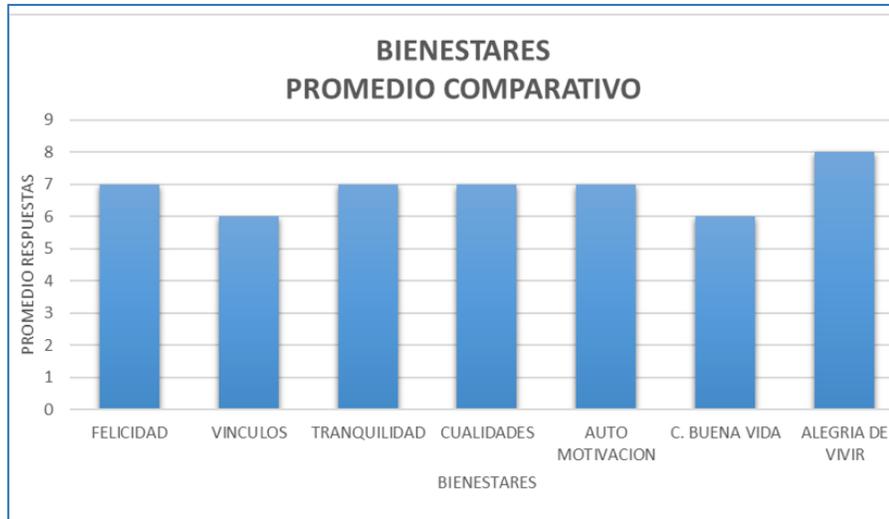
¿Cómo estamos? Repaso taller anterior

Se explica acerca de los ocho bienestar y malestares, reforzando en cada uno los aspectos relacionados, a su vez haciendo énfasis en la importancia de autoconocerlos.

Se socializan los resultados del consolidado del grupo de docentes, en cuanto a bienestar y malestares.

Figura 3. Malestares y bienestar





Se muestran los promedios en todos los tópicos resaltando aquellos con puntajes altos en los bienestar y malestares, en los primeros se identificaron la alegría de vivir, y en los malestares se encuentran la ansiedad y la autovaloración de incompetencias, estas últimas se hace necesario, revisar los resultados en forma individual de cada participante.



Fase cognitiva.

1.Video del Maestro Miguel de Zubiría

En el video el maestro Miguel de Zubiría, expresa, la gran importancia del interconocimiento y del socio conocimiento, dando relevancia a la

trascendencia que tiene explorar cada uno de los mundos: laboral, amoroso, amigos, tiempo libre, intelectual, futuro/proyectivo, resaltando los vínculos como una de las fuentes más importantes de felicidad.

2. Conversatorio

Explicación a los docentes, acerca de cada uno de los mundos y su incidencia en la vida de las personas: El mundo amoroso, laboral, tiempo libre, amigos, intelectual, futuro/proyectivo. La calidad de los vínculos y las interacciones pueden ser factores precipitantes, de felicidad, infelicidad y sufrimiento.

Fase expresiva

1. Modelación

Se muestra un ejemplo del perfil de una mujer de 46 años.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede apreciar, que hay un mayor nivel de felicidad que el esperado. Se puede estimar además que en el mundo amoroso hay felicidad, pero podría mejorar para ser lo suficientemente estrecho.

En el mundo laboral, existe un grado de felicidad aceptable, es decir puede haber algún grado de insatisfacción.

En el mundo proyectivo, hay felicidad, con la posibilidad de progreso. Se observa un nivel de sufrimiento inferior al esperado. La puntuación esperada era de 40 en sufrimiento, pero su puntaje fue de 25, es decir su nivel de sufrimiento no es tan alto como lo esperado. Se puede catalogar como del GRUPO 1 (G1).

- 2. Dinámica con los docentes**, Trabajo en grupos por mesas donde encuentran el cuestionario o matriz de cada uno de los mundos para registrar por escrito las respuestas. Lograron finalmente rotar por tres mesas.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO-IDEP

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

DOCTORADO EN ESTUDIOS SOCIALES

PROYECTO: EMOCIONES, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL AULA
EL AUTOCONOCIMIENTO COMO HERRAMIENTA PARA POTENCIAR EL BIENESTAR PSICOLÓGICO Y EMOCIONAL

Fecha: 03/10/2023 Colegio: Aquileo Parra I.E.D.
Nombres integrantes del grupo: Cristina Duarte, Flair Vargas, Nivela Parilla

MUNDOS	FELICIDADES ¿Es tu vida feliz? ¿Cuáles son las fuentes de felicidad?	SUFRIMIENTOS Tensiones, conflictos e incertidumbres
1. Amoroso	<ul style="list-style-type: none"> • En general somos felices. tenemos buenos vínculos familiares y sociales. • Una de persona, de las tres cuenta con pereza y se siente muy feliz. 	
2. Laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Nuestro tipo de labor dificulta el conocimiento del grupo general entre sí. Pero, al tener la oportunidad de grado y algunos proyectos hay mayor acercamiento. • Hay responsabilidad y compromiso con nuestra labor. • En la mayoría se genera felicidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • No percibimos incertidumbres.
3. Tiempo Libre		

Imagen de trabajo grupal. Rotación mundos

Como resultado de esta dinámica se puede estimar que los docentes que participaron encontraron lo siguiente:

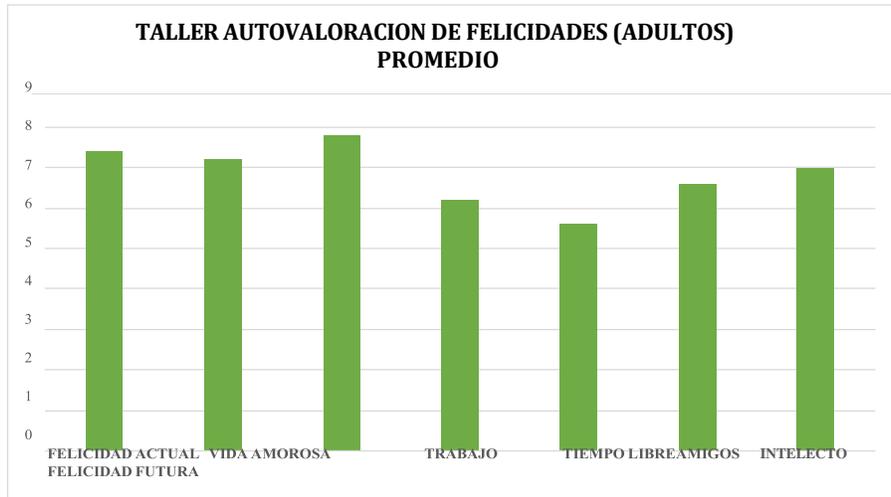
- A. En el mundo amoroso, en general, los maestros se sienten felices y no hay ningún nivel de sufrimiento.
- B. En el mundo laboral, manifiestan un alto grado de felicidad con la labor que desempeñan y no encuentran presencia de sufrimiento.
- C. En el Mundo de Tiempo Libre. No alcanzaron a rotar
- D. En el Mundo Amigos, los docentes se consideran con buenos vínculos de amistad, catalogándolos como seres reales, sinceros y cariñosos. El sufrimiento de estos, se refiere a las tensiones de aquellos que se estiman como amigos, convirtiéndose así en sus propias preocupaciones y causa de sufrimiento.
- E. En el mundo Intelectual. No alcanzaron a rotar.
- F. En el mundo Futuro/Proyectivo. Existen proyectos a corto mediano y largo plazo

3. Aplicación del cuestionario de FIS (Felicidades, infelicidades y sufrimientos)

Resultados

En este taller se realiza la aplicación del cuestionario FIS a 5 docentes, de sus puntajes se obtienen la siguiente grafica promedio de felicidad grupal:

Figura 4. Felicidades adultos



Al respecto se puede observar que en general la mayor fuente de felicidad la proporciona el mundo laboral, tal vez relación con los vínculos con sus compañeros y estudiantes, seguido a este mundo se encuentra la vida amorosa y la intelectual esta última ligada con sus actividades académicas o intereses por diversos temas relacionados con su profesión donde manifiestan el gusto por la lectura. Se observa que el mundo en que los vínculos e interacciones proporcionan menos felicidad se encuentra ubicada en el mundo amigos.

TALLER No. 3

CONOCE TUS CUALIDADES, INCOMPETENCIAS Y AUTODISEÑATE

Conócete. ¿Eres excelente persona?

Fecha: 20 de octubre de 2023

Taller de autoconocimiento básico dirigido hacia la proposición de la importancia de conocernos y mejorarnos a nosotros mismos.

Se parte que el conocimiento de las cualidades es un proceso altamente importante, pero lo es más aún la importancia de conocer las incompetencias ya que conocerlas dará una guía de trabajo para mejorar y facilitar nuestras relaciones con nosotros mismos los otros y la sociedad. Hacen parte de la teoría de los tres Yo centrándose en el Yo encargado de toda el área personal Yo-2

Objetivos

Exponer que son las cualidades, son las incompetencias y su importancia en la interacción de una persona con él mismo, los Otros y la sociedad.

Conocer conceptualmente las cualidades humanas y cómo éstas se pueden identificar y potencializar en la escuela

Identificar los diferentes grupos y tipos de cualidades e incompetencias humanas.

Presentar modelo de valoración de las cualidades humanas e incompetencias como herramienta para mejorar y auto diseñarse

Metodología

Partiendo de los argumentos de la didáctica y pedagogía conceptual aplicadas a la psicología afectiva y al autoconocimiento, se plantean las tres fases afectiva cognitiva y expresiva para abordar la dimensión del autoconocimiento desde el tópico de las cualidades. La didáctica en general se propone como un elemento de identificación motivacional, guía para lograr los conocimientos, nociones y categorías de las cualidades y finalmente comunicar la importancia de practicar la valoración de las cualidades como guía para ser competentes en cualquier ámbito de la vida.

Primer momento (Fase afectiva): importancia de elegir las cualidades, explicación de cómo mejoran y facilitan las interacciones con Uno mismo, los otros y con la sociedad y los beneficios a nivel neuropsicológico.

Fase llevada a cabo por el maestro Miguel de Zubiría. Expone la importancia de conocerse, partiendo del conocimiento del propio sufrimiento. Pregunta a nivel

general si las personas conocen su nivel de sufrimiento, y en qué momento de su transcurrir de vida ese sufrimiento se ha evidenciado más o menos.

Ejemplifica la importancia de tener al menos de una cualidad, “ser buen lector” en el caso de un niño, y el impacto positivo en las interacciones de los diferentes mundos en el cual las personas en general se conectan como, la familia, el mundo escolar, el tiempo libre, mundo intelectual, los amigos, el mundo proyectivo, amoroso, laboral y el mundo de la vejez.

Segundo momento (Fase cognitiva): Formar en cualidades es una tarea compleja pero una tarea de autoconocimiento muy significativa.

A. Para esta fase se ubica conceptualmente en la infra ordenada de las cualidades humanas mostrando cómo con un ejemplo de cualidad como ser generoso o responsable, parece mejorar significativamente la vida de cualquier persona.

Expone de manera muy sintética como desde un enfoque neuropsicológico se desarrolla una cualidad o lo que es una cualidad. Inicia con que cualquier persona inicialmente comienza a valorar esa cualidad la que sea, ejemplo “valorar la generosidad”, los beneficios de la cualidad en la vida en la interacción del día a día, en un segundo momento el proceso neuropsicológico que se genera es conocer y conceptualizar esa cualidad e identificarla en la interacción; y tercero lo importante es llevar a expresar y actuar esa cualidad, que es modelar y llevar de manera ejecutiva la práctica en su vida cotidiana.

B. se realiza la exposición de qué son las cualidades humanas partiendo del concepto macro en el que explica que las cualidades son herramientas de interacción muy importantes entre el sí mismo, los otros y la sociedad. Describe los cinco grupos de cualidades. Autotéticas, intelectuales, íntimas, interpersonales y sociales.

Se describe una característica principal de cada una de esas cualidades siendo por ejemplo en la autotélica su gran característica principal ser emprendedor, en las intelectuales ser brillante, para las íntimas ser buen amigo y buena pareja, en las interpersonales ser sociables y extrovertido; y en las sociales ser una persona integrada a la sociedad.

C. Finalmente así mismo como se conceptualizan las cualidades se describen las incompetencias que corresponde de manera opuesta a cada grupo de cualidades, y se realiza desde su concepto macro en el que se identifica que el mayor impacto de las incompetencias, es hacer que una persona tenga relaciones cargada de toxicidad. Explica la característica principal de cada uno de los grupos de incompetencias en la que a nivel general tener incompetencias implica tener una autodevaluación. Tener incompetencias autotélicas hace a una persona apática, a nivel intelectual hace a una persona tener problemas de aprendizaje, las incompetencias íntimas hacen que una persona sufra o sea infeliz y tenga soledad, a nivel interpersonal hace que la persona tenga una soledad general y a nivel de las incompetencias sociales puede hacer a una persona muy frágil hacia tener conductas delictivas que rompen con las normas sociales.

D. Se integra hacia la fase expresiva, formularse el nombre del taller y es que Ser una excelente persona y conocer la ecuación implica conocer y valorar las cualidades y restar la valoración de las incompetencias.

Tercer momento (Fase Expresiva): realizar afectograma de cualidades e incompetencias, conocer ecuación personal de “Eres buenas persona”, y realizar plantilla de auto diseño.

Fase ejecutada por talleristas.

A. Modelación:

- Sensibilización a través de un video en la identificación de cualidades. Aplicar interconocimiento de cualidades. En el video se expone entrevistas de diferentes

personas hablando de las cualidades que le subyacen a un profesor de escuela rural.

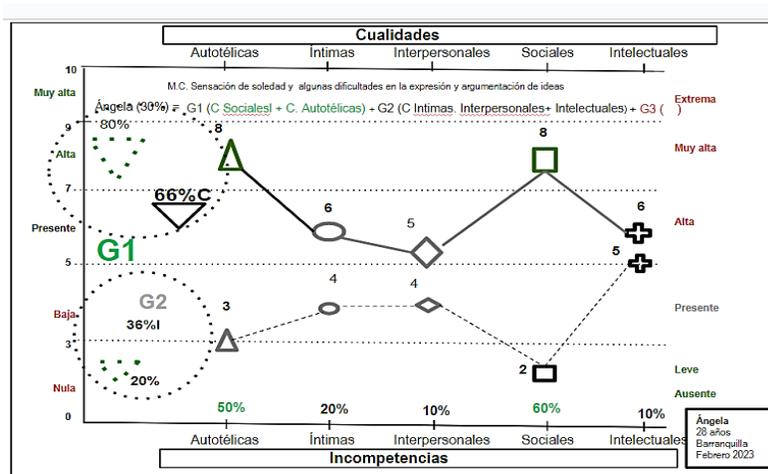
- Ejercitar la identificación de cualidades. Presentación de afectograma para resaltar la conceptualización de las cualidades autotéticas o de auto administración, gestión y emprendimiento y de las cualidades intelectuales, evidenciadas en el discurso de los entrevistados del ejercicio del video; (los docentes deberían identificar y validar desde la discursiva, esos dos grupos de cualidades).

B. Simulación:

- Presentación de afectograma. Caso: Ángela 28 años, ciudad de Barranquilla; año 2023, Motivo de Consulta soledad, dificultades en sus cualidades intelectuales.

Caso que describe las preguntas orientadoras acerca de las cualidades e incompetencias a nivel general y las preguntas que orientan dar una valoración inicialmente cuantitativa y posteriormente cualitativa de cada uno de los cinco grupos de cualidades e incompetencias.

Figura 4. Afectograma Angela



El objetivo de éste ejercicio es que los docentes logren leer e interpretar los resultados de éste caso para poder llevar a cabo su propio ejercicio de afectograma.

Ángela en sus cualidades puntúa que de 10 a 100 sus cualidades autotéticas tienen una valoración de 80, cualidades íntimas 60, cualidades interpersonales 50, cualidades sociales 80, e Intelectuales 60.

En la lectura hacia sus incompetencias puntúa que es 30 en autotéticas ya que se considera pesimista y desmotivada, 40 en íntimas porque responde ser celosa, 40 en interpersonales ya que es un poco tímida e introvertida, 20 en cualidades sociales y 50 en intelectuales donde más expresa sentirse con pobre expresión y comprensión

Para entender, la tarea es visualizar como se ubica y unen estos datos en la tabla de afectograma para que desde allí se represente de manera más práctica los puntos fuertes o débiles en los que Ángela debe trabajar o potenciar.

La ecuación sucede cuando al valor de una cualidad se le resta el valor de su incompetencia y lo que resulte es la valoración de total por grupos de cualidades y herramientas que tiene Ángela o la persona. Lo que se interpretaría para Ángela como que sus dos grupos mejores son sus cualidades Autotéticas y Sociales, siendo menor pero no tan grave son sus cualidades íntimas, interpersonales e intelectuales, relacionado esto con las expresiones en su motivo de consulta.

Tabla 3. Puntajes caso Angela

PORCENTAJES NETOS PARA LA ECUACION DE ANGELA		
CUALIDADES - INCOMPETENCIA= %		
C. AUTOTÉTICAS	<u>8</u> - <u>3</u> =	<u>50%</u>
C. INTIMAS	<u>6</u> - <u>4</u> =	<u>20%</u>
C. INTERPERS.	<u>5</u> - <u>4</u> =	<u>10%</u>
C. SOCIALES	<u>8</u> - <u>2</u> =	<u>60%</u>
C. INTELECT.	<u>6</u> - <u>5</u> =	<u>10%</u>

- Socialización: los docentes reconocen la importancia de aprender a valorar y a cuantificar el nivel en el que se encuentran sus grupos de cualidades porque a partir de allí identifican necesidades particulares para donde potenciar en caso de que la calificación sea baja, al igual que les permitió identificar según un caso, como aquellos grupos en los que se posee más herramientas, es mejor para interactuar en los diferentes mundos y en sus diferentes roles.

C. Ejercitación:

El objetivo es llevar a la práctica propia, a la ejecución del propio afectograma, para finalmente identificar áreas más altas o más bajas, según sea la puntuación en los grupos de cualidades, y lo que daría posteriormente entrada al proyecto de auto diseño en la que la persona se compromete a realizar actividades que puedan permitir mejorar ese grupo de cualidades y por ende mejorar su ecuación de ser mejor persona en cada área

Para la actividad, por grupos pequeños cada una de las talleristas acompañaba la tarea para facilitar ajustes y aclaraciones de la tarea.

- A. Se procede a realizar el afectograma dando un paso a paso. En el primero se diligencia el cuestionario de cualidades, paso dos es identificar la plantilla donde van a realizar las preguntas y puntuar de 10 a 100 el nivel en el que consideran cada uno de las preguntas del grupo de cualidades y ubicarlas gráficamente según el número así como el ejemplo del caso de Ángela; y el paso 3, hacer la resta a cada uno de los grupos de cualidades y categorizar por cada uno de los cinco grupos, cual pertenece a la calificación positiva o en el que se encuentra bien, en segunda instancia categorizar como grupo dos en el que se revelan algunas fallas, se identificará con color gris o negro y se debe trabajar algunas cuestiones, y finalmente reconocer aquel grupo en la que su ecuación muestra un puntaje muy bajo y devela que ese grupo de cualidades pertenece a un nivel en el que evidentemente hay fallas grandes e importantes que se deben revisar.

B. Se vincula como elemento unificador de los talleres, la plantilla propuesta de Autodiseño, en la que la persona ya habiendo transitado por los conceptos de talleres anteriores como las fuentes de bienestar y malestar, habiendo identificado y valorado sus diferentes mundos y la importancia que tienen en la interacción con esos mundos las cualidades como elemento determinante, se realiza acompañamiento para que use la plantilla como guía de los datos y proponga a corto plazo, metas y actividades para mejorar tanto algún grupo de cualidades en valoración baja como potenciar algunos de los mundos con menor calidad de interacción, riqueza o felicidad.

Figura 5. Folleto de autodiseño



Resultados

TABLA DE DATOS DE AFECTOGRAMA – CUALIDADES

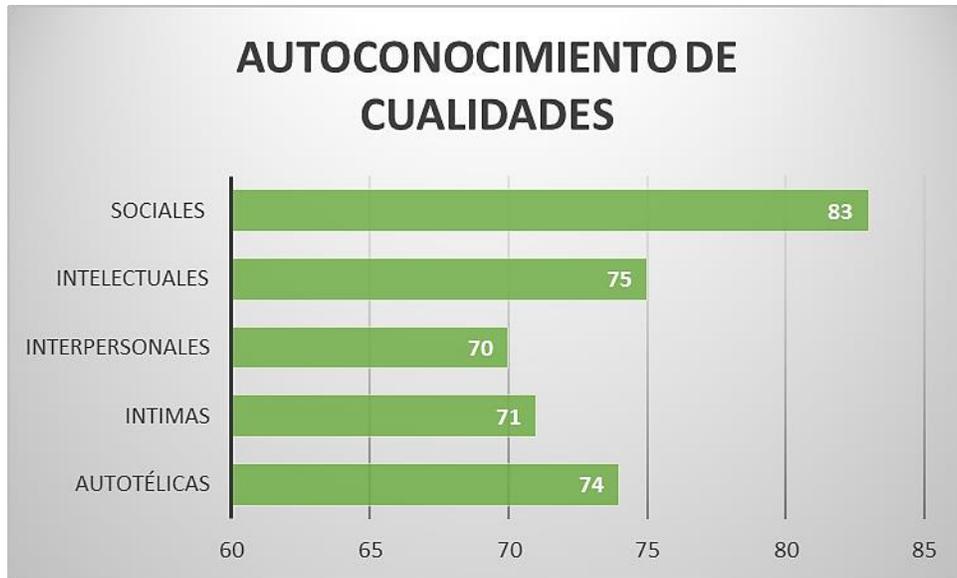


Figura. 5. Autoconocimientos y cualidades

De la muestra del grupo de docentes, se concluye con base a los datos que las competencias más desarrolladas pertenecen al grupo de las sociales, marcadas por la interacción de las personas con la sociedad o el entorno; lo que aludiría hacia una inclinación más normativa y de adaptabilidad e institucionalidad, propio y muy relacionado a la formación y rol profesional.

Se concluye que el grupo de cualidades más bajo o menos fortalecido, siendo igualmente un resultado medio adecuado de 70, las interpersonales muy vinculadas hacia el vínculo con los otros.

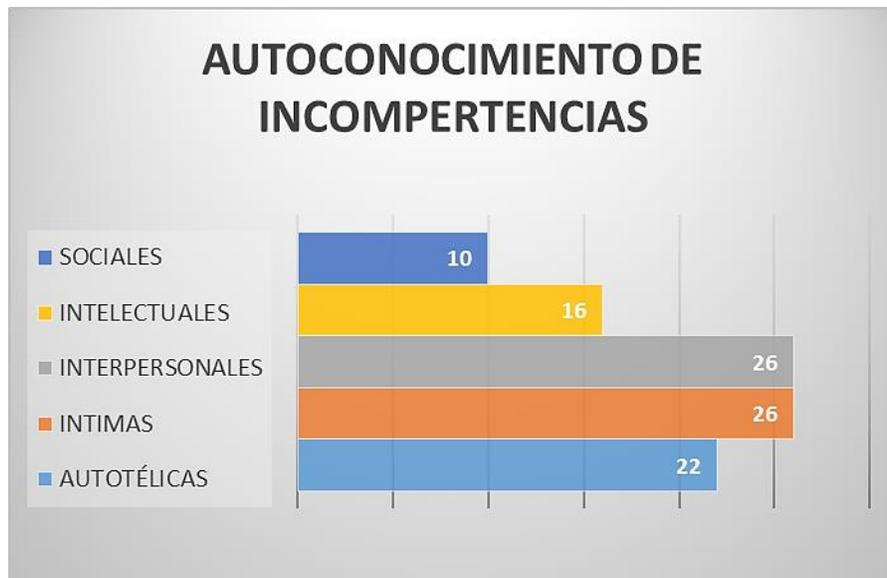


Figura 6. Autoconocimiento e incompetencias

Desde la mirada de las incompetencias se concluye a partir de los datos que el grupo de incompetencias con mayor puntuación, aun siendo éste bajo son las interpersonales e íntimas, con un total de 26%, grupo de cualidades que están directamente relacionadas con la interacción de las personas con los otros. Lo que podría exponer que en la relación que tiene las personas con los otros es donde mayormente se pueden presentar tensiones y algunos malestares, y hacia donde pueden dirigirse actividades con objetivos hacia la mejora.

Y el grupo de cualidades con muy bajo nivel de incompetencias son las sociales, evidenciando a partir del resultado, pocas tensiones entre aquello que compone las normas, relación con las instituciones y valores sociales

5. Resultados del componente investigativo

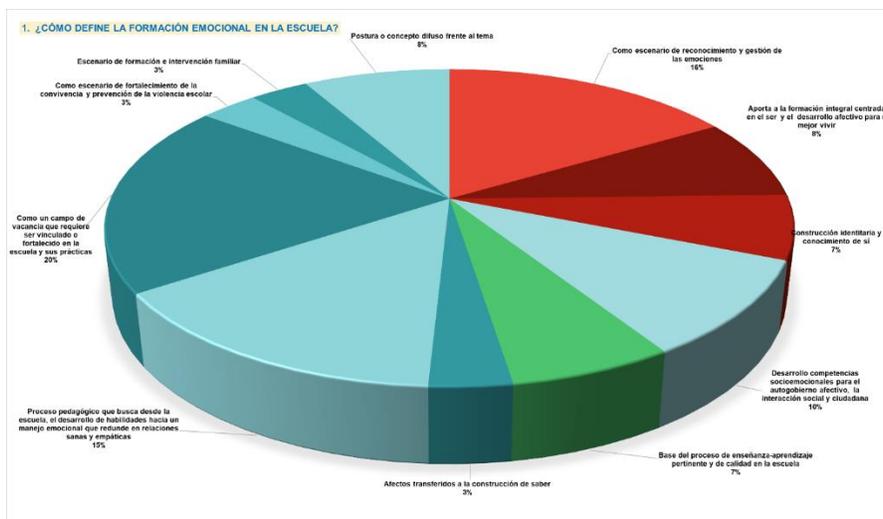
5.1. Resultados línea de base

El componente investigativo del proyecto inició con la aplicación de un instrumento línea de base en el cual, se indagó a los docentes inscritos para participar en el proyecto, acerca de sus concepciones sobre formación emocional en la escuela y

su importancia, así como sobre proyectos pedagógicos que hubiesen desarrollado o proyectado, sobre el tema emocional. Se presentan a continuación los resultados de la línea de base para cada uno de los aspectos indagados.

1. ¿Cómo define la formación emocional en la escuela?

Esta pregunta recoge los enfoques sobre los que recae la visión alrededor de los modos en los que se concibe la formación emocional en la escuela, de allí se extrae: la postura del 20% de los docentes encuestados, quienes sugieren que este es un campo de vacancia educativa que esta presto a ser profundizado y abordado en la escuela; un 16% que la concibe como un escenario de gestión y movilización de las emociones; un 15% que ve en la formación emocional, un proceso pedagógico que busca desde la escuela, el desarrollo de habilidades hacia un manejo emocional que redunde en relaciones sanas y empáticas; sumado a un 10% de docentes que la contempla como un espacio de desarrollo de competencias socioemocionales para el autogobierno afectivo, la interacción social y ciudadana; y un 8% que observa aquí un escenario de formación integral para un mejor vivir; entre otros.



Ante esta pregunta, emerge un primer elemento relevante no sólo por la cifra que reporta (20%) sino por lo que tiene que decir acerca de la necesidad de procesos formativos docentes alrededor de las emociones como campo de vacancia, que requiere potenciarse y vincularse a las prácticas docentes en el aula. Una afirmación que anuncia desde ya posibilidades de transformación de la escuela y sus procesos, al

lograr visibilizar su vigencia en los procesos educativos de la actualidad, porque se considera que el conocimiento per se no es suficiente dadas las complejidades sociales del mundo hoy, por las dificultades que enfrentan los docentes en términos de la gestión socio-emocional en el aula, y en particular porque se logran observar los alcances de su vinculación al ejercicio docente; mas resulta evidente desde allí, que la formación docente en tal sentido se ve insuficiente. Se abre así, todo un espacio formativo que requiere ser cubierto en términos formativos por la Secretaría de educación Distrital y por el IDEP.

Un segundo ítem que agrupa, un amplio grupo de respuestas (16%), alude al lugar de la escuela como escenario de reconocimiento y gestión de las emociones, trascendente en tanto permite evidenciar que existe ya una mirada docente que logra validar su contribución hacia unas actuaciones humanas más sanas, ratificando la búsqueda de estrategias que posibiliten a niños, niñas, jóvenes y docentes reconocer, experimentar y tramitar su sentir, ahondando en el conocimiento de sí, asumiendo una actitud reflexiva y consecuente frente a su actuar. Un segundo grupo docente en este ítem, las contempla como un escenario de manejo inteligente de las emociones que ha de promover la construcción del autoconcepto y el autocontrol, traducidos en procesos comunicativos de interacciones asertivas.

El tercer enfoque de respuestas, define este tipo de procesos formativos más como un anclaje a los procesos pedagógicos que buscan desde la escuela, el desarrollo de habilidades hacia un manejo emocional que redunde en relaciones sanas y empáticas. Una mirada importante, porque se vincula el ser o los escenarios que por tradición han sido vistos bajo el dominio eminente del saber. Desde aquí, se le otorga rigor a esta mancomunidad que desde siempre ha debido ser considerada por la escuela y sus apuestas. Por lo tanto, se le asume como un proceso educativo, de aprendizaje que debe partir de la escuela para posibilitar a los sujetos en formación el reconocimiento de sus afectos, su gestión hacia la construcción de relaciones interpersonales más sanas. Una postura que obliga a

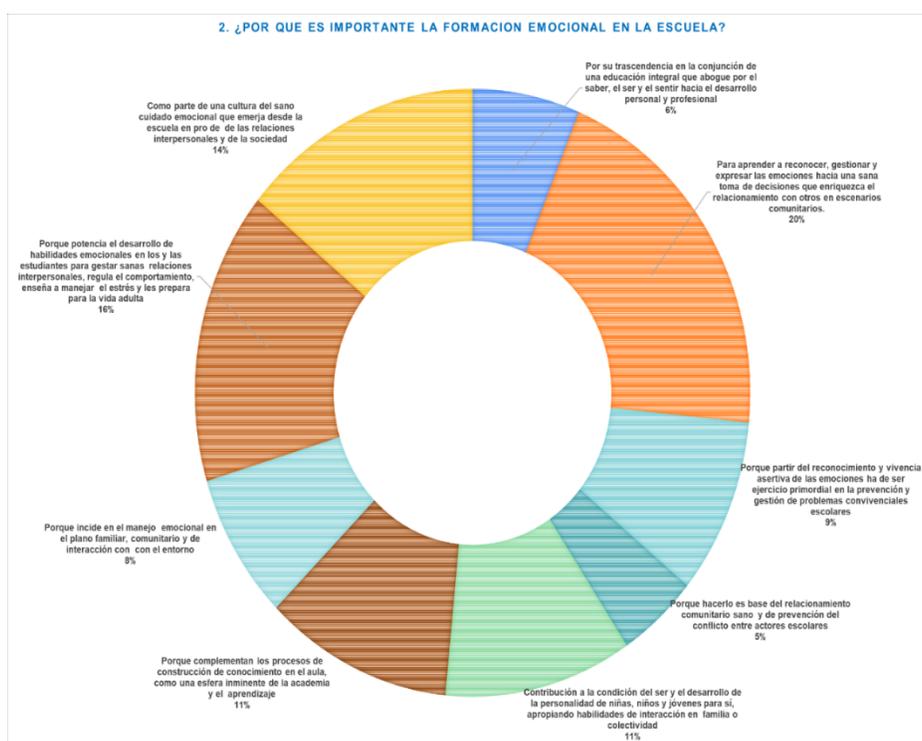
que se plantee como un lugar común a las prácticas directivas, docentes y de orientación que se producen en las instituciones educativas. Un campo de enseñabilidad que potencia la configuración de habilidades emocionales, contribuyendo a la comprensión de sus alcances para el ser que se está formando en la escuela, sus interacciones y para la sociedad misma.

Un cuarto bloque de respuestas, le atribuye un carácter más de orden ciudadano y de derechos, al plantear el desarrollo competencias socioemocionales para el autogobierno afectivo y la interacción social. En tal sentido, se desprende la valía de los procesos de gestión emocional a los que puedan vincularse los niños, niñas y jóvenes como un aporte a las interacciones que se producen en la escuela, la familia o la sociedad en general, a través del autocontrol, la actitud reflexiva y conocedora de sí mismo, el desarrollo de competencias socioemocionales para la vida; brindando la oportunidad de reconocer el contexto sociocultural de quienes se forman. Un último bloque de respuestas, cuya relevancia precisa ser considerada aquí, valida el aporte del trabajo alrededor de las emociones, a la formación integral centrada en el ser y el desarrollo afectivo para un mejor vivir, otorgando de nuevo validez a la conjunción saber-ser en la intencionalidad educativa de los procesos que se gestan en la escuela, señalando su lugar como potenciador de habilidades cognitivas y afectivas para un mejor vivir y convivir desde la empatía y la interacción comunitaria.

Otros grupos de respuestas que surgen como parte del instrumento en este ítem, complementan lo esbozado en lo arriba mencionado, al plantear la contribución de prácticas formativas generadas alrededor de las emociones en la escuela, a procesos educativos pertinentes y de calidad, como un espacio de construcción identitaria y de conocimiento de sí mismo, de formación y de intervención familiar o de prevención de problemáticas de violencia escolar y fortalecimiento convivencial.

2. ¿Por qué es importante la formación emocional en la escuela?

Responder esta pregunta lleva a los participantes del estudio a plantear varios aspectos principales: el 20% de los y las docentes, reconoce su importancia en la identificación y gestión de las emociones hacia el sano relacionamiento con otros y otras; un 16% plantea su relevancia a la hora de gestar habilidades emocionales interpersonales para la vida comunitaria en el presente y el futuro; un 15% enaltece su lugar en la generación de una sana cultura del cuidado emocional desde la escuela, en particular en tiempos de crisis; el 11% de la población entrevistada ve su valía en la ruta de reconocimiento del ser y el desarrollo de la personalidad; en contraste con otro 11% que valora su lugar en la vinculación a los procesos de aprendizaje y del ámbito académico de la escuela.



Las respuestas a este interrogante, reafirman lo expresado en el postulado anterior. En tal sentido, el primer bloque de respuestas (20%) por orden de incidencia, les otorga importancia como un lugar de aprendizaje en el que ha de ser posible reconocer, gestionar y expresar las emociones hacia una sana toma de decisiones que enriquezca el relacionamiento con otros en escenarios comunitarios, posibilitando prevenir problemas convivenciales escolares, así como el reconocer,

sentir, vivenciar y gestionar las emociones. Como un asunto de salud mental y prevención del suicidio que promueva al autoconocimiento, el cuidado propio, del otro y de lo otro, la toma de decisiones para la vida y el agenciamiento racional de las emociones.

Un segundo grupo (16%), sugiere su trascendencia en tanto potencia el desarrollo de habilidades emocionales en los y las estudiantes para gestar sanas relaciones interpersonales, regular el comportamiento, enseñar a manejar el estrés y prepararles para la vida adulta. Es decir, se le asume como un escenario de interacción personal sana que contribuye en los estudiantes a dirimir tensiones y formar para la vida, fortaleciendo el desarrollo emocional, gestando habilidades que regulen el comportamiento, ser empáticos y solidarios, reducir el estrés y prepararse para los desafíos emocionales de la vida adulta. El presente de la escuela en el plano comunitario y de interacción entre integrantes, es también considerado aquí, al validar el lugar de estas prácticas alrededor de la gestión emocional y sus posibles aportes, en tal sentido. Adquiere vigencia además, su mirada como aporte al desarrollo personal y social, que desde la escuela ha de gestarse.

En tercer orden (14)%, surge el grupo de docentes que reconocen la importancia de la formación emocional en la escuela como parte de una cultura del sano cuidado emocional en pro de las relaciones interpersonales y de la sociedad. Se le confiere aquí, una dimensión de salubridad emocional que le otorga un carácter emergente de servicio y atención inminente que ha de emanar de lo educativo y sus prácticas. Así las cosas, se sugiere que este ha sido un campo olvidado por la escuela que urge ser vinculado a sus prácticas, como escenario de crecimiento e interacción personal, para aportar procesos que posibiliten que el sujeto que se forma logre identificar y validar su propio actuar. La escuela como microorganismo de la cultura, ha de enunciar procesos de gestión emocional que redunden en el plano familiar, comunitario, social.

Un cuarto bloque (11%) nos habla acerca de la contribución de los procesos formativos alrededor de las emociones, a la condición del ser y el desarrollo de la personalidad de niñas, niños y jóvenes para sí, apropiando habilidades de interacción en familia o colectividad. Otorgando una mirada más centrada en el individuo que se forma en la escuela en sí y las apropiaciones que pueda gestar para sí mismo en materia de valerse de herramientas que le posibiliten caminar en el mundo. Una mirada más cercana al ser en la que se confiere rigor al manejo de las emociones ante los desafíos de la vida, ante las tensiones que oferta la interacción social que se produce en la escuela misma, en la construcción identitaria y el desarrollo de la personalidad. Pero quizás lo más valioso está en esa apuesta de escuela que repare, sane y valide el lugar de enunciación de sus estudiantes para el vivir.

Otros tipos de respuestas surgen, complementando las apuestas arriba mencionadas entre otras, aquellos que consideran que la formación emocional en la escuela complementa los procesos de construcción de conocimiento en el aula, como una esfera inminente de la academia y el aprendizaje (11%) como muy bien sustenta en los planteamientos antes señalados; por su apuesta hacia una educación integral; por su contribución a los procesos familiares, comunitarios y de interacción con el entorno, y como espacio de prevención de fenómenos de violencia escolar.

3. Describa una experiencia pedagógica, en formación emocional, realizada por usted en su aula de clase. En caso de no contar con una experiencia personal, describa una práctica emocional que usted cree podría realizar con sus estudiantes

Una pregunta cuyas respuestas se centran de manera mayoritaria en: 40% de la población cree en la diversidad de **didácticas** que emplean los docentes alrededor del trabajo de las emociones en la escuela, la gran mayoría de ellas centradas en apuestas creativas que permiten reconocerlas y saber cómo actuar frente a estas:

Cartografías, cuentos, canciones, videos, semáforos, diarios, mensajes, corpografías, personajes, ruletas, centros de interés, juegos de roles, entre otros. De otro lado, surgen prácticas que abogan por ejercicios más introspectivos que permiten el reconocimiento de sí (8 personas), seguido por prácticas que se enuncian desde diversas áreas del saber; el uso de historias y narrativas de vida para detectar modos de actuar y vivencias que narran formas de interactuar con los otros (6 personas); o el uso común de la palabra como lugar de sanación (5 personas).

Esta pregunta recoge experiencias y miradas interesantes frente a la formación emocional en la escuela que sirven de faro para otras y otros docentes interesadas (os) en vincular esta esfera a su quehacer en el aula. De tal suerte que el primer bloque temático (35%) recoge las apuestas didácticas y creativas del manejo de las emociones para reconocerlas y saber cómo actuar frente a estas, como cartografías, cuentos, canciones, vídeos, semáforos, diarios, mensajes, corpografías, personajes, ruletas, semáforos, centros de interés, juegos de roles, prácticas artísticas, en salud mental entre otros. Las narrativas creativas ocupan un buen lugar en el marco de dichas didácticas, que tienen como propósito central contribuir al reconocimiento y gestión de las emociones. En un buen número de casos estas didácticas funguen como escenario diagnóstico y de apoyo docente al estudiante; el uso de personajes y aplicativos de manejo emocional, emergen también aquí. Resulta interesante la vinculación de algunos ejercicios de prácticas corporales. Precisa recordarse, que el lugar de enunciación de muchas de las didácticas en cuestión se gesta alrededor de los niños de primera infancia.

De otro lado, surgen prácticas que guían el reconocimiento de sí y del propio sentir en los y las estudiantes (12%), enfocadas más que a la ruta didáctica, a enfocarse en el apoyo al estudiante en su búsqueda de sí y de su historicidad. En tal sentido, surgen ejercicios de autodescubrimiento, de identificación de afectos, de confianza y valoración de sí mismo, de motivación, de aprender a sentir, expresar y manifestar lo emocional, de ética del cuidado de sí, del otro y de lo otro, de expresión, aceptación y trámite del sentir. Ejercicios del orden personal y reflexivo que

contribuyen al empoderamiento subjetivo desde el ser. Un tercer bloque de respuestas (10%), recoge las interesantes narrativas de reconocimiento de experiencias e historia de vida que expresan sentires, experiencias, vivencias y origen de los modos de actuar en relación con los otros, de aquí se desprende la importancia de los relatos para averiguar por la historicidad y las apuestas familiares alrededor de los y las estudiantes, una forma de comprender su actuar y su sentir en el marco de las interacciones sociales que se dan en la escuela. El uso de diarios y prácticas narrativas enarbolan este grupo temático. Un hecho que se complementa con otro 10% de la población docente consulta que refiere hacer uso de ejercicios que a través de la palabra posibilitan la exploración afectiva y el sanar, a través del diálogo, el acercamiento a padres o círculos de la palabra.

Cobran especial vigencia aquellas opiniones (10%) que dan cuenta de prácticas enunciadas desde diversos campos del saber en función de lo afectivo, puntualizando modos disciplinares en los que a través de la ciencia, la ecología, el deporte, las matemáticas entre otros, se puede dar alcance a este tipo de formación. Un cuarto grupo (3%) reúne en sí tres apuestas diferentes que se complementan, la primera alude a apuestas realizadas en el marco de proyectos pedagógicos institucionales, la segunda al desarrollo de talleres o proyectos de aula y la tercera relativa a prácticas que posibiliten reconocer y dar nombre a las emociones a través de ejercicios del aula. Estos tres elementos confluyen en apuestas innovadoras gestadas por docentes en el aula, para desde sí buscar una solución a los problemas socioemocionales de sus estudiantes o bien proveer una ruta que resignifique su sentir a través del reconocimiento de los afectos que los atraviesan, en el diálogo sobre lo que les conmueve y afecta, en el cuidado de sí. Aquí surge también, un grupo que gesta apuestas de prevención a problemas de violencia que afectan la convivencia en la escuela. Un último grupo, merece especial consideración, en tanto evidencia la necesidad de fortalecer los procesos formativos docentes en este campo bien sea porque manifiestan escaso dominio o porque expresan la intención de hacerlo.

5.2. Resultados fase emocional/afectiva: ser y ser maestro

5.2.1. Eje Psicogenealogía

Se registran ocho narrativas en las que los sujetos expresan eventos intensivos a partir de las heridas de rechazo, abandono, humillación, traición e injusticia. La totalidad de las narraciones empieza con una ubicación contextual y expresa el papel de los personajes principales y su lugar en la situación. En esta parte de las narrativas se establecen sucesos de tipo traumático y las emociones más comunes son la ira, el miedo, la sensación de ser dañado y, en algunas, de dañar a otros. El factor común tiene que ver con el juicio de que el evento terminó afectando profundamente el proyecto de vida de las protagonistas. En la fase de transformaciones y expansiones, la mayoría de los relatos señala que algunos afectos tristes persisten, aunque el deseo de cambio y de perdón haya aparecido en un momento como posibilidad existencial. Sin embargo, sólo dos del total expresan en la narrativa la idea de que el carácter traumático del evento intensivo no se convirtió en una oportunidad de crecimiento y trascendencia espiritual. El esquema básico de estas narrativas consiste en hacer visible los afectos tristes que provocó el evento para señalar en el cierre los aprendizajes y transformaciones existenciales que se dieron a partir del trabajo reflexivo sobre ellos:

Siempre he considerado que la soledad o la sensación de esta es algo preocupante en mi vida. He sentido que el estar acompañada por alguien, me daba la seguridad y el apoyo que necesitaba para emprender cada misión de la vida, pero varios sucesos han marcado momentos en donde he sentido que las personas con las que he contado más, se han ido. (...)

He seguido enfocándome en otros aspectos de mi vida y soy considerada una mujer guerrera que ha podido sola, pero manteniendo una sentida soledad y de que algo me falta constantemente.

1. Entender que nada es para siempre y que debo vivir cada momento intensamente. Comprender que tengo una fuerza interna muy fuerte e intentar enseñar a mis hijas esto.

Mirar como los abandonos afectan tanto a las personas.

2. Las vivencias fuertes refuerzan el carácter, nos muestran elementos para cambiar y nos permiten evitar repetir.
3. Totalmente, la vida es un carrusel; momentos lentos que se nos hacen eternos, altibajos, momentos de golpes, pero que al final del recorrido nos recuerdan que somos humanos y debemos vivirlos y que lo importante es entender la enseñanza que nos brindó y la manera en que nos ayudó. (Entrevista 1)

En este caso, los afectos tristes derivados de la soledad configurada en la herida de abandono y mantenida en la sensación de carencia se transformaron a través de la aceptación de la situación, el proceso de duelo, el ejercicio de conciencia y la decisión de construir una vida desde el coraje y la resiliencia. Aunque ambos afectos tristes persistan, se entienden como parte del proceso y como oportunidad de cambio.

La cuestión de la espiritualidad aparece en la mitad de las narrativas y se expresa como herramienta y enseñanza a partir de crisis profundas:

Después fue peor; en un momento de la vida frente a una crisis de ansiedad decidí poner un alto a la situación de dependencia emocional. He estado en terapia psicológica, me hice cargo de mi salud y dejé el alcohol hace 2 años. Tuve un despertar espiritual diferente a lo que viví en mi infancia religiosa.

He tenido muchos cambios en mi vida, desde aprender a amarme a mí misma, perdonarme y perdonar a mis padres; pedir perdón a mi hija y sanar tanto física como emocionalmente

Yo siento que para aprender y trascender, tenía que tocar fondo en muchos sentidos. También pedí perdón a mi expareja y a mi hijo,

porque siento que también le he hecho daño de alguna forma, permitiendo maltrato, humillación; ahora vivo más tranquila y mis hijos se sienten tranquilos. (Entrevista 2)

En la mitad de los relatos aparece la cuestión de la ansiedad, el miedo y la dependencia emocional, especialmente en relaciones de pareja y relacionadas con abandono e infidelidad. En el proceso de transformación se entiende que el dolor de estas heridas se manifiesta siempre en el daño que se causa a sí misma y a otros y que la salida es el perdón, la aceptación y el amor, elementos que toman la forma del uso de herramientas y la solicitud de ayuda y apoyo de otros:

Todos estos eventos que he vivido me han ayudado a tener más cercanía con mis hijos, a dialogar más y de una manera asertiva, a cuidar de ellos y de quienes amo, de una manera más efectiva. A comprender que hay cosas que no podemos manejar y que es importante pedir ayuda a personas especializadas como trabajadores sociales, psicólogos u otros profesionales que ayuden a sanar. (Entrevista 5)

Seis de las ocho entrevistas terminan manifestando que el proceso de sanación y transformación implica un proceso de autoconciencia, lo que hace visible el papel fundamental del autoconocimiento y un vínculo interesante con el Taller 3, en la que lo vivido se objetiva desde las herramientas disponibles y aceptando atravesar el evento desde estos elementos:

Siento que la forma en que transformé este evento es en la medida que pude entender que todo problema humano tiene solución, asumir los cambios en mi vida de una manera tranquila y positiva.

Pude ver que todos los acontecimientos que ocurren en mi vida tienen un objetivo, una enseñanza, una trascendencia que me permite vivir el día a día con calma y fe; el dolor intenso que un día viví se convirtió en aprender a vivir con la certeza de que todo lo

que pasa es momentáneo y viene para algo específico a mi vida.

(Entrevista 6)

Esta modalidad de autoconocimiento no pretendería una pura objetivación de sí para dar cuenta del trauma o un sentido al dolor derivado de la herida, sino especialmente para reconocer en sí las potencias que impulsan el cambio fundamental de partir del amor y el cuidado de sí para reconfigurar las relaciones consigo misma en el dolor y con los otros en las condiciones emocionales configuradas por este. Aunque sólo aparece en una de las entrevistas, la opción por sí misma termina siendo un aprendizaje valioso y potente: “Otra gran transformación ha sido aprender que el amor más grande es el que siento por mí y que no puedo estar con alguien que me daña aunque me ame” (Entrevista 7).

En conclusión, aunque el carácter profundamente doloroso de estas heridas de abandono, traición, humillación e injusticia se hacen patentes en las narraciones, también aparecen las capacidades de las personas para enfrentarlas y hacerlas conscientes en términos de una búsqueda espiritual que adquiere la forma de una vida que se vive desde el coraje y desde el deseo de transformación, trascendencia y superación y, sobre todo, desde el amor.

5.2.2. Bloque cuerpo/vida

Se registran once narraciones en las que los sujetos expresan sus vivencias con el cuerpo a lo largo de los talleres, la modificación de su propiocepción, la consciencia del vínculo entre cuerpo y emocionalidad. Adquiere un papel relevante en las narraciones la respiración como elemento clave para desencadenar un encuadre en un ejercicio de trabajo emocional. Se insiste en la sensación de progreso lento pero seguro al respecto de las técnicas propuestas como herramientas que permiten identificar los modos como las emociones se expresan en el cuerpo, en su potencia, pero también en su descuido y enfermedad. Las narraciones refieren el momento en el que se toma consciencia de que todo trabajo espiritual empieza con la corporalidad. Todas las narraciones señalan que se quisiera disponer de más

tiempo para el ejercicio y para trabajar la relación entre cuerpo, emoción y espiritualidad. El esquema básico de las entrevistas muestra el modo como se adquiere conciencia de la relación cuerpo/emoción en el maestro y su derivación en la pregunta por el papel de estos elementos como condición para su trabajo pedagógico:

Considero la experiencia de los talleres como parte fundamental de nuestra labor, de nuestra vida misma y de nuestro actuar diario en cada una de las actividades que realizamos.

Personalmente creo que no somos conscientes de nuestros movimientos, ni de las acciones que realizamos a diario, actuamos mecánicamente por diferentes motivos que nos acechan. Sé que tengo un cuerpo valioso con todas sus partes en buen estado, pero no soy totalmente consciente de esto.

Pude experimentar la importancia de sentir cada parte de mi cuerpo, sentir que estaba ahí y verla sin mirarla directamente, sino verla sintiéndola, que es muy diferente. De ahí concluyo lo valioso de realizar acciones conscientes en nuestra vida diaria, en nuestras rutinas, y así mejorar nuestra memoria y otros procesos físicos y emocionales que nos permitirán mantener activo nuestro cerebro, nuestro corazón y demás funciones vitales.

Entendí que hasta el hecho de comer se debe hacer consciente; no comer por comer. Debo conocer y comprender mis órganos internos, pero así mismo darles la salud cuando se enfermen, conocer qué puedo comer, si me siento bien o mal y poderme curar a mí misma.

Esa cura o ese alivio puedo encontrarlo no solo a nivel físico, sino emocional y espiritual ya que comprendí y reafirmé que las

emociones mal canalizadas nos cobrarán en algún momento con dolencias que se han ido aferrando al cuerpo por mucho tiempo. Ahora que todo ese conocimiento es más claro y conciso y que lo aprendido se ha interiorizado, llegan las preguntas ¿cómo lo transmito a mis estudiantes?, ¿cómo hago que sean conscientes de lo mismo que yo identifiqué?, ¿cómo llevarlos a encontrarse consigo mismos?, pues finalmente lo que aprendemos debe ser enseñado; la gracia no está en guardarlo para siempre en nosotros. (Entrevista 3)

En esta narrativa se expresan los aspectos fundamentales de las prácticas reflexivas consideradas en el taller. En primer lugar, se da testimonio de un cuerpo que avanza por inercia en el mundo material, como si fuera un puro vehículo, del que se adquiere conciencia a través de ocuparse del movimiento y su propiocepción. Sentir el cuerpo es entonces ir más allá del cumplimiento de sus necesidades para entender cómo en él se depositan elementos emocionales que deben ser objeto de cuidado precisamente atendiéndolo. La preocupación por las posibilidades de este cuidado en la relación con los estudiantes se expresa en la mitad de las entrevistas, casi siempre desde el siguiente esquema, en el que se incluyen elementos emocionales, corporales y espirituales:

Nuestros recuerdos y vida formaron seres con visiones totalmente diferentes ante el hecho de existir, que fueron formando un cúmulo de aspectos que construyeron nuestra personalidad.

Muchas veces no damos cuenta de lo anterior en la vida de nuestros estudiantes y llegamos al aula de clase suponiendo que cada niño tuvo un día maravilloso y un despertar feliz; se nos olvida que cada pequeño tiene un cúmulo de experiencias buenas y malas que igual que nosotros en el pasado y aún en el presente construyen nuestra identidad.

Es necesario ir a una educación más humana que evalúe desde el sentir y la necesidad de cada niño o niña, que dé cuenta que todos somos seres diferentes y que se enseñe más hacia el ser feliz que el saber; que se acepte de la mejor manera lo que no se puede cambiar y que se den las opciones de cambiar lo que sí se puede y que se eduque para aceptarse tal como se es y que se viva para el estar en paz consigo mismo y los demás.

Es necesario que los maestros recordemos que somos seres al servicio de los demás y que nuestra función no es enseñar conceptos, ni enseñar a sumar y restar únicamente; más bien que se enseñe a tener confianza en sí mismo; que se enseñe a asumir el dolor y las dificultades como parte de la vida; que se enseñe a expresar la tristeza y la rabia sin agredir a los demás, a confrontar los miedos sin sentirse débil o cobarde, sino que al contrario, es un acto de valentía enfrentar la vida. (Entrevista 4)

A este esquema se le suma, en la tercera parte de las entrevistas, la necesidad de autoaceptarse, en el sentido de reconocer las propias limitaciones como punto de partida para modificarlas o asumirlas, y su potente papel en el ejercicio docente:

En todos los ámbitos de la vida existen interacciones que dan cuenta del cómo asumimos nuestra existencia. En nuestra profesión docente tiene mayor relevancia pues también impactamos la vida de nuestros niños y somos ejemplo para ellos.

Es importante entender que a nuestra vida llegan un sinnúmero de situaciones, llevando consigo diferentes tipos de emociones, pero soy yo y solo yo quien decido como enfrento cada emoción y si me quedo sufriendo ilimitadamente. Del modo como afronto mi vida también depende mi salud física, porque lo emocional cobra factura sobre lo físico.

Si como docente enseñé a mis niños que siempre debo reconocer mi emoción y también debo conocer como actúo en ella, sabré también buscar estrategias que me permitan relacionarme mejor conmigo mismo y con los otros.

También debo enseñar que debemos aceptarnos como somos sin que ello implique no hacer nada por mejorar lo que consideramos debería ser distinto. Ante cualquier situación debemos evaluar lo positivo y la esperanza de que todo va a mejorar y también lo negativo que seguramente cambiará cuando le doy el manejo adecuado. (Entrevista 6)

Sólo en una de las entrevistas aparece el papel que el proceso formativo y el lugar de los maestros que participaron en él tiene en los modos como se configuró cierta relación con el cuerpo. Se hace visible en esta narración la manera como esta conciencia también hace parte de la práctica cotidiana de la profesión y de su impacto en la formación de las personas a cargo de su cuidado:

Enfrentar este tema dado en las tres intervenciones, me permite identificarme con esos niños y tomar consciencia, entendiendo que en mis manos está el no replicar las mismas emociones vividas en mi niñez, tratando de generar oportunidades que yo no tuve a lo largo de mi educación primaria, secundaria, universitaria y posgrado.

Esa historia personal me llevó a acordarme que la elección de mi carrera se la debo a maestros que me trataron con respeto; vi en el deporte la oportunidad de escapar, de avanzar fronteras que emocionalmente no podía y mucho menos social.

Este taller me confirma la necesidad de educar y entender esas emociones tan ilegibles y que mi afán de buscar ayuda ha sido la mejor decisión, que ni todo el oro del mundo lo compraría. He

experimentado a lo largo de los años la sanidad de mi alma, la restauración de mis emociones y el empoderamiento para tomar consciencia de mí en ese espacio llamado educación. (Entrevista 11)

En conclusión, las entrevistas expresan las prácticas reflexivas a las que los maestros accedieron para configurar un autoconocimiento de su cuerpo como encarnación específica moldeada por la cultura y por las emociones derivadas de su historia personal, cuestión que se comprende como punto de partida para cualificar la relación con los estudiantes a través del doble movimiento del despliegue de estas prácticas en sí mismos y de la enseñanza de algunas de estas técnicas para que ellos puedan alcanzar esa conciencia y ocuparse de su propio cuidado: “En la medida en que como docentes logremos esto, estaremos sembrando en nuestros niños la oportunidad de que ellos disfruten más de este don llamado vida” (Entrevista 7).

5.2.3. Bloque Autoconocimiento

Se registran dos informes de los talleres. El primero es una transcripción de la entrevista a profundidad realizada con 7 profesores del Colegio Aquileo Parra y el segundo un informe final del Taller de Autoconocimiento realizado por el psicólogo Miguel de Zubiría y su equipo de trabajo. El Taller se realizó conforme al siguiente esquema conceptual y metodológico:

SINTESIS CONCEPTOS PRINCIPALES	
CONCEPTO	DEFINICIÓN
AUTOCONOCIMIENTO	Es el proceso del CONOCERSE que permite al individuo auto valorarse y tener mayor bienestar psicológico en tres instancias el Yo1- Relacional, el Yo 2 personal y Yo 3 Proyectivo. Es uno de los conocimientos fundamentales para el ser humano. El autoconocimiento es diferente a los procesos

	<p>de interconocimiento, socio conocimiento y conocimiento profesional.</p> <p>El autoconocimiento le permite al individuo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interesarse por sí. mismo 2. Preguntarse acerca de si mismo 3. Valorar su nivel en los tres Yo 4. Comprenderse a partir de lo identificado 5. Generar acciones de reparación 6. Y dirigir su propia existencia <p>Para la autovaloración de cada uno de los elementos del autoconocimiento se utilizan cuestionarios y afectograma donde se grafican los niveles que el individuo alcanza y que le permite visibilizar su estado actual.</p>
<p>FUENTES DE BIENESTAR Y MALESTAR</p>	<p>Es el estado en que todo individuo puede presentar ocho fuentes que proporcionan, felicidad, cercanía con las personas, tranquilidad, presencia de cualidades personales, las automotivaciones, autorrealización y la alegría de vivir, identificarlas es el inicio para conocerlas, siendo esta la mayor riqueza humana.</p> <p>En contraposición se encuentra el malestar psicológico donde hay presencia de infelicidad, soledad, ansiedad, presencia de incompetencias, apatía, alienación e ideación suicida. La presencia de las unas o las otras manifiestan una buena o mala situación psicológica que tiene grandes consecuencias para la vida.</p>

<p>YO 1 – RELACIONAL Vínculos</p>	<p>Es la instancia psicológica que permite potenciar el bienestar psicológico y aumenta los niveles de felicidad, tranquilidad e identificar el estado de los vínculos.</p> <p>Está presente en las diferentes etapas de la vida, pero tienen mayor énfasis algunos de los que se definen como mundos en los cuales los vínculos e interacciones tienen gran relevancia, sin decir que algunos estén presentes</p> <ul style="list-style-type: none"> -Infantil: Énfasis en Familia y colegio -Juvenil: Amigos, T. libre, intelectual y proyectiva -Adulterez: Amoroso, laboral, vejez
<p>Felicidad, Infelicidad y Sufrimiento</p>	<p>La felicidad es un estado de alto o muy alto bienestar psicológico, ella puede manifestarse en los diferentes mundos de acuerdo a etapa vital del individuo, cuando no está presente el individuo tiene presencia de infelicidad.</p> <p>El sufrimiento por su parte también puede estar presente en los diferentes mundos, manifestándose en tensiones, conflictos, problemas, ansiedades y angustias</p>
<p>YO2- PERSONAL CUALIDADES E INCOMPETENCIAS</p>	<p>Es la instancia que permite potenciar el bienestar psicológico y la autovaloración personal, se manifiesta a través de la presencia de cualidades o herramientas psicológicas de interacción consigo mismo, con los otros y con el mundo.</p> <p>Existen cinco grupos de cualidades e incompetencias, cada uno de ellos con alto impacto en la vida del individuo que interfieren en la</p>

	<p>interacción con los diferentes mundos.</p> <p>Estos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Autotéticas b. Intimas c. Interpersonales d. Sociales e. Intelectuales
YO 3 -PROYECTIVO METAS Y PROYECTOS	<p>Es la instancia psicológica de la cual hacen parte las motivaciones, la autorrealización y la alegría de vivir. Incluye las autovaloraciones del Yo1 y Yo2. Tiene en cuenta las metas, intereses y proyecto de vida.</p>

Fuente: Propuesta Equipo Miguel de Zubiría

Este Taller incluyó tres ejercicios en los que a través de la propuesta del afectograma se trabajó cada uno de los “Yo” considerados en el esquema. A continuación, se visibilizan los aspectos más importantes planteados por las narraciones disponibles en los insumos señalados:

Al respecto del papel del autoconocimiento como exigencia y posibilidad de los seres humanos, se señala en la entrevista:

Autoconocerse es muy importante porque conozco mis dificultades y sé en qué tengo que trabajar más para seguir siendo feliz; sé que talentos tengo para poder ofrecer, para poder brindar, para poder acompañar. Definitivamente, autoconocerse es caminar hacia la felicidad, hacia la tranquilidad; no solo pensar en lo mío, porque tranquilidad y felicidad es con todo lo que está a mi alrededor, como mi trabajo, mi familia, mi situación económica, mi situación de salud; todas esas cosas hacen que yo sea feliz y que brinde, a los demás, felicidad. (Participante 1)

La mayoría de los participantes están de acuerdo con esta afirmación y replican el supuesto de que convertirse a sí mismo en objeto de conocimiento es condición para el desarrollo personal y para la cualificación de los vínculos con los otros significantes. El carácter reflexivo de este ejercicio implica un “volver hacia sí mismo” en el que conocerse es la condición ética fundamental para comprender el valor propio, el de lo vivido y el de los vínculos con los otros y con el mundo. Emerge entonces la claridad de la interacción autoconocimiento/regulación de las emociones propias/formación emocional de los estudiantes:

Cuando yo escucho esa palabra de autoconocimiento, directamente me dirijo a mí. Es como explorar mi interior, estudiarme, analizarme y saber cuáles son esos valores que tengo, esas dificultades que aún debo superar para ser cada día una mejor persona y sobre todo para aplicarlo con los seres que me rodean y en este caso una gran importancia la tienen mis estudiantes y más que trabajo con niños pequeños que en este momento ellos se dejan moldear y es como el momento de enseñarles a canalizar sus emociones, de conocerse y de autorregularse, porque en muchas circunstancias de la vida lo prioritario es el manejo de emociones para no salirse de uno y sacar una cantidad de problemas y agrandarlos, sino para aprender el manejo de las emociones. Entonces el autoconocerse, es una primera etapa para uno saber qué debe fortalecer en su vida personal. (Participante 6)

Cuando la entrevista plantea la pregunta por las condiciones para conocerse a sí mismo, los participantes están de acuerdo en la asunción de una actitud de apertura y de un compromiso constante consigo mismo:

Un buen proceso de autoconocimiento implica conocer, reconocer quién soy en mis fortalezas y debilidades y de ahí empezar a realizar las acciones de mejora para mí con tranquilidad y confianza. Empezar a trabajar poniéndose en los zapatos del otro para dar las herramientas y que los niños puedan empezar sus procesos de autoconocimiento y de autonomía, y esto en un proceso continuo. (Participante 5)

Los entrevistados terminan conectando siempre este proceso de autoconocimiento con las relaciones que pueden construir con sus estudiantes, en un doble movimiento de considerarse a sí mismos en sus análisis para poder enseñar esas técnicas y mejorar las condiciones socioemocionales en el aula. Para esto tienen en cuenta la propuesta reflexiva planteada por el equipo acerca de considerar las habilidades y competencias necesarias para realizar este doble ejercicio:

En ese sentido, en el aspecto pedagógico, este proceso del autoconocimiento nos brinda una herramienta muy importante en el sentido de cualificarnos a nosotros mismos como maestros, nos permite aprender a conocernos y entender que somos seres con algunas limitaciones, tal vez por nuestra formación, por el entorno, por el gremio. A veces los maestros tendemos a tener un súper ego, a pensar yo soy el mejor, yo tengo el mejor en todo. Yo pienso que este proceso de autoconocimiento debemos llevarlo a cabo primero en uno mismo como docente y eso nos puede llevar a tener una mirada de humildad y a reconocerse como un ser en proceso de formación, en proceso de cambio, en proceso permanente de transformación. Entonces si uno entiende su proceso personal así, seguramente uno va a entender que los chicos, desde el más pequeñito hasta los más grandes, también son seres que están en permanente evolución, en permanente cambio y que necesitan una guía y una orientación para que puedan sacar lo mejor de sí. (Participante 3)

La conversación sostenida en la entrevista termina dando testimonio de las maneras como un proceso personal de autoconocimiento y su relación con la gestión emocional del maestro puede tener un cierto impacto a nivel institucional e incluso en la totalidad de la comunidad educativa:

Desde que estoy aquí en el Aquileo Parra he tenido la oportunidad de participar en muchos talleres y charlas que tienen relación con emociones y uno aprende, pero en este del autoconocimiento, cuando empiezo a entrarme y reconozco que tengo cosas que yo no sabía, miro a mis estudiantes y pienso que se están formando y que muchas veces no demuestran lo que tienen adentro. Es una maravillosa oportunidad de trabajar en el aula poniéndome al nivel de ellos; por ejemplo les comento que estoy triste por algo, pero que tengo que trabajarlo porque no puedo quedarme ahí. Ellos ven que soy adulta, pero que puedo estar en una circunstancia, entonces entienden que ellos también pueden soltar y esto me ha me ha surtido efecto. Lo he hecho en el aula y muchos niños me manifiestan que les pasa lo mismo, entonces empiezan a identificarse y empiezan a trabajar ellos mismos en ese autoconocimiento. Yo les digo que todos crecemos y que en unos años serán personas diferentes a lo que son hoy y que cada día es un aprendizaje. Entonces pienso que hay que ponerse en sus zapatos y ponerse al nivel de ellos y así se logran muchas cosas positivas. (Participante 2)

Al ser interrogados por las ventajas y posibilidades de identificar las fuentes de bienestar y malestar a través de las técnicas ofrecidas en el Taller, los participantes están de acuerdo en que sus mayores beneficios se expresan en la configuración de una manera distinta de gestionar sus emociones como herramienta para

cualificar su relación consigo mismos, con los otros y con el mundo. Al respecto, el siguiente testimonio:

Es muy importante conocer las dos fuentes, la de bienestar y malestar. Digamos que uno vive muy agradecido por las cosas que ha vivido en esta vida con su familia, con sus amigos, porque son muchas fuentes que dan felicidad, y otras que le dan infelicidad. Pero lo importante no es tanto conocerlas sino saberlas manejar; no quedarse uno en el aburrimiento, en el rencor, sino saber cómo manejarlas, cómo perdonar, cómo superarlas y seguir ese camino que nos toca recorrer y hacer la vida más amena y así como nosotros la queremos, hacérsela a los demás, y tener la seguridad que en este mundo siempre vamos a tener felicidades y también sufrimientos, porque son momentos; ni vamos a encontrar la suprema felicidad, ni tampoco toda nuestra vida va a ser sufrimiento. Es como tener ese equilibrio y es muy importante saberlo manejar y eso es a lo que yo he apuntado en la vida, pero lo he canalizado más en este curso, de cómo conocerse uno y saber de dónde viene los sufrimientos y muchas veces tenemos que tomar decisiones asertivas y cortar, porque no debemos aguantar algunos malestares, sino ver cómo podemos manejar esa situación en beneficio propio y de los demás, porque también puede ser al contrario; puede ser que yo le genere malestar a otro sin darme cuenta y a eso es que atinamos de conocer en dónde está ese malestar y poder llegar a consenso con otras personas. Y ese también es el reconocimiento no solamente los que me generan, sino los que yo genero y cómo poderlos manejar.

(Participante 4)

Este testimonio hace visible la cotidianidad de los maestros al respecto de la gestión de sus emociones en su vida personal, familiar y profesional. El proceso de autoconciencia implica también entender la posibilidad de afectar profundamente la

vida de los otros significantes y de las personas que están bajo su responsabilidad en su ejercicio docente a partir de esta gestión cualificada por los ejercicios y desde la actitud de constante mejora. Para finalizar esta parte, se presentan las conclusiones que plantea el segundo Informe del equipo:

- ✓ Los relatos reflejan la percepción de la subjetividad en la construcción del bienestar y malestar.
- ✓ La familia se destaca como una fuente crucial de bienestar para varios participantes, brindándoles seguridad, apoyo y ejemplo.
- ✓ La importancia de reconocer y valorar las diferencias en el trabajo de los docentes se resalta como un factor relevante para el bienestar.
- ✓ Se plantea la necesidad de abordar los malestares y aprender a gestionarlos, ya sea a través del autoconocimiento, la tolerancia o la toma de decisiones asertivas.
- ✓ Es importante abordar las fuentes generadoras de malestar para mejorar las condiciones laborales y promover un entorno educativo más saludable.
- ✓ El bienestar y el malestar docente están intrínsecamente relacionados con la percepción subjetiva, las relaciones familiares, la valoración del trabajo y la gestión de emociones y experiencias. La reflexión y el reconocimiento de estas dimensiones pueden ser fundamentales para el diseño de estrategias que promuevan el bienestar en el entorno educativo.
- ✓ Es importante dar relevancia a la buena escucha es una de las cualidades íntimas valiosas de desarrollar, ya que de ellas se extrae la información en la comunicación de las interacciones.
- ✓ Las cualidades mejoran significativamente la vida, es un elemento fundamental de profundización en sí mismos en su relación con los otros y el mundo

- ✓ Muchos de los conceptos esclarecidos en los talleres lograron transferirlos desde y para la interacción con los estudiantes de cursos a cargo.
- ✓ Diferente a lo considerado previamente, el autoconocimiento y el conocimiento de las cualidades le permiten tener herramientas para conocer mejor y acercarse desde lo pedagógico con mejor éxito hacia sus estudiantes, pero así mismo con otro grupo de docentes
- ✓ El autoconocimiento y sus factores constitutivos se percibe como un elemento fundamental para incrementar el bienestar emocional tanto de los maestros y maestras, como de los estudiantes y padres de familia.
- ✓ Se hace necesario implementar espacios de formación que permitan trabajar el autoconocimiento como un elemento del currículo permanente y transversal. (Zubiría et Al. Informe 2023, p 81)

5.3. Resultados fase pedagógica

Las emociones, el cuidado y las prácticas artísticas pueden ser un *farmakon*¹⁰[φάρμακον] de interés para pensar y sentir el territorio escolar. En el trabajo que convoca esta investigación, se adelantó un plan de intervención con profesoras y profesores de las instituciones educativas distritales Lucila Rubio de Laverde, Carlos Albán Holguín y Aquileo Parra, cuyo propósito fundamental fue planificar actividades de clase para gestionar emociones y afecciones en el aula, que permitan el tránsito hacia una escuela cuidadora, para reafirmar la vida, para pensar en “la felicidad a través del reconocimiento propio, de los otros y del mundo” (Zubiría Samper, octubre y noviembre de 2023)¹¹.

¹⁰ *Pharmakos* para los griegos era un sema complejo y su significado dependía mucho del contexto, por lo que podía cambiar. De manera general podía significar veneno o remedio. En el contexto de las emociones en el aula nos parece que puede funcionar como remedio, medicamento para desde allí cultivar el cuidado.

¹¹ Zubiría Samper, M. de. (octubre y noviembre de 2023). *Informe final. Taller: “El autoconocimiento como herramienta para potenciar el bienestar psicológico y emocional”*. (Informe interno no publicado). El taller tuvo lugar en la Institución Educativa Distrital Aquileo Parra, en el marco del proyecto

Para el caso de la planificación de la IED Lucila Rubio de Laverde se acogió lo que denominamos prácticas artísticas del cuidado con las siguientes acciones: ‘*mi vida en canciones*’, lectura del texto de Daniele Fossette ‘*El árbol de los abuelos*’ y la escritura-creación de un ‘*libro de méritos*’. Estas “prácticas centradas en el cuidado y fomento de aprendizajes emocionales en el entorno escolar”, vincularon “elementos de naturaleza psicogenealógica”, con lo que se espera promover “un ambiente propicio para el desarrollo emocional y académico de los estudiantes” (*Comunicación Diario de Campo*, viernes 27 de octubre del 2023)¹².

En la IED Carlos Albán Holguín, la práctica artística se orientó al movimiento corporal, la danza, la música y la conversación en una disposición de *entregarse al cuerpo y al alma*, para ver al ser humano en una perspectiva integral. El interés de la propuesta situó problematizaciones como: identidad, afectividad, sexualidad, creatividad y espiritualidad, sin duda desde es posible habitar una escuela cuidadora en el que la emoción, el cuerpo y la interacción sean el centro. (*Comunicación Diario de Campo*, miércoles 8 de noviembre de 2023)¹³

Ahora, si de autorreflexión y autoconocimiento se trata, como ejercicio metodológico de preguntar quiénes somos, en la IED Aquileo Parra, esta escuela cuidadora que estamos pensando y sintiendo, tuvo como punta de lanza dos triadas de gran interés para el territorio escolar, para el aula. La primera, da cuenta de una apuesta integral que refiere tres dimensiones entrelazadas: *afectiva, cognitiva y expresiva*. La segunda, es una triada que vincula el adentro y el afuera, lo íntimo y lo social-colectivo, traducido en competencias *intrapersonales, interpersonales y sociales-grupales*. La apuesta es propiciar “el autoconocimiento de las y los docentes como recurso para aumentar sus posibilidades de éxito en la vida, el

“Emociones, Enseñanza y Aprendizaje en el Aula”. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Doctorado en Estudios Sociales.

¹² *Comunicación Diario de Campo*, viernes 27 de octubre de 2023. Taller: *Gestión de Emociones en el Aula*, bajo la dirección de la investigadora-tallerista Gloria Sierra Uribe en la Institución Educativa Lucila Rubio de Laverde [27-10-2023 - de 2:00 p.m. a 5:00 p.m.]. Diarios elaborados por los coinvestigadores Luis Enrique Bernal Gutiérrez y Julio Andrés Estupiñán Meneses, profesores adscritos a la Secretaría de Educación del Distrito -SED.

¹³ *Comunicación Diario de Campo*, miércoles 8 de noviembre de 2023. Taller: *Entregarse al cuerpo y al alma*, bajo la dirección del investigador-tallerista Guillermo Rincón en la Institución Educativa Distrital Carlos Albán Holguín [8-11-2023 - de 9:00 a.m. a 12:00 m.]. Diario elaborado por el coinvestigador Juan Carlos Piñeros Suárez, profesor adscrito a la Secretaría de Educación del Distrito -SED.

desarrollo psicológico a largo tiempo y la felicidad a través del reconocimiento propio, de los otros y del mundo” (Zubiría Samper, octubre y noviembre de 2023), es decir una apuesta política para pensar el bienestar, fundamental para el horizonte de sentido de esta investigación “Emociones, Enseñanza y Aprendizaje en Aula”.

La reflexión pedagógica que vincula el momento de la planificación de la práctica educativa, tiene como centro los aspectos significativos de la vida de los estudiantes, su vida cotidiana, su vida familiar, pues desde allí se movilizan las emociones y afectos para sensibilizar a los niños-jóvenes, estudiantes de educación básica primaria. En este proceso de formación-investigación, orientado por los investigadores-talleristas Miguel de Zubiría Samper, Gloria Sierra Uribe y Guillermo Rincón, participaron profesoras y profesores del Distrito Capital, quienes tenían la misión de presentar propuestas didáctico-pedagógicas de escuela cuidadora.

Leer o escuchar textos puede conmover al lector, provocando diversas reacciones dependiendo de lo que el texto le suscite. “Mi vida en canciones”, la escritura del “libro de méritos”, la “narración a través del cuento, carta, acróstico”, son espacios para abandonar el camino tranquilizador de conocimientos que hay que enseñar y, mejor, adentrarse, por los caminos laterales, para que los niños y jóvenes comprendan, aprecien un texto literario y los pueda llevar a una comprensión apreciación de su propia historia y también de sus propias memorias.

El telón de fondo de la propuesta didáctico-pedagógico fueron dos preguntas que ocuparon las reflexiones de las maestras y los maestros; la primera, interrogaba sobre ¿qué es la educación emocional?, y, la segunda, ¿cuál es su importancia? También debían narrar una experiencia en la que hubiesen vivenciado la educación emocional. Estas meditaciones captaron el estado de ánimo de los profesores y permitieron el vínculo afectivo con el ejercicio de pensar una propuesta para la gestión de las emociones y las afecciones en el territorio escolar y desde allí transitar a una escuela cuidadora. Esto significó que el *statu quo*, el mundo que habitamos, el mundo vivo, se convierte en el insumo fundamental para una propuesta de educación emocional.

Ahora, “por qué se preocupan tanto por la gestión de las emociones en los estudiantes?” (Comunicación Diario de Campo, viernes 27 de octubre del 2023). Hay diversas razones. Sin embargo, en el ámbito educativo y en el contexto de una lectura sobre *la banalidad del mal*, llama poderosamente la atención lo que significa comprender, apropiarse y seguir las políticas y otra, quizá, distante, seguir órdenes.

La docente: “desde el primer día que llegué a este colegio eso fue lo primero que me dijeron que debía hacer, que debo centrarme más en la parte socioemocional que la parte académica, obvio sin dejarla de lado; es uno de los enfoques del colegio”. La líder: “es necesario que como seres humanos aprendamos a gestionar emociones, la mayor parte de los problemas de convivencia se deben a que los chicos no dialogaron, no gestionaron sus emociones y por eso se fueron a peleas y gritos. Qué bonito sería que eso se diera, las relaciones entre profes y niños, incluso entre profes, entre padres de familia” (Comunicación Diario de Campo, viernes 27 de octubre del 2023).

En la orientación didáctico-pedagógica, ir a estos textos ‘mi mundo en canciones’, ‘El árbol de los abuelos’, ‘libro de méritos’, ‘cartas’, ‘acrósticos’; ir al texto de mi propio cuerpo, con todo lo vivido que se hace visible en el ‘movimiento corporal’, ‘la danza’ y ‘la conversación’, es como leer en voz alta la historia personal, la historia de familia, lo que permite el sentido más allá de texto musical o literario, para iniciar el recorrido, para viajar por la memoria e historia de familia y por las memorias tatuadas en el alma. Allí aparece la emoción en la interpretación de la vida y en la posibilidad de una voz propia, incluso, algunas veces, sin poder verbalizarla, sin poder utilizarla para apoyar los conocimientos de una disciplina o un área de formación, pero sí para volver sobre nuestra propia vida, sobre nuestro propio texto, sobre nuestras propias decisiones, y, para alumbrar nuestras propias acciones. En fin, para el bienestar, para el cuidado.

Lo anterior permite reflexionar sobre interrogaciones, en nuestra consideración centrales para el propósito de esta investigación: *i) ¿Qué debemos hacer con las emociones cuando surgen en el aula? ii) ¿Surgen realmente en el aula? iii) ¿Pueden tenerse en cuenta en la enseñanza para avanzar en el conocimiento? ¿Cómo pensar las emociones para transitar a una escuela cuidadora*

y cómo lograr esto? Estas preguntas son un caldo de cultivo y en gran medida orientan este proyecto de investigación.

Una tarea fundamental de toda educación es formar en el dominio de las emociones, sobre las posibles respuestas que se den al momento de encarnar una emoción. Desde este lugar, podemos precisar que la emoción es una experiencia individual y social en la que circulan conocimientos que se construyen y reconstruyen desde el marco de las vivencias, siempre desde situaciones y contextos precisos, desde el mundo vivo de lo social. La emoción, allí, es un estado del cuerpo psicopolíticamente hablando (Cf. Sloterdijk, 2018), que constituye estados subjetivos de cada situación y de cada texto que emerge de lo social.

La mayoría de los talleres podrían inscribirse en la tesis de Richard Sennett (2009), según la cual “hacer es pensar”, es decir, una práctica que indaga desde abajo (cf. Onfray, 2008), desde lo que somos como seres humanos en contextos muy situados. Es desde allí, que emergen los insumos para la elaboración de las propuestas pedagógica, en este caso para la educación básica y media.

Un aspecto que interesa hacer visible es el momento de la presentación de los profesores en el que indican el papel que cumplen en la institución. Si nos atenemos al contexto general de la educación del Distrito Capital y del país, es casi lógico que se visibilicen algunas inconformidades de orden institucional y académico que, algunas veces, impiden el buen desempeño y despliegue de las acciones pedagógicas. Por ejemplo, en el siguiente diálogo se pueden hacer muchas lecturas.

Profesora 1: “laboro en primaria”, y enfatiza, “toda la primaria, en el área de ciencias sociales”.

Profesora 2: “fui profesora de música pero ahora estoy de coordinadora de primaria” y puntualiza con un énfasis “estoy en el punto feo del colegio”.

Profesora 3: “trabajo en tecnología e informática de todo el bachillerato, pero aún no he podido enseñar. En el colegio no hay red ni computadores. [la profesora ríe] Solo enseñé la parte teórica”. “Yo estoy cansada, en el colegio hay muchas situaciones”.

Profesora 4: “Bueno, lo bonito del colegio es trabajar con los chicos, lo humano”. (*Comunicación Diario de Campo*, viernes 27 de octubre del 2023).

Lo anterior deja ver la fatiga y, también, la intención de querer y poder hacer las cosas bien, por encima de las dificultades. Saben cómo compensar las falencias y ubican al ser humano como centro de su quehacer pedagógico, pues en el fondo el aula, el territorio escolar son espacios de agenciamientos en los que se comprende, interpreta, se interactúa.

Es visible que los docentes se dispusieron con actitud de apertura e interés para comprender y entender cada uno de los temas presentados en cada una de las sesiones, es importante también reconocer que identifican el autoconocimiento como una herramienta necesaria para hacer conciencia de la propia vida y de sus posibilidades, así como algunos de los principales beneficios de autoconocimiento como son el valorarse, el interesarse, preguntarse, valorarse y comprenderse. Reconocen la necesidad de destinar tiempo a conocerse, cuidarse y entenderse. (Zubiría Samper, octubre y noviembre de 2023)

Las emociones, entonces, requieren de un proceso reflexivo de autoconocimiento que nos oriente en su gestión y que, a su vez, permita habitar una escuela del cuidado. De otro modo, en una perspectiva humana, pedagógica y didáctica es necesario lograr un nivel reflexivo que permita no solo un nivel de sobrevivencia, sino también la posibilidad de responder a la pregunta de si ‘podemos vivir juntos’, en el sentido de dar algunas señales de nuestra forma de habitar y también de comunicar lo que somos y la forma como nos encontramos en el mundo. En cualquier caso, la emoción siempre será subjetiva, por lo que siempre habrá reacciones diferentes ante la misma situación lo que exige en el ámbito educativo y social una capacidad de adaptación y maneras de gestión de las emociones para afrontarlas.

La líder del grupo hace énfasis en otros aspectos de su propuesta afirmando: “En la propuesta musical también se les pedía a los chicos identificar el género, los sucesos históricos que ocurrieron en la época que surge la canción” aludiendo a la integración del área con otras áreas y los aspectos de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad que se

podrían afianzar con su propuesta, afirma además la docente coordinadora que les empleó bastante tiempo por las explicaciones, porque se escuchaba la canción y otros estudiantes hacían intervención. Luego de terminar la lectura, la docente coordinadora asume la vocería del grupo y el rol de líder. Dice: “ alguna vez desarrollé un trabajo en música, donde los chicos traían música que relacionará a cada miembro de la familia, la música favorita de sus abuelos, de sus padres, de sus hermanos y que explicaran por qué les gustaba o qué les recordaba”; afirma luego que eso facilitó la comprensión entre los estudiantes y los miembros de su familia. La fortaleza emocional que busca desarrollar la docente con su propuesta es la empatía. (Comunicación Diario de Campo, viernes 27 de octubre del 2023)

El discurso de las profesoras y los profesores recupera ideas centrales de toda práctica educativa como lo es la integralidad, la transversalidad, la inter-transdisciplinariedad y, muy especialmente para el contexto educativos, la empatía. Sin duda, nuestros niños y jóvenes en la escuela necesitan dosis importantes de alegría desde donde podamos construir el cultivo público de la simpatía, como lo indica Martha Nussbaum (2014), en su texto Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia”. Importante recuperar la voz del trabajo de campo que sitúa esta idea. Veamos: “es importante reconocer que la empatía y la autonomía son aspectos que desde la propuesta de las docentes fortalecen habilidades socioemocionales, comunicativas y de autogestión”. (Comunicación Diario de Campo, viernes 27 de octubre del 2023)

¿Cómo actuar ante algo inesperado y desestabilizador? Quizás aquí cobre valor el estudio de las emociones, del autoconocimiento como expresión de lo íntimo y de lo social; también las emociones y su papel en los procesos de enseñanza-aprendizaje, más allá de las fronteras de la escuela. No se trata, entonces, solamente, de reconocer las emociones y del autoconocimiento, sino también de gestionarlas, es decir, de organizar la acción desde allí, pues sabemos del impacto positivo o negativo que puedan tener, no solo para el individuo sino también para lo social pues como individuos siempre estamos de una u otra manera en ámbito de lo público [tal como es el caso del territorio escolar], que pueden unir, desunir, alienar a las sociedades.

Al respecto los maestros y maestras en sus relatos identifican que este proceso no solamente es importante y benéfico para ellos, también lo es para aquellas personas con las que interactúan en las diferentes áreas de su vida haciendo notar que el “autoconocerse” también implica valorar

y conocer a los otros, así como proyectarse a los demás. Mejorar aquellas relaciones que se construyen a diario permiten estados de felicidad y bienestar más altos. (Zubiría Samper, octubre y noviembre de 2023)

La emoción como respuesta a algo que viene del exterior, como por ejemplo la lectura de un texto, la construcción de un árbol genealógico, la reacción a las palabras, la confrontación con realidades sociales e íntimas, el autoconocimiento definen nuestro vivir, mover y ser en un mundo de interacciones en las que habitan emociones positivas o negativas o, como lo indica “la docente de sociales de primaria (...) las emociones pueden ser positivas o de tristeza” (Comunicación Diario de Campo, viernes 27 de octubre del 2023). Gestionar significa, amplificar o atenuar las emociones, siempre que sea necesario para reafirmar la vida. Cuando habla la maestra podemos escuchar la resonancia de sus palabras:

la maestra habla de los momentos críticos que se vivencian a diario y que llevan a posibilidades de transformación. Hace un énfasis en la necesidad de enfrentar los momentos emocionales negativos con actitudes y herramientas intrapersonales e interpersonales que le permitan a los niños comprender que estos procesos hacen parte de su crecimiento. (*Comunicación Diario de Campo*, miércoles 8 de noviembre de 2023)

Con lo anterior, señalamos que la emoción es una construcción social y que aquello que podemos observar de las emociones, en gran medida es el resultado de una correlación del sujeto con su cultura. Por esto mismo, la emoción hace visibles ciertas marcas a las que se adscribe cada ser social y cultural, con sus creencias, con sus valores y sus representaciones atadas a una sociedad determinada, a un cuerpo propio. En esta misma línea, diremos que las manifestaciones externas de la emoción pueden variar de una cultura a otra; sin embargo, desde el punto de vista social, la emoción si es comparable y eso se hace visible en la experimentación-proyección de los talleres, en donde las emociones son, básicamente las mismas y lo que cambia es su manifestación y el proceso

pedagógico-didáctico instalado. (*Comunicación Diario de Campo*, viernes 27 de octubre del 2023)

Autoconocimiento, cuerpo, lectura, escritura, literatura, danza, música, conciencia corporal y emociones, dejan ver el telón de fondo de esta propuesta, que no es otra que pensar un mundo con más humanidad, en la que tratemos “a los demás como te gustaría que te trataran a ti, [Un mundo en el que se]fortalezcan las relaciones intra e interpersonales a través del respeto, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, [en la que las prácticas artísticas, la autorreflexión], el arte, los juegos de roles, la escenificación, la comunicación entre iguales, la fantasía dirigida” (*Comunicación Diario de Campo*, miércoles 8 de noviembre de 2023), sean una posibilidad de habitar poéticamente el mundo.

Las prácticas de entrenamiento propuestos a manera de intervención para proyectar el trabajo en el aula, vinculan por tanto, lo íntimo, lo cognitivo y lo social. La emoción está sujeta a una evaluación cognitiva y promueve la cohesión social que se convierte en signo del cuerpo y la cultura que se habita.

La docente de tecnología propone hacer el juego de “la araña” pero en lugar de cualidades emplea canciones. Ante esto, la líder del grupo rediseña la propuesta inicial hacia lo biográfico afirmando que “los chicos cuenten su vida en canciones, qué canciones los han acompañado a lo largo de su vida”; la docente de sociales en primaria dice “¿por qué no cuenta mejor con canciones sus emociones? ¿Qué emociones durante su infancia tuvo y qué canciones recuerda?” Afirma: “a mí me recuerda mucho mi infancia la música de planchar porque mientras mi madre hacía oficios colocaba esa música”. Las maestras hablan de sus propias canciones y evocan su propia infancia. Luego hablan de las canciones que les gustan a sus estudiantes y qué tanto ellas saben de música moderna. Incluso hablan de los olores que les recuerdan cosas de su infancia y de las comidas que más les agradaban cuando niñas. (*Comunicación Diario de Campo*, viernes 27 de octubre del 2023)

El texto anterior, da cuenta del complejo palimpsesto que es la cultura y de los circuitos sociales en los que todo emerge, la memoria, la historia, el gusto, los saberes, en fin, las formas de identificación contemporáneas que vinculan lo ético, lo estético, lo político, lo económico. El relato que somos, la biografía de la existencia que engrana el pasado, el presente y el futuro. La escuela como espacio de autoafirmación y autoproyección es sin duda una posibilidad de futuro

para los niños-jóvenes de este país, una escuela en la es “urgente la necesidad de girar la mirada al autoconocimiento como eje principal del bienestar de las comunidades educativas”. (Zubiría Samper, octubre y noviembre de 2023)

Es de interés recordar la función reguladora de las emociones en el comportamiento individual e interindividual. En el taller cuyo propósito es pensar la gestión de las emociones esto se hizo patente, pues se proyectaba una especie de guion que pudiese ser aplicado al aula, siempre con el propósito de cuidar y reafirmar la existencia en diversos espacios como el aula, el espacio familiar y, en general, en todos los espacios en los que habita la comunidad académica de la institución. La emoción en este plano, es una forma de interiorización más o menos consciente que nos conduce a formas de actuar, por nombrarlas de alguna manera, preprogramadas y relacionadas con normas y valores sociales de algún grupo específico y, de esta manera, se asumen roles definidos y reglados.

Las emociones engranadas con cuidar, escuela cuidadora y prácticas artísticas del cuidado, vislumbran la complejidad misma del territorio escolar. Es un espacio de lo múltiple y lo contingente y, también, es un espacio necesitado de respuestas concretas y muy pragmáticas. Se reconoce en diversos espacios académicos que la orientación y gestión emocional es crucial para el desenvolvimiento de la vida íntima y social y esto, por diversas razones. Por el vínculo permanente con la memoria para responder a las necesidades que brotan de las relaciones con el entorno; por la manera como argumentamos o defendemos o censuramos nuestras emociones y la de los otros, pues en estricto sentido, las emociones son construcciones hechas de lenguaje y, por tanto, siempre discutibles.

En las siguientes voces del trabajo de campo se pueden hacer visibles estas ideas, centrales en toda propuesta pedagógica.

Lo que queremos son las emociones vividas a partir de canciones que generen recuerdos de la infancia. [para esto se] trabajan las preguntas orientadoras; la docente de tecnología aporta las ideas principales: “qué canciones recuerdas de tu infancia que te generen ...tales emociones”. La docente de sociales de primaria interviene: “o sería mejor colocarles una canción y que ellos identifiquen las emociones que le recuerden”. La docente de sociales de bachillerato la interrumpe diciendo: “¡No! Eso

sería otra actividad, es biográfico...” “Recuerden que vamos a escuchar muchas canciones que desconocemos o son de otras regiones”. La docente de tecnología afirma “ahí tendremos en cuenta la inclusión”. (...) Se propone una actividad introductoria de respiración consciente y relajación por parte de la líder, la docente de sociales de bachillerato dice “pero que no les cause sueño a los estudiantes porque se quedan dormidos”. Ríen todas las docentes. Se piensa en el cierre de la actividad con una pregunta y la docente de sociales de primaria interviene: “por ejemplo, -dice, ¿qué aprendiste de la actividad? ¿qué sentiste?”. Esto les preocupa a todas porque pueden desbordarse las emociones y salirse de las manos de los docentes. La docente de sociales de primaria interviene y dice: “mejor sería un cortometraje de los que no tienen palabras”. La docente de tecnología dice: “aquí de lo que se trata de la empatía, sobre todo del respeto hacia el otro, porque un niño casi siempre que menciona que siente algo, los otros se le burlan”. (Comunicación Diario de Campo, viernes 27 de octubre del 2023)

Se destaca además del proceso deliberativo, argumentativo sobre las emociones, la voz del observador participante, quien destaca “forma en que las profesoras van visualizando aspectos indirectos de la actividad como la inclusión, lo regional y su diversidad, el enfoque autobiográfico, la participación de todos y el cuidado mental”. (Comunicación Diario de Campo, viernes 27 de octubre del 2023)

Como se indicó más arriba, son una especie de guion en situaciones de interacción que transforma las interacciones mismas. Así, una tarea central de profesores y estudiantes es gestionar interacciones el entorno, pues esto permite comprensiones cada vez más sostenibles del funcionamiento discursivo y práctico de las emociones que, de manea general vincula los planos verbales, vocales y corporales en la vida social, en este caso la familia, el aula y la escuela, siempre bajo el reconocimiento de que las emociones tienen al cuerpo como escenario teatral en el que se hacen visibles memorias de emociones experimentadas, en fi, de la vida toda en la que no es posible disociar nada.

Leer ‘*mi vida en canciones*’ como “práctica artística empleando el recurso musical (...) refleja la correspondencia que hay en la planificación de las actividades para los estudiantes, con las vivencias propias de los docentes, con sus gustos particulares y sus recuerdos” (Comunicación Diario de Campo, viernes 27 de octubre del 2023). ‘*El árbol de los abuelos*’ como “árbol genealógico con los

estudiantes [vinculó en] esta actividad (...) a los padres de familia. (...) los docentes enfatizaron la importancia de establecer una articulación sólida entre la familia y las actividades escolares, especialmente en lo que respecta a la dimensión emocional y el aprendizaje de los estudiantes” (Comunicación Diario de Campo, viernes 27 de octubre del 2023). De igual manera, la escritura-creación de un ‘libro de méritos’, “como un recurso emocional [es] muy válido porque todo lo que se coloca en el libro de méritos es muy bonito, esto genera lo que se llama ‘reserva emocional’. [este libro plasma] fortalezas, habilidades, talentos y virtudes de cada persona, así como los momentos y las experiencias significativas que han vivido en el ámbito familiar, escolar y social” (Comunicación Diario de Campo, viernes 27 de octubre del 2023).

Las emociones aquí, por seguir el registro utilizado en el taller, son las bonitas. No se trabajaron emociones como la ira, la rabia, miedo, colera o agresividad y, más bien, en virtud de las características y de la fuerza ilocucionaria producida por los dispositivos retóricos elegidos por las maestras y los maestros, se convierten en vectores de emociones positivas, alegres. Veamos un poco el tránsito que se dio para llegar a este punto:

Colocan de nombre a la actividad “mi vida en canciones” y, como objetivo, la líder propone reconocer las emociones positivas. Ante lo cual la docente de tecnología dice: las emociones...todas las emociones”; la docente de sociales de bachillerato afirma “general, cualesquiera que sean...listo”. La líder trata de recoger en una frase “reconocer las emociones... propias” y las docentes afirman “sí... propias, vividas... de la infancia, a través de canciones, pero no cualquier canción; las que produzcan emociones. Al final el objetivo sería: reconocer las emociones vividas a partir de canciones que generen recuerdos de la infancia”. (Comunicación Diario de Campo, viernes 27 de octubre del 2023)

Estas emociones son posibles gracias a la mimesis, una especie de acuerdo entre el lector y el escritor, quienes asumen que lo que está allí escrito, en el papel, pudiera suceder realmente. Aquí la ficción encuentra su lado significativo a través de la interacción autor-lector, que es una especie de patrimonio textual que remite siempre a lo ya escrito o leído, que para nuestro caso genera una recreación por parte del estudiante. Una de las particularidades de la lectura de un texto como la

canción o el cuento es que es colectiva, ya que el texto es portador de un universo y de un sentido que pueden ser compartidos por todos, y un encuentro personal entre un lector y su texto. Este nuevo texto se compone de lo que el autor ha escrito y de lo que el lector percibe a partir de sus lecturas anteriores, de su sensibilidad y de su mundo de interacciones.

La lectura y escritura escolar son actividades solitarias, cuando el alumno entra en contacto con un texto; también son actividades colectivas, ya que el sentido y las reacciones se transmiten en el aula. Las emociones del lector pueden orientarle en direcciones aceptables o en otras que dejen en la oscuridad aspectos importantes del texto. Esto es lo que da importancia a esta comunidad de lectores-escritores en la que los estudiantes pueden comparar su lectura con la de los otros. La gestión de las emociones es un potencial para pensar y avanzar en políticas y acciones del cuidado.

Se puede suponer que ante tanta agresividad, violencia y miedo sería oportuno trabajar emociones que permitan atenuar el sufrimiento, la tristeza. Más bien se trabaja el amor, la alegría, la importancia del relato como pegamento del sentido que los estudiantes le den a sus existencias. Es como si en el inconsciente colectivo estuviese instalada la idea de proteger a las familias, a los estudiantes y a la comunidad del sufrimiento de una guerra fratricida. Con esto se logran dos cosas fundamentales: por un lado pensar en el cuidado a partir de una reafirmación de la vida y de unas emociones positivas y, por el otro, no olvidar las situaciones y contextos en los que se habita la vida cotidiana. Es algo similar a lo que sucede con las grandes tragedias: el amor siempre está presente, aunque algunas veces hace daño y daña la vida.

“Mi vida en canciones” y el árbol genealógico son textos que toman prestados elementos de la vida cotidiana, de sus historias, de sus memorias, de sus vidas tatuadas. Por esta razón, pasarlas por el tapiz de la reflexión se convierte en una forma de agenciamiento, de resistencia. Resistencia a un cúmulo de emociones socialmente negativas como la cólera, el terror y el espanto para potenciar aquellas como la piedad, la compasión, la admiración, la alegría. Unas prácticas artísticas

del cuidado como apuesta política para reafirmar la vida, pues ante la pregunta orientadora de

¿Qué canciones recuerdas de tu infancia que te genere emociones?, se hace una explicación sobre canciones infantiles que recuerdan los niños y les generan emociones, o de niños que recuerdan canciones que sus mamás escuchaban al hacer oficios mientras ellos hacían las tareas. [Y claro] hay canciones que producen recuerdos de todos los momentos de la vida, positivos y negativos. (Comunicación Diario de Campo, viernes 27 de octubre del 2023)

“Las fuentes de malestar en el ambiente escolar”, “construyo la felicidad desde mi mundo”, “soy blanco o negro”, permitieron tener las dos caras de la moneda, es decir, los bienestares y los malestares, incluyendo lo identitario, los cuales se desplegaron siguiendo la triada: afectivo-cognitivo-expresivo. Sin duda, estos son factores asociados a la educación que potencian el ambiente emocional en el aula en sus tres dimensiones: intrapersonales, interpersonales y sociales-grupales, ambiente emocional en el que el juego no puede estar ausente. Como se indica a continuación,

Este proyecto incidió en la dimensión del ser maestro (a) y en su ejercicio pedagógico. Las reflexiones, cuestionarios, ejercicios sobre bienes tales y malestares, cambiaron los paradigmas. (...) [también contribuyó] al descubrimiento de situaciones que en estos momentos ya son conscientes y manejables para el grupo de participantes y que se reflejará en la relación con los y las estudiantes y en alianza entre escuela y familia, [pues allí] se viven experiencias que ayudan a construir la felicidad. (...) De manera creativa y lúdica utilizan la música, la pintura y las artes en general para que niños y niñas expresen las diferentes situaciones generadoras de felicidad. (Zubiría Samper, octubre y noviembre de 2023)

Coda

Para el cierre de los resultados de la fase pedagógica, recuperamos voces del *“Informe final. Taller: “El autoconocimiento como herramienta para potenciar el bienestar psicológico y emocional”* (Zubiría Samper, octubre y noviembre de 2023), y de las *comunicaciones diarios de campo* que forman parte de los anexos de este informe.

Luego de este trayecto, es necesario traer a la memoria la idea según la cual “las artes [nosotros diremos, las prácticas artísticas] nos ayudan a descubrir el contorno de nuestro ser emocional. Ofrecen recursos para experimentar el alcance y la variedad de nuestra receptividad y nuestra sensibilidad” (Eisner, 2002, p. 21). En todos los talleres hubo una especie de *actualidad de lo bello* en la que el *juego*, la *fiesta* y el *símbolo* se convierten en herramientas para la intervención-transformación del territorio escolar, del aula. Por esta razón, es amplia la serie que vincula elementos como experimentación, juego, autoconocimiento, cuerpo, lectura, escritura, literatura, danza, música, conciencia corporal y emociones y otras más, que ponen en tensión el pensar, el hacer, el sentir y el ser. Todos los espacios, mucho más la escuela en la que habitan en su mayoría niños y jóvenes, están necesitada de ambientes emocionales habitables. La escuela no es solo un espacio para aprender cosas, en la escuela se vive, se juega, se expresa, se experimenta, se imagina, se sueña. Esto hace que sea “necesario que el concepto de Razón se equilibre y se enriquezca con el más participativo concepto de Sentimiento. Muchos lo han sostenido: que no puede haber ciencia real sin sentimiento (...). Los científicos somos humanos, y tenemos nuestras raíces en lo cotidiano” (Fals Borda, 1993, p. 15).

Una vida cotidiana en la que es también necesario afinar la escucha de sílabas, palabras, cantos, acrósticos, novelas, para comprender el lenguaje como algo abierto, polisémico, del que se nos escapan casi todas las cosas esenciales. Una de ellas es la médula de esta investigación: las emociones. Las emociones desde el plano de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Así, en esta fase pedagógica que escarbó en esa vida tatuada de los profesores, para que a su vez hagan transposiciones emocionales en sus aulas, constituyó la base de lo que hemos denominado propuesta pedagógica para transitar a una escuela cuidadora.

El primer aprendizaje es que en una propuesta pedagógica “no es suficiente con identificar las historias de familia, sino también analizar las emociones que se desarrollan en torno a esas historias familiares”. Sin duda, es importante abordar el componente emocional en el aula, en la clase; sin embargo, cobra mayor sentido

“desarrollar la competencia socioemocional de la conciencia emocional, implicando reconocer, nombrar y regular las propias emociones y las de los otros”.

La propuesta pedagógica para una escuela cuidadora, además de vincular ‘*mi vida en canciones*’, ‘*El árbol de los abuelos*’ y un ‘*libro de méritos*’, y las demás acciones que hemos referenciado, vincula un festival intergeneracional a manera de socialización, en la que se sitúa *la actualidad de lo bello*, como encuentro con el otro, materializado en la fiesta, en este caso el festival. Dicho encuentro festivo potencia el despliegue del relato como un pegamento que da sentido, pues se trata de que “las familias puedan venir a contar sus historias, las tejidas [en el seno] de sus propias culturas. [Los entramados de sus prácticas culturales y artísticas] como los bailes, lo gastronómico, el tejido... Es decir, tener la posibilidad de que compartan los saberes que tienen en sus orígenes las familias”. Siempre será afortunado, “invitar a los padres de familia, a los abuelos y a diferentes personas de la comunidad educativa que quieran-deseen compartir una historia de vida”, pues un insumo de la propuesta es “promover el reconocimiento y valoración de la familia como espacio de afecto, aprendizaje y desarrollo personal”, con “sus logros, sueños, proyectos” que potencien y hagan visibles ‘emociones alegres’ como: “gratitud, reconocimiento, optimismo, resiliencia (...) alegría, orgullo, solidaridad, cooperación entre los miembros de la comunidad académica”.

También aprendimos que “los relatos reflejan la percepción de la subjetividad en la construcción del bienestar y el malestar” fundamental para orientar una historia del cuidado en la escuela. Se insiste en la potencia que tiene el ambiente emocional para tener espacios habitables en los que se puede vivir, mover, ser.

Se insiste en la necesidad de abordar esta problematización “con un enfoque más hacia la competencia socioemocional, donde se resalte en cada integrante de la familia, una habilidad emocional, destacando sus fortalezas, sus virtudes y sus aportes al bienestar familiar y social”. Importante, también, “incentivar a los niños [jóvenes] y sus familias a dar retroalimentación positiva y constructiva a los demás, reconociendo sus logros y sus áreas de mejora.

Una escuela cuidadora desde las emociones es una ‘esperanza de utopía’ en la que siempre debe habitar “el diálogo, la escucha activa, reconociendo la importancia de la comunicación asertiva, la empatía y el respeto por la diversidad”.

6. Conclusiones y Recomendaciones para la Política Educativa Distrital

6.1. Las narraciones y entrevistas en los tres talleres propuestos fueron analizadas a partir del siguiente esquema metodológico:

TALLER	ACTIVIDAD	PRÁCTICAS REFLEXIVAS
Narrativas, biografías, relatos de vida, psicogenealogías	Construcción de narrativas y análisis histórico de la genealogía familiar	Rememoración de la historia y la biografía personal. Indagación histórica familiar y ubicación de trauma o caracterización de excluidos.
Trabajo corporal, musicoterapia, biodanza, yoga y meditación.	Interacción cuerpo-emoción	Experiencia de emociones específicas en el cuerpo: ubicación, características, transformación
Formación en afectos y emociones en el aula. Educación afectiva.	Ejercicios de autoconocimiento	Análisis de los procesos cognitivos y psicoafectivos vinculados a emociones específicas

6.2. En el primer Taller, se registraron ocho narrativas en las que los sujetos expresan eventos intensivos a partir de las heridas de rechazo, abandono, humillación, traición e injusticia. La totalidad de las narraciones empieza con una ubicación contextual y expresa el papel de los personajes principales y

su lugar en la situación. En esta parte de las narrativas se establecen sucesos de tipo traumático y las emociones más comunes son la ira, el miedo, la sensación de ser dañado y, en algunas, de dañar a otros. El factor común tiene que ver con el juicio de que el evento terminó afectando profundamente el proyecto de vida de las protagonistas. En la fase de transformaciones y expansiones, la mayoría de los relatos señala que algunos afectos tristes persisten, aunque el deseo de cambio y de perdón haya aparecido en un momento como posibilidad existencial. Sin embargo, sólo dos del total expresan en la narrativa la idea de que el carácter traumático del evento intensivo no se convirtió en una oportunidad de crecimiento y trascendencia espiritual. El esquema básico de estas narrativas consiste en hacer visible los afectos tristes que provocó el evento para señalar en el cierre los aprendizajes y transformaciones existenciales que se dieron a partir del trabajo reflexivo sobre ellos.

- 6.3.** En el segundo Taller se registraron once narraciones en las que los sujetos expresan sus vivencias con el cuerpo a lo largo de los talleres, la modificación de su propiocepción, la consciencia del vínculo entre cuerpo y emocionalidad. Adquiere un papel relevante en las narraciones la respiración como elemento clave para desencadenar un encuadre en un ejercicio de trabajo emocional. Se insiste en la sensación de progreso lento pero seguro al respecto de las técnicas propuestas como herramientas que permiten identificar los modos como las emociones se expresan en el cuerpo, en su potencia, pero también en su descuido y enfermedad. Las narraciones refieren el momento en el que se toma consciencia de que todo trabajo espiritual empieza con la corporalidad. Todas las narraciones señalan que se quisiera disponer de más tiempo para el ejercicio y para trabajar la relación entre cuerpo, emoción y espiritualidad. El esquema básico de las entrevistas muestra el modo como se adquiere consciencia de la relación cuerpo/emoción en el maestro y su derivación en la pregunta por el papel de estos elementos como condición para su trabajo pedagógico.
- 6.4.** En el tercer Taller se registraron dos informes. El primero es una transcripción

de la entrevista a profundidad realizada con 7 profesores del Colegio Aquileo Parra y el segundo un informe final del Taller de Autoconocimiento realizado por el psicólogo Miguel de Zubiría y su equipo de trabajo. El Taller realizó sus actividades a partir de los tres modos del “Yo” plantados por la propuesta de Miguel de Zubiría: El yo relacional, el personal y el proyectivo. Al identificar las fuentes de bienestar y malestar a través de las técnicas ofrecidas en el Taller, los participantes están de acuerdo en que sus mayores beneficios se expresan en la configuración de una manera distinta de gestionar sus emociones como herramienta para cualificar su relación consigo mismos, con los otros y con el mundo. Cuando se ocupan de establecer la especificidad de su subjetividad, los entrevistados terminan conectando siempre este proceso de autoconocimiento con las relaciones que pueden construir con sus estudiantes, en un doble movimiento de considerarse a sí mismos en sus análisis para poder enseñar esas técnicas y mejorar las condiciones socioemocionales en el aula. En el modo proyectivo se manifiesta en la entrevista la claridad de los participantes sobre el modo como el proceso de autoconciencia implica también entender la posibilidad de afectar profundamente la vida de los otros significantes y de las personas que están bajo su responsabilidad en su ejercicio docente a partir de esta gestión cualificada por los ejercicios y desde la actitud de constante mejora.

- 6.5. En la totalidad de las entrevistas realizadas aparece como solicitud mantener esta clase de ejercicios en el tiempo y como decisión institucional que sirve como estrategia para el cuidado de los docentes, de los estudiantes y de la comunidad. Los participantes hacen mención a la falta de continuidad de algunos esfuerzos institucionales y gubernamentales realizados anteriormente acerca de herramientas para cualificar su gestión emocional, así como hacen notar la poca disponibilidad de espacios de cuidado y de formación en esta área, considerada fundamental.

Referencias

- Aristóteles. (1999). *Retórica*. Gredos.
- Bauman, Z. (2007) *Tiempos líquidos*. Tusquets.
- Ballén, O.A., Baquero, L.A., Padilla, M.A., Bernal, D. y Lobo, J.S. (2021). El bienestar docente y la calidad educativa: una aproximación a algunas variables determinantes en Bogotá. En: Nota Pública, núm. 4. Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/352838573_El_bienestar_docente_y_la_calidad_educativa
- Beckett, S. (2001) *Rumbo a peor*. Lumen.
- Boff, L. (2002) *El cuidado esencial*. Trotta.
- Boff, L. (2012) *El cuidado necesario*. Trotta.
- Braidotti, R. (2020) *El conocimiento posthumano*, Gedisa.
- Castaneda, C. (1994) *El arte de enseñar*. Diana.
- Comins, I. *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz*. Icaria. 2009
- Chul-Han B. (2012) *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Auténtica.
- Deleuze G., Guattari (2003) F. *Rizoma*. Pre-Textos, 2003.
- Deleuze, G. (2016) *Diferencia y Repetición*. Argentina: Amarrortú, 2016.
- Dominicy, M., y Frédéric, M. (2001). L'éloge, le blâme, et le genre épictétique. En, *La mise en scène des valeurs: la rhétorique de l'éloge et du blâme* (pp. 11- 17). Delachaux et Niestlé.
- Eisner, E. (2002). El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós
- Fals Borda, O. (1993). La investigación participativa y la intervención social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada, 92, 9-11.
- Foucault, M. *El gobierno de sí y de los otros*. FCE: 2009
- Foucault, M. *Nacimiento de la biopolítica*. FCE. 2008,
- Foucault, M. *Obras esenciales III*. Paidós. 1999
- Foucault, M. *Seguridad, territorio, población*. FCE. 2006
- Freire, P. (2000) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI
- Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta*. Paidós.
- García, L. (2011/01/01) ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. Aparte Rei Revista de Filosofía. <https://www.researchgate.net/publication/220006624>
- Giroux, H. (2015) *Toward a Pedagogy of Educated Hope under Casino Capitalism*. Pedagogía y saberes, ISSN-e 2500-6436, ISSN 0121-2494, N°. 50, 2019 (Ejemplar dedicado a: Sobre la pedagogía y otros saberes. Número conmemorativo), págs. 147-151
- Goleman, D. (2021) *La inteligencia emocional*. Penguin RandomGrupo Editorial

- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad: un método probado para conseguir el bienestar*. Editorial Urano.
- Han, B. (2014) *La psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Heidegger, M. (2006). *Ser y tiempo*. Editorial Trotta
- Heidegger, M. (2013). *¿Qué es la filosofía?* Herder.
- James, S. (1997). *Passion and Action. The Emotions in Seventeenth-Century Philosophy*. University Press, Oxford.
- Kierkegaard, S. (2000). De los papeles de alguien que todavía vive; sobre Andersen como novelista, con referencia constante a su última obra: apenas un músico. En S. Kierkegaard, *De los papeles de alguien que todavía vive. Sobre el concepto de la ironía* (págs. 19-64). Editorial Trotta.
- López, M y Velásquez, E. (2002) *Expresión y vida: prácticas de diferencia*. ESAP.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Dolmen.
- Maturana, H. (2021) *Transformación en la convivencia*. Paidós
- Meyer, M. (1991). *Le philosophe et les passions: esquisse d'une histoire de la nature humaine*. Librairie Générale Française.
- Meyer, M. (2008). *Principia rhetorica: une théorie générale de l'argumentation*. Fayard.
- Montero, M., López, L. y Sánchez, J.J. (2001). La soledad como fenómeno psicológico: un análisis conceptual. En: *Salud Mental*, Vol. 24, núm. 1. Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2001/sam011d.pdf
- Mortari, L. *Filosofía del cuidado*. Universidad del Desarrollo. 2015
- Mungarro, G., Chacón, Y.G. y Navarrete, J.E. (2017). Malestar docente y su impacto emocional en profesores de educación primaria. Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2398.pdf
- Nussbaum, M. (2014). Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia". Paidós.
- Onfray, M. (2008). *La fuerza de existir. Manifiesto hedonista*. Anagrama.
- Ospina, W. (19 de mayo de 2018). William Ospina habla sobre 'El taller, el templo y el hogar'. *La Opinión, Agencia de Noticias de Colombia*.
- Ortiz Jiménez, Jose Guillermo. Ramírez Garzón, María Isabel. Moreno F., Miguel. Martínez Morales, Edgar Mauricio. (2018). Las rutas de las emociones: Sujetos e instituciones en tránsito a la paz. Serie: Investigación IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/943>
- Pabón, C. (2002) *Construcciones de cuerpos*. En: López, M y Velásquez, E. *Expresión y vida: prácticas de diferencia*. ESAP.
- Pabón, C. (2002) *Construcciones de cuerpos*. En: López, M y Velásquez, E. *Expresión y vida: prácticas de diferencia*. ESAP.

- Perea, A. Ser, saber, poder: experimentos en el laboratorio para la vida y la escuela. *Enunciación*, 23(2), 238-242.
- Piedrahita, C. (junio-julio de 2021) Mujeres y agenciamientos ¿un problema de género o de diferencia por grados de potencia? *Pensar la Ciudad. Edición N° 11*.
- Piedrahita, C. (2021) *Experimentaciones espirituales: brujos, monstruos y devenires*. En: Piedrahita, C., Perea, A. Useche, O. Territorialidades, espiritualidades y cuerpos. Perspectivas críticas en Estudios Sociales. Magisterio.
- Platón (2004). Fedro. *Diálogos III* (pp. 289-413). Gredos.
- Solomon, R. (1983). *The Passions: the myth and nature of human emotions*. University of Notre Dame Press.
- Sennett, R. (2009). El artesano. Anagrama.
- Sloterdijk, P. (2018). Esferas III. Espumas. Siruela.
- Sloterdijk, P. (2018). Esferas III. Espumas. Siruela.
- Sparborth, Y., Bautista, J., y Romero, A. (2015). *Danzando la resurrección de los cuerpos. Rutas de autocuidado y autosanación energética*. Editorial Códice Ltda.
- Spinoza, B. (2011) *Ética demostrada según el orden geométrico*. Alianza.
- [Spinoza](#), B. (2019). *Ética demostrada según el orden geométrico*. [Guillermo Escolar](#).
- Taisha, A. (1994) *Donde cruzan los brujos*. Gaia
- The care collective. *El manifiesto de los cuidados*. Bellaterra. 2021
- Toro, B. (2009) *Saber cuidar: el nuevo paradigma ético de la nueva civilización. Elementos conceptuales para una conversación*. <https://www.las2orillas.co/wpcontent/uploads/2014/11/EL-CUIDADO-COMO-PARADIGMA.pdf>
- Zubiria, S. (2007). Como prevenir la soledad, la depresión y el suicidio en niños y jóvenes. Distribuidores y editores Aguilar
- Zubiría Samper, M. (2008). Las teorías de pedagogía conceptual / Miguel de Zubiría. Bogotá: Fundación Internacional de pedagogía Conceptual,
- Zubiría Samper, M. de. (2007). Psicología de la felicidad: Fundamentos de psicología positiva / Miguel De Zubiría Samper. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Zubiría Samper, M. de. (2007). La afectividad humana: sus remotos orígenes, sus instrumentos y operaciones, cómo medirla en niños y jóvenes mediante afectogramas / Miguel De Zubiría Samper. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

Anexos

INSTRUMENTOS Y RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se anexan los instrumentos diseñados para el desarrollo metodológico de la investigación:

Anexo 1: Instrumentos de investigación

PROCESO DE INVESTIGACIÓN: FASE DOS GESTIÓN DE LAS EMOCIONES Y LAS AFECCIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS Y TRÁNSITOS HACIA UNA ESCUELA CUIDADORA Primer bloque Formativo/investigativo

INSTRUMENTO LINEA DE BASE

En el marco del Convenio Interadministrativo 72 de 2023 , suscrito entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas – Doctorado en Estudios Sociales, se adelanta el proyecto “Emociones, Enseñanza, Aprendizaje en el Aula” el cual tiene como propósito realizar una exploración sobre las dinámicas de enseñanza y aprendizaje como elemento clave en la transformación de prácticas pedagógica en instituciones educativas de Bogotá, dando lugar a una Escuela cuidadora y de gestión socioafectiva del maestro.

El objetivo del presente instrumento es realizar una línea de base sobre las concepciones de formación emocional en la escuela y sus aplicaciones en el aula, por parte de los maestros y maestras que participan en el proyecto.

Agradecemos responder de manera breve, clara y concisa a las preguntas que a continuación se plantean.

Con el diligenciamiento de este formulario, usted manifiesta su consentimiento para que el Doctorado en Estudios Sociales de la Universidad Distrital haga uso con fines, **exclusivamente investigativos**, de la información por usted aportada, siendo de carácter estrictamente confidencial.

(Incluir política de tratamiento de datos)

Datos personales

Nombres:
Apellidos:
Cédula:
Edad:
Correo electrónico:
Celular:
Formación: (Título profesional y Título de posgrado si aplica)
Años de ejercicio en docencia:
Institución:
Área de desempeño:
Grado(s) de desempeño:

1. ¿Cómo define la formación emocional en la escuela?
2. ¿Por qué es importante la formación emocional en la escuela?
3. Describa una experiencia pedagógica, en formación emocional, realizada por usted en su aula de clase. En caso de no contar con una experiencia personal, describa una práctica emocional que usted cree podría realizar con sus estudiantes.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN: FASE DOS
GESTIÓN DE LAS EMOCIONES Y LAS AFECCIONES EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS Y TRÁNSITOS HACIA UNA ESCUELA CUIDADORA
Segundo bloque Formativo/investigativo

DATOS INTRODUCTORIOS

1. Nombre del bloque investigativo:

Una mirada psicogenealógica al mundo emocional y afectivo de los maestros y maestras y su vivencia en el aula.

2. Interrogantes centrales que orientan el trabajo de investigación:

¿Cómo se establecieron los vínculos emocionales y las interconexiones afectivas en momentos tempranos y actuales de la vida y cómo surgen de allí formas de amor, contención y cuidado hacia sí mismo y hacia los otros?

¿Cómo se expresa el amor y el cuidado hacia los otros en la manera como se gestionan las emociones en el aula?

3. Población:

Diez maestros y maestras pertenecientes al colegio distrital Lucila Rubio de Laverde.

4. Fases del Procedimiento:

- 4.1. Se inicia con un ejercicio reflexivo centrado en elementos de orden psicogenealógico, contenidos en la novela familiar y en aspectos biográficos, para desde allí, visibilizar eventos intensivos que trascurren en un tiempo del devenir (no cronológico) y que dan cuenta de particulares formas de interconexión afectiva, referidas a heridas emocionales y eventos psicotraumáticos que pueden tener incidencia en las formas de cuidado de sí y de los otros.
- 4.2. A partir de este primer ejercicio reflexivo, se impulsa un *darse cuenta que enfatiza en lo emocional y en los afectos*, configurando una vivencia afirmativa que refleja la mutación de eventos restrictivos en fuerzas activas o eventos protectores que logran metamorfosis existenciales y aumentos de los grados de potencia en cada singularidad o vida que transcurre en el acontecimiento.
- 4.3. Y finalmente, se busca relacionar la manera como estos procesos afirmativos, de orden afectivo y emocional, contribuyen a configurar prácticas de cuidado y aprendizajes emocionales en el aula, retomando para esto elementos de orden psicogenealógicos adquiridos durante el proceso formativo.

INVESTIGACIÓN: PSICOGENEALOGÍA, CARTOGRAFÍA Y FORMACIÓN EMOCIONAL

La investigación está estructurada en dos partes, la primera de ellas tiene que ver con la novela familiar y la biografía y se realiza de manera individual. La segunda parte que se ocupa de aspectos pedagógicos centrados en la gestión de emociones y afecciones en el aula, se realiza de manera colectiva en dos grupos cada uno conformado por cinco maestros y maestras.

1. La novela natal:

Muestra dos planos presentes en una vida:

- a) De un parte, un primer plano presenta la estructura o la organización de una determinada familia inmersa en una cultura y la manera como se prepara para recibir al niño o niña que llega al mundo. Refleja, además, la manera como éste/ésta entra a una vida altamente estratificada que asume como propia y natural. En esta dirección, y en la medida que va transcurriendo

linealmente su vida, considera que solo existe esta alternativa, que no hay otra opción; lo contrario son los trastornos de personalidad, la disforia o la anormalidad. Este plano de organización muestra un actuar normativo e impuesto donde los roles, las funciones, los afectos, la expresión de las emociones, la moral, los códigos culturales, lo que se puede esperar de la vida y de la muerte, ya están claramente definidos.

- b) Ahora, en otro plano de vida, la Psicogenealogía y en este caso también la Cartografía del deseo, como propuesta investigativa, buscan, a través de prácticas reflexivas, avanzan más allá de lo estratificado y organizado de una vida, de una familia, de una determinada cultura. Se busca transformar y mapear existencias sumidas en el dolor y la desesperanza, abriéndose a otros campos vitales; se trata de crear y experimentar con otras maneras de existir, territorializar, trazar líneas de fuga o crear otros poblamientos que traspasen los límites de subjetivaciones centradas en lo rígido, lo organizado, lo que pasa de generación en generación sin cuestionarse y finalmente transitar en campos de inmanencia.

Procedimiento:

1.1. Tránsitos por eventos intensos:

- ✚ Dibuje en un plano mesetas o montañas que no se encuentran articuladas entre sí. El plano simboliza la vida transcurrida y las mesetas aquellos eventos intensos que fueron emergiendo durante ella y que representaron situaciones que le afectaron de manera profunda.
- ✚ Puede utilizar algunas descripciones de las heridas propuestas desde la Psicogenealogía las cuales se presentan a continuación. Sin embargo, lo ideal es que no recurra de manera directa a ellas. Estas definiciones son solamente un telón de fondo para que usted reflexiones sobre eventos muy intensos ocurridos en su vida y que los pueda elaborar y narrar. Siempre la realidad es más clara que la teoría.

Herida del rechazo: Elabore un relato sobre situaciones externas que reactivan esta herida en algunos momentos de la vida. El sentimiento es no querer vivir o sentir que no se quiere vivir.

Herida del abandono: Presente una historia donde se sintió abandonado, descalificado y con una profunda necesidad de ser validado por otros. Reflexione sobre la necesidad intensa que tienen de recibir atención para

sentir que existe y que es visible y agradable para otros. ¿Se siente como una víctima cuando no hay atención y reforzamientos sociales?

Herida de la humillación: Describa una situación que le hizo sentir vergüenza de existir, probablemente frente a alguien con mucha autoridad y con tintes descalificantes. Exprese como se siente normalmente frente a otros y cómo maneja sus relaciones interpersonales.

Herida de la traición: Elabore un relato sobre el sentimiento que lo lleva a tratar de controlar su vida y la de los demás y además a no confiar en nadie. ¿Qué le lleva sentirse superior a otros? ¿Hay miedo a las separaciones? ¿asume actitudes persecutorias con otros que considera que no están a la altura de las circunstancias?

Herida de la injusticia: Presente una narración sobre una situación que lo impulsa a actuar de manera perfeccionista. Reflexione: ¿si no actúa de manera perfecta, siente que no es amado? ¿la sensación de poder por lograr algo importante en su vida se transforma en ira hacia usted mismo/a si no consigue la meta propuesta?

✚ De este conjunto de mesetas escoja la que prefiera y elabore su relato estableciendo los siguientes puntos:

- ✓ Asígnele un nombre al relato
- ✓ Presente los elementos más significativos para usted
- ✓ Presente un contexto que puede ser individual o colectivo
- ✓ Nombre las personas involucradas y los afectos y emociones que emergieron en la situación
- ✓ El tiempo en que esto ocurrió
- ✓ La manera cómo usted afrontó la situación o cómo la sigue afrontando.

1.2. Transformaciones y expansiones:

Si para usted es un evento que logró incorporar a su vida y a partir de él logró transformaciones de orden existencial, afectivo o espiritual, por favor, elabore otra narración que de cuenta del campo de posibilidades que se abre para usted a partir de esa situación que en un momento inicial vivió de manera restrictiva. Es importante mostrar las mutaciones que surgieron y las posibilidades que se abrieron a partir del dolor y sufrimiento. Estas le mostraron maneras diferentes

de existir, de interconectarse con otros y en general de extenderse como un cuerpo que no tiene límites en lo corporal. Las preguntas son:

- ✓ ¿De qué manera logró transformar ese evento intenso y los afectos tristes en afectos alegres que le afirman la vida?
- ✓ ¿Solamente los afectos alegres nos permiten ampliar nuestros campos de posibilidad?
- ✓ ¿O también es posible que partir de situaciones que implican sufrimiento encontrar otras formas de ampliar nuestras fuerzas existenciales y nuestros grados de potencia?

2. Gestión de emociones y afecciones en el aula

A continuación, encontrara unos interrogantes que le permitirán darle una estructura a una actividad pedagógica que se oriente hacia la educación emocional. Es importante que tomé elementos que se relacionen con aquellos que fueron presentados en el proceso formativo.

- ✓ Nombre de la actividad.
- ✓ Objetivo: A qué aspectos de la formación emocional se orienta la actividad y para qué se realiza.
- ✓ Preguntas orientadoras: Las preguntas se encargan de ampliar el objetivo y además problematizar aspectos centrales de la actividad.
- ✓ Participantes: Pueden participar todos los alumnos de un aula en técnicas de música, danza, relajación, fantasía dirigida, dibujo, arte, entre otro. O puede utilizarse la técnica de la silla vacía, los juegos de roles, las escenificaciones de familia, el contacto visual, comunicación en pares, juegos de fuerzas, entre otros. El grupo ideal es entre 16 o 20 personas.
- ✓ Procedimiento: Es importante anotar cada uno de las fases o pasos de la actividad y los elementos necesarios para lograr la meta. Materiales, tipo de música, vestimenta ligera, espejos, escenarios, fotos de familia, videos, entre otro.
- ✓ Papel del líder: El rol del líder es favorecer la autoexpresión y la autoexploración. Se trata de experimentar hacia el darse cuenta de las emoción y afecciones vividas. El líder debe respetar cada experimentación sin juzgar, ayudar, señalar deberes u obligaciones y tampoco explicar o interpretar. La única ayuda permitida es impulsar a cada integrante del grupo a darse cuenta de su experimentación y hacerse cargo de ella. En esto ejercicios no se juzga, así que el líder no puede hacerlo y debe frenar cualquier intento de juzgar o ridiculizar a otro. No hay interpretaciones; solo preguntas que alienten al otro a reconocer sus sentimientos y emociones: ¿Cómo se siente? ¿Qué está vivenciando? ¿Está bien para usted lo que está

ocurriendo? ¿Qué siente en su cuerpo físico? ¿Quisiera agregar algo más a lo que está expresando?

- ✓ Círculo de contención: El grupo actúa siempre como contenedor de aquellos miembros del grupo que trabajan en el centro. Se debe respetar la experiencia de aquellos que están experimentando con sus emociones y afectos. Se puede trabajar interactuando con cada uno de los miembros que están en el círculo, reflejándose, observándose, utilizando una palabra, acercándose y abrazándose.
- ✓ Preguntas y observaciones.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN: FASE DOS
GESTIÓN DE LAS EMOCIONES Y LAS AFECCIONES EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS Y TRÁNSITOS HACIA UNA ESCUELA CUIDADORA
Segundo bloque Formativo/investigativo

DATOS INTRODUCTORIOS

5. Nombre del bloque investigativo:

Entregarse al cuerpo y a la vida.

6. Principios centrales que orientan el trabajo de investigación:

El proceso investigativo busca dar cuenta de la manera como cada maestro y maestra elabora prácticas reflexivas que le permiten integrar el cuerpo físico, su vida, sus emociones, el pensamiento, la forma de relacionarse con otros seres y la apertura a una consciencia más presente y evolucionada.

Los interrogantes incluyen diversas entradas que tiene que ver con la identidad, la afectividad, la sexualidad, la creatividad y la dimensión espiritual. Se busca indagar en la relación con el cuerpo, con las emociones y las interacciones con otras personas. Igualmente se avanza hacia la forma como cada maestro y maestra ha elaborado su historia personal y los conflictos de su vida y cómo, a la vez, se ha abierto a nuevas posibilidades de ser docente.

La música es el elemento fundamental de los Talleres, y busca siempre la conexión con procesos emocionales y analógicos que permiten desdibujar estructuras rígidas y asomarse a la creación y la inmanencia.

El clima emocional de los talleres de biodanza siempre hace un llamado a tomar conciencia del cuerpo/vida, las emociones, la respiración, el movimiento, además, de los límites, bloqueos y dificultades que su cuerpo manifiesta en cada presente.

7. Población:

Diez maestros y maestras pertenecientes al colegio distrital

8. Procedimiento investigativo

Sentir, conocer y expresar: La investigación está centrada en ejercicios y prácticas reflexivas individuales que toman los tres aspectos que configuran el taller “entregarse al cuerpo y a la vida”. A continuación se definen cada una de estas fases.

- 8.1. Sentir, conocer, expresar: Este primer segmento se orienta a tomar una clara conciencia del cuerpo, la respiración, sus movimientos, sus posturas, fuerzas e interacciones. Es, finalmente entender el cuerpo como vida, como posibilidad de conocimiento, expresión afectiva e interconexiones que permiten mutaciones y transformaciones. Desde el cuerpo físico a la inmanencia y la espiritualidad.

FASE	ENTRADA	INTERROGANTES/ TÓPICOS
Sentir, conocer, expresar	Cuerpo/vida	Establezca un relato, en el cual dé cuenta de la manera como percibe su cuerpo en relación con su vida, con sus relaciones, sus contextos, sus posibilidades y con su rol de maestro/a. Para este ejercicio, por favor tome en cuenta la formación impartida en el taller “sentir, conocer, expresar”

- 8.2. Cuerpo, emoción y mente en busca de autenticidad. En este segundo segmento el taller se orienta a gestionar las emociones en el aula a partir de un docente con capacidad para vincular los procesos de aprendizaje con la vida personal de sus alumnos, con la forma como esto se relacionan con sus pares, con los códigos culturales. La gestión emocional se orienta al agenciamiento de los alumnos, a confiar en sus potencias y sus fuerzas y zigzaguear en una realidad que nos siempre se presenta de manera estratificada.

- 8.3. La confianza como base del aprendizaje: El punto final de los talleres lleva a un trabajo que toma la confianza básica como el centro del aprendizaje emocional. Más que hablar de una identidad estratificada y controlada por códigos culturales, hay una referencia a una vida que se va transformando y va mutando en la medida que se interconecta con experiencias diversas

que van más allá de la historia personal y la familia. Es el encuentro con la diferencia que enriquece una vida que se abre a la esperanza, la contención, la afirmación y la sostenibilidad de la vida y fundamentalmente la confianza en sí mismo y en el mundo.

FASE	ENTRADA	INTERROGANTES/ TÓPICOS
Cuerpo, emoción y mente en busca de autenticidad	Singularidad y gestión de emociones	Elabore una actividad orientada a la formación emocional de sus alumnos, en la cual la historia de vida de cada uno de ellos, su confianza básica, sus agenciamientos e interconexiones con otros se convierten en el núcleo central del trabajo. Esta actividad debe tomar los elementos de un trabajo centrado en biodanza, música, respiración, movimiento y cuerpo.
La confianza como base del aprendizaje	Confianza básica, espiritualidad y composición	

A continuación, encontrara unos interrogantes que le permitirán darle una estructura a la actividad que se oriente hacia la educación emocional. Es importante que tome elementos que se relacionen con aquellos que fueron presentados en el proceso formativo.

- ✓ Nombre de la actividad.
- ✓ Objetivo: A qué aspectos de la formación emocional se orienta la actividad y para qué se realiza.
- ✓ Preguntas orientadoras: Las preguntas se encargan de ampliar el objetivo y además problematizar aspectos centrales de la actividad.
- ✓ Participantes: Pueden participar todos los alumnos de un aula en técnicas de música, danza, relajación, fantasía dirigida, dibujo, arte, entre otro. O puede utilizarse la técnica de la silla vacía, los juegos de roles, las escenificaciones de familia, el contacto visual, comunicación en pares, juegos de fuerzas, entre otros. El grupo ideal es entre 16 o 20 personas.
- ✓ Procedimiento: Es importante anotar cada uno de las fases o pasos de la actividad y los elementos necesarios para lograr la meta. Materiales, tipo de música, vestimenta ligera, espejos, escenarios, fotos de familia, videos, entre otro.
- ✓ Papel del líder: El rol del líder es favorecer la autoexpresión y la autoexploración. Se trata de experimentar hacia el darse cuenta de las emocióne y afecciones vividas. El líder debe respetar cada experimentación sin juzgar, ayudar, señalar deberes u obligaciones y tampoco explicar o

interpretar. La única ayuda permitida es impulsar a cada integrante del grupo a darse cuenta de su experimentación y hacerse cargo de ella. En estos ejercicios no se juzga, así que el líder no puede hacerlo y debe frenar cualquier intento de juzgar o ridiculizar a otro. No hay interpretaciones; solo preguntas que alienten al otro a reconocer sus sentimientos y emociones: ¿Cómo se siente? ¿Qué está vivenciando? ¿Está bien para usted lo que está ocurriendo? ¿Qué siente en su cuerpo físico? ¿Quisiera agregar algo más a lo que está expresando?

- ✓ Círculo de contención: El grupo actúa siempre como contenedor de aquellos miembros del grupo que trabajan en el centro. Se debe respetar la experiencia de aquellos que están experimentando con sus emociones y afectos. Se puede trabajar interactuando con cada uno de los miembros que están en el círculo, reflejándose, observándose, utilizando una palabra, acercándose y abrazándose.
- ✓ Preguntas y observaciones.