

“RELATOS INFANTILES SOBRE ALEGRÍAS Y TRISTEZAS”

JOHANA CATHERINE GRACIA CUELLAR

NATALIA YEPES PULIDO



UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN INFANCIA Y CULTURA

BOGOTÁ, D.C. AGOSTO 2017

“RELATOS INFANTILES SOBRE ALEGRÍAS Y TRISTEZAS”

JOHANA CATHERINE GRACIA CUELLAR

NATALIA YEPES PULIDO

DIRECTORA DE TESIS

KARINA BOTHERT

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN INFANCIA Y CULTURA

BOGOTÁ, D.C. AGOSTO 2017

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
I. PROBLEMATIZACIÓN	7
<i>Preguntas orientadoras</i>	7
<i>Objetivo general</i>	8
<i>Objetivos específicos</i>	8
<i>Justificación</i>	8
II. ESTADO DEL CONOCIMIENTO	10
<i>Relatos infantiles sobre las emociones y producciones discursivas</i>	10
<i>Inteligencia Emocional</i>	23
<i>Emociones Infantiles</i>	28
<i>Algunas consideraciones a partir de los antecedentes</i>	42
III. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	45
<i>La Infancia, las niñas y los niños</i>	45
<i>La Cultura</i>	48
<i>Sobre la Experiencia</i>	52
<i>Sobre el Relato y la Narración</i>	55
<i>Las emociones: Alegría y Tristeza</i>	60
Perspectiva Psicoevolutiva de Plutchik	64
Perspectiva Expresiva	65
Perspectiva del cerebro triádico de Antonio Damasio	66
Perspectiva biológico-social de Humberto Maturana	69
IV. CUESTIONES METODOLÓGICAS	73
<i>Etnografía colaborativa con niños y niñas</i>	76
<i>Contexto</i>	79
<i>Diseño metodológico: El taller literario y los diálogos grupales sobre experiencias, como generadores de relatos</i>	80
V. SISTEMATIZACIÓN	87
<i>Definiciones de los niños sobre la Alegría</i>	87
<i>Definiciones de los niños sobre la Tristeza</i>	89

<i>Relatos de alegrías</i>	90
<i>Relatos de tristezas</i>	93
VI. ALGUNAS CONSIDERACIONES ANALÍTICAS	96
CONCLUSIONES	102
REFERENCIAS	110

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo nuestra propuesta surgió principalmente a partir de la observación de cómo la mayoría de investigaciones versan sobre los niños desde una mirada del adulto y muy pocas de ellas se sitúan desde la voz misma de la infancia. Esta preocupación nos llevó a preguntarnos qué saberes tenían los niños sobre los adultos que los rodean y además nos generó un gran interés por escuchar su propia voz, esa voz que tantas veces ha sido desconocida e invisibilizada. De esta manera, propusimos una unidad didáctica comprendida por diferentes talleres con niños entre los 9 y 12 años cuyo eje transversal fue la promoción de lectura. A través de la Literatura se dispusieron espacios de reflexión y diálogo con los niños sobre sus definiciones de adultos, sus experiencias y qué cosas o situaciones les disgustaban de ellos. Sorprendentemente recopilamos una gran cantidad de material que hizo posible la creación del libro: “*¿Qué saben los niños sobre los adultos?*”. Allí es posible encontrar no sólo las definiciones de adulto que propone los niños y las niñas, sino también categorías ingeniosas como adultos vanidosos, regañones, peleones, entre otros, las cuales contaban con un gran apoyo visual a través de los dibujos. Es importante mencionar que se contó con la participación de más de doscientos niños y niñas, con quienes se logró la categorización del trabajo. Los resultados llamaron la atención, pues era poca la información que se tenía de los saberes de los niños sobre los adultos.

En el marco de la Maestría en Infancia y Cultura, como parte del proceso de revisión y reflexión sobre lo acontecido en el ciclo anterior, surgió una propuesta que consistía en recopilar producciones un poco más amplias que las definiciones y desarrollar categorías más abstractas. Allí surge nuestro proyecto “Relatos infantiles sobre Alegrías y Tristezas” como una forma de

ampliar la investigación colaborativa con niños y niñas. Por otra parte, emergieron distintas reflexiones e inquietudes en torno al estudio de las emociones infantiles, su teorización, la preocupación actual por la Inteligencia emocional, la perspectiva del adulto como conocedor absoluto de las emociones y su interés por enseñarle a los niños el manejo de las mismas, en un intento de controlar su posición en el mundo y las relaciones que allí se construyen.

Iniciamos una búsqueda sobre las emociones como construcciones sociales y culturales trascendiendo lo individual y así situarlo en un marco colectivo más allá de enfoques como el psicológico, neurológico, evolutivo entre otros. De la misma manera y continuando con nuestra intención de darle voz a los niños y niñas, quisimos conocer a través de sus relatos, cómo viven y qué experiencias han tenido en torno a la alegría y a la tristeza. Esto con el fin de acercarnos más a su visión del mundo desde sus propias palabras y no desde la perspectiva del adulto.

Acercarse a los niños y niñas para conocerlos implica en cada momento una reflexión muy seria. ¿Cómo generar espacios de confianza en donde los niños puedan hablar y expresar sus ideas? ¿Qué tanto tiempo será necesario para generar un proceso de empatía con ellos? ¿Qué actividades permiten que los relatos surjan espontáneamente? ¿Cómo entender las miradas, los silencios, las sonrisas en medio de los relatos? Con estas y otras inquietudes nos acercamos a un grupo de niños a la expectativa de conocer su mundo.

I. PROBLEMATIZACIÓN

Es un hecho que la mayoría de las investigaciones realizadas sobre Infancia se han desarrollado desde la identificación de sus características, problemáticas, necesidades y la instauración de una definición de la misma. Se observa un discurso sobre la Infancia que da cuenta de los saberes y conocimientos establecidos desde la adultez a través de una mirada externa a los niños y niñas. Ante este hecho se observa la importancia de proponer investigaciones desde las cuales no se realicen estudios sobre la Infancia, sino con ella, permitiendo visibilizar y generar espacio y validez a la construcción de sus discursos, saberes, hábitos y visiones del mundo, con referencia a hechos cotidianos que inciden en su crianza, bienestar, estado emocional y desarrollo, integrando diversas emociones, sentimientos, pensamientos e imaginarios, que surgen como producto de las relaciones generadas desde su entorno familiar, escolar, social y cultural.

Como propone Sierra (2009) si bien es cierto que cada pequeño posee sus propias características de personalidad, que determinarán la expresión de sus sentimientos de forma distinta, también lo es, la etapa de desarrollo en la cual se encuentra, esta determina la forma en que se entienden situaciones diarias y se asimilan las pérdidas y ganancias; por esta razón, los padres, cuidadores, maestros y terapeutas deben tener la claridad en estos aspectos y conocer las manifestaciones psicoemocionales, los cambios que pueden vivir, el inventario de sus vivencias en los procesos cotidianos, así como las tareas y alternativas de resolución. De acuerdo a lo anterior y teniendo en cuenta el interés mencionado, se plantean preguntas orientadoras y objetivos específicos para lograr la reflexión real de las mismas:

Preguntas orientadoras

- ¿Qué es la alegría y la tristeza para los niños y las niñas?
- ¿Qué relatos presentan los niños y las niñas respecto a estas emociones? ¿Qué vivencias

han tenido en torno a ellas?

Objetivo general

- Comprender cómo los niños y las niñas definen la alegría y la tristeza desde su experiencia y a partir de sus relatos.

Objetivos específicos

- Diseñar ambientes propicios que faciliten la producción, la escucha y la recolección de los relatos de los niños y niñas.
- Construir un corpus de relatos infantiles relacionados con la tristeza y la alegría como emociones fundamentales del ser humano.
- Socializar los relatos en un material bibliográfico que visibilice la voz de los niños.

Justificación

Dentro de la perspectiva social que aún se tiene en la que el adulto es el encargado de formar a los niños, pero además de instruirlos y guiarlos en las diferentes lógicas sociales y culturales, hay un panorama que llama la atención y es el de la enseñanza de la inteligencia emocional. Muchas de las inquietudes de padres, formadores y mediadores se basan en preguntas que buscan una fórmula concreta para explicarles a los niños qué es la tristeza, la ira o la felicidad. Una de las preguntas más frecuentes sin duda alguna es ¿Cómo explicarles las emociones a los niños? y aquí ya tenemos una definición de infancia implícita: a los niños se les debe explicar lo que sienten. Sin embargo, es necesario preguntarnos si como adultos ilustres y conocedores del ser, somos capaces de explicarnos racionalmente esas emociones que queremos que los niños conozcan y logren manejar.

Como magísteres en Infancia y Cultura hemos propendido por lograr el cambio de ciertas lógicas estrictas en las que el niño es considerado como un recipiente siempre dispuesto para llenarlo de cosas que *debería saber y hacer*. ¿Por qué no logramos como adultos aprender de los niños? ¿Qué espacios estamos creando para que ellos logren comunicarnos lo que piensan? pero además, ¿qué tanta validez le damos a lo que dicen y hacen?

Plantear la alegría y la tristeza como fuente de relatos infantiles permite avanzar en la investigación sobre la infancia a través de dos emociones que mueven el mundo y que no nos son ajenas. La selección de ellas permite adentrarnos a campos que han sido muy poco explorados en relación con los relatos infantiles. Si bien, existen de hecho recopilaciones de definiciones como la conocida “Casa de las estrellas” de Javier Naranjo, ó la reciente publicación de la Subgerencia Cultural del Banco de la República “Los niños piensan la paz”, nos gustaría ampliar a través de la investigación etnográfica otros saberes de los que no se han realizado documentaciones concretas especialmente desde la voz misma de los niños. Siendo estas categorías abstractas, las que nos permitirán entender qué situaciones, circunstancias, espacios y elementos, relacionan los niños con la alegría y con la tristeza, a partir de la construcción de relatos propios generados desde sus experiencias, brindándonos quizá un panorama de la actual situación de la Infancia, la cual nos puede llevar a comprender una realidad social más amplia y otros posibles puntos de análisis.

II. ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Con el propósito de saber qué tipo de producciones se han hecho en torno al tema que nos ocupa, se hizo una indagación de tipo documental, de la cual se eligieron aquellos textos en los que se abordaban los ejes temáticos centrales de nuestra investigación: el primero de ellos fue el relato infantil sobre las emociones; ante la escasa documentación encontrada en este tópico, se fue ampliando el rango de búsqueda, dando lugar a otras categorías relacionadas con el sujeto central, como son producciones discursivas de niños y niñas, emociones infantiles y emociones en general. A continuación, se presentan aquellos trabajos que se constituyeron en insumo significativo a nuestra propuesta.

Relatos infantiles sobre las emociones y producciones discursivas

Bother y Santamaría (2011) realizaron una investigación sobre los relatos de los niños y niñas, a partir de juegos de palabras con las que crean y recrean vivencias. La investigación fue realizada en una vereda cerca al Rosal, Cundinamarca en la que, a través de diferentes herramientas como el juego, la narración literaria, adivinanzas y metáforas, lograron que los niños construyeran sus propios relatos. La apuesta metodológica es interesante en tanto no fue impositiva de ninguna manera, sino que evidencia una fluidez en las actividades, relacionadas con lo que a los niños les gusta hacer. Llama la atención las dos preguntas que las investigadoras plantearon para lograr generar los relatos. Estas fueron:

- *¿Recuerdas algo chistoso-divertido que te haya sucedido a ti o a alguien de tu familia?*
- *¿Recuerdas algo desagradable que te haya pasado a ti o a tu familia o a alguien cercano que te haya hecho sentir muy triste?*

Son preguntas sencillas que hacen parte de la cotidianidad de los niños y que motivaron la creación de sus propios relatos, de *volver palabra sus vivencias*, como afirman las autoras. El

análisis de los relatos se constituye entonces en una de las partes fundamentales de la investigación.

Las autoras proponen tres perspectivas de análisis:

- Antropológico: en donde el relato permite evidenciar los roles desempeñados, la manera de habitar el mundo, las relaciones de subordinación y ejercicio de poder entre otras.
- Psicológico: en donde se evidencia las relaciones del niño con su entorno, con los adultos, animales y situaciones y cómo al relatar ciertas circunstancias vividas el niño logra evidenciar situaciones dolorosas, traumáticas, graciosas y complejas.
- Narrativo: permite situar al narrador, a sus personajes, las situaciones, el juego del lenguaje, los elementos escogidos por el niño para resaltar y destacar ciertos momentos de la situación relatada, buscando reacciones en quien lo escucha.

Finalmente comparten un ejemplo de algunos relatos que deja mucho más claro cómo hacer el análisis desde las tres perspectivas que se mencionaron con anterioridad. A modo de conclusión presentan la importancia que tiene el relato no sólo para los niños sino para los adultos quienes logran comprender a través de ellos todo un mundo distinto. El escuchar, prestar atención, observar y compartir la emoción permite que en los relatos los niños expresen su visión del mundo, sus inquietudes, pero también su posición como sujeto frente al adulto.

La investigadora Pérez (2004) presenta un artículo en donde se revisa de manera específica el concepto de emociones desde diferentes posturas y disciplinas como la Lingüística, la Neurología y la Psicología. Relaciona estas tres desde sus particularidades, teniendo en cuenta que cada situación o vivencia del sujeto se encuentra mediada inicialmente desde lo fisiológico por el sistema límbico y, a partir de allí, se integran los procesos cognitivos como la percepción, la atención, la memoria y los comportamientos. Vincula de este modo la relación entre el individuo, su entorno y naturaleza en la construcción de procesos integrales de comunicación y lenguaje.

Se describen las dimensiones importantes de la experiencia emocional: activación /excitación; atracción / repulsión; expansión / retracción; control / no control, las cuales son entrelazadas con las leyes gestálticas que operan en la interacción entre los sujetos y están presentes, también, en el lenguaje tanto verbal como no verbal. En la segunda parte del artículo se incluyen relatos que surgen desde emociones como la ira, el desprecio y el miedo, los cuales se encuentran antecedidos por la definición de cada emoción.

Peterson y Bigg (2001) presentan una investigación realizada con niños de 3, 5 y 8 años a quienes se les pidió que relataran una experiencia personal sobre una situación en la que se hubieran sentido felices, sorprendidos y molestos. Se evidencia en los diferentes grupos un uso de lenguaje que se va ampliando a medida que van creciendo. Los investigadores presentan ciertos autores que sugieren una edad en la que los niños ya pueden expresar verbalmente las emociones, pero además se presenta la diferencia de niñas y niños en cuanto a la verbalización. Uno de los aspectos fundamentales para dichas investigaciones fue la charla padres e hijos en donde se encuentra una tendencia a hablar con las niñas sobre tristeza y con los niños sobre el enfado.

De acuerdo con Labov y Waletzky los relatos tienen dos funciones por separado. La primera de ellas tiene relación con la *referencia*, que en esencia es contarle a quien escucha lo que ha pasado. La segunda función se establece en relación con la *evaluación*, en donde se cuenta el significado de lo que ocurrió, cómo la reacción emocional del narrador se vio involucrada en el evento y su actitud en general frente a lo ocurrido. Los autores citan a Fivush (1993) quien afirma que *la evaluación provee el tono emocional y le da textura a la experiencia. La evaluación informa tanto a quien escucha como a quien narra el significado personal del evento narrado*. Labov y Waletzky desarrollan un listado de dispositivos evaluativos que no sólo incluyen referencias directas a las emociones, sino también elementos implícitos que dan cuenta de las emociones. Por

ejemplo, el parar la narración, explícitamente no demuestra o no relaciona una emoción, pero se debe prestar atención en qué momento se suspende la narración y qué otros elementos físicos se expresan pues allí se pueden identificar emociones implícitas en el silencio mismo.

Llama la atención la metodología utilizada en la que las investigadoras estuvieron acompañando al grupo durante una semana. Posteriormente el grupo se dividió en dos. Cada niño fue llamado individualmente para narrar sus historias personales relacionadas con las emociones mencionadas inicialmente y en una segunda sesión para narrar historias fantásticas. Sólo se tomaron en cuenta las historias personales para la investigación. Cada sesión individual duró 20 minutos, fue grabada y luego se realizó la transcripción. Se menciona la técnica propuesta por Peterson y McCabe en la que el investigador inicia relatando una pequeña experiencia personal de acuerdo con la emoción por la que se quiere indagar. Luego se le pregunta al niño *¿Y a ti? Cuéntame una situación en la que hayas sentido X emoción. ¿Qué pasó cuando te sentiste X?* Las investigadoras no hicieron preguntas durante la narración, solamente sonidos que expresaban que seguían la narración. Cuando los niños finalizaban, se les preguntaba: *¿algo más sobre esa situación?* y se continuaba a la siguiente emoción.

Una vez se obtuvieron las narraciones, se organizaron de acuerdo con las siguientes categorías: estados emocionales o marcos mentales, estados cognitivos y perceptuales, discurso de los participantes, evasivas, negaciones, interferencias, onomatopeyas, repetición de palabras y repetición de ideas.

Rincón (2014) a partir de la investigación realizada en la Especialización en Desarrollo Humano con Énfasis en Procesos Afectivos y Creatividad, desarrolla desde un contexto escolar en la Institución Educativa Distrital La Gaitana, ubicada en la localidad de Suba, donde participaron 40 niños y niñas inscritos en cuarto de primaria, con quienes se buscó, a partir de relatos artísticos,

movilizar la expresión de emociones en la escuela.

El relato artístico se comprende desde la posibilidad de narrar y describir de diferentes formas el ‘mundo emocional’ a través de expresiones artísticas y estéticas como la creación plástica, el texto lírico, la puesta en escena, los escritos, entre otros, con las cuales se recrean y desarrollan situaciones y experiencias significativas para el artista con una función comunicativa y de expresión, que simultáneamente resultó terapéutica posibilitando así restauración de vínculos y procesos afectivos.

El enfoque de la investigación fue de carácter Cualitativo, específicamente se utilizó la Observación participativa y la descripción de experiencias directas, abordadas en el salón de clases. El método que se empleó fue el de Investigación- Acción, debido a que, dentro de la práctica y rol docente, se buscaba la comprensión del contexto para de esta forma generar acciones de transformación en el espacio educativo mencionado previamente. La investigación resultó Descriptivo Explicativa, teniendo en cuenta tal como lo define la autora, las características del grupo.

Si bien la investigación de Harris, Olthof, Meerum (1981) tiene más de 30 años, la retomamos porque nos llama la atención que los investigadores también presentan una inquietud en cuanto a cómo los niños, a través de sus relatos, expresan diferentes emociones.

Los investigadores se plantearon tres preguntas clave: ¿Cómo pueden ser identificadas las emociones?, ¿Cuánto se puede extender la expresión de una emoción controlada por una intervención estratégica por parte del sujeto? y ¿Qué efectos tienen las emociones en el comportamiento y en los procesos mentales? Se afirma que las emociones positivas y negativas, afectan directamente el comportamiento social. Por ejemplo, la felicidad alienta el comportamiento altruista, mientras que la tristeza tiende a llevar a la depresión.

Para la investigación se seleccionaron tres emociones: alegría, enfado y miedo. Estas emociones fueron seleccionadas principalmente porque son universales y se dan en todas las culturas. Además, diferentes estudios han demostrado que los niños más pequeños son capaces de reconocer no sólo estas emociones en los demás sino las posibles causas de las mismas.

La investigación se realizó con 72 niños y niñas de diferentes colegios de Ámsterdam. Las edades de los niños se categorizaron en 6, 11 y 15 años. Los niños fueron entrevistados en los colegios (15 a 20 minutos aproximadamente) y se les hizo las mismas preguntas a los tres grupos sólo con una diferencia en el uso de términos más avanzados de acuerdo con la edad, especialmente para evitar términos infantiles en el grupo de niños más grandes. Las entrevistas fueron grabadas y luego se hizo la transcripción de cada una de ellas y el análisis de las mismas. Las preguntas realizadas a los niños fueron:

- Algunas veces puedes tener un sentimiento de felicidad/enfado/temor. ¿Cómo sabes que estás feliz/ enfadado /temeroso? ¿Qué te hace notar que te sientes así? ¿Sientes algo dentro cuando estás feliz/ enfadado/temeroso?

En el análisis de las respuestas se encuentran cinco categorías relacionadas con la situación: la reacción corporal, una acción o respuesta expresada en el comportamiento, estados mentales y finalmente respuestas irrelevantes como “No lo sé”.

- Las preguntas por lo general surgieron de situaciones cotidianas. Por ejemplo: Imagina que estás con un amigo o con tus papás y ellos están felices/enfadados/temerosos. ¿Podría suceder que no notaras que ellos se sienten felices/enfadados/temerosos? ¿Cómo podría ocurrir esto?

El análisis arrojó las siguientes categorías: situación, lugar, atención, acción, expresión o introspección y las respuestas irrelevantes.

- Imagina que estás con un amigo o con tus papás y tú estás feliz/enfadado/temeroso. ¿Podría ocurrir que ellos no supieran que estás feliz/enfadado/temeroso? ¿Cómo podría ocurrir eso? Los resultados se categorizaron de la misma manera que la pregunta anterior.

Las siguientes preguntas varían de acuerdo con la emoción que se plantea.

- Alegría: Imagina que estuviste de vacaciones y ahora estás de nuevo en casa. Tú no estás feliz porque las vacaciones se han terminado. ¿Podrías pretender estar feliz?
- Enfado: Imagina que has tenido una pelea con tu amigo y ahora estás enfadado por eso, pero es el cumpleaños de tu mamá y no quieres molestarla con eso. ¿Podrías pretender no estar enfadado? (Los holandeses celebran el cumpleaños con mucha convicción).
- Temor: Imagina que estás con muchas personas en una divertida feria. Hay una competencia de baile, pero no te gusta bailar. Te sientes temeroso de hacerlo y que tus amigos se burlen de ti. ¿Podrías pretender no estar temeroso?
- Cuando estás feliz/enfadado/temeroso, ¿qué piensas de las otras personas? ¿Los encuentras más agradables o menos o no hay ninguna diferencia?

El análisis de las respuestas se clasificó de modo cuantitativo (a través de tablas y diferentes convenciones) y cualitativo, a través de la propuesta de categorías descritas de manera global. Llama la atención que hay varias respuestas que no se enmarcan en ninguna categoría y que no son relevantes para la investigación.

González (2007) propone que, a partir de la expresión cognitiva de las emociones en los niños, se logra identificar la capacidad de construir narrativas o relatos que describen historias de personajes quienes afrontan distintas situaciones y que generan emociones en la aventura de explorar. Mediante la dinámica de estos procesos exploratorios y argumentativos de situaciones cotidianas reales o mágicas, se integran dinámicas que contribuyen a una educación cultural; en el

compartir generado a través de la lectura de los productos de los niños por parte de ellos o de los docentes, se genera un espacio social en el cual se fortalecen las relaciones entre los individuos, se desarrollan habilidades lingüísticas y se optimiza la expresión de ideas y sentimientos, generando una análisis crítico de situaciones, formulando posibles estrategias de solución a situaciones determinadas.

González (2007) realiza un análisis investigativo al hacerse la pregunta ¿Qué sabemos de las narraciones infantiles como construcción social?, ¿Cómo construimos significado a través de las narraciones?, ¿Son un puente entre cognición y emoción?, ¿Contribuyen al desarrollo de la identidad cultural? Señala además la importancia de comprender al niño como un sujeto metacognitivo en la narración, con capacidad de construir mediante la palabra o el discurso elementos críticos y de diferentes puntos de vista de una situación determinada, quien presenta "demandas cognitivas" que lo impulsan a desarrollar estrategias para entender la realidad, interpretarla y ser capaz de construir con su discurso o su capacidad integrativa- creadora, elementos que inciden en la construcción social de un grupo, familia o escenario académico educativo.

Frente al primer interrogante, el autor expone que las narraciones pueden dar forma a experiencias, vivencias y conocimientos en un todo comprensible, en el cual el niño tiene la capacidad de abstraer de las imágenes, textos y sonidos, ideas abstractas y asociarlas a situaciones cotidianas, realizando analogías, comparaciones, que en el momento de ser compartidas con un adulto o un par, son re- elaboradas y definidas de acuerdo a su nivel de interpretación y representación del espacio generando significados compartidos.

Propone el andamiaje entre la narración y el ejercicio de la Zona de Desarrollo Próximo planteada por Vygotsky, teniendo en cuenta la incidencia de los cuentos en el desarrollo del

lenguaje y el pensamiento, relacionando las dinámicas, historias, juegos y relatos de tradición oral con la retroalimentación frecuente y clara del adulto en las dinámicas de aprendizaje de los niños.

Frente al segundo interrogante, el autor señala que el desarrollo emocional y cognoscitivo en los niños no es aislado, teniendo en cuenta que las narraciones contribuyen al intercambio entre estos dos pilares que sostienen la función mental del individuo, sin olvidar que el niño puede tener más referencias de sus propias experiencias, calificándolas, analizándolas críticamente y así tener conciencia de sus propias emociones durante la construcción del relato. Este proceso de narración tiene una función educativa que incide en los procesos creativos del niño y que se asocia a la imaginación, la cual impulsa a descubrir y vivir nuevas experiencias que transforman el significado de las cosas o las situaciones cotidianas, generando hipótesis y posibles elementos críticos en la verificación de sus postulados.

Con referencia al tercer interrogante, el autor recalca la importancia de utilizar las narraciones en el ejercicio de construcción de la identidad cultural, en la promoción de la homogeneidad a partir de la heterogeneidad de las interpretaciones, que pueden surgir al compartir la lectura de un relato, reafirmando posturas críticas y morales de cada individuo frente a una situación determinada. Finaliza indicando que el análisis crítico entre varios individuos de un cuento o un relato permite fortalecer la capacidad argumentativa del niño y fortalece su sistema de creencias o desarraigo de algunas de ellas, al ver su funcionalidad en la dinámica cotidiana, que explora en el proceso de construcción de su identidad.

Rosemberg y Manrique (2007) presentan en su investigación las dinámicas desarrolladas en Escuelas infantiles de poblaciones urbano-marginadas del conurbano de Buenos Aires, donde se usa como forma de empezar el día la ronda, siendo este espacio el pertinente para intercambiar experiencias con los otros a partir del relato.

Las investigadoras buscan analizar las interacciones entre las maestras y los niños de la escuela infantil que dan lugar a la elaboración conjunta de narraciones y relatos. Se resaltan las funciones sociales, emocionales, lingüísticas y cognitivas de la ronda, facilitando procesos de adaptación y socialización en la escuela, así como la necesidad de mejorar habilidades comunicacionales, en tanto se relata para el otro. El papel del adulto como mediador en el proceso de construcción y presentación de experiencias resulta necesario, aún más cuando la intención es la reelaboración de experiencias pasadas.

En el marco conceptual se determina que la narración permite describir una experiencia pasada y se cuenta con una serie de secuencias tanto de hechos como de relatos, los cuales están mediados por las habilidades cognitivas, donde se representa la experiencia por la importancia del otro y por el significado emocional que el evento o situación previamente experimentada y luego relatada tiene para el niño, mencionando que dicha narración va a encontrarse atravesada por los afectos, creencias, emociones, en sí, por la Cultura.

Se menciona a partir de diferentes estudios cómo la inferencia de los relatos personales permite conocer con más detalle qué es lo que el niño quiere expresar, señalando que para las maestras esta situación puede ser más compleja, no por ello imposible de subsanar. Por el contrario, es allí donde se debe asumir un rol activo y permitir que, a partir de un andamiaje, sea posible conocer los relatos, que cada niño ofrece. La organización del relato por su parte también permite conocer la estructuración que el niño ha elaborado a partir de su experiencia.

Para el desarrollo de la investigación se analizaron 98 relatos de experiencias personales elaborados por los niños de 3, 4 y 5 años, en la interacción con sus maestras en las 36 situaciones de ronda (entre 2 y 3 relatos por ronda). El análisis de resultados de los relatos se desarrolla desde el método cualitativo, combinando la metodología inductiva de categorías con base en el método

comparativo constante, atendiendo a otros marcos conceptuales.

Se realizó la categorización de cinco situaciones, las cuales sirvieron como ordenador: 1. Quién inicia el intercambio y propone la emisión líder. 2. Cuál es el tema del discurso-relato y cómo el tema se va especificando progresivamente. 3. El grado en el que la maestra retoma el tema propuesto por el niño y los aspectos en los que éste se focaliza. 4. Las estrategias de las maestras que contribuyen a configurar las diversas unidades del relato del niño -resumen, orientación, complicación, resolución, coda y evaluación. 5. La participación de los niños en relación con las estrategias de las maestras. Se obtuvieron los siguientes resultados:

- El rol de la maestra como facilitadora posibilita la elaboración de relatos bien estructurados, así mismo, esta propone el tema, pero colabora con el niño para que este elabore un relato personal, focalizando los aspectos que a él le interesan. La maestra plantea el tema, y sus posteriores intervenciones dirigen la elaboración del relato de acuerdo con su perspectiva del evento y no a la del niño. Por su parte el niño propone temáticas, pero la maestra no permite el desarrollo del relato.
- Se identifican las estrategias que desarrollan las maestras para que los niños construyan sus relatos, los cuales en la interacción representan una versión lingüística de los hechos apoyada en la información que proporcionan los niños y en otras fuentes de conocimiento general. Durante la discusión proponen el siguiente interrogante: ¿Por qué a veces los adultos se alejan del significado y del sentido de la experiencia que los niños tienen interés en relatar? Refieren las autoras que los intereses de los niños y los de los adultos son diferentes, varían tanto con respecto al significado del evento como en la perspectiva en la que se ubican, al relatar.

Por último, se evidenció que los adultos espontáneamente contribuyen con evaluaciones e

interpretaciones que explicitan las emociones de los niños, ante lo cual mencionan las autoras (como se citó en Fivush y Haden, 1997):

estas colaboraciones del adulto permiten que el niño comprenda, negocie y resuelva sentimientos de tristeza y temor en un contexto interactivo y aprenda a compartir y a evaluar sus emociones. En este proceso de representación y comunicación, afecto y cognición, aparecen íntimamente vinculados y resultan particularmente sensibles al impacto que sobre su desarrollo pueden tener las estrategias de interacción de los maestros en la escuela infantil. (p. 53)

Por otra parte, Mejía (2009) desarrolló una investigación con niños y niñas de la cultura Wayuu, quienes desde temprana edad se encuentran formados a partir de los relatos míticos, teniendo en cuenta características socioculturales, basándose en el marco de la etnoeducación. De manera inicial se realiza la descripción de aspectos sociodemográficos y culturales de la población Wayuu, del mismo modo realiza un recorrido histórico por las acciones tanto públicas como privadas con las que se busca incidir de manera positiva en el analfabetismo.

Se propone como objetivo general, analizar la relación existente entre los relatos míticos de la cultura Wayuu, con la formación que reciben las niñas y niños de zonas rurales de 7 a 12 años. Parten de conceptos teóricos como la teoría del desarrollo de Piaget y desde Flavell, destacando los postulados de adaptación, asimilación, acomodación, equilibrio, cognitivo y experiencia.

El enfoque de investigación fue cualitativo, utilizando la exploración y descripción. Se dio inicio con una amplia búsqueda bibliográfica, revisión de antecedentes y visitas periódicas a la comunidad. Se utilizó como técnica de recolección de la información, la observación, el taller

pedagógico, la entrevista semiestructurada. Se desarrolló en la Institución Educativa Intercultural “Piyushipana”, localizada en la zona rural del municipio de Maicao, en la Guajira, con 15 estudiantes que pertenecen al grado tercero con edades que van de 9 a 12 años y dos docentes uno de español y otro de cosmovisión.

Como resultados, las investigadoras establecen la caracterización de la cultura Wayuu, la investigación incluyó registros iconográficos. Así mismo resaltan la importancia de la mitología y sus creencias, debido a que estas son la base fundamental sobre la cual gira la educación y el desarrollo de los niños. Se habla entonces de los mitos y la oralidad, resaltando la función social que desempeñan estos; el mito relacionado con los relatos debido a que retoma el pasado y las concepciones actuales del hombre. Así mismo la cultura Wayuu se construye sobre la tradición oral debido a que posibilita la relación de lo sagrado y lo material, situando al mito como parte fundamental de sus procesos, tanto de quienes narran como de quienes escuchan.

Se resalta sobre todo el rol desempeñado por los ancianos en esta actividad, son ellos quienes conservan el patrimonio cultural así como la literatura, son la referencia bibliográfica y fuente principal para acceder a mitos, relatos, leyendas, tal como lo define la investigadora “donde quiera que ellos se encuentren, relatan principalmente las vivencias cotidianas, el contacto o convivencia con la naturaleza y las experiencias culturales; por esto la cultura Wayuu forma una sociedad donde reina la oralidad” (p. 38). Los relatos también permiten establecer la relación de ellos con la naturaleza y con los demás. Realizan la definición de niña y niño para la cultura Wayuu, mencionando que no se cuenta con la estructuración de etapas formales, sin embargo, sí tienen en cuenta el sexo y se rigen por costumbres y prácticas socioculturales.

La investigación llama la atención en tanto incluye el relato oral y escrito, al solicitar a los niños participantes que escribieran un relato frente a lo que más les gusta, acompañado por un

dibujo relacionado, para luego expresarlos verbalmente al resto del grupo. De igual manera nos conmueve que algunos estudiantes hablaron de la muerte, resaltando su importancia porque se volvían espíritus y podían hacer todo lo que quisieran en la tierra y que no le tenían ningún temor o no existía ningún tabú al respecto. Presentan los relatos elaborados por los niños y realizan el análisis de los mismos.

Las investigadoras concluyen, señalando la relevancia de los relatos míticos en la cultura Wayuu, teniendo en cuenta que estos son vistos desde la cotidianidad, y permiten aportar al desarrollo de los niños y niñas. Se llevan a cabo acciones de formación, donde se transmite la cultura a los más pequeños con el fin de preservarla.

Inteligencia Emocional

Si bien no compartimos la postura de educar en emociones en tanto hay una disposición del adulto sobre el niño, un desconocimiento de la perspectiva infantil y de cómo experimentan las emociones, encontramos una gran cantidad de artículos e investigaciones sobre el tema que vale la pena resaltar y conocer para entender cómo desarrollar una inteligencia emocional en los niños, se ha vuelto una preocupación latente en distintos escenarios sociales. Es importante tener en cuenta que la teoría de las inteligencias múltiples ha sido reevaluada a través de investigaciones recientes y se concluye que un sujeto se desarrolla en diferentes escenarios de acuerdo a las posibilidades de sus contextos inmediatos.

Fernández y Montero (2016) explican la importancia que tiene la Inteligencia emocional para el desarrollo de niños y niñas y la compatibilidad con otro tipo de inteligencias. Las autoras mencionan a Goleman para describir las competencias principales de la Inteligencia Emocional: “el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, la capacidad de motivarse a uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las

relaciones” (p. 55). Es desde esta perspectiva que se plantea la necesidad de educar emocionalmente para un desarrollo *a futuro* en el ámbito social y laboral. Según el artículo las personas exitosas en estos dos espacios son las que tienen mejor desarrollada su Inteligencia Emocional y se debería enseñar desde los primeros años.

Se enfatiza en la idea de que, es en los primeros años en los que los niños son mucho más emocionales y tienen una mayor capacidad de identificar las emociones de las personas que los rodean; por ello, debería desarrollarse desde muy temprana edad este tipo de inteligencia con el fin de mantener aspectos que con el tiempo y el crecimiento se van perdiendo. De la misma manera se busca aclarar que la inteligencia emocional y el desarrollo cognitivo van de la mano y no son opuestos como se pensaba hasta hace unos años. Se propone entonces que maestros y padres de familia realicen actividades que permitan a los niños y niñas nombrar sus emociones, controlarlas e identificar las de los demás para tener una vida *social* mucho más plena.

Por otra parte, Dueñas (2007) propone un estudio de la Inteligencia desde diferentes campos. Para 1982 y según Stenberg, se categorizan en tres dimensiones los tipos de inteligencia siendo estas la dimensión componencial (mecanismos cognitivos), la dimensión experiencial (abordar nuevas tareas con respuestas adecuadas) y la dimensión contextual (de tipo práctico o social). Esto lleva a pensar que la inteligencia está dividida en módulos que pueden interrelacionarse y no están separados. Gardner en 1985 propone la teoría de las inteligencias múltiples (lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica y la personal). En este último tipo de inteligencia se situaría la inteligencia emocional desde la que se percibe el individuo, pero además se percibe y se entiende *al otro*. De acuerdo con Dueñas (como se citó en Salovey y Mayer, 1990):

la inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender la emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual. (p. 82)

Dichos autores reconocen cinco capacidades que hacen parte de la competencia emocional: reconocimiento de las propias emociones, manejo de las propias emociones, utilización del potencial existente, saberse poner en el lugar de los demás y crear relaciones sociales. Estas cualidades se podrían desarrollar haciendo consciente las emociones personales, pero también reconociendo las emociones de los demás.

La educación emocional surge, especialmente en el campo educativo, como una respuesta a diferentes problemáticas sociales. La autora afirma que dichas problemáticas son: ansiedad, depresión, problemas de disciplina, violencia, drogadicción, trastornos alimenticios, entre otros. Según ella, estas situaciones se presentan por un analfabetismo emocional en el que las personas no reconocen la naturaleza de sus emociones y por supuesto no tienen un control sobre ellas, además de la latente incapacidad de reconocer las emociones de los demás.

Desarrollar con los niños la inteligencia emocional, al parecer, es un proceso que se da de manera natural por su capacidad de situar emociones ficticias en personajes literarios en su mayoría, además de la constante relación que tienen con emociones que conocen, descubren y desarrollan gracias al entorno social como la escuela y la familia. Finalmente, se proponen algunas estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional tanto en el hogar como en la escuela. La mayoría tiene que ver con el ejemplo de los adultos y la orientación de ellos hacia los niños en situaciones de frustración y enojo, o en donde presenten un estado alterado.

Bisquerra y Pérez (2007) presentan una discusión sobre la ambigüedad y el desarrollo histórico del concepto *competencia*, al que finalmente los autores definen como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 63). Hay un sinnúmero de tipos de competencia, pero las emocionales se enmarcan en las competencias de desarrollo socio-personal incluyendo allí lo personal y lo interpersonal. Allí se sitúan: motivación, autoconfianza, autocontrol, paciencia, autocrítica, autonomía, control del estrés, asertividad, responsabilidad, capacidad de toma de decisiones, empatía, espíritu de equipo, altruismo, etc. Todas estas competencias deberían verse reflejadas en el entorno social y en la construcción de relaciones interpersonales. El contexto en esta propuesta es significativo pues determina la reacción del individuo en situaciones particulares. Se infiere de esto que el desarrollo de las competencias emocionales no aplica de manera teórica para todas las personas, sino que parten de la subjetividad y de la apropiación que realice cada individuo.

Desde otro contexto, Riquelme y Munita (2011) afirman que relacionar la lectura de textos literarios en la investigación resulta necesario, en tanto la unidad didáctica con la que se desarrolló la metodología incluye la lectura de cuentos e historias a los niños y niñas, en busca de generar relatos de alegrías y tristezas. El artículo se desarrolla a partir de los aportes de la lectura de textos infantiles, en el desarrollo emocional y social de los niños, desde el proceso de lectura mediada, en la cual el adulto se posiciona desde su rol de lector, como mediador de las experiencias de cada personaje, operando como herramienta de alfabetización emocional, desde donde se promueve el reconocimiento emocional tanto de sí mismo como del otro.

Se mencionan como objetos de estudio las habilidades emocionales dentro de los contextos

educativos, teniendo en cuenta la poca relevancia dada al tema en la escuela, siendo superada por las habilidades y procesos cognitivos. Se buscó entonces reflexionar sobre una propuesta donde se posicionan la alfabetización emocional y la lectura de literatura infantil, como herramientas que permitan avanzar en la comprensión y manejo emocional de los niños. Es importante destacar que el trabajo con los niños se desarrolló de forma natural, integrándose al contexto habitual del grupo en su totalidad.

Los autores definen el concepto de Arquitectura de la Ficción como “El proceso mediante el cual un texto literario se construye, y luego cómo este es reelaborado en la actividad de recepción propia del acto de lectura” (p. 272)., con lo que se permite al niño lector (como se citó en Harris, Donnelly, Guz & Pitt-Watson, 1986) “asumir el enunciado literario como una construcción que, pese a su carácter ficcional y a no tener una correspondencia directa con lo “real”, tiene la capacidad de representar el mundo cotidiano que le es propio” (p. 272).

Esto genera que a partir de dicha mediación el niño reconozca a los personajes en su integralidad, destacando sus emociones y logrando una conexión que le permita identificar dichos estados con los experimentados desde su cotidianidad, así como las consecuencias generadas desde allí. Se menciona cómo esta mediación apoyaría los procesos relacionales, disminuyendo situaciones desfavorables dentro del aula.

Proponen al texto literario y la narrativa infantil como una herramienta para la interacción y alfabetización emocional del niño, teniendo en cuenta que desde la ficción de los textos se reconoce a sí mismo y al otro, constituyéndose como una opción la de conocer e interiorizar el mundo. Determinan además cómo el interés del niño hacia un mismo texto puede estar relacionado con los elementos que este le aporta, dando respuesta a sus inquietudes psicológicas.

Comprenden los autores al mediador de la lectura como el adulto que facilita el primer

acercamiento del niño al libro en un proceso atravesado por la afectividad y la creación de momentos de lectura agradables y gratos. Retoman la importancia del cuentacuentos: adulto que realiza la lectura en voz alta de un relato o historia, a niños, donde se generan varias experiencias, como la movilización afectiva y el placer que genera la lectura para ambas partes.

Del mismo modo los autores señalan que la lectura de cuentos es otra forma de alfabetizarse emocionalmente y citan a Figueroa (2008) quien apunta a aquellos cuentos temáticos, en los cuales se “enseña” explícitamente una emoción que debe ser relatada al niño/a (emoción contenida en la historia, y representada direccionadamente en ella, por ejemplo: un cuento sobre la tristeza. En este punto las autoras se cuestionan si es posible enseñar una emoción con un relato, señalando la influencia de las relaciones y el contexto de las emociones y los significados variados que se desprenden de la literatura. Finalmente, y con sus palabras resumen su experiencia así: “en la lectura mediada de literatura infantil, se exploran un conjunto de narraciones atravesadas por una serie de interacciones cargadas de emoción” (p. 274).

Emociones Infantiles

Rieffe, Meerum y Cowan (2005) afirman inicialmente que el conocimiento de las emociones del otro es determinante en la vida social y en la relación con los otros. En el artículo se evidencia cómo los bebés reconocen las emociones de los demás sólo con sus expresiones faciales y el tono de la voz, pero hay un proceso mucho más desarrollado y más complejo y es el de entender qué ha generado dicha emoción al otro. Varios estudios demuestran que hay una comprensión temprana de emociones como alegría, tristeza, furia y temor. Sin embargo, en ese proceso de entendimiento del otro, se debe desarrollar la comprensión sobre cómo las emociones que experimenta la otra persona hacen parte de su subjetividad en relación directa con la situación que se ha dado y no exclusivamente depende de esta última. Algunas investigaciones muestran

que sobre la edad de seis años los niños raramente crean una idea para explicar las emociones de otra persona. Mientras que, sobre los 10 años los niños tienen ideas mucho más sólidas sobre las emociones del otro y las causas de las mismas. Lo mismo ocurre con la necesidad de expresar los deseos (edad temprana) pero requiere un desarrollo mayor para expresar creencias.

Hay un punto que vale la pena resaltar y es el relacionado con el contexto sociocultural, pues éste determinará en gran medida cómo se reacciona frente a diferentes situaciones de acuerdo con las definiciones de bueno o malo, de correcto o incorrecto, de moral o inmoral, incluso de triste o feliz. De todas maneras, la subjetividad permite que las reacciones varíen entre una persona y otra.

Metodológicamente la investigación se desarrolló con niños que vivían cerca de Ámsterdam con edades de 4, 6 y 10 años. Se utilizaron seis historias, con preguntas sobre la misma y con emociones atípicas. Por ejemplo, una niña se encontraba en su cuarto oscuro y escuchó algunos sonidos. La niña se sintió molesta, no miedosa y relacionadas con cuatro emociones básicas: alegría, furia, tristeza y miedo. En todas se presentó un protagonista masculino y uno femenino. Las sesiones tuvieron una duración de 10 minutos con cada niño. Para tener una claridad de que los niños conocían o no las emociones, se les hizo preguntas sencillas al inicio y algunas se reorientaron para que los niños tuvieran una mayor comprensión de cada una de ellas. Después de leerles las historias se realizaron preguntas como: *¿Cómo crees que se sintió el personaje? ¿Por qué?* y se les invitó a explicar la emoción que propusieron.

Figueroa y Guevara Bolaños (2010) desde el trabajo de investigación de Maestría en Educación, se generan cuestionamientos frente a *¿Cómo favorecer la comprensión de las emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo, en niños de edad preescolar, utilizando para ello como mediación el juego de rol?*

La investigación se desarrolla con 37 niños y niñas de grado Preescolar del Colegio Paulo VI Institución Educativa Distrital, con edades comprendidas entre los 4 y 5 años, con quienes se desarrollaron actividades enmarcadas en el juego de roles como medio para la comprensión de las emociones de niños y niñas. Esta investigación resulta interesante en tanto realiza un amplio desarrollo del tema de las emociones, desde modelos y teorías que han sido representativos a lo largo del tiempo. De este modo retoman la teoría de la sensación y fisiología, teoría conductual, teoría evaluativa y la cognoscitiva, y autores como William James, Antonio Damasio y Hernán Sierra. Definen la emoción citando a Papalia, como “Un sentimiento subjetivo como tristeza, alegría y miedo, el cual surge como respuesta a situaciones de experiencias, y pueden expresarse mediante algún tipo de comportamiento alterado” (p. 28).

De manera general y luego de presentar los conceptos construidos sobre las emociones determinan que estas, se pueden analizar desde tres aspectos: El psicofisiológico, que representa formas de adaptarse a diversos cambios del entorno; el psicológico, donde la emoción altera la atención y eleva el rango de conductas al dar respuestas del individuo y el fisiológico donde la emoción organiza las respuestas de distintos sistemas biológicos, incluyendo las expresiones faciales, los músculos, la voz, con el fin de establecer un medio óptimo para el comportamiento más efectivo.

Desarrollan los postulados de Paul Ekman para quien las emociones no son aprendidas sino universales e innatas y define dentro de las básicas la alegría, tristeza, miedo e ira. En la investigación se desarrolla claramente el concepto de “Juego de roles”, el cual se encuentra inmerso en los juegos de ficción resultando interesantes en la medida que posibilitan la comprensión por parte de los niños de los estados emocionales, lo sitúan como un elemento decisivo en su desarrollo cognitivo y social, lo cual facilita la adaptación al medio desde los

procesos interrelacionales, convirtiéndose así en una herramienta de comprensión de la dinámica de los espacios que lo rodean y del mundo.

La investigación tuvo un enfoque metodológico mixto: Cuantitativo (Diseño Cuasi experimental) y Cualitativo (tipo descriptivo), se diseñaron pruebas y diarios de observación. Se realizó la aplicación de pruebas pre y post y análisis observacional de situaciones donde llevaban a cabo juegos de roles, los que registraron en videos, para observar las reacciones emocionales de los participantes.

Frente al análisis de resultados, estos se llevaron a cabo a partir de Análisis comparativo pretest y posttest, análisis de las notas de observación sobre el registro de los niños, y análisis de notas y registro fílmico de la realización de los juegos de rol, arrojando como conclusiones que:

- El juego de rol mejora la comprensión y nivel de expresividad de las emociones básicas.
- Se evidenció la comprensión de las emociones y teoría de la mente a partir de las respuestas dadas por los niños en la aplicación de las pruebas pretest, posttest y el juego de rol, teniendo en cuenta el curso de vida en el que se encuentran.
- Se deben implementar diferentes estrategias al interior del aula de clase, en busca del reconocimiento y manejo de emociones, desde edades tempranas.
- Se sitúa de manera protagónica el juego de roles en la investigación, encontrándolo como vehículo que permite la expresión de sentimientos y emociones.

Neuenschwander (2006) desde su dirección del trabajo de investigación de una estudiante de Doctorado en Comunicación y Periodismo, de la Universidad Autónoma de Barcelona, fundamentado en torno a conocer la interacción entre el relato sobre el mundo televisivo y de la vida real, en el marco del proceso de construcción emocional, en niños chilenos (antofagastinos) de 8-9 años, de diferentes estratos socioeconómicos. La investigación se desarrolla con 54 niños y

niñas, 22 de estrato socioeconómico alto y 32 provenientes de un estrato socioeconómico bajo, de escuelas de la ciudad de Antofagasta, Sector Público -Escuela D-85 (32 estudiantes), y Sector Privado - El Instituto Chileno Norteamericano de Cultura (22 estudiantes).

Resulta interesante el punto de vista amplio con el que desarrollan el tema de emociones, desde diferentes autores como son Le Doux, Harris, Damasio, Davidson, y Ekman entre otros. Se comprenden las emociones como la estructura básica con la que los seres humanos se enfrentan a la vida, teniendo en cuenta que ellas organizan las percepciones e interpretaciones de los amplios estímulos del entorno. Se encuentran entrelazadas con los procesos cognitivos y neurológicos.

Describe el desarrollo emocional y las corrientes teóricas que definen a las emociones como un fenómeno producto de la cultura, el cual se encuentra determinado por el lenguaje, cuyo interés investigativo se centra en la diversidad cultural, reconociendo igualmente los fundamentos neurologistas tanto clásicos (anatomía del cerebro), como recientes (estructuras cerebrales más recientes y plásticas que son más sensibles al aprendizaje y a la capacidad de reflexión).

Frente a los demás conceptos propuestos se establece que los medios generan gran influencia en las masas, así como el enfoque de mediación múltiple, que se da a partir de la interacción entre la televisión y audiencia. El diseño metodológico se desarrolla desde el enfoque Constructivista Social, en cuanto a las emociones y en los modelos comunicacionales que ponen su énfasis en los significados y sentidos producidos por la audiencia, se usa el relato como herramienta.

La investigación se desarrolla en varias fases: Fase I: se realiza una prueba piloto donde se aplican los instrumentos a seis niños y niñas de la muestra total. Fase II: en la totalidad de los grupos se aplicó un cuestionario de 16 preguntas cerradas y abiertas, dirigidas a conocer el entorno familiar, hábitos y motivaciones televisivas, preferencia de canales, programación y personajes.

En la Fase III se realizaron dos entrevistas individuales focalizadas. Estas solo se realizaron a 8 niños, 4 por cada Institución Educativa, con una duración promedio de 67 Minutos y en la Fase IV se realizaron entrevistas grupales con una duración de 60 minutos cada una.

A partir de las acciones desarrolladas se obtienen las siguientes conclusiones:

- El enfoque constructivista social reconoce la relación entre las emociones y el lenguaje, así como la influencia de la diversidad cultural.
- Se resalta el papel de las mediaciones con el adulto, en tanto el niño es un receptor de toda la información y de los mensajes emitidos por los programas televisivos.
- La televisión como herramienta para potencializar respuestas y manejo de emociones, en la relación consigo mismo y con los demás, el reto se establece para desarrollar espacios conversacionales en la escuela.
- Se evidencia a partir del desarrollo de la metodología con los dos estratos socioeconómicos, que aspectos como el amor, la tristeza, la amistad, las pérdidas, entre otras, se dan en igual proporción, sin generar dicho aspecto brechas amplias entre los dos grupos de niños.

Comprender las emociones desde un punto de vista diferente al neurobiologista o psicológico se ha convertido en una de las inquietudes centrales de nuestra investigación, es por ello que nos hemos interesado en conocer las diferentes posturas y propuestas con las que se las ha definido, encontrando para ello artículos como el de Belli e Íñiguez-Rueda (2008), el cual se desarrolla en la Universidad de Barcelona por Doctores en el área de psicología social, quienes consideran que:

las emociones corresponden a experiencias corporales naturales que luego se expresan a través del lenguaje, y ese lenguaje, a su vez, suele calificarse como irracional y subjetivo. Es decir, primero sentimos en el cuerpo lo que más tarde sale por nuestras bocas en forma

de un discurso que en cierto modo se opone a la razón. (p. 140)

Diríamos que son inconscientes, espontáneas y sentidas, son construcciones sociales de naturaleza discursiva. Se determinan tres corrientes a partir de las cuales han desarrollado sus conceptos: La psicología social de la emoción, los estudios del discurso de la emoción y la psicología discursiva de la emoción, las cuales se relacionan directa y estrechamente con el lenguaje.

Desde la Psicología Social, eje fundamental desde el que se desarrolla el artículo, se enumeran cinco líneas de investigación: 1. Binomio emoción - lenguaje (diferenciar cuál de las dos incluye a la otra); 2. Estudio de la construcción social de las emociones; 3 Psicología Discursiva (estudio de las emociones en el discurso), 4. Trabajos post-construccionistas, particularmente usando la performatividad (procedimiento abierto a constantes transformaciones); 5. Vertiente tecno científica (comunes de filósofos, epistemólogos y psicólogos embarcados en el proyecto de la máquina afectiva).

Por otro lado, se relacionan de manera directa con la interioridad del individuo, lo que determina su identidad, sin reconocer en la mayoría de los casos la influencia del contexto. Como resultado del elemento social de las emociones, se ha propuesto recientemente un espacio llamado “Psicología Discursiva de la Emoción”, la cual contiene como eje el uso de las emociones en el discurso, las acciones y efectos que produce el discurso emotivo en la relación con el otro. Se interesa por los factores sociales, cognitivos e individuales y la mediación existente entre ellos.

Los autores definen las emociones desde cinco perspectivas diferentes, las cuales son: 1. Emoción y cultura (mirada antropológica), se refiere a relación entre vivencia subjetiva y su expresión en diferentes contextos, de allí que el significado de las emociones varía de acuerdo con la cultura. 2. El significado de las emociones (semántica). 3. Comunicar emociones (de

comunicación), desde donde se abordan narrativas individuales y narrativas sociales. 4. Emociones e identidad (constructoras de identidades). 5. Emociones incontrolables (Simbólica), desde donde se propone que las emociones pertenecen al orden de la naturaleza; son primitivas y se resisten a ser reguladas por la cultura.

Desde otra perspectiva Rodríguez (2008) busca reflexionar sobre la posibilidad de la comprensión de las emociones en los individuos desde su integración con la dinámica comunicacional, plural y simbiótica. Se propone una representación pluralista y cultural de las mismas, teniendo en cuenta esa comprensión por el otro, esa dimensión en la cual ese otro me construye como individuo y simboliza una percepción cognitiva de los sentimientos en situaciones y escenarios que confluyen en mi diario vivir.

En el *otro* existe la cultura y mediante las emociones se construye una dinámica comunicacional que genera en los individuos rechazo o aceptación de determinadas conductas en la convivencia diaria de los grupos sociales, generando creencias, costumbres y hábitos frente a las experiencias que se vivencian en un determinado espacio o lugar. Se describe el proceso interpretativo y cognitivo de las emociones en la construcción de esquemas sociales y culturales en los individuos, señalando a la cultura como "la relación entre las creencias y prácticas que asumen con distinto grado de consenso, aceptación, reconocimiento y compromiso"(p. 146)., dada en el entorno grupal de las personas y en la interacción de relaciones sociales. Se expone que las emociones no pueden ser agrupadas en un solo eje nominal, ni son estables, se integran a la dinámica y fluidez del entorno promoviendo el fortalecimiento o extinción de prácticas culturales en escenarios determinados.

Se enmarca a las emociones, como "uno de los aspectos más centrales y omnipresentes de la experiencia humana. Nos alertan sobre cosas que importan y por qué importan" (p. 148).,

proponen que no solo se les debe comprender como un componente instintivo, sino como portadoras de interpretaciones y significados dependientes de consideraciones culturales y sociales que definen los momentos y circunstancias en que deben ser experimentadas cada una de ellas y con qué grado de intensidad debe hacerse. Ubican las emociones como objeto de análisis e interés de las ciencias humanas, sociales, naturales y médicas.

La autora relaciona a partir de lo anterior, a las emociones con la cognición, teniendo en cuenta la capacidad que tenemos los individuos de identificar o comprender señales investidas de algún valor o significado y que generan un tipo de comportamiento como resultado a su proceso interpretativo; integra las emociones en cuatro premisas cognitivas: 1. Las emociones se desencadenan por cogniciones, 2. Las emociones tienen un objeto intencional, 3. Las emociones son formas intrínsecas de compromiso y juicio valorativo, 4. Las emociones son objeto de evaluación y crítica. De igual modo, clasifica las emociones, basándose en la asociación de las creencias de los individuos, la interpretación cognitiva de la cual surgen y que están determinadas por la estructura, contenido y organización de dichas interpretaciones cognitivas y por los procesos que operan en ellas.

Trae la propuesta teórica de Ortony, donde las emociones se corresponden con clases o estructuras cognitivas de modo que hay emociones basadas en acontecimientos (corresponde a la evaluación positiva o negativa de un suceso), basadas en agentes (corresponden a la atribución de responsabilidades propias) y basadas en objetos (se dinamiza hacia el entorno o elementos al cual se dirigen). Se encuentra así, que en las dinámicas grupales se genera un tipo de emociones que relacionan el bienestar y la moralidad, expresando a través de estas la relación entre las creencias y los deseos o entre la libertad y el respeto por el otro, razón por la cual, se fluctúan en una dicotomía que regula e impulsa al individuo en su entorno social hacia la construcción de una

dinámica y una representación significativa y significativa a nivel cultural.

Por otra parte, Wellman y Bajecny (1991) afirman que la mente y la emoción están relacionadas con un sentido común psicológico que se manifiesta diariamente en reacciones emocionales como la alegría y la sorpresa. Estas son construidas de acuerdo con una variedad de estados mentales como los deseos y las creencias. Así, la comprensión de la naturaleza humana y las causas de las emociones son parte del desarrollo de la teoría mental y la comprensión de los estados internos mentales son parte de la comprensión de la emoción. La investigación planteada busca comprender la mente y las emociones de los niños y niñas investigando su comprensión sobre alegría y sorpresa. Llama la atención que el interés por la comprensión de las emociones infantiles tiene un periodo de grandes investigaciones entre 1971 y 1989 que podrían revisarse en caso de no encontrar investigaciones más recientes.

Para una de las investigaciones se trabajó con niños de tres años, en el oeste de Estados Unidos, presentándoles historias en donde los protagonistas expresaban claramente sus deseos y creencias, enfocándose esencialmente en emociones como la alegría y la sorpresa. Se presentaron tres historias. A continuación, se muestra un ejemplo de una de ellas:

Ella es Lisa. Lisa quiere que hoy sea un día soleado porque ella quiere jugar en su nuevo columpio. Pero Lisa cree que hoy va a llover. Ella cree que va a llover porque ella escuchó que el hombre del clima dijo que podría haber lluvias. Mira, está lloviendo. (p. 194)

Las sesiones se realizaron de manera individual y duraron 15 minutos aproximadamente.

Al inicio se realizó una actividad para preparar al niño en cuanto al reconocimiento de emociones y se les mostraba una imagen de una cara triste, feliz o sorprendida. Se les decía una pequeña descripción como “Él es John. Él está feliz porque es su cumpleaños” y luego se les pedía que seleccionaran la cara que representaba felicidad. Volviendo a la historia inicial, se hacían

preguntas concretas como “¿Qué quería Lisa? ¿Qué pensaba? ¿Cómo se sentiría cuando empezó a llover?”, etc.

Los resultados fueron analizados teniendo en cuenta muchos más aspectos cuantitativos que cualitativos. Se presentan diferentes cuadros comparativos en relación con alegría y sorpresa. Estos dieron como resultado final, que la mayoría de niños acertaba en las historias y preguntas relacionadas con la alegría en comparación con los de sorpresa que no fueron tan altos, demostrando que, a esta edad, hay una menor comprensión de la emoción.

Pope, Buttler y Qualter (2012) proponen una afirmación inicial sobre la que debemos detenernos pues influye de manera determinante en el manejo que hacemos de los diferentes escenarios en los que nos relacionamos con los niños: “Cómo los niños logran desarrollar su conocimiento emocional puede ayudar a los profesionales a entender cómo los niños perciben e interpretan su entorno y cómo ellos, responden, manejan y organizan sus propios sentimientos en situaciones emotivas” (p. 1).

La investigación propone ir más allá de las inquietudes sobre inteligencia emocional y centrarse en la identificación y expresión de las emociones y la influencia de la asociación color-emoción. Se realiza una pequeña descripción sobre la importancia de que los niños logren una comprensión de sus emociones y cómo esto influye de manera determinante en sus relaciones sociales. Hay dos programas de intervención con este enfoque: en Reino Unido SEAL (Aspectos sociales y emocionales del aprendizaje) y en Estados Unidos PATHS (Promoviendo alternativas y estrategias de pensamiento). Son programas diseñados para ayudar a los niños a mejorar su conciencia y uso de habilidades emocionales y así mejorar sus habilidades en situaciones sociales.

El lenguaje y la habilidad de nombrar están fuertemente relacionadas con la comprensión emocional; los niños perciben e interpretan eventos con un funcionamiento del lenguaje no sólo

como herramienta comunicativa sino como una manera de darle forma a los pensamientos. Para ser capaces de interpretar expresiones emocionales, los niños necesitan primero ser capaces de utilizar su conocimiento y comprensión en un lenguaje específico y de manera apropiada. Las emociones de los niños y el entorno social están determinadas por el lenguaje usado en conversaciones descriptivas sobre estados mentales de otras personas (implica una abstracción) como, por ejemplo, sus metas, pensamientos, sentimientos sobre una situación, etc.

Así como la expresión a través de la lengua está relacionada con la comprensión de emociones, otras formas para medir la creatividad, como el dibujo, también son usadas para observar la adaptación social y emocional. Dibujar resulta una actividad entretenida y en algunas terapias es utilizado para explorar las percepciones, las emociones y los sentimientos de los niños. La forma en la que el color es utilizado puede reflejar y enfatizar emociones o estados particulares del individuo. Generalmente se entiende que los colores claros reflejan cualidades positivas y los colores oscuros reflejan cualidades negativas. Sin embargo, se ha encontrado que, si a los niños se les pregunta primero sobre sus colores preferidos, estos se ven reflejados a la hora de expresar emociones y no se asumen allí, las asociaciones negativas o positivas de acuerdo con colores oscuros o claros.

El estudio exploró la comprensión de las emociones de 25 niños y niñas de Reino Unido, observando su habilidad de discusión, identificación y reconocimiento de emociones básicas y complejas. También se investigó sobre las asociaciones color-emoción para comprender cómo los niños interactúan con los colores y el uso potencial de este para comprender emociones.

A los niños se les pidió dar algunos ejemplos de situaciones en donde habían sentido cinco emociones básicas (felicidad, tristeza, enojo, miedo o amor) y cinco emociones más complejas (orgullo, culpabilidad, celos, ansiedad y soledad). También se les pidió dar un ejemplo de cuándo

otra persona distinta a ellos se había sentido así. Se les realizaron preguntas como: “Cuéntame de alguna vez en la que te hayas sentido...”, “¿Cómo sabrías que te estás sintiendo... (la emoción por la que se quiere indagar)?”, “¿Cómo sabes que otra persona se siente...?”.

Para investigar sobre la relación color-emoción, a los niños se les mostró 10 rectángulos de 10x10 con una variedad de colores (rojo, naranja, amarillo, verde, violeta, rosado, blanco, café y negro) y los niños debían situar en una escala de 1 a 5 (Siendo 1 muy triste y 5 muy feliz) cómo los hacía sentir ese color. Los resultados arrojaron que tanto niños y niñas tienen una mayor comprensión de emociones básicas; las emociones complejas resultan confusas y no logran expresarlas ni relacionarlas de manera concreta. A la hora de relacionar los colores con las emociones, los niños fueron menos concretos y en ocasiones se les dificultó crear una relación entre la emoción y el color que estaban viendo. Como parte de las conclusiones de la investigación, se propone un mejor diseño que permita encontrar la relación que se buscaba sin ser esta tan ambigua o al azar. Si bien los niños tienen la capacidad de reconocer las emociones se les facilita mucho más hablar sobre las básicas, probablemente debido a la edad.

Finalmente, Sorin (2003) afirma que los niños experimentan una gran variedad de emociones, desde la felicidad, el enojo, el desagrado, etc. Cuando los niños están felices, sus cuidadores los motivan a expresar su felicidad y los niños frecuentemente comparten su emoción con ellos. Cuando están enojados, temerosos o con desagrado, frecuentemente los niños se ven obligados a cambiar su emoción.

Si bien este artículo no está relacionado directamente con la alegría o la tristeza, sitúa la discusión en una emoción básica como el miedo y sobre todo cómo los adultos o cuidadores validan o invalidan este tipo de emoción. El punto de discusión también podría trasladarse a otro tipo de emociones si observamos cómo en ocasiones se motiva a los niños a estar felices o alegres

por algo en particular, cuando en realidad ellos no se sienten así o en ocasiones se invalida su tristeza al minimizarla.

En un primer escenario se muestra cómo los adultos precisamente invalidan el miedo de los niños al tratar de minimizar esta emoción a través de mensajes implícitos o explícitos. Cualquiera sea el tipo de mensaje puede repercutir en la formación emocional del niño, ya sea creando confusiones sobre sus emociones o incluso invalidándolas él mismo. La misma situación ocurre cuando el adulto busca cambiar de conversación para que el niño no sienta miedo o incluso el uso de metáforas. Para ampliar mejor nuestro interés como investigadoras en este aspecto que de fondo habíamos reflexionado, traemos el ejemplo de la autora de este artículo:

Mientras los padres y cuidadores celebran la expresión de algunas emociones, otras son ignoradas o invalidadas. Por ejemplo, la alegría es considerada por la mayoría de personas como una emoción positiva y esta es validada e incluso se motiva a los niños para experimentarla. De esta manera se invalida una emoción como la tristeza pues se considera negativa. (p. 84)

Al validar las emociones “negativas” se les da la posibilidad a los niños de experimentar diferentes estados emocionales, pero además de comprenderlos y sentirlos como algo natural. Esto evita claramente que se repriman las emociones, se invaliden y se niegue la naturaleza del ser humano. Este conocimiento permite un mejor manejo y sobre todo comprensión de cualquier emoción que el niño pueda experimentar.

Algunas consideraciones a partir de los antecedentes

El rastreo de antecedentes nos permite identificar algunas tendencias investigativas relacionadas con infancia, relatos y emociones. Cabe resaltar que en las investigaciones revisadas no se evidencia un interés explícito sobre relatos infantiles relacionados con las emociones.

En primer lugar, es visible en diferentes investigaciones la búsqueda por comprobar que los niños desde muy temprana edad tienen la capacidad de reconocer las emociones básicas en otras personas. De allí que los trabajos de campo se limiten a mostrar diferentes imágenes, expresiones de personas u objetos como juguetes. En edades más avanzadas como entre los 8 y los 16 años, los resultados de las investigaciones arrojan que los niños y niñas logran desarrollar una habilidad para comprender emociones más complejas. Sin embargo, allí no hay una intención investigativa por lo que los niños puedan relatar, sino por lo que ellos puedan identificar.

Por otra parte, se evidencia una gran preocupación por la formación de niños y niñas en Inteligencia emocional. Se afirma que, si los niños tienen un buen desarrollo de este tipo de inteligencia, serán más exitosos en diferentes aspectos como el laboral o el académico, pues finalmente todos se relacionan con las interacciones sociales. Se afirma también y de manera reiterativa que la formación en inteligencia emocional podrá evitar que los niños y niñas se vean expuestos a desarrollar actitudes violentas o incluso se puede evitar que experimenten o vivan la drogadicción. El marco teórico de este tipo de investigaciones está basado en Goleman y algunos autores que lo antecedieron, prestando especial interés a la teoría de las inteligencias múltiples. Al ser un campo investigativo tan amplio, nos parece pertinente mostrar que en la actualidad es una tendencia y a la vez, una preocupación. En este punto nos surge una inquietud latente frente a las herramientas que utilizan los adultos para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. Si bien, consideramos que es necesaria una formación que le permita a los individuos reconocer sus estados emocionales, los de los demás y regular las reacciones, es necesario determinar qué

estrategias pueden ser o no efectivas a la hora de direccionar acciones que permitan ser más inteligente en el plano emocional. Sin duda alguna, los juegos de rol, la literatura, análisis de situaciones específicas serán más asertivas que aquellas en la que simplemente se valida o se invalida una emoción.

Metodológicamente hablando, evidenciamos que, al realizar el trabajo de campo con niños y niñas, se desarrollan en general entrevistas como la principal herramienta de recolección de información. Una de las que más se utiliza es la entrevista afectiva de Kusche, en donde se plantean doce páginas de preguntas relacionadas con las emociones. Si bien no se aplican las doce páginas, si se seleccionan algunos apartados de ellas; por lo general, se llama a cada niño o niña de manera individual y por un tiempo no mayor a veinte minutos se le plantean diferentes preguntas de manera directa. El número de sesiones no es muy amplio y se pueden tener entre dos y cinco sesiones por lo general. Por su parte, los resultados de las investigaciones se realizan de manera cuantitativa más que cualitativa. Se evidencia el constante uso de gráficos y tablas que recopilan la información recogida en campo. La parte cualitativa se da en los apartados de “Discusión” en donde se plantean de manera corta y puntual algunos resultados y se plantean posibles interrogantes para investigaciones futuras.

Vale la pena resaltar que en el periodo comprendido entre los años 1971 y 1989 se presentaron varias investigaciones que se relacionaban un poco más con lo que los niños relataban sobre las emociones. Si bien la metodología estaba enfocada en el uso de la entrevista como instrumento, las preguntas situaban mejor a los niños y les permitían poder narrar una experiencia en particular. Los resultados en este caso también se sistematizaron de manera cuantitativa y se les dio prevalencia a los números más que a la voz de los niños, pues en cada uno de ellos se analizaron patrones específicos en los que se pudiese identificar el reconocimiento de una emoción en

particular.

Este recorrido permite establecer cómo las expresiones tanto verbales como escritas constituyen una herramienta valiosa frente a las investigaciones realizadas. Así mismo permite resaltar el componente social en el desarrollo del concepto, en tanto la interacción con el otro genera respuestas, las cuales inciden y alimentan los estados emocionales dados ante diversas situaciones. Aun así, no se encontró una inquietud frente a los relatos mismos de los niños, a sus voces y experiencias ni a la indagación por cómo los niños vivencian determinadas emociones, más allá de la inquietud por la simple identificación de las mismas.

III. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

La Infancia, las niñas y los niños

Se toma distancia de la definición clásica de niño¹ en la cual se la acuerdan calificativos de menor, inacabado, receptor pasivo de información, incapaz, etc. Todo esto seguramente debido a su condición de dependencia con la que el infante humano nace. Desde esta perspectiva y deseando sobre todo no repetir esquemas que sigan maltratando incluso con el lenguaje a los niños, nos posicionamos como adultas ante el niño como un ser completo, *del* lenguaje, pero al mismo tiempo *de* lenguaje. Es decir, él encarna e interioriza los discursos que sobre él se construyen, sin embargo, también produce discursos y puede comunicar cualquiera que sea su edad. En este sentido él es un heredero de cultura y creador de cultura al mismo tiempo.

Partimos de una definición clave del niño como sujeto de saber y de conocimiento. Este niño portador de una cultura, pero a su vez creador de la misma, que aprende a escuchar y a expresarse en distintos lenguajes, cualquiera que sea su edad. Niño que participa activamente en la construcción de su propio conocimiento y en el de los otros, que interactúa con el otro desde el momento en que es engendrado y que es capaz de generar grandes cambios mentales, paradigmáticos y sociales. Sin embargo, su voz aún no se escucha, sus expresiones la mayoría de las veces son acalladas, sus pensamientos no son tenidos en cuenta. Estas circunstancias pueden derivarse “de un ejercicio de poder en el cual las poblaciones más vulnerables son borradas al ser silenciadas (los niños por su condición de inmadurez, los ancianos y los estudiantes entre otros)” (Santamaría F, Bother K, 2011, p. 14).

Es importante reflexionar en este punto sobre la distinción entre niño e Infancia. Quiceno (2016) propone acertadamente que hablar de *niño* implica al sujeto en sí mismo: el niño que habita

¹ La categoría niño, contiene en este documento a “la niña”.

nuestras escuelas, nuestros hogares, nuestra ciudad. El niño enmarcado en un lugar, en un espacio y en constante relación con instituciones, adultos, etc. Pero también es importante distinguir el concepto de Infancia pues se trata de una construcción discursiva, una construcción del lenguaje; es también una construcción sociocultural y de acuerdo al contexto esta percepción varía y se va modificando. En ese sentido, logramos ver a nuestros niños no como aparecen ante nuestros ojos, sino a través de un imaginario de Infancia cultural, de manera que no se trata de una apreciación subjetiva y experiencial, sino que responde a una construcción que abarca esferas mucho más amplias que al sujeto mismo.

Quiceno (2016) afirma que la Infancia en primera instancia es una construcción histórica: ha habido un desarrollo del concepto a través del tiempo. Pensemos en que el primer acercamiento al concepto surge sobre el siglo XV y XVI para referirse al hijo del rey: *infans* quien necesitaba de alguien más para poder hablar pues no podía hacerlo por sí solo. Luego se hizo referencia al infante como el ser humano que requería del cuidado por parte de un adulto y finalmente se reflexionó sobre la Infancia como un periodo, un estado e incluso una pulsión enmarcada en una incapacidad natural.

La segunda apreciación del autor hace referencia a que la Infancia se encuentra en varios discursos y se ha reflexionado desde varios escenarios. Quiceno (2006) afirma que se ha hablado de ella desde muchos lenguajes, desde la ley, desde la ciencia, el arte, la literatura, y son muchos los sujetos que han hablado de ella, desde los curas, las monjas, los jueces, los pedagogos, los educadores, hasta los científicos, filósofos y artistas. (p. 7)

Esta transición entre espacios y agentes ha propiciado que, al hablar de Infancia, no haya un sólo discurso a pesar de estar mediado por lo cultural, y que además sean diversas las construcciones que se hacen sobre ella. Esta sería la tercera cualidad de la Infancia: no designa una

sola cosa. En un contexto tan amplio como este es evidente la diversidad de concepciones sea cual sea la institución o el lugar de enunciación de quien reflexiona sobre la Infancia.

Ahora bien, al referirnos a la Infancia, resulta necesario incluir la experiencia, estos momentos o situaciones que tal como lo define Larrosa (2000), nos pasan, nos atraviesan. El autor, menciona cómo en cada ámbito y espacio de interacción se encuentran instituciones, servicios, literatura, profesionales e incluso políticas para los niños, las cuales resultan insuficientes, en tanto se construyen desde la percepción del adulto y no del sujeto niño como tal. De este modo Larrosa (2000), define la Infancia como:

Algo que nuestros saberes, prácticas e instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger... no es otra cosa que el objeto de estudio de un conjunto de saberes más o menos científicos, la presa de un conjunto de acciones más o menos técnicamente controladas y eficaces, o el usuario de un conjunto de instituciones más o menos adaptadas a sus necesidades, a sus características o a sus demandas. (p. 4)

Teniendo en cuenta los aportes del autor se logra determinar, que la infancia invita a ser explorada, a descubrir nuevas posibilidades de comprensión y complejidad de lo previamente entendido y constituido, para ampliar la mirada hacia lo intangible. Se relaciona la relevancia del nacimiento como aspecto determinante en el individuo, a pesar de ello, al ser un suceso que ocurre a diario, pierde como tal la novedad, la validez y nos acostumbramos a ello, en si, deja de sorprendernos.

El nacimiento como evento determinante cumple con dos funciones, puestas por un lado

desde lo cronológico, necesario para la construcción de sujeto individual y social y desde lo evolutivo, con lo que se garantiza la continuidad de la historia en el mundo. Al situarlo desde la alteridad son evidentes las relaciones de poder, donde el adulto como conocedor del mundo, moldea al nuevo integrante, que ocupa un espacio dentro de la familia y se convierte en receptor absoluto de todos los saberes que lo rodean.

Mencionar la importancia del nacimiento del individuo, toma validez en la medida que el adulto o cuidador transforma su dinámica y realidad de vida; la alteridad se presenta en su totalidad cuando se descubre ese otro desde la novedad, reconociéndolo desde sus diferencias, apartando lo que previamente y de manera continua ha sido enseñado y se ha instaurado en él, se da cuando se reconoce al niño como sujeto autónomo, independiente, que construye y que lleva a cabo procesos paralelos, orientados desde sus deseos, desde sus intereses y desde sus experiencias.

El concepto de infancia como tal, es algo nuevo e invita a ser definido no desde lo que el adulto conoce de ella, sino desde las reflexiones que en tanto esta nos ha sugerido y ha posibilitado; como bien propone Larrosa (2000) “aunque la infancia nos muestre una cara visible, conserva también un tesoro oculto de sentido que hace que jamás podamos agotarla” (p. 11).

La Cultura

El aspecto cultural presenta una influencia determinante en los seres humanos: el contexto en el cual se desarrollan, las costumbres, la lengua, los imaginarios, las emociones y las mismas formas de narrar son aspectos particulares de cada cultura y varían entre una y otra. Resulta importante entonces retomar la definición de Bothert (2010), citando a la Unesco, donde se enmarca la cultura como:

el conjunto de rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ella engloba las artes y las letras, los modos

de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (p. 34)

En la cotidianidad y de acuerdo a los diferentes modos de vida y características, estos aspectos se convierten en un legado transgeneracional, el cual se construye a partir de las experiencias de las personas y se presenta como punto de referencia para los niños, quienes adoptan o no características propias de los adultos, desde diversas fuentes como la interacción familiar, relacionado no sólo la familia nuclear (padres o hermanos) sino también la familia extensa (primos, tíos, abuelos), los medios de comunicación (internet, programas y seriados televisivos, radiales, comerciales y material publicitario,), el contexto escolar (docentes), social (amigos, vecinos), etc.

Del mismo modo y con el fin de aportar al concepto de cultura se retoma a Bothert (2010), quien establece sus características refiriendo que esta es dada por la naturaleza, permite el desarrollo de valores, resalta lo bueno, lo malo y determina las actitudes hacia los otros, para pensar y actuar en sociedad, es plural y referencia los diferentes roles y contextos en los cuales se desenvuelve un individuo, es permanente, pero también cambiante y se transforma, es vehiculizada por las personas, quienes la interiorizan, es colectiva, común a un grupo de individuos, por último es consciente/inconsciente y presentan aspectos visibles y otros invisibles. Reflexionar sobre la influencia que ejercen todos los comportamientos, tradiciones, saberes, normas, restricciones, lenguajes, en la construcción de identidad y la construcción inicial del sí mismo y del otro, permite entender cómo el sujeto se va estructurando y cómo se complementa con el mundo exterior y los otros Yo a los cuales debe complacer y satisfacer.

Frente a esta última idea, Freud (1978) desarrolla una reflexión en cuanto al ser humano

en un contexto cultural y lo que ello implica. El autor propone cómo, a través del Patrimonio anímico ó bien anímico cultural, se pueden dilucidar otras formas de ser y de estar en la cultura. Estos bienes anímicos se pueden ver concretados de algún modo en la moral, el patrimonio de ideales y las creaciones artísticas. Antes de profundizar en estos aspectos, es importante mencionar el análisis que Freud propone sobre el sujeto inmerso en la cultura. Habla en términos generales de sujetos frustrados quienes son privados constantemente de ejercer sus pulsiones más naturales a través de la prohibición. Como ejemplos menciona al canibalismo, el incesto o el asesinato, unas ejecutadas más que otras y otras aceptadas en mayor nivel que las otras. Es la cultura la que impulsa estas prohibiciones y que, en términos pragmáticos se focalizan o no en determinados grupos sociales. De allí, que los individuos se subdividan y se unan para crear rebeliones en contra de los otros grupos quienes tienen más permisos que ellos.

Sea cualquiera el panorama, la mayoría de culturas propenden por la eliminación -efímera o menos obvia- de las barreras y límites entre sus integrantes pues esto favorece la existencia y permanencia de la cultura en sí misma. Además, esta se presenta como una manera de resguardar al sujeto de los peligros de la naturaleza. En ese sentido, el sujeto se revela contra la cultura, pero no puede salir de ella pues es quien lo resguarda de los peligros naturales a los que seguramente no sobreviviría. La cultura también se permite crear un sistema de ideales que se dan en la comparación con otras culturas. Se busca así poder exaltar lo buena que *es* en comparación *con*. En este espacio de menosprecio por la otra cultura, pueden participar no solo los favorecidos de las clases altas, sino también los oprimidos y allí desfogan un poco o desvían su necesidad de rebelión contra la misma cultura para enfrentarse de algún modo a otra. Freud discute sobre las creaciones artísticas como formas de alimentar el patrimonio de ideales pues se resaltan en muchos casos los sentimientos de pertenencia a una determinada cultura.

Por otra parte, la religión se presenta como un sistema de creencias que permite dar tranquilidad a los sucesos que por naturaleza o por la cultura son irremediables: la muerte, el estrato social, el hambre, etc. Se debe sufrir no renegando sino siendo consciente de que más allá de (cualquier cosa) habrá una paz y un regocijo. Diríamos que la cultura según Freud se instaura como el espacio que salva a los individuos de la crueldad de la naturaleza (en donde no sobrevivirían) pero a cambio les presenta una serie de prohibiciones a las pulsiones que, paradójicamente, tienen por naturaleza. Los individuos por lo general se rebelan contra ella, pero en niveles que nos son peligrosos para la continuidad de la cultura. Esta se fortalece a través de los sistemas de ideales y estos a su vez de diferentes formas como las apuestas artísticas. La religión, un elemento determinante en las relaciones culturales, es una posible mediación entre la crueldad de la naturaleza y las injusticias de la cultura y la sociedad. Es a través de la religión que los individuos y las masas encuentran una suerte de porvenir en otros espacios inexistentes. Se puede y se debe sufrir en este plano para ser reconfortado y premiado en otro desconocido. Resulta interesante la apuesta del autor en tanto plantea contradicciones a las que se ve sometido el ser humano. En ese sentido es importante resaltar cómo la cultura, pese a las negaciones y críticas que esta pueda llegar a tener, es necesaria como un modo de sobrevivir ante la inclemente naturaleza. Por otra parte, nos muestra también posibles formas en las que se puede discutir sobre la cultura misma y sus prohibiciones y que pueden desencadenar en rebeliones.

En busca de abordar el concepto de cultura de forma integral se retoman los aportes realizados por Geertz (2003), quien propone que la cultura, es pública. A pesar de que ésta “contiene ideas, no existe en la cabeza de alguien; aunque no es física, no es una entidad oculta” (p. 24). Es pública en tanto es significado y este determina todas las conductas y comportamientos de los sujetos.

Se presentan discusiones y diversos puntos de vista en busca de la definición de si la cultura es objetiva o subjetiva, teniendo en cuenta las características de cada una, lo cual moviliza una mediación entre las dos posturas, ampliando la dificultad para ubicarla en uno de los extremos. Describe del mismo modo a la antropología cognitiva la cual define que la cultura “está compuesta de estructuras psicológicas mediante las cuales los individuos o grupos de individuos guían su conducta. La cultura de una sociedad” (p. 25)., *la* cual resulta determinante en su construcción individual y social. Es determinante en el contexto adaptativo en la medida que lo que es desconocido para el individuo genera incomodidad e incide en la adherencia de este a los espacios en los cuales transita a lo largo de su existencia.

Sobre la Experiencia

Como elemento primordial en esta investigación se sitúa la experiencia, la cual se convierte en una base que permite establecer situaciones o momentos claves en las historias de vida del individuo.

Es así como se resaltan los aportes de Galindo (2007), quien citando a Bertaux, la define como la “interacción entre el yo y el mundo, ella revela a la vez al uno y al otro, y al uno mediante el otro” (p. 46)., menciona del mismo modo que la experiencia es el conocimiento que se adquiere en el contexto de acción, lo que implica que dentro de ese conocimiento se han desarrollado unos conceptos que representan las opiniones, los sentimientos, es decir, los juicios que emergen a través de ella.

La definición de experiencias significativas propuesta por Díaz (2006), desarrolla la idea de que las experiencias se constituyen como una elaboración y atribución de sentido que produce un sujeto, a propósito de situaciones o acontecimientos vividos como relevantes, decisivos o cruciales, en el devenir de los contextos cotidianos donde él mismo es agente o protagonista. Esto

supone entonces que, a razón de dicha atribución de sentido, la experiencia significativa sea capitalizada como experiencia vital, ya que proporciona elementos de significado capaces de ser usados por el sujeto, para direccionar, orientar y transformar la comprensión que posee sobre sí mismo y el medio social donde discurre, al igual que para posicionarse existencial e históricamente en dicho medio.

Larrosa (2010) reflexiona sobre la experiencia en un sentido muy poético y trascendental pues aquellos eventos significativos se valen de muchos medios para ser expresados y logran ser compartidos. Estos eventos son la vida misma:

la palabra experiencia nos ha servido y nos sirve para situarnos en un lugar o en una intemperie desde la que decir no, lo que no somos, o que no queremos, pero nos ha servido también para afirmar nuestras ganas de vivir. Porque si la experiencia es lo que nos pasa ¿Que es la vida sino el pasar de lo que nos pasa? (p. 87)

Es tarea imposible desanclar la experiencia de la vida, y es allí donde adquiere sentido la relación, conmigo, con el otro, con el mundo, con lo que se dice y se piensa, con lo que somos y hacemos, como lo dice Larrosa “la vida es la experiencia de la vida, nuestra forma singular de vivirla, ... dejar que la palabra experiencia nos venga a la boca, no es usar un instrumento, sino ponerse en el camino o en el espacio que ella abre” (p. 88). En la misma línea describe a la experiencia como aquello que nos pasa, diferente a lo que pasa, supone un hecho, un suceso, dicho en palabras del autor:

el pasar de algo que no soy yo, y algo que no soy yo, algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, de mis palabras, ideas, representaciones, sentimientos,

proyectos, intenciones, algo que no depende de mí saber, de mi poder o voluntad. (Larrosa 2006, p. 88)

La experiencia sitúa al sujeto en una posición exterior, sin embargo, el lugar de la experiencia se presenta en el mismo yo, es allí donde se da lugar a ésta, donde se desarrolla, donde existe. Se resaltan elementos de la experiencia los cuales se encuentran ligados a los procesos que cobran vida en el sujeto, es así como el autor propone la *reflexividad*, encontrando que toda situación retorna a mí, y es allí donde genera un efecto, en las formas de pensar, actuar, hablar, relacionando esta con la *transformación*, donde se forma y transforma el sujeto, y la *subjetividad*, la cual determina que cada experiencia varía de acuerdo a quien la vivencia, cada experiencia por lo tanto es diferente, cambiante, dinámica a partir de los constructos dados desde el sujeto, entonces tal como lo propone Larrosa (2006), “la experiencia no es general, no es de nadie, es para cada cual propia, cada uno la hace, es un modo singular, propio, particular” (p. 90).

La experiencia entonces es algo que nos atraviesa, que nos cambia y nos transforma, que nos construye, que depende y varía de cada cual, pero del mismo modo es una incertidumbre, tiene algo impredecible, imprevisible, e imprescriptible, porque brinda una apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente, de lo que no puede ser, sin alterar en lo absoluto los efectos que genera en el sujeto. Esta se dispone como una posibilidad de apertura a nuevos espacios. El autor propone que los discursos pedagógicos no se instalan dentro de la perspectiva de experiencias sino desde discursos dogmáticos tradicionales con los que ya no nos sentimos identificados y por ello no son razonables, comprensibles y resultan aburridos y monótonos. Estos discursos están alejados y no son significativos pues se construyen desde ejes institucionales que no dan la cara, siendo este un principio fundamental de las relaciones humanas.

La experiencia real nos invita entonces a una apertura hacia distintas formas como la del lenguaje para situarnos desde allí e instaurar posiciones dispuestas como actos de rebeldía, pero no banales ni mucho menos románticos. Precisamente desde los discursos pedagógicos y en nombre del conocimiento/ información, históricamente se han realizado investigaciones que buscan comprender a través de la interpretación del investigador prácticas infantiles cuyo acercamiento debería estar orientado desde otras formas y maneras. Pone como ejemplo el análisis e interpretación del dibujo de las familias que ha generado interminables discusiones desde la escuela, la pedagogía e incluso la religión. Una situación que vale la pena resaltar es la de la excesiva atención que se le da al diálogo donde finalmente se busca analizar un sinsentido de palabras que trascienden del simple diálogo, cuando se puede disfrutar o al menos tener una mejor apreciación desde la conversación, por ejemplo.

Así, se presenta una crítica al conocimiento técnico que todo lo debe categorizar, analizar, interpretar y arrojar resultados, dejando a un lado la apreciación por prácticas más sencillas que finalmente conforman y hacen parte del ser humano. Frente a las aulas de clase y al sistema que estas representan, presenta una reflexión acertada frente a las lógicas que allí se logran manejar. El silencio mismo de los docentes y de los estudiantes puede ser una fuente magnífica de análisis. La pregunta por el profesor quién se ha vuelto cada vez más especialista y se encarga de repetir lo que le han enseñado nos permite plantear otro plano y es el de la experiencia. ¿Qué diría un maestro desde su experiencia y no desde lo que le han enseñado?

Sobre el Relato y la Narración

Devenimos humanos a través del lenguaje, narrar es lo que nos hace humanos. Crear, aprehender y utilizar el lenguaje ha sido y sigue siendo el mayor logro del hombre, el cual se recrea con el nacimiento de cada niño y niña. De allí el bello símil: el nacimiento de cada niño y niña

actualiza el nacimiento de la humanidad entera. De acuerdo a Santamaría (2011), *la* narración se presenta y se constituye desde un *sujeto discursivo* al presentar una secuencia de hechos dispuesta y ofrecida con una intencionalidad de influir en el pensamiento y en la visión de mundo del otro; en cambio, el *sujeto comunicativo* da cuenta de una serie de sucesos con una secuencia lógica que busca no la persuasión sino la comunicación por sí misma. De esta diferenciación se establecen relatos y textos distintos. Sin duda alguna, sea cual sea el tipo de relato, ambos se enmarcan en un contexto, en un momento y en una intencionalidad de *dar a conocer algo* y por supuesto, debe existir ese alguien dispuesto a escucharlos.

Los niños y las niñas en particular y los seres humanos en general construimos nuestros saberes a partir de las interacciones que entretijamos en el mundo. Es a partir de la participación en una red de relaciones que se perpetúa a lo largo de su existencia, que los niños y las niñas construyen sus saberes y en este ejercicio tienen un papel protagónico el lenguaje: Luego de la apropiación que el niño hace del mundo, puede dar cuenta de él contando, narrando, relatando. En relación con el lenguaje y la interacción, Santamaría F y Bothert (2011), concluyen que:

1. Es a través de la interacción humana de los niños con sus pares, con sus profesores, con sus guías que tejen los saberes acerca del entorno; el relato permite al niño expresar sus saberes acerca de su mundo haciendo uso del lenguaje para comunicar y dar sentido a lo que piensan, y hablan del agua desde sus experiencias.
2. Los niños emplearon los recursos que les proporciona la lengua para expresar el conocimiento que tenían acerca del agua, identificaron gran variedad de mezclas, juegos de lenguaje, y movimientos discursivos.

Tenemos entonces que es sobre todo a través de la interacción con otros que los niños averiguan de qué trata la cultura y cómo se concibe el mundo. La interacción permite desarrollar

la capacidad humana para entender las mentes de otros ya sea a través del lenguaje verbal, el gesto u otros medios. No son sólo las palabras las que hacen esto posible, sino también la disposición cognitiva y emocional para aprehender los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren. Somos la especie intersubjetiva por excelencia y por esto podemos negociar los significados y construir sentido a través por ejemplo del relato.

Nos encontramos luego con la Experiencia, palabra que nos guía y nos orienta hacia la definición clara de los relatos, pues los niños hablan de sus experiencias, es desde allí que se plantean estas secuencias narrativas que combinan la vida real con elementos creativos y que nos abstraen de la realidad estando en ella. Entonces, en esta reflexión sobre ¿Qué son los relatos? encontramos también a Cabrejo (2004) quien afirma al respecto:

Los relatos son historias de amor, de odio, de sufrimiento, de gozo (...) Cuando se le lee un libro a un niño por la noche, por ejemplo, bajo la forma del relato de una historia, se le está contando la experiencia humana en la cual hay amor, odio, celos, abandono, mentira. (p. 22)

Jerome Bruner (2006) enfatiza la importancia de no sólo analizar lo que dicen o lo que hacen las personas diariamente, sino especialmente lo que las personas dicen que hacen y qué situaciones particulares propiciaron aquello que dijeron. Es importante analizar lo que dicen las personas sobre su cotidianidad y sus experiencias pues desde allí se vislumbra una posición frente al mundo y cómo se ha constituido. Prestar atención, escuchar y reflexionar sobre lo que las personas dicen y relatan, es una apuesta que trasciende la comprobación. El escuchar a las personas para comprobar o no si lo que dicen es verdadero o falso no es una preocupación en la investigación. No se busca una explicación ni se buscan detalles que puedan invalidar o afirmar el

relato. Damos por hecho un estatuto de verdad en el que nos interesa más lo que se relata que la comprobación misma de los hechos que allí se narran. Por ello, es importante desligarse de los métodos de comprobación científicos y hacer del relato un enfoque con características más sociales y humanas.

En este contexto uno de los factores más importantes para tener en cuenta a la hora de trabajar con los relatos es la acción situada. Esta implica que las personas dicen o enuncian de acuerdo a un escenario específico, con personas específicas y en un estado emocional específico. Es de vital importancia tener en cuenta estos elementos, pues determinan lo que una persona puede decir o no. En circunstancias diferentes, es posible que la forma de decir y aquello que se dice cambie completamente. En pocas palabras, es el escenario cultural el que debe tenerse en cuenta a la hora de acercarse interpretativamente al relato.

Ahora bien, es importante resaltar cómo el acto mismo de narrar resulta de vital importancia para inscribirnos a un marco cultural y social pues nos permite enriquecer nuestro contexto a través de mis significados y alimentarlo con los significados de los otros. Construimos escenarios comunicativos, pues narrar invita al otro a hacerlo también y a través de estos relatos muchas de las cargas emocionales logran ser llevadas de una mejor manera al ser compartida. En muchas ocasiones, narrar aquello que nos aqueja nos permite exteriorizar todo nuestro mundo interior y se asimilan mejor si otro nos escucha.

Comprender cómo los niños aprenden a darle un sentido narrativo al mundo y a través de qué medios lo hacen es una inquietud que nos surgió a lo largo de la investigación. *¿Por qué cierta situación fue tan importante que me motiva a narrarla? ¿Qué recursos utilizo para hacerlo? ¿Qué significó para mí?* Bruner (2006) afirma que la capacidad de narrar es una de las formas que más da estabilidad social al compartir historias que hablan sobre los diferentes planos de lo humano.

Se embarca entonces en la búsqueda por establecer la biología del significado. Hace una distinción importante entre ícono, índice y sistema que había planteado previamente Peirce y que vale la pena resaltar.

Por un lado, el ícono se construye a través de una relación referencial con el objeto. El índice crea un sentido relacional (humo-fuego) y el sistema es un conjunto de signos cuya relación con los referentes es arbitraria y abstracta y se constituye en un marco social en el que todos los miembros conocen de antemano estas relaciones poco evidentes a primera vista. Bruner continúa afirmando que, para poder establecer una biología del significado, es necesario remitirse a teorías previas que centren el proceso de adquisición del lenguaje en procesos prelingüísticos relacionados directamente con el desarrollo físico como la predisposición que plantea Chomsky. Plantea entonces que puede llegar a su objetivo basándose en tres teorías de la adquisición del lenguaje. La primera de ellas se resume en que al niño no le basta con ser un espectador del lenguaje, sino que lo adquiere al usarlo en función de. La segunda, plantea la importancia de la intención comunicativa mucho antes de integrar completamente el lenguaje y la tercera congrega a las dos primeras, estableciendo que el niño adquiere mucho mejor el lenguaje si entiende la intención comunicativa y además se le permite usar el lenguaje en diferentes situaciones comunicativas. Bruner afirma que tenemos una predisposición innata a entender ciertos significados, enlazados con las representaciones mentales que se ponen en evidencia en un contexto cultural y social determinado.

Se plantea una distinción entre la gramática y las unidades del discurso. La primera de ellas (incluiríamos la sintaxis y lo fonológico) no resulta natural al individuo en la adquisición misma de la lengua sino responde a un desarrollo de acuerdo a contextos determinados. En cambio, las unidades del discurso responden a funciones pragmáticas que trascienden lo formal y se centran

en el uso cotidiano. En ese orden de ideas Bruner propone una tesis interesante en la que plantea que los niños adquieren las formas gramaticales en función de una necesidad narrativa. Para una realización plena de la narración, el autor propone cuatro constituyentes gramaticales fundamentales. El primero de ellos tiene estrecha relación con un énfasis en la acción de los seres humanos, de aquellos que rodean a los niños. En segundo lugar, se presenta una discriminación de los actos habituales para darle prioridad y más amplitud de información en las situaciones inusuales. El tercer aspecto tiene que ver con la linealidad y la instauración de secuencias típicas de orden gramatical y situacional. El cuarto elemento hace referencia a la necesidad de tener una posición de narrador, de poder contar o enunciar algo. Este último aspecto es muy importante pues enfatiza en que las narraciones proporcionan significado a diferentes elementos culturales por más mínimos que parezcan. Los niños en ese sentido tienen una predisposición y una gran confianza en la búsqueda de significado incluso antes de la adquisición de sistemas formales lingüísticos.

Las emociones: Alegría y Tristeza

Reflexionar sobre las emociones implicó un ejercicio de búsqueda y comprensión desde diferentes disciplinas y enfoques, pues el tema ha sido estudiado desde múltiples perspectivas. A continuación y en busca de evidenciar las diferentes miradas y definiciones de emociones, se mencionan los aportes de Greenberg y Paivio (1999), quienes desarrollan el concepto desde su función adaptativa, se trata de señales internas que nos dirigen para garantizar así la supervivencia, buscan conectar la naturaleza biológica con el mundo en el que está inmersa, regulan nuestra atención, controlan el entorno, buscan acontecimientos relevantes para la adaptación, y alertan a la conciencia cuando estos se producen, lo que genera las diferentes respuestas tanto positivas como negativas en el organismo, dado esto desde edades tempranas.

Greenberg y Paivio (1999) resaltan como adaptativa en el sentido en que las emociones

enmarcan la relación con el otro; ejemplo: se generó una conducta en mí, efecto de mis emociones, el otro la observa y se genera la respuesta a partir de la acción inicial. Surgen aquí las emociones positivas o negativas, las cuales resultan placenteras o no. Desde esta perspectiva se relacionan emociones como la alegría y la felicidad, las cuales son resultado del contacto con una figura hacia la que nos sentimos vinculados, como sensación de eficacia y sirven para mantener el organismo proactivo, buscando vínculos y dominio de la situación, dichas emociones positivas poseen tendencia de acción adaptativa y son pocas en cantidad.

En contraste con las emociones positivas se encuentran en mayor proporción las negativas, las cuales poseen su propia tendencia de acción, estas son el miedo, ira, desesperación, enfado, vergüenza y repugnancia. Se abordan aspectos evolutivos, donde se relacionan las emociones positivas con los sentimientos de vida, y las emociones negativas con situaciones potencialmente dañinas.

La emoción tiene que ver con la motivación y la acción, dice que es lo que está siendo importante para nosotros y nos organiza para la acción. De manera especial se relacionan las emociones con la infancia, según Greenberg y Paivio (como se citó a Thompson, 1990 y a Sroufe, 1996) el niño aprende a tener emociones así como a regularlas. Las emociones aportan energía, organizan y motivan el funcionamiento adaptativo, pero esto depende de los diferentes procesos que regulan la emoción. Los bebés poseen ya la capacidad de regular su experiencia, aunque sea solo de modo rudimentario.

Norbert Elias (1998), propone por su parte, elementos claves para la conceptualización de las emociones, destacando que estas se “encuentran interconectadas, más no pertenecen al mismo nivel de síntesis” (p. 300)., expone para el entendimiento de esta premisa tres hipótesis, basadas en los modelos de aprendizaje representados en el proceso evolutivo de las especies y sus

capacidades adaptativas. La primera de ellas es que los seres humanos como especie representan una ruptura evolutiva, al tener la capacidad de transformar su sistema de acuerdo a las necesidades de demanda, trascendiendo de la satisfacción de sus requerimientos básicos.

La segunda hipótesis, propone que los humanos deben aprender mediante las experiencias específicas en una edad apropiada, implica que “no es suficiente decir que los individuos están totalmente constituidos por naturaleza y que deben aprender, sino que además tienen que aprender para convertirse en adultos plenamente funcionales” (Elias, 1998. p. 309).

La tercera hipótesis muestra que “ninguna emoción de una persona adulta es completamente no aprendida” (p. 314)., las emociones humanas surgen de procesos aprendidos y no aprendidos, para lo cual se expone que el lenguaje incide en el desarrollo de las emociones y presenta la diferencia entre las humanas y no humanas, en la disgregación de estas, refiere el autor que las primeras se componen por tres aspectos: comportamental, psicológico y sentimental. La relación entre estos tres organiza la capacidad del individuo de generar y proyectar emociones en su cotidianidad y procesos de interacción con el otro.

Cabe señalar que, desde esta perspectiva, la distinción del lenguaje en los humanos y la capacidad de describir lingüísticamente sus emociones, no anula la capacidad de las especies no humanas de generar sentimientos en su interacción con sus semejantes y otras especies de la naturaleza en la que se desenvuelve y desarrolla. Las emociones tienen una función en los seres humanos en sus relaciones con los otros, basado en tres componentes, somático, comportamental y sentimental, que incide en los procesos adaptativos a escenarios de riesgo, agrado, bienestar, ira o temor con las dinámicas diarias de relación, consigo mismo y con los demás. El autor indica también que la asociación entre las expresiones faciales y los sentimientos permite identificar y señalar mediante su composición un lenguaje que es comprensible sin necesidad de la palabra,

describe las situaciones y previene escenarios que pueden ser agentes de riesgo para el individuo en una situación determinada.

Por último, es importante señalar que Elias (1998) refiere que el “estudio de las emociones permanecerá improductivo, si su relación con otros aspectos de los seres humanos, no se tiene en cuenta con claridad” (p. 328). Se propone intervenir los canales de comunicación y autorregulación en la organización lingüística del individuo hacia una interacción con el otro en su naturaleza, demostrando que este es un ser que está dinamizado estructuralmente para una convivencia en sociedad.

Álvarez & Coll. (2004) proponen que existe una estrecha relación entre el desarrollo cognitivo, social y emocional. Se van presentando cambios significativos a través de las etapas que propone Piaget. Para la etapa sensoriomotora que va desde el nacimiento hasta los dos años de edad, los niños desarrollan expresiones emocionales en un contexto de estímulo- respuesta: sorpresa, malestar y placer. Estas se dan en relación con la satisfacción de sus necesidades básicas y en relación directa con las personas que los rodean, presentando el bebé hacia los cuatro meses de edad, expresiones como el miedo, timidez, ansiedad o nerviosismo. Es importante resaltar que estas expresiones emocionales responden directamente a los estímulos que rodean a los niños y las relaciones que se construyen en torno a ellos.

Estas emociones se empiezan a clasificar en positivas y negativas y se va a dar un gran desarrollo de ellas en la etapa preoperacional que va de los dos a los 7 años. Es en esta etapa donde el pensamiento simbólico se empieza a desarrollar. En cuanto a las emociones, se debe precisar que en esta etapa se va a presentar un gran cambio y es el del ingreso a la escuela. Entre los dos y los cinco años los niños tienden a la práctica del juego solitario y terminando esta edad, incluso un poco antes, comienzan a jugar con otros niños. Esto los empieza a enfrentar a diferentes

sensaciones como la rabia que entre los 2 y 3 años no la manifiestan en contra de alguien en particular, pero después de los 4 está dirigida a los otros, mostrando así un pensamiento menos egocéntrico. En esta etapa preoperacional, los niños siguen las reglas o pautas establecidas principalmente a través de figuras de autoridad como padres o profesores, más no como una decisión propia de cada uno.

Alvarez & Coll. (2004) afirman que, para la etapa de operaciones concretas entre los 7 y 11 años de edad, “el pensamiento es más flexible y general y los niños se comportan de acuerdo con las convenciones y expectativas de los demás. Está claro que muy pocos pensamientos o acciones completamente intelectuales; casi todos tienen un contenido emocional” (p. 27). En este marco es importante tener en cuenta cómo el desarrollo cognitivo se encuentra a la par con el desarrollo emocional y social de los niños. Si bien no se presenta una etapa concreta en la que los niños tengan una conciencia real de sus emociones, vemos como en la etapa de operaciones concretas los niños tienen una capacidad mayor de expresarse simbólicamente. Posiblemente sea esta la etapa en la que se desarrollan de manera abstracta los sentimientos y además se logra hablar de ellos de manera menos puntual. Aun así, la construcción de las emociones es todo un proceso que se da a lo largo de la vida y que se va transformando de acuerdo con los patrones culturales y sociales además de las experiencias de cada individuo.

Perspectiva Psicoevolutiva de Plutchik

Desde el campo de la Psicología se han realizado aportes interesantes en cuanto al estudio y comprensión de las emociones. Plutchik (2001) profesor y psicólogo norteamericano propuso la famosa rueda de las emociones enmarcada en una teoría psico-evolutiva. En ella muestra cómo ocho emociones básicas (con sus opuestos) se complementan para formar ocho emociones avanzadas. Estas emociones tienen propósitos muy definidos en el marco del hábitat y la

supervivencia. Así, la alegría estaría relacionada con la reproducción y la tristeza con la reintegración. Desde esta perspectiva las emociones deben ser estudiadas desde una posición objetiva al ser la respuesta conductual a un estímulo y no de manera subjetiva. A pesar de que existan diferentes culturas, para Plutchik (2001) existen patrones identificables e inherentes a todas ellas. Dentro de las emociones básicas se encuentran la alegría y su opuesta, la tristeza. La primera de ellas es definida como un sentimiento de breve duración, que produce una sensación agradable. Es acompañada de sensaciones como mayor energía, triunfo y optimismo. La tristeza es un estado de aflicción acompañado de desaliento, melancolía y autocompasión. En un marco de supervivencia, la tristeza es necesaria para atravesar las pérdidas, entender eventos dañinos y comprender que son naturales. Esta propuesta ofrece elementos de discusión interesantes en tanto relaciona las emociones con otras sensaciones. Por ejemplo, la alegría se encuentra en estrecha relación con el buen ánimo, la energía, el optimismo, la tranquilidad, la plenitud y la esperanza. La tristeza se asocia a la pérdida, el desánimo, la intranquilidad, la soledad y la impotencia.

Perspectiva Expresiva

En esta misma dirección se encuentran los enunciados de Barrio (2002), profesora titular de la UNED en el área de personalidad, evaluación y tratamientos psicológicos, quien resalta el papel de las emociones en el mundo infantil, situándolas en un estado puro, muy poco mediatizadas por el mundo intelectual y social; experiencias subjetivas que forman parte del mundo afectivo.

Bridges, citada por Barrio (2002), define las emociones como “la reacción particular de un individuo a una estimulación súbita, intensa o de extrema relevancia” (p. 19). Las sitúan como un sistema de comunicación a partir de las expresiones, verbales y no verbales, siendo según la autora la más elemental, la expresión facial. La universalidad de estos signos ha sido aceptada, sin embargo, se introduce la importancia de comprender que el manejo de emociones y la expresividad

mencionada, depende de la sociedad y la cultura en la cual se desenvuelva el sujeto, así se vivencian emociones como la tristeza o alegría de acuerdo con sus normas y aprendizaje social.

Propone así que se encuentran dos tipos de emociones básicas, el amor (positiva) y el odio (negativa) y que las demás se encuentran a partir de su combinación. Sin embargo, luego de reflexionar sobre los postulados de varios autores y de sus teorías se logra coincidir en que la cantidad y características de las emociones varía entre dos y ocho. Para Barrio (como se citó en Watson, 1919), las básicas eran tres: ira, miedo, alegría. Las cifras más frecuentes son seis: miedo, ira, tristeza, sorpresa, alegría, interés. Las demás son combinaciones posibles de estas seis, p ej: ira, rabia, agresividad (en relación a la intensidad) o culpabilidad (combinación de placer y miedo).

De acuerdo a lo anterior y en el intento de centrarnos en las emociones de nuestro interés Alegría y Tristeza, se presenta la definición de Ibarrola (2003), quien propone que la alegría es la emoción que se produce cuando ocurren acontecimientos positivos para nosotros, cuando logramos una meta que nos habíamos propuesto o tenemos una sensación placentera. Así mismo describe la tristeza como la emoción que surge ante una pérdida irrevocable, ante la pérdida de expectativas o ante la caída de aquello, que estaba *supuestamente* bien establecido.

Perspectiva del cerebro triádico de Antonio Damasio

Desde una perspectiva neurológica, uno de los exponentes más reconocidos ha sido Damasio (2005) quien a través de sus investigaciones ha propuesto la triada cerebro - cuerpo emociones. En su libro “En busca de Spinoza” (2005), el autor logra no sólo definir y caracterizar las emociones sino también enlazarlas con diferentes espectros sociales. Para Damasio (2005) las emociones son respuestas inconscientes del cerebro y del cuerpo a situaciones del medio ambiente, tienen un carácter adaptativo (las emociones primarias) y responden a la necesidad del cuidado vital, evaluando el medio y actuando de manera inmediata. Enlaza de manera adecuada las

emociones con los sistemas educativos. En ellos se busca modelar las emociones primarias constantemente y hacerlas más conscientes para responder a determinados estímulos de acuerdo con la cultura en la que estamos y las lógicas que allí priman:

Uno de los objetivos clave de nuestro desarrollo educativo es interponer un paso evaluativo no automático entre los objetos causativos y las respuestas emocionales. Intentamos, al hacerlo, modelar nuestras respuestas emocionales naturales y adecuarlas a los requerimientos de una cultura determinada. (Damasio, 2004, p. 57)

Damasio (2004) categoriza las emociones en tres diferentes niveles: las emociones de fondo son los estados de ánimo pasajeros como el entusiasmo, la excitación, la tranquilidad o el malestar. Las emociones primarias o básicas que curiosamente son identificables en diferentes culturas e incluso en los animales hacen referencia al asco, la ira, la alegría, la sorpresa y la tristeza. Las emociones sociales se desarrollan y se presentan en el contacto y la relación con el otro y con las lógicas de una cultura y sociedad; entre ellas encontramos la envidia, la indignación, los celos, el orgullo, entre otras. Aunque se dispone de una clasificación sobre las emociones, Damasio propone una diferenciación de la emoción primitiva a la construcción de un sentimiento que resulta ser un proceso mucho más complejo pero consciente, al menos en la consciencia del cerebro. Puntalicemos. El cerebro se encuentra en un permanente escaneo del cuerpo y construye mapas neurales del organismo. Cada uno de nuestros órganos tiene la posibilidad de enviar señales al cerebro en caso de notar un cambio o la simple respuesta a un estímulo. Si las emociones producen efectos directamente en el cuerpo (fatiga, llanto, aceleración de las pulsaciones, ahogo, etc) el cerebro es consciente de que se está presentando una reacción. Sin embargo, estas reacciones

corporales van acompañadas de la generación de ideas o pensamientos al respecto; de allí que la unión del cuerpo, la mente y el cerebro fisiológico constituyen una triada importante. Damasio (2004) puntualiza mejor la definición de sentimiento:

El contenido esencial de los sentimientos es la cartografía de un estado corporal determinado; su sustrato de sentimientos es el conjunto de patrones neurales que cartografían el estado corporal y del que puede surgir una imagen mental del estado del cuerpo. En esencia, un sentimiento es una idea: una idea del cuerpo y su interior, en determinadas circunstancias. Un sentimiento de emoción es una idea del cuerpo cuando es perturbado por el proceso de sentir la emoción. (p. 88)

En este contexto, la alegría y la tristeza se constituyen como emociones al ser naturales y de carácter adaptativo, pero también son sentimientos al producir simultáneamente respuestas físicas y mentales (producción de ideas, pensamientos, evocaciones, etc.). A diferencia de las emociones que nos ayudan a reaccionar de manera inmediata ante un estímulo del medio, los sentimientos nos son útiles para resolver diversos tipos de problemas e inconvenientes en los que son necesarios la creatividad, la toma de decisiones y un análisis que toma un poco más de tiempo que una reacción primitiva e instantánea. Los sentimientos requieren de la conciencia mental y del conocimiento y abstracción que hacemos del tiempo.

Dentro de los sentimientos podríamos hablar de aquellos que permiten una fluidez vital y otros que la tensionan, relacionándolos así con sentimientos positivos y negativos. Los primeros surgen cuando la regulación de todos los procesos vitales se hace de manera eficaz y de manera fácil. Los sentimientos negativos surgen cuando dicha regulación se dificulta y no hay presencia

absoluta de placer. En ese orden de ideas, la alegría se establece como una armonía dispuesta por el medio (emoción) y a la vez un sentimiento (mapa neural del organismo en óptimas condiciones) y el ritmo vital fluirá sin obstáculos. Puntualiza Damasio (2004):

Los estados alegres significan la coordinación fisiológica lógica óptima y la marcha tranquila de las operaciones de la vida. No sólo son propicios a la supervivencia, sino a la supervivencia con bienestar. Los estados de alegría se definen así mismo por una mayor facilidad en la capacidad de actuar. (p. 133)

La ley de los opuestos se mantiene en los sentimientos y la tristeza se manifiesta como el directamente opuesto a la alegría. En este sentimiento no se halla una sensación de bienestar y el mapa neural del organismo rastrea lugares que no funcionan de la manera adecuada, esto, acompañada por el sentimiento que conlleva a pensamientos menos positivos. Damasio (2004) afirma que:

Los mapas relacionados con la tristeza, en los dos sentidos, amplio y estricto, del término, están asociados con estados de equilibrio funcional. Se reduce la facilidad de acción. Hay algún tipo de dolor, síntomas de enfermedad o señales de conflicto fisiológico; todos ellos son indicativos de una coordinación menos óptima de las funciones vitales. Si no se contrarresta, la situación es propicia para la enfermedad y la muerte. (p. 134)

Perspectiva biológico-social de Humberto Maturana

En el largo camino de conocer elementos constitutivos de las emociones se incluyen los postulados de Maturana, quien sitúa al ser humano desde lo racional y emocional, mencionando la

importancia de valorizar los dos términos por igual.

Según Maturana (1998), “desde el punto de vista biológico lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción” (p. 15). El autor propone del mismo modo, que las emociones son un fenómeno propio del reino animal, todos los animales las tenemos y es a partir de ellas que se generan ciertas conductas o respuestas, que son determinadas por el momento o la circunstancia en la que se encuentre el sujeto inmerso.

Maturana (1998) afirma que cuando se habla de emociones se hace referencia al dominio de acciones en que un animal se mueve, se alude a los distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan. No hay acción humana, sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. Del mismo modo ubica una emoción, que posibilita la convivencia con el otro: “El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro, hacen al otro un legítimo otro en la convivencia” (p. 23).

Sin embargo, aunque el amor situado desde el autor se convierte en el vehículo conductor que promueve y permite la convivencia con el otro en el mundo, desde las interacciones recurrentes, las acciones basadas en la agresión inciden desfavorablemente en esta armonía afectándola notoriamente. Las acciones entonces se fundan desde las emociones.

La emoción fundamental que posibilitó la evolución del hombre de acuerdo con Maturana (1998), es el amor, el cual es constitutivo de la vida humana, pero no es nada especial, el amor es el fundamento de lo social, pero no toda convivencia es social. El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro, como

un legítimo otro en la convivencia, y es este modo de convivencia lo que se connota en lo social. El amor es entonces una condición necesaria para el desarrollo integral del sujeto, en cualquiera de sus cursos de la vida.

Se encuentra de igual modo un ciclo en el cual se presenta, que para que exista historia de interacciones recurrentes debe existir una emoción que constituye las conductas que resultan en interacciones recurrentes, si no se hace presente la emoción, habría una ruptura en la cual, solo se hablaría de encuentros casuales o separaciones.

Por último, Maturana (1998), propone 2 emociones: el rechazo y el amor. El rechazo constituye el espacio de conductas que niegan al otro como legítimo otro en la convivencia y culmina en la separación, el amor por el contrario lo acepta, e incrementa. Estos son opuestos más no alternos, teniendo en cuenta que la ausencia de uno no lleva al otro y ambos tienen como alternativa a la indiferencia.

Después de realizar una rigurosa búsqueda teórica sobre las emociones, consideramos que las perspectivas aquí evidenciadas son válidas y tienen un amplio recorrido, aportando de manera significativa al estudio de las emociones. Aun así, son perspectivas basadas en lo naturalista, es decir, en las emociones como respuestas biológicas, se centran puntualmente en lo fisiológico. En ese sentido, no nos inscribimos a ninguna de ellas completamente, pues de manera personal hemos reflexionado que las emociones se deberían analizar desde una perspectiva donde lo cultural y social sea lo primordial. El sujeto, así como su visión del mundo, sus posturas éticas y morales e incluso algunas posturas físicas, son producto de una construcción cultural, de una condición social determinada y de una red de significados que lo preceden pero que además lo involucran y con los que se identificará o no. En ese sentido, las emociones no son ajenas a estas construcciones. Como

afirma Le Breton (2013):

Dentro de una misma comunidad social las manifestaciones corporales de un actor son virtualmente significativas a los ojos de sus pares, se reflejan unas a otras a través de un juego infinito de espejos. Su experiencia contiene en estado latente a la de los miembros de su sociedad. Para que una emoción sea sentida, percibida y expresada por el individuo, debe pertenecer a una u otra forma del repertorio cultural del grupo al que pertenece. (p. 73)

En ese sentido, las emociones claramente se definen desde una perspectiva individual, pero sólo cobran sentido en un marco sociocultural, en la relación con el otro. Se deben tener en cuenta indiscutiblemente las construcciones culturales, pues cómo se conciben algunas emociones pueden cobrar fuerza o perder significado en una cultura u otra. De manera que se dificulta hablar de una universalidad de las emociones en tanto hay distinciones entre cada grupo social además del uso de la lengua, en cómo usamos las palabras. Ejemplifica Le Breton (como se citó en Leff 1973 y Doi 1988):

En muchas lenguas africanas una sola palabra significa estar triste o estar enojado. El concepto de *amae*, es considerado por Doi como una clave para entender la mentalidad japonesa ya que no tiene equivalente en otros idiomas y se refiere a una cultura afectiva propia, aunque el sentimiento se encuentre en todas partes fuera de Japón. Los japoneses mismos se sorprenden por la falta de un término similar en las lenguas occidentales, donde este sentimiento es sustituido con explicaciones o artificios del lenguaje. La definición de Doi sugiere las paráfrasis siguientes: “depender del amor del otro”, “calentarse” o “entregarse a la dulzura del otro”. (p. 74)

IV. CUESTIONES METODOLÓGICAS

La presente investigación se sustenta a partir de las características encontradas en el enfoque etnográfico. Guber (2001) realiza un recorrido epistemológico que vale la pena resaltar pues a partir de este se pueden observar las diferentes perspectivas investigativas y cómo se ha llegado a la construcción de la Etnografía. La autora propone inicialmente la diferenciación entre el Positivismo y el Naturalismo. El primer paradigma responde a una lógica de ciencia exacta en la que el investigador realiza ciertos experimentos, mide e identifica relaciones que responden a leyes de carácter universal, repetibles, comprobables y estandarizadas en todos los casos. Desde esta posición el investigador no se interesa por los significados y lógicas que han construido los sujetos ni el sentido que tienen sobre sus propias prácticas pues esto impediría que la investigación fuese netamente objetiva. En contraposición, el Naturalismo requiere que el Investigador acceda a las lógicas y construcciones sociales desde la interpretación y comprensión y no desde una simple explicación. Agrega Guber (2001) “que los naturalistas proponen la fusión del investigador con los sujetos de estudio, transformándolo en uno más que aprehende la lógica de la vida social como lo hacen sus miembros” (p. 16). Aun así, el Naturalismo tiene la misma falencia que el Positivismo en cuanto a la intención de disipar la relación investigador/investigado, pues el primero integra al investigador a la experiencia social sin distinción o apreciación teórica y el segundo estandariza los procedimientos con una tendencia a la universalización.

La Etnografía por su parte, se concibe como enfoque y como método. El primero de ellos relacionado con la búsqueda de la comprensión de los fenómenos y prácticas de los seres humanos a través de la perspectiva misma de los sujetos sociales de una comunidad determinada y, como método, porque el elemento primordial de la Etnografía es la descripción, siendo esta uno de los tres niveles de comprensión en las ciencias sociales. La descripción no se concentra en una simple

narración de un hecho en particular, sino de lo que este evento significó para una persona, cómo lo vivió, qué relaciones construyó a partir de este, cómo lo recuerda y qué palabras utiliza para relatarlo, etc. Ahora bien, la construcción que realiza el investigador, su interpretación sobre la descripción debe ser contextualizada sin olvidar las lógicas en las que se desenvuelve el sujeto, pero también es necesario que se realice una articulación con la construcción teórica que ha realizado el mismo investigador pues sin una apuesta teórica es muy fácil caer en el Naturalismo y la relación entre el investigador y el sujeto de la investigación sería ingenua. Como factor clave en la Etnografía, se resalta la escisión que se hace de la comprobación de teorías universales. Diríamos que la Etnografía parte de la diferencia para una comprensión más amplia sobre la diversidad de los seres humanos.

La perspectiva desde la que se posiciona Galindo (1998) es acertada para nuestro trabajo de investigación. Indiscutiblemente la Etnografía se constituye como una apuesta investigativa que permite la relación y transformación de los sujetos allí implicados. Para el etnógrafo su búsqueda debe iniciar desde una mirada interior desde la que se observe, se cuestione y se inquiete por su mundo, el mundo que lo rodea y el mundo de los otros. Debe tener cierto sentido que le permita generar cuestionamientos y extrañezas frente a diferentes circunstancias aparentemente normales e incluso monótonas que en realidad no lo son. El etnógrafo debe formarse de manera constante hasta alcanzar un nivel de percepción muy fino, sutil y detallado. El buen planteamiento de la investigación y su desarrollo dependerá en gran medida de su capacidad de observación, comunicación, percepción y reflexividad lingüística, así como de su capacidad interpretativa. En el etnógrafo debe haber una mirada interior desde la que observa el mundo del otro, desde donde se acerca, se comunica e inicia todo un proceso de comprensión que va en doble vía. Este proceso podríamos denominarlo como la *Alteridad*, es decir, mi consciencia, la consciencia del otro, del

otro en mí y de mí en el otro. Un aspecto relevante de la etnografía precisamente es la transformación que se presenta no sólo en el investigador sino en los sujetos investigados pues se realizan procesos desde lugares comunicativos que permiten una consciencia más reflexiva de determinados sucesos. El investigador se va transformando en relación con el otro y viceversa. El autor hace explícitos tres momentos de la investigación que resultan necesarios tener en cuenta para una organización metodológica acertada: observar/explorar, registrar/describir e interpretar/significar.

En el primer momento se hace necesaria la mirada aguda del investigador quien verá problemas de investigación más allá de las situaciones evidentes. Es el lugar desde el que las inquietudes afloran y las posibles hipótesis pueden surgir. Se realiza una planeación previa, un conocimiento anterior del contexto al que se va a acercarse para determinar y explorar otro tipo de factores que no son tan claros y que pueden albergar información importante. En el segundo momento el etnógrafo puede tomar diferentes opciones para registrar lo que acontece con los sujetos de investigación y el contexto; la tecnología está a su servicio, pero su experticia determinará qué herramientas serán más útiles y acertadas. La capacidad de descripción es muy importante, así como el uso y desarrollo lingüístico pues podrá usar las palabras más acertadas y claras, pero también le permitirá entender las lógicas comunicativas del entorno al que se ha acercado. Finalmente llega el proceso hermenéutico. Toda su capacidad de interpretación se verá reflejada en el sentido que le otorgue a toda la información que ha recopilado y en la manera más adecuada en la que haga la divulgación de la misma.

Es importante resaltar cómo las investigaciones etnográficas a pesar de proponer acciones previas y marcos metodológicos flexibles, se ven expuestas naturalmente a cambios y actuaciones rápidas e inteligentes dependiendo del contexto y especialmente dependiendo de los sujetos con

los que el investigador construye puentes comunicativos. Por ello, la pericia (en la triada mirada – sentido – interpretación) del buen etnógrafo es tan necesaria pues siempre tendrá diferentes modos de respuesta en caso de que la investigación tome un giro distinto sin descuidar los objetivos que se planteó inicialmente.

La Etnografía requiere entonces de diferentes formas de mirar y sentir no sólo para acercarse al sujeto de la investigación, sino también para seleccionar cuidadosamente las herramientas que se van a implementar pues una escogencia poco adecuada influirá indudablemente en el desarrollo de la investigación. Se requiere entonces de una experticia investigativa que debe afinarse con el ejercicio mismo de la investigación.

Etnografía colaborativa con niños y niñas

Sin duda alguna el enfoque de la etnografía colaborativa fue el que dirigió nuestra investigación. Desde esta propuesta se empezó a abrir un nuevo espacio dentro de la etnografía misma que permite visibilizar nuevas relaciones entre el etnógrafo y los participantes con quienes está en permanente contacto.

Desde esta posición investigativa, se transforma el rol del investigador en la dinámica exploratoria de inquietudes y motivaciones, en el momento de iniciar con su objeto de interés social, sensibilizando-nos en nuestro caso, sobre la importancia de permitir la participación activa de los niños en la construcción de los ejes y elementos bases del proceso investigativo.

Para ello fue necesario comprender que todo ejercicio de investigación social, maneja una bidireccionalidad en la ejecución de sus componentes, siendo consciente, transformador y constructor de ciudadanía, brindando aportes a las lecturas, concepciones, creencias y actuaciones de la comunidad que integró el proceso investigativo.

Pensar en una etnografía colaborativa nos invita a desligarnos cada vez más de los modelos

tradicionales de investigación y a empezar a construir relaciones dialógicas en las que ambas partes se presentan en un mismo escenario y son atravesadas por la experiencia misma del momento. Como referente fundamental se tomaron los planteamientos teóricos que proponen Diana Milstein & Coll (2011) en su recopilación de investigaciones etnográficas con niños, niñas y adolescentes. Milstein & Coll desarrollan la idea planteada por Johannes Fabian:

los encuentros etnográficos son movimientos colaborativos en tiempo y espacio compartido, lo cual significa que existe una relación de covalencia entre participantes y etnógraf@s, quienes por medio del diálogo se convierten en agentes coevos - en el sentido de coetáneos y contemporáneos- de la investigación etnográfica (p. 22).

Evidentemente un enfoque como este nos abre las puertas para trascender a investigaciones etnográficas que permitan no sólo el adentramiento en los mundos particulares de los niños y las niñas participantes, sino que implica una reflexión del yo investigador y cómo un momento y un espacio preciso permite crear experiencias investigativas únicas. Son estos momentos los que el etnógrafo debe aprovechar para que los saberes fluyan y puedan ser lo más amplios posibles, de manera que se entiendan allí y no se tomen como simples datos para sistematizar mucho después. Como lo afirman Milstein & Coll los resultados no son datos que los etnógrafos obtienen a través de procedimientos metodológicos, sino que son las prácticas performativas las que les permiten entender y reflexionar sobre cómo los actores sociales convierten los espacios específicos que habitan en locaciones con significados para ellos mismos y su entorno.

La acción dialógica (Freire) permite en estos escenarios el desarrollo de relaciones equitativas en las que se difumina la relación investigador/poder y se avanza a términos igualitarios

que permiten una mejor comunicación, en las que ambas partes son importantes y se complementan. El concepto de *localidad* toma una gran importancia en este tipo de investigaciones (como se citó en Pennycook, 2010), “se relaciona la práctica social con el concepto de localidad y relocalización para explicar la naturaleza repetitiva, y a la vez creativa, de las actividades diarias que conforman las prácticas sociales dentro de espacios, tiempos y flujos bien definidos” (p. 18). En ese sentido la práctica social y la investigación en sí misma tienden hacia un movimiento constante en el que sólo se define el momento y de lo que allí emerge como el resultado de situaciones particulares y actores específicos. Johannes Fabian propone un término interesante: “Covalencia”, el cual sirve para nombrar una nueva clase de interacción entre el etnógrafo y los participantes en la que el primero reconoce a los segundos como co-productores, de manera que en el proceso investigativo todos producen conjuntamente. Desde esta perspectiva, en los momentos investigativos se logran incluso borrar las barreras de tiempo y espacio individuales para convertirse en movimientos colaborativos de tiempo y espacio compartido. El concepto de Covalencia surge igualmente como una salida de la hegemonía antropológica en la que se construyó la categoría de sujeto-objeto investigado, desconociendo que *el otro* es también un contemporáneo del etnógrafo.

La recopilación de investigaciones que propone Milstein & Coll responde a tres ejes fundamentales que vale la pena mencionar, pues se constituyen en el centro del desarrollo de las investigaciones etnográficas colaborativas. El primero de ellos es el reconocimiento de la agencia de niños y adolescentes como sujetos de las investigaciones y como productores y reproductores activos de la cultura. El segundo eje remite a las narrativas etnográficas y cómo en ellas se evidencian de manera explícita las relaciones entre investigadores, niños, niñas y adolescentes y otros actores sociales. En tercer lugar, estas investigaciones contienen diversidades de modos de

percibir aprendizajes que van más allá de lo escolar.

Frente a la propuesta metodológica se destacan también los roles asignados y asumidos para cada participante, evitando encasillar funciones en la relación adulto- niño. Esto incide directamente en el desarrollo de procesos reflexivos de los niños, transformando imaginarios y representaciones que los sitúan como sujetos incompletos e inacabados. También, es importante reconocer los contextos familiares, históricos, políticos, sociales y culturales en los cuales se desarrolla el entorno de los participantes con el fin de obtener insumos durante la cotidianidad y entender cómo ha sido el acoplamiento de los sistemas en el territorio y qué estrategias implementan para su habitación en el contexto.

Finalmente, la etnografía colaborativa de acuerdo a los autores debe entenderse desde una perspectiva de reflexividad epistémica de acuerdo a los planteamientos de Pierre Bourdieu, desde donde se hace necesario el retorno del propio investigador a las elaboraciones realizadas y a su universo de producción. Es desde esta perspectiva que el etnógrafo se enfrenta al escenario mismo al convertirse también en participante de su propia investigación. De la misma manera se propone un análisis de carácter reflexivo en el que se tienen en cuenta las interacciones y decisiones que se van tomando en un escenario entre el etnógrafo y los participantes.

Contexto

El trabajo de campo se realizó en la I.E.D Atanasio Girardot ubicado en el barrio La Fraguüita. Trabajamos allí con uno de los tres grados cuarto que tiene la institución en la jornada de la tarde. Es un grupo mixto, de 36 niños que comprenden el rango de edad entre los 8 y los 10 años.

Diseño metodológico: El taller literario y los diálogos grupales sobre experiencias, como generadores de relatos

La Literatura se ha constituido como una de las formas que ha tenido el ser humano a lo largo de la historia no sólo para expresar sus concepciones frente al mundo y frente a la vida, sino también para sentirse representado en ella y a partir de esto imaginar, soñar, crear y abstraerse de la realidad. Esto no ocurre definitivamente con cada uno de los libros que se lee, incluso aparecerían algunos que no le producen ninguna reacción y que no le son interesantes. Es aquí donde mencionaremos la conexión, identificación y representación que se dan con ciertos libros en un proceso de subjetivación imprescindible.

Bien lo afirma Colomer (2004) al proponer su teoría del saber y el decir que hace referencia directamente a la relación intrínseca entre la experiencia y la Literatura. Así, se crea un puente que es el *saber* y nos lleva al reconocimiento de nosotros mismos lo que conlleva a una necesidad de ubicarnos en formas literarias que todos compartimos a través del *decir*; en otras palabras, siempre encontramos formas cada vez más creativas para representarnos y contarnos a nosotros mismos.

En este escenario, la lectura a viva voz y el diálogo que se va generando a medida que esta se realiza, despierta en todos los lectores/escuchantes recuerdos, experiencias, sensaciones y poco a poco se van estableciendo conexiones entre la lectura y la vida misma. Las personas entonces van encontrando el espacio para relatar-se e ir adornando la atmósfera con sus memorias, con aquello que los marcó y que no pueden olvidar. No hay ninguna pretensión. No hay memorias correctas ni incorrectas, simplemente cada participante encuentra en su intervención un camino para compartir un pedacito de su historia. Así, la integración entre el taller literario, el compartir de experiencias y el diálogo grupal resultan interesantes y siempre sorprendentes a la hora de

acercarnos a los otros, pues los lazos se van fortaleciendo cuando nos reconocemos en el otro y viceversa.

Riquelme y Munita (2011) afirman que el cuento se convierte entonces en el vehículo por excelencia para conectarnos como narradores con el texto, con la audiencia y con la historia, promoviendo así la lectura mediada, en la cual se deben tener en cuenta no solo las letras, sino la interpretación de las mismas, a partir del tono de voz, de las exclamaciones, incluso de los silencios, así como del lenguaje corporal y gestual, el cual va a determinar y a transmitir aspectos emocionales. Se menciona la importancia de promover estas herramientas al interior del aula de clases para lograr la alfabetización emocional y el desarrollo social de los niños, así como con las familias y comunidad en general.

Para acercarnos a los relatos establecimos una secuencia didáctica de cuatro sesiones; cada una de ellas estaba enfocada en una línea de indagación específica. A continuación, presentamos la secuencia y la descripción de cada una de las sesiones.

Sesión N° 1:

Línea de indagación: ¿Qué son las emociones?

A través de las actividades buscamos acercarnos al grupo de manera sutil, permitiendo así que los niños pudieran reconocernos y empezar a construir puentes comunicativos que llevaran a los niños a la producción de relatos y a nosotras a la escucha y recepción de los mismos, de manera tranquila y confiada. Inicialmente nos presentamos y les contamos a los niños que estábamos muy interesadas en conocerlos y en realizar con ellos diferentes actividades para hablar de algo que todos teníamos: las emociones. Los niños evidenciaban un gran interés no por el tema pero sí porque nuevas personas llegaban a su salón de clases a hacer algo diferente. Les propusimos ver

el cuento “Paula y su pelo cabello multicolor” de Carmen Parets.



Tuvimos un inconveniente pues el sonido del televisor no funcionó así que iniciamos la lectura a viva voz para mantener su interés. A medida que íbamos leyendo se formularon preguntas sencillas como:

Investigadoras: ¿Se han sentido así? (Enfadados)

Grupo: ¡Sí!

I: ¿Cuándo?

Violeta: Cuando los compañeros le quitan a uno las cosas.

Myriam: Cuando no le dan permiso los papás para salir o cuando uno quiere algo y los papás no se lo dan a uno.

I: ¿Creen que todas las personas sienten eso?

Dylan: Yo creo que todos algunas veces se ponen bravos y pelean.

Al finalizar la lectura les preguntamos a algunos niños cómo les había parecido el cuento y qué les había gustado más. En general manifestaron que les había gustado que al final Paula

estaba feliz y ya no se sentía mal. A algunos les gustó leer en el televisor porque podían ver bien los dibujos. Posteriormente les preguntamos qué creían que eran las emociones y con cuál se identificaban más. Algunas de las respuestas fueron:

Alegría: *“Es cuando te sientes feliz, cuando te regalan algo uno se siente muy feliz, uno siente alegría, por ejemplo, te llevan a un paseo y te sientes muy alegre, para mí eso es lo que es sentirse alegre”*. Sara.

“Escogí la felicidad porque yo estoy casi todo el tiempo feliz, no me gusta estar triste y tampoco enojado, la alegría es la emoción que me gusta”. Cristian.

Temor: *“Se expresa cuando algo te da temor cómo algunas cosas, por ejemplo: cuando sueñas cosas malas, cuando te da miedo la oscuridad, cuando tus padres te pegan, cuando sientes ruidos extraños, cuando te da miedo que no pases el examen”*. Alejandra.

“Escogí esta emoción porque a veces tengo miedo en la noche o sueño pesadillas, lo que me gusta es que se producen en la noche, donde hay luz de luna y estrellas brillando”. Violeta.

Furia: *“Es una negatividad que responde con rabia y enojo o agresividad”*. Hernán.

“Escogí esta emoción porque la mayoría de veces me siento furioso”. Juan.

Tristeza: *“Es cuando alguien está llorando y no quiere hablar con nadie”*. Yuliana.

“Escogí esta emoción porque es muy triste y es bonita y hace que a los otros se le agüen los ojos. Nataly.

Sesión N° 2

Línea de indagación: ¿Qué es la alegría? ¿Qué es la tristeza?

Para este segundo encuentro les llevamos a los niños diferentes imágenes que debían clasificar según las palabras “Alegría” y “Tristeza”. Se reunieron en grupos y empezaron a hacer

la clasificación. Mientras la realizaban les preguntamos a algunos grupos:

Investigadoras: ¿Qué creen que es la alegría y la tristeza?

Estudiantes: La felicidad (asociaron la alegría con la felicidad) es un sentimiento que nos hace sonreír y saltar y gritar.

Andrés: La alegría es un sentimiento lindo, ejemplo una sonrisa, cuando te regalan un regalo.

E: La tristeza es algo que nos hace sentir mal.

Andrés: La tristeza es cuando te sientes mal, ejemplo: cuando te dan malas noticias.

Sesión N° 3

Línea de indagación: Relatos sobre alegrías

Dado que los niños tenían una gran disposición para realizar las diferentes actividades, en esta tercera sesión nos dispusimos a indagar por aquellas experiencias y los relatos de alegrías. Para ello nos sentamos en círculo y les contamos algunos momentos en donde nos habíamos sentido alegres. Uno de ellos fue cuando una de nosotras conoció el mar; les contamos la experiencia de haber recorrido muchísimos kilómetros en carro, la sensación de ver el mar por primera vez, la sorpresa al darnos cuenta de su extraño sabor, la extrañeza de las olas. Les pedimos que cerraran sus ojos y se remitieran a los momentos en dónde más se habían sentido alegres, que recordaran cómo se habían sentido, qué les había gustado, por qué ese momento había sido importante para ellos, cómo se recordaban, qué evocaban de esa experiencia. Algunos niños compartieron sus experiencias, algunas relacionadas también con viajes, con la llegada de un hermano o hermana a su familia, un cumpleaños... Los invitamos entonces a escribir para registrar más detalladamente dichos relatos. Los niños estuvieron muy concentrados. Evidenciaban una

gran alegría al recordar y poco a poco fueron hablando entre ellos, contando sus momentos más alegres. Esta sesión fue muy bonita pues todos se dieron cuenta que habían tenido alguna vez un momento alegre, aunque fuera diferente para cada uno de ellos. Hay relatos muy especiales como el de Violeta cuando escribió su primera poesía, o el de Alejandro al recibir la Navidad.

Sesión N° 4

Línea de Indagación: Relatos sobre tristezas.

En el inicio de nuestra última sesión recordamos con los niños las actividades que habíamos realizado. Ya habíamos hablado de una emoción muy fuerte: la alegría. Ahora íbamos a hablar sobre la tristeza, una emoción muy fuerte también pero de la que estábamos seguras todos alguna vez la habíamos experimentado. Hicimos un taller de lectura con “El libro triste” de Michael Rosen y Quentin Blake que narra la historia, en primera persona, de alguien que ha tenido una pérdida y a veces no sabe qué hacer con él mismo pues se siente muy triste.



El libro fue muy conmovedor especialmente para este grupo pues, a través de los relatos,

nos dimos cuenta que hacía menos de un año una de sus profesoras había fallecido. Durante la lectura observamos que los niños se identificaron en algunos momentos y su atención estaba muy enfocada. En este caso las participaciones fueron menores a la hora de compartir oralmente sus relatos sobre tristezas, así que la manera que se utilizó fue la escrita. Mientras estaban escribiendo sus rostros se veían muy serios, contrario a los relatos sobre alegrías, pero hacían su mayor esfuerzo por escoger las palabras, por contar sus experiencias como las habían vivido.

Estos relatos quizá son los más fuertes, los más conmovedores. Encontramos el de Laura, una niña quién estando en el parque, su padre le dice que olvidó sus llaves y desde entonces no lo ha vuelto a ver o el de Sebastián para quien el día más triste fue el de la muerte de su profesora; evento que entre otras cosas se definió como uno de los sucesos más difíciles para gran parte de los niños.

V. SISTEMATIZACIÓN

A partir de las diferentes sesiones, en donde tuvo lugar importante la lectura y la literatura, el diálogo y la producción textual con los niños, presentamos a continuación los resultados encontrados en cuanto a la definición de alegría y tristeza por parte de los niños y los relatos de alegrías y tristezas. En cuanto a estos últimos presentaremos los relatos más significativos de cada categorías, teniendo en cuenta la claridad, descripción, detalles, etc. Dentro de un corpus de 72 relatos, seleccionamos 13 de ellos.

Definiciones de los niños sobre la Alegría

- *La alegría es cuando estás sorprendido por un regalo que te gustó.* Juan Sebastián, 9 años.
- *Es algo lindo; la alegría nos hace sonreír a toda hora, es un regalo de Dios.* Luna Manuela, 8 años.
- *Es un sentimiento que te hace sonreír, un sentimiento opuesto, un lado feliz que te hace sentir calidez en tu corazón.* Violeta, 8 años.
- *La alegría es por ejemplo cuando nos dan una buena noticia.* Andrés, 9 años.
- *La alegría es para mí que estén bien, que me quieran, que los niños no se vuelvan mariguaneos.* Samuel, 10 años.
- *Es cuando te dicen algo que te gusta mucho y tú te alegras.* Juan David, 9 años.
- *Es cuando uno pasa el año y te dan ganas de saltar y gritar y sonreír.* Maicol, 9 años.
- *Para mí la felicidad es positivismo, alegría, compañerismo y solidaridad.* Jair David, 9 años.
- *Es una emoción positiva, que nos da alegría, nos emociona y nos da felicidad.* Frank, 9 años.

- *La alegría es un momento feliz de los que pasamos en la vida.* Danna Valentina, 9 años.
- *Es una emoción muy genial y chévere, es divertido cuando te da alegría.* David, 9 años.
- *La alegría es cuando uno quiere saltar y gritar y sonreír.* Maicol, 9 años.
- *La alegría es cuando haces alegre al otro o cuando le dices un chiste y te hace reír.* Nataly, 9 años.
- *Es cuando te sientes bien, cuando estás bien de autoestima, cuando sientes emoción por algo.* Jair, 9 años.
- *Es un sentimiento que nos hace sonreír.* Fernando, 9 años.
- *Es algo chévere, te hace sentir bien, feliz y sonreír a la vida.* Hernán, 9 años.
- *Es un sentimiento que me hace sentir por dentro de mí una felicidad. Es una de las emociones más importantes que uno tiene que sentir en la vida.* Samuel Joshua, 10 años.
- *Es cuando sonríes, cuando sientes un comportamiento positivo y te sientes muy feliz.* Cristian, 9 años.
- *Es una emoción que hace a uno sentir alegría, un objeto o una victoria.* Harold, 9 años.
- *Es cuando uno es feliz, cuando a uno lo llevan a comprar algo.* Valentina, 9 años.
- *Es algo positivo, algo feliz, una sensación divertida.* Johan, 11 años.
- *Es cuando te pones a saltar y te hace muy feliz que te den un abrazo.* Sara, 9 años.
- *Es una expresión que tiene uno, por ejemplo, si le dan a uno una buena noticia uno llora de felicidad, a uno le da mucha alegría ver a una persona que no había visto, por ejemplo si le dan un regalo, le da a uno mucha alegría, uno se alegra porque se porta bien.* Lesly Ximena, 9 años.
- *Es cuando te sientes feliz, cuando te regalan algo uno se siente muy feliz, uno siente alegría si te llevan a un paseo y te sientes muy alegre.* Cristian, 10 años.

- *Es una emoción que expresamos, como cuando uno está feliz porque va a ver a su abuelita y muchas otras cosas. Dylan, 9 años.*

Definiciones de los niños sobre la Tristeza

- *Cuando te van a pegar con la correa. Juan Sebastián, 9 años.*
- *Es una cosa negativa, nos hace llorar, nos hace poner tristes. Luna Manuela, 8 años.*
- *Es un sentimiento que a uno lo hace llorar, hace un montón de cosas que a uno lo hace sufrir; es cuando a mí me pegan. Maryam Sofía, 9 años.*
- *Es algo que nos hace llorar, nos hace sentir mal. Santiago, 9 años.*
- *Es como que a uno no le trajeran su regalo. Jassier, 8 años.*
- *Miedo a algo que le pasó o va a pasar más adelante o ya pasó más atrás o el temor a una persona que hace mucho daño. Joán, 9 años.*
- *Es cuando te dicen que han robado a tu tío o a tu mamá. Juan David, 9 años.*
- *Es una emoción que pasa cuando nos sentimos mal, recibimos noticias malas. Frank, 9 años.*
- *Es un momento triste, cuando se te muere alguien muy importante en tu vida. Danna Valentina, 9 años.*
- *Es cuando alguien está llorando y no quiere hablar con nadie. Nataly, 9 años.*
- *Es una emoción contraria a la alegría, sentir tristeza y ganas de llorar. Juan David, 9 años.*
- *Es cuando uno se siente mal y triste, cuando a uno le dan una noticia triste. Maicol Alexis, 9 años.*
- *Es cuando te sientes mal de autoestima, cuando quieres estar solo y te quieres encerrar. Jair, 9 años.*
- *Es algo que expresamos porque nos dieron una mala noticia o porque se nos murió un*

familiar. Dylan, 9 años.

- *Es un sentimiento triste que nos hace llorar o deprimir mucho. Fernando, 9 años.*
- *Es algo que te hace sentir mal y llorar, dicen que llorar es para niños, pero algunas veces habrás llorado. Hernán Camilo, 9 años.*
- *Es cuando tienes ganas de llorar, porque talvez se te murió un familiar o una mascota, eso es tristeza. Cristian, 9 años.*
- *Es una emoción que lo hace llorar por una pérdida. Harold, 9 años.*
- *Es algo que nos da ganas de llorar, no nos dan ganas de gritar ni de saltar. Mathew, 10 años.*
- *Estar triste es llorar, es cuando un amigo se separa de uno. Sarith, 9 años.*
- *Es algo negativo que nos hace sentir mal y muy feo. Johan, 11 años.*
- *Es cuando se burlan de ti, cuando te pegan y te pones a llorar. Sara, 9 años*

Relatos de alegrías

“CUANDO HICE MI PRIMER POESÍA” por Violeta (Relatos escritos, Febrero 7, 2017)

“Hice mi primer poesía, me sentí tan feliz de mi creación, sentí una calidez en mi corazón, como esa poesía destinada a mí fuera verdad, yo lloraba de llanto porque era la mejor poesía, era un paso de camino hacia mi destino y lo que me hizo tan feliz tan feliz es que me di cuenta esa calidez y se la regalé y dedique a mi mamá”.

“SAN ANDRÉS” por Frank (Relatos escritos, Febrero 7, 2017)

“Fue cuando llegué a San Andrés y me sentí muy feliz y emocionado y llegamos al hotel. Al día siguiente fuimos a la playa y jugué con mi papá a guerras de arena y nos metimos al mar y luego me dio mucha alegría y nos recogió una lancha y fuimos al acuario y me metí y habían muchos pescados y cuando salimos nos tocó nadar hasta una isla y habían muchas palmeras y tenían cocos”.

“LA PRIMERA VEZ FELIZ” por Nataly (Relatos escritos, Febrero 7, 2017)

“Fue un día que fui con mi mamá y con mi hermana al parque y llegó mi padrastro al parque con un perrito y ya casi era el cumpleaños de mi hermana y el perrito era para ella y yo estaba tan alegre que tuviera un perrito mi hermana. Yo estaba tan encantada y nos fuimos a la casa y mientras mi má hacía el almuerzo, mi hermana y yo jugábamos con el perrito y mi hermana le puso al perrito Tobi y yo dije que sí, que era un nombre muy bonito para tu perro y empezamos a jugar con Tobi y era tan chistoso y me gustó mucho jugar con él y después a mí me compraron una tortuga y la llamé Lulú y la pasé también muy bueno con esa tortuga hasta que se me muera la amaré y nunca la olvidaré jamás. Sentí felicidad y estaba relajada, alegre. Felicité a mi hermana y cuando me compraron la tortuga estoy más feliz y más alegre”.

“LA NAVIDAD 24 DE DICIEMBRE 2016” por Harold (Relatos escritos, Febrero 7, 2017)

“Empezó por la mañana, mi hermano, mi papá, mi mamá y yo fuimos al parque y jugué con mi hermano a futbol y luego fuimos a Centro Mayor y fuimos a Mc Donalds, comimos y fuimos a que mi hermano y a mí, que nos compraran los zapatos y luego fuimos a casa y luego me vestí, con la ropa nueva y mi prima había llegado, luego una tía de mi papa vino y un primo me presto las

gafas virtuales y ya eran las doce y comí sancocho, luego me dieron de regalo un celular y toda la noche jugué con él y me sentía mucha alegría y ese fue el mejor día de mi vida, en este recuerdo me sentí muy feliz cada vez que lo recuerdo me siento muy feliz”.

“CUANDO FUÍ A LA PLAYA” por Nathalia (Relatos escritos, Febrero 7, 2017)

“Yo cuando fui me sentí feliz, muy alegre. Con mi familia caminamos, buscamos conchas y ese fue el mejor día de mi vida. Nadamos, nos fuimos a lo más hondo y sentí algo especial que me llena de alegría y felicidad, yo sonrío. Nadamos y pescamos y yo me sentía muy muy feliz y cuando fui a casa pensaba “¿Cuándo iré otra vez? ¿Volveré allá?” Sentí que me iba al cielo pero después de eso sentí algo bueno dentro de mí y era especial y eso siento cada vez que despierto en las mañanas, pienso en ello y eso me hace feliz todos los días y cada vez que estoy triste lo hago, cada vez que lo pienso me hace feliz y me hará feliz todos los días, meses y años hasta que crezca y envejezca.”

“CUANDO ESTUVE CON MI FAMILIA” por Andrés (Relatos escritos, Febrero 7, 2017)

“Este es mi recuerdo más lindo porque estuve con mi familia y me gustó. Fuimos al parque, comimos helado, jugamos. Después fuimos a almorzar y fui a mi casa a jugar Play 2, nos divertimos, después salimos a la calle, jugamos fútbol. Después con la cicla y con mi perro y mi hermana y mis abuelitos, con mi papá y mi mamá. Se durmieron, vimos televisión, después por la noche fuimos a dejar a mis abuelitos a la casa y a mi primo pero yo quería quedarme con él para hacer una pijamada con él y mi hermana y entonces lo dejaron y me fui para la casa y después nos dormimos y mis papás también”.

Relatos de tristezas

“RECUERDOS TRISTES” por Nataly (Relatos escritos, Febrero 9, 2017)

“Era un día que era de noche y que me dijeron que mi profe Martha se murió, pues al día siguiente día, yo fui al entierro de la profe Martha que me sentí triste que no dejaba de llorar y el esposo nos decía que ella estaría con nosotros y que nunca la olvidemos y que jamás dejáramos de rezar por ella y que nunca la olvidemos que ella nos quiere mucho y yo la amo mucho que nos hacía llorar y yo y mi mamá y mi hermana lloramos y yo no la dejo de olvidar y la sigo amando y cada día sueño que estoy con ella y lloro porque sueño con ella y yo la adoro y nunca la voy a olvidar”.

“CUANDO SE MURIÓ LA PROFE MARTA” por Luna Manuela (Relatos escritos, Febrero 9, 2017)

“Un día estábamos en vacaciones y yo no hacía nada, pasó la noche y nos despertamos y fue el único día en que yo estuve contenta porque íbamos a ir donde mis primos, faltaban 9 días para la entrega del boletín y yo con la emoción y con los nervios de que perdiera el año, después faltaban 7 días, pase ese día, el día más feliz de todos en vacaciones, fuimos a Girardot, nos devolvimos, faltaban 6 días, pasó el día, faltaban 5 días y con la emoción y los nervios a mí casi me voy para el colegio pero no pude, pero no es ese momento más triste fue otro más triste, después de 4 días me emocioné, solo 4 días van llegando el momento triste fuimos al colegio y al siguiente día se murió la profesora Marta”.

“Y NADA QUE APARECIÓ MI PERRO” por Juan (Relatos escritos, Febrero 9, 2017)

“Una vez una tarde eran como las 3 de la tarde y mi perro salió y se dio un paseo y pues pasaron

horas y horas y mi perro nada que aparecía, lo salimos a buscar por todo lado y nada que aparecía y un día el perrito volvió, lo bañamos y lo consentimos y comenzó a jugar con nosotros y bueno todos estábamos felices porque el perrito había regresado, estábamos muy felices, y pasaron los años y mi perro estaba con nosotros, un día antes de trastearnos de casa el perrito salió a dar una vuelta en el parque y al otro día el perro volvió a salirse y habían pasado muchas horas y mi perro nada que aparecía y nosotros nos salimos a buscarlo por todo lado y nada que apareció, nos devolvimos para la casa y pegamos afiches del perro y no se volvió a saber de él”.

“CUANDO SE ME MURIÓ MI TORTUGA” por Danna (Relatos escritos, Febrero 9, 2017)

“Cuando se me murió mi tortuga yo llegué a la casa y le dije a mi mamá que donde está mi tortuga y me dijo que en la caja y yo voy y la miro y como ella era tan dormilona yo pensé que era que estaba dormida y cogí la caja y no se despertaba, le dije a mi mamá que la tortuga no se despertaba y mi mamá la cogió y nada, cuando me dice que se murió me puse a llorar, en ese momento sentí tristeza porque no me duró tanto tiempo, al menos hasta mi cumpleaños, sentí dolor en mi corazón y yo me ataque en ese momento, quería tirar las cosas de tristeza y yo antes de eso me soñaba que la tortuga se me moría y también en ese momento quería morirme”.

“LA MUERTE DE MI VICI ABUELA” por Harold (Relatos escritos, Febrero 9, 2017)

“Empezó por la tarde. Estaba en la casa de mi vici abuela. Mi vici abuela estaba en su cama enferma y luego empeoró y yo estaba triste. A la noche a mi vici abuela se la llevaron al hospital y al siguiente día me dijeron que se había muerto y yo estaba triste. Al día siguiente fuimos a la cremación y por la noche me soñé que había vuelto a la vida y cuando desperté estaba triste y

fuimos a su entierro y toda mi familia se puso a llorar y yo también y estaba triste y todo ese día estuve triste”.

“CUANDO LE DIJE NO A UN AMIGO” por Violeta (Relatos escritos, Febrero 9, 2017)

“Fue lo más triste de mi vida. Me dolió el corazón de no ser amiga de él, como si las flores no florecieran, como la agua de lluvia inunda paso a paso mi corazón frío lleno de temor. Los hizo un lado oscuro como en la noche, como si las hojas de un árbol se cayeran. Lo pensé tanto y lo perdoné”.

**“LAS MUERTES... DEDICADO A MI MAMI” por Hernán (Relatos escritos,
Febrero 9, 2017)**

“Cuando se fue mi mamá sentí un dolor en mi corazón, un vacío que antes de que se fuera, sabía que se iría de mi corazón, solo la visito una vez a la semana, siento un vacío tan grande que todos los días pienso en ella, algunos piensan que tengo debilidades pero no dejo que me las vean, siempre sueño que estamos una familia otra vez, pero en lo que pienso más en ella que en alguien más, pero pensar en ella es lo que me hace ver el futuro con ella a mi lado, si ella volviera sería feliz, pero sin ella estoy muy triste, pero siempre he estado triste ”.

VI. ALGUNAS CONSIDERACIONES ANALÍTICAS

Una vez se obtuvo todo el material, lo leímos cuidadosamente y encontramos elementos similares tanto en las definiciones de las emociones mencionadas, como en los relatos que produjeron los niños. De esta forma, organizamos la información de manera que encontramos ciertas categorías que se presentarán a continuación.

Definición de Alegría

Las categorías se presentan con el número de niños cuyas definiciones correspondían a una u otra.

Tabla 1, definiciones de alegría.

RECIBIR UN REGALO O UNA SORPRESA	9
EXPRESIÓN QUE TIENE UNO POR UNA BUENA NOTICIA,	8
ALGO POSITIVO	6
SALTAR, GRITAR, REÍR	4
ALGO CHÉVERE, TE HACE SONREIR A LA VIDA	4
FELICIDAD	4
ES UNA EMOCIÓN IMPORTANTE QUE UNO TIENE QUE SENTIR EN LA VIDA Y QUE TODOS TENEMOS	3
MOMENTO FELIZ EN LA VIDA	3
SALIR A PASEAR	2
GENIAL Y DIVERTIDO	2
EMOCIÓN POR TENER UN OBJETO O UNA VICTORIA	2
ESTAR BIEN Y TRANQUILOS	2
RECIBIR UN BESO O UN ABRAZO	2
VER A ALGUIEN QUE NO SE HA VISTO EN MUCHO TIEMPO/ABUELA	1
IR AL PARQUE Y DIVERTIRSE	1

TRAE ALEGRÍA A TODA LA FAMILIA	1
DECIR UN CHISTE Y HACER REIR	1
SENTIR EMOCIÓN POR ALGO	1
BUENA AUTOESTIMA	1
IR A COMPRAR ALGO	1
CUANDO TE DAN UN ABRAZO	1
QUE LOS NIÑOS NO SE VUELVAN MARIGUANEROS	1

¿QUÉ ES LA ALEGRÍA ?

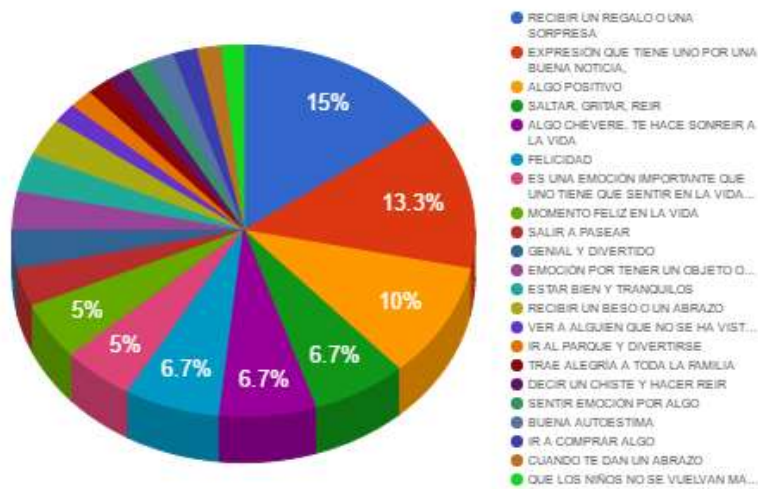


Figura 1, ¿Qué es la alegría?

Los niños y niñas asocian la alegría con diferentes elementos como regalos, sorpresas y situaciones divertidas que provocan una sonrisa, saltar y gritar. En algunos casos la alegría es el reencuentro y especialmente el cariño y afecto que sus familiares pueden brindarles.

Definición de Tristeza

Tabla 2, definiciones de tristeza

MUERE ALGUIEN IMPORTANTE (FAMILIAR O MASCOTA)	5
LLORAR	5
LLORAR POR UNA PÉRDIDA/ SEPARACIÓN DE UN AMIGO	4
ALGO TRISTE QUE PASÓ	3
SENTIRSE MAL	3
SE BURLAN DE TI, TE PEGAN	3
SENTIMIENTO LLENO DE DOLOR	3
SENTIRSE ASUSTADO Y SENTIR MIEDO	3
ALGUIEN LLORA Y NO QUIERE HABLAR CON NADIE	2
RECIBIR UNA MALA NOTICIA	2
MAL DE ÁNIMO	1
QUERER ESTAR SOLO Y ENCERRARSE	1
DEPRIMIRSE MUCHO	1
DIFERENTE A LA ALEGRÍA	1
NO RECIBIR LO QUE UNO ESPERA	1
CUANDO OCURRE UN ROBO	1

¿QUE ES LA TRISTEZA?



Figura 2, ¿Qué es la tristeza?

En cuanto a la tristeza los niños la asocian particularmente con la muerte y es importante comprender que este grupo en particular había vivido hace menos de tres meses, el fallecimiento de su profesora. La burla, los golpes o las noticias negativas inesperadas, crean en ellos una sensación de malestar asociada así mismo a un nivel de ánimo muy bajo. Hay una relación de contraposición con la alegría; es su emoción directamente opuesta.

Relatos sobre la Alegría

Tabla 3, definiciones de alegría

PASEO CON FAMILIA (VIOTA, ESPINAL, ARGENTINA, GIRARDOT, PISCILAGO, PEREIRA, MONTERÍA, SANTA MARTA, VILLAVICENCIO, MEDELLÍN, BARRANCABERMEJA, BARRANQUILLA, SAN ANDRÉS	20
IR A DIVERCITY / SALITRE MÁGICO / MUNDO AVENTURA	5
RECIBIR SU MASCOTA COMO REGALO	4
CUMPLEAÑOS, SALIDAS Y REGALOS	3
NAVIDAD	2
HACER UNA POESÍA POR PRIMERA VEZ	1
GRADO DE QUINTO DE PRIMARIA	1
COMPARTIR EN FAMILIA	1

RELATOS ALEGRÍA

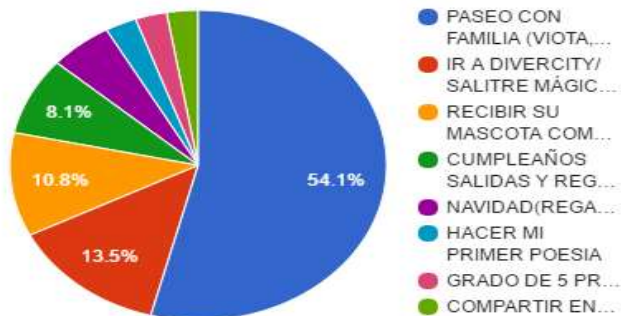


Figura 3, Relatos de alegría

Estos relatos nos permiten evidenciar que las alegrías más significativas de los niños y niñas tienen que ver con la oportunidad de viajar, de estar con su familia y con las relaciones de cuidado y afecto que se construyen con las mascotas. Sorpresivamente no tuvimos ningún caso en el que la alegría se generara por recibir cosas materiales sino por el goce de las experiencias que les permitían compartir y sentir el cariño de sus familiares.

Relatos sobre Tristeza

Tabla 4, Relatos sobre tristeza

MUERTE FAMILIARES (ABUELOS -TÍOS- HERMANOS)	13
MUERTE PROFESORA	5
MUERTE MASCOTA(TORTUGA, PERRO, POLLITOS)	3
HOSPITALIZACIÓN/ENFERMEDAD	3
SEPARACIÓN MADRE	2
MUERTE AMIGO	1
FIN DEL VIAJE A SANTA MARTA	1
PÉRDIDA MASCOTA	1
ACCIDENTE	1
SOLEDAZ, TEMOR, PEGAR A NIÑOS	1
CAMBIO DE CIUDAD	1
CUANDO LE DIJE "NO" A UN AMIGO	1
ME SENTÍA INDISPUESTO	1
ACCIDENTE DE LA MASCOTA	1
VARIOS SUCESOS EN UN SÓLO RELATO	1

RELATOS TRISTEZA



Figura 4, Relatos de tristeza

A través de los relatos pudimos comprender qué hace realmente que un niño sienta la tristeza y además cómo es su experiencia en torno a ella. La muerte es manifiesta y es la situación que más mencionaron los niños y niñas. Describen de manera conmovedora cómo se han enfrentado a la pérdida no sólo de las personas que quieren, sino de sus mascotas que representan una figura muy importante en sus vidas. Las enfermedades también los afectan y es visible que su tristeza se genera por cómo se sienten sus familias cuando ellos como niños no se encuentran bien. Los accidentes, las separaciones, las despedidas implican grandes impactos que los niños recuerdan muy bien y que los han marcado de distintas maneras.

CONCLUSIONES

Sobre las emociones en los niños y las niñas

La alegría y tristeza son las dos grandes fuerzas y emociones que movilizan las interacciones, conectan las sociedades, se validan acciones y en esta oportunidad han posibilitado adentrarnos en el mundo personal de cada niño participante en la investigación a partir de la construcción narrativa y del relato mismo. Es allí donde hemos explorado y posicionado sus saberes, percepciones, concepciones e interpretaciones de su realidad a través de sus experiencias. A través de los relatos pudimos entender qué experiencias representaron un momento de felicidad en los niños y esto supera en gran medida al sistema capitalista en el que nos encontramos. Contrario a los imaginarios, los niños se sienten alegres con circunstancias que no están relacionadas directamente con el dinero: la ternura que provoca una mascota, las sorpresas, los viajes, jugar con los amigos y especialmente compartir con la familia. Este último aspecto nos llamó la atención especialmente pues se menciona con cierta regularidad lo mucho que los niños disfrutaban el poder pasar tiempo “de calidad” con sus padres; esto seguramente a que las familias deben trabajar muchas horas y es poco el tiempo que tienen para estar juntos, o al menos para estar con ellos de manera consciente. Qué alentador es saber que lo material no se instaura en los niños como un elemento primordial del que dependa su alegría sino que logren encontrar más que cosas, experiencias y encuentros con el otro que los haga sentir realmente alegres.

La tristeza generó no sólo en los niños sino en nosotras como investigadoras, otro tipo de sensaciones y de reacciones distintas a las de la alegría. Pudimos evidenciar cómo los niños viven esta emoción y qué experiencias evocan y enlazan con la tristeza. En esa perspectiva nos encontramos con relatos muy conmovedores relacionados especialmente con la pérdida, la separación y la muerte. Esta última fue determinante en la vida de muchos niños pues conocemos

de antemano que la muerte de su maestra fue un evento muy significativo y *triste* en todo el sentido de la palabra. Los niños, así como viven rodeados de alegría también atraviesan por momentos muy tristes y es tarea del adulto acompañarlo de manera que no invalide aquello que siente y le dé la tranquilidad de lo que siente es normal. Los niños viven día a día dolorosas separaciones, pérdidas, ausencias, angustias, preocupaciones y miedos que deben ser escuchados. Siempre debería haber allí, en su realidad, alguien dispuesto a escuchar porque bien sabemos que el hecho de relatar en muchas ocasiones ayuda a distensionar y a ver las situaciones de otras formas. La comprensión de la tristeza como una emoción normal pero no por ello sencilla, les permite a los niños expresar aquello que piensan y sienten sin ningún temor y comprender que la ausencia, el vacío y extrañar a alguien son parte fundamental de los seres humanos. La posibilidad misma de sentir nos indica que estamos vivos.

Por otra parte, y en un panorama teórico, vemos cómo las emociones han sido el objeto de estudio desde la psicología, la neurología, la biología, etc., todas estas áreas del conocimiento han hecho aportes significativos para su comprensión. En esta búsqueda nos ha inquietado acercarnos desde una perspectiva que nos permita observar un panorama más integrado y completo que nos dirija hacia el entendimiento de las emociones de manera más amplia, pero nos hemos encontrado con estudios parcializados, segmentados y con resultados aplicados a una sola área, aunque existen ciertos acercamientos desde lo social y cultural pero no es la tendencia. Aquí quedaría un punto de discusión y se abriría la posibilidad de nuevos estados del arte sobre emociones desde las perspectivas mencionadas.

De este modo entender las emociones desde un proceso biológico sin lugar a dudas aporta en gran medida sin embargo, aspectos como la interacción con el otro y la construcción propia que se da a partir de esta relación, generan un entramado de reacciones que posibilita situarlas en un

lugar más privilegiado asumiendo el componente social y cultural en este proceso. Al encontrarnos con esta inquietud surgen algunos puntos clave de análisis que ponemos a consideración como parte de la reflexión sobre las emociones, no sólo como mecanismos de defensa o reacciones biológicas, sino como construcciones sociales y culturales.

1. Si las emociones hacen parte de procesos psicológicos y biológicos podrían experimentarse prácticamente y con características similares en diferentes contextos socioculturales. Es aquí donde nos cuestionamos sobre las diferentes emociones que se evidencian en situaciones como la muerte, por ejemplo. Entendemos la muerte como el fin de un ciclo y se considera como uno de los episodios que más genera tristeza en muchas culturas. Ahora bien, en algunos lugares de Brasil, por ejemplo, se evita estar triste cuando un familiar muere y, por el contrario, buscan estar felices, reír, bailar, festejar, pues la creencia afirma que a la persona que ha fallecido no le gustaría que sus allegados se sintiesen tristes. Habría que indagar sobre la emoción real de estas personas pues podrían sentirse tristes y aun así festejar o por el contrario estar realmente felices por el tránsito a un mejor plano. En contraste con lo histórico, hace algunos siglos el nacimiento de una niña en la familia era una desgracia y se consideraba como una situación infeliz, por el contrario, y esperamos que así sea, el nacimiento de una niña en nuestra época es una gran celebración y se recibe con mucha alegría. Es así como visibilizamos que a nivel cultural se determinan sentimientos los cuales están ligados a las emociones, destacando cómo la cultura los muestra y define, por lo cual no es posible generalizarlos ante determinados eventos, no son emociones que se manejan de manera universal.
2. Nos preguntamos si las emociones en gran medida son aprendidas de acuerdo con las

convenciones socioculturales. No negamos de ninguna manera la posibilidad del ser humano de tener una predisposición al desarrollo de ciertas emociones básicas, pero en qué medida nos enseñan nuestros padres y la cultura misma a estar y sentirnos tristes cuando hay una pérdida o por el contrario a alegrarnos cuando determinadas situaciones así lo predisponen. ¿Por qué nos regañan si nos alegramos por un suceso que culturalmente es negativo o viceversa?

A partir del recorrido conceptual que hemos desarrollado, se ha evidenciado precisamente esto, nos enfocamos en delimitar las emociones, en conceptualizarlas, en explicarlas desde sus bases fisiológicas y psicológicas, para luego presentar reacciones propias o típicas, las cuales se deben dar ante determinada situación y las aceptamos sin lugar a duda, porque así es como se debe actuar desde nuestros aprendizajes culturales. Sin embargo, esto lleva en muchos casos a que se desconozca, minimice o se le reste importancia a lo que los niños sienten y en otros casos a exagerarlo y a convertir una situación sencilla en un problema muy grande.

3. Hay emociones que son inherentes a nuestro proceso evolutivo como el miedo por ejemplo y otras que se desarrollan en medios sociales, en la interacción con el otro. Emociones como la envidia, los celos, la desconfianza y nos atrevemos a afirmar que allí también entran la alegría y la tristeza. Nos cuestionamos si en un estado no-social el ser humano llega a experimentar este tipo de emociones sólo para ajustarnos a un esquema netamente psicológico o biológico. Sospechamos que muchas de ellas se dan a través de la interacción y de lógicas culturales, es decir que no se experimentan ni se viven de manera similar en un mismo lugar en comparación con otros escenarios. ¿Podríamos acaso no desarrollar ninguna emoción alegre, triste, envidiosa si creciéramos en un entorno no social sino

netamente animal.

4. Nos interesa retomar cómo el concepto de emociones debe ser integral y debe estar ligado sin lugar a dudas a sus elementos neurofisiológicos los cuales surgen a partir de eventos o situaciones significativas para el individuo, deteniéndonos en este punto para señalar precisamente cómo ciertas experiencias, atraviesan al sujeto y determinan sus sentimientos y el surgimiento de sus emociones.
5. Pensar en si una emoción es positiva o negativa nos parece contradictorio en el sentido de la integralidad del ser humano, es decir, no porque una persona experimente tristeza o rabia, debemos enmarcarlas en algo negativo, si bien es cierto que puede desencadenar situaciones poco favorables para el individuo, consideramos que son necesarias para mantener la homeóstasis y de esta forma generar su adaptación en el entorno.

Aunque expresamos aquí abiertamente nuestras reflexiones, estamos conscientes de que las emociones deben ser vistas desde un punto de vista cultural y social. Nos preocupa de manera puntual que las emociones se estén estudiando desde formas no sólo psicológicas, sino que inviten a la formación y estructuración de emociones o al desarrollo de la Inteligencia Emocional. Frente a este último punto, la teoría de las inteligencias múltiples está siendo reconsiderada y reevaluada en el sentido de que los seres humanos no desarrollan en mayor o menor medida inteligencias específicas, sino que, como lo demuestra la Teoría de los sistemas humanos, cada ser humano se desarrolla de acuerdo con las lógicas de los ecosistemas en los que se desenvuelve. Aquí un camino más para seguir investigando.

Sobre el lenguaje y las narrativas infantiles

Somos seres de lenguaje y estamos inmersos en el lenguaje. La realidad cobra sentido a

través de las palabras y son estas el vehículo de nuestro pensamiento. Diría Cabrejo que el lenguaje es lo que constituye a todo ser humano antes de entrar en la lengua. El lenguaje se posiciona como la capacidad de establecer signos que den cuenta de diferentes formas de comunicarse. Es una categoría mucho más amplia pues en ella se inscriben diferentes formas de concreción. Diríamos entonces que el lenguaje se expresa o se concreta a través de diferentes formas, una de ellas la lengua, pero lo puede ser la pintura, las representaciones gráficas, las señas, etc. La lengua precisamente se instaure como un sistema de signos que, al organizarse, transmite mensajes, información, posiciones frente al mundo, prohibiciones, construcciones, etc. Al ser un sistema tiene sus propias particularidades en cuestiones sintácticas o de organización.

De acuerdo con lo anterior, es posible reducir el concepto de lengua al idioma, pues las características de organización se dan de manera diferente de acuerdo con el lugar en las que se producen. El habla, sin embargo, se manifiesta entonces como la apropiación de la lengua. Es un trabajo personal y completamente subjetivo. Diríamos que no hay en el mundo dos personas que *hablen* igual aún si tienen expresiones similares. El habla es un proceso mental riguroso y fascinante. A medida que el niño va desarrollando este proceso, su pensamiento lo va haciendo también. Es a partir del desarrollo de la lengua materna que el mundo se empieza a construir. Cuando el niño logra enunciar, está construyendo su realidad, su subjetividad y establece su posición en el mundo. De manera que no es un proceso sencillo e implica un sinnúmero de estímulos y retroalimentación para que lo pueda hacer de una manera mucho más amplia.

Los relatos y narraciones inmersos en el habla, indudablemente se convierten en el vehículo por excelencia para expresarnos y conectar nuestro mundo interior con el exterior, permiten conocer al otro, un otro que también está en construcción; posibilita desarrollar procesos empáticos en los cuales se es capaz de comprenderlo a partir de sus verbalizaciones, gestos,

articulaciones y repeticiones. Desde allí surge un universo de posibilidades que esperan ser exploradas. Cada enunciación verbal o escrita cuenta con un sello personal, con una marca, que permite a través del relato conocer al otro, sentir como éste siente, transportarnos a momentos, lugares, fechas especiales y significativas, situaciones y experiencias, generando emociones y sentimientos que son determinantes en cada persona, promoviendo así la introyección de las dinámicas externas, del afuera, de la cultura. Cuando uno escucha al otro y el otro me escucha a mí, construimos una relación de alteridad: me encuentro en el otro y el otro en mí y así logramos comprender que a pesar de las diferencias podemos comunicarnos y *estar juntos*.

Los seres humanos tenemos una disposición a relatar, a contarle al otro, a compartir nuestras experiencias y los niños lo vivencian de maneras increíbles siempre y cuando su contexto así se lo permita. Posiblemente los niños no narran una situación o experiencia si no hay un lazo de confianza y de empatía o si no se les motiva de manera adecuada. Por eso es tan importante encontrar los caminos más sencillos, pero también los más cercanos a ellos para que los relatos emerjan sin presión, para que puedan contar sin pretensiones. Desde nuestra experiencia hemos encontrado en la literatura y en la lectura a viva voz una forma placentera en la que los relatos emergen. A medida que una historia va siendo contada, los niños empiezan a entender a los personajes, a sentir algunas emociones especialmente porque comienzan a evocar situaciones similares. Por ello es importante estar atentos, afinar el oído y tratar de hacer las preguntas correctas, no como un manual que debe seguirse al pie de la letra, pues consideramos que las preguntas más adecuadas van surgiendo en el diálogo y en la interacción.

A partir del desarrollo investigativo frente a los relatos y narraciones construidas por los niños, es innegable la asociación que surge entre Infancia y Experiencia, pues en este puente comunicativo se posibilita la reflexión frente al papel que como sus cuidadores llevamos a cabo.

Posicionar al niño como sujeto cabal y autónomo, que piensa, expresa, propone, explora y conoce el mundo de manera libre y creativa, e independiente de todo aquello impuesto por el adulto quien asume el rol de conocedor absoluto, permite fortalecer su dimensión como individuo y potencializar su papel activo en un sistema social, familiar, cultural y educativo. Es importante reconocer que los niños vivencian en su cotidianidad un sinnúmero de experiencias nuevas y otras que se van reconfigurando y que los lleva a posicionarse como sujetos conocedores, en constante aprendizaje y con la capacidad de narrar-se y de compartir su visión del mundo.

Los acontecimientos sucedidos en la Infancia resultan determinantes en la construcción del individuo, en tanto la vivencia de sentimientos y emociones que promueven malestar o bienestar en él, se instauran y determinando en gran medida sus conductas, sus relaciones y sus posicionamientos con respecto a las lecturas que lleva a cabo de su realidad; son elementos que traen consigo experiencias, las cuales se convierten en soportes o contenedores emocionales para él. Es importante que los cuidadores o los agentes que rodean a los niños le den una gran importancia a lo que ellos relatan, pues en ocasiones una experiencia que marcó la realidad de un niño es visto desde el ojo del adulto como un suceso insignificante y esta perspectiva logra invalidar al niño como sujeto que siente y que reflexiona.

Finalmente, después de este trabajo colaborativo con los niños y de los resultados y conocimientos adquiridos, hacemos la invitación a todos los adultos para que propicien espacios creativos en donde se construyan puentes comunicativos con los niños, a través de relaciones significativas que les permitan relatar-se y compartir sus experiencias. Esto sin duda alguna permite adentrarse al mundo infantil desde las propias voces de los niños y las niñas, como sujetos discursivos que interactúan, sienten, se relacionan y tienen sus propias construcciones sobre su realidad, nuestra realidad.

REFERENCIAS

- Álvarez, M; Becerra y M; Meneses, F. (2004). *El desarrollo social y afectivo en los niños de primer ciclo básico*. Tesis. Facultad de Educación, Universidad Mayor. Chile.
- Barrio, M. (2002). *Emociones infantiles, evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Belli, S. E Iñiguez L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. *Revistas electrónicas PSICO*. Porto Alegre, PUCRS, 8 Vol. 39, No 2, pp. 139-151.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación XXI*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.
- Blake, Q. y Rosen, M. (2005). *El libro triste*. Barcelona, España: Editorial Serres.
- Bothert, K. (2010). Espacio transicional: lugar de encuentros interculturales. *Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza Editorial.
- Cabrejo, E. (2006). El relato como fuente de organización y creación infantil. *Lenguaje y saberes infantiles*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cabrejo, E. (2006). Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas. *Lenguaje y saberes infantiles*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Colomer, T. (2004). ¿Quién promociona la lectura??. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, No. 168.
- Colomer, T. (2009). Escrituras literarias para dar forma a la experiencia. Decir, existir. *Actas del*

primer congreso internacional de literatura para niños: producción, edición y circulación.

Buenos aires.

Damasio, A. (2004). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos.*

España: Editorial Crítica.

Díaz, C. (2006). El enfoque biográfico-narrativo como estrategia metodológica en los procesos de formación docente. Reflexiones y aportes desde las historias y los relatos de vida. Subjetividad docente y resistencias culturales. Entre la construcción instrumental y la posibilidad del sentido como creación. Bogotá: *Revista Actualidades Pedagógicas*, 46, 95-103.

Dueñas, M. (2007). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Revista Educación XXI*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España.

Elias, N (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Fernández, A y Montero, I. (2016). Aportes para la educación de la inteligencia emocional desde la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 53-66.

Figuroa, A. y Guevara, I. (2010). *El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básicas: alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación / Maestría en Educación.

Freud, S. (1978), *El malestar en la Cultura*. México: Amorrortu Editores.

Galindo, D. y Garrido L. (2007). *Relatos de vida, sujeto y experiencia comprensiones acerca de la subjetividad docente a través de la narración de experiencias significativas de dos profesores del instituto técnico central la Salle*. Bogotá: Universidad de la Salle.

Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México:

- Editorial Alhambra Mexicana.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- González, J. (2007). ¿Qué sabemos de las narraciones infantiles como construcción social? *Revista Investigación en la Escuela*. Vol 62, pp. 75-186.
- Greenberg, L. y Paivio, S. (1999). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. España: Paidós Ibérica.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Harris, P., Olthof, T y Meerum, M. (1981). Children's knowledge of emotions. *J. Child Psychol. Psychiat.* Vol. 22 N° 3 pp 247 to 261.
- Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir, educar las emociones*. Madrid: Ediciones SM.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana, Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades educativas.
- Larrosa, J (2006). *Sobre la experiencia*, Madrid: Ediciones Morata.
- Larrosa, J (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Le Breton, D. (2013). *Por una antropología de las emociones*. Revista Latinoamérica de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad. Argentina.
- Maturana, H, (1998). *Emociones y lenguaje en educación política*. Santiago de Chile: Dolmen TM Editores.
- Mejía, M. (2009). *La educación de la infancia wayuu a través de los relatos míticos de su cultura*. Universidad Javeriana, Tesis Licenciatura en Pedagogía Infantil. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis93.pdf>
- Milstein, D., Clemente, A., Dantas-Whitney, M., Guerrero, A. y Higgins, M. (2011). *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. Argentina:

Miño y Dávila editores.

Parets, C. (2014). *Paula y su cabello multicolor*. Editorial Createspace

Pérez, M. (2004). Emoción y relato. *Revista ARBOR CLXVII*, 697
, 125-156.

Peterson, C y Bigg, M. (2001). I was really really mad. Children's use of evaluative devices in
narratives about emotional events. *Magazine Sex Roles*, Vol. 45, Nos 11, 12.

Plutchik, R. (2001). The nature of emotions. *USA: American Scientist*. Volume 89, Number 4.

Pope, D., Buttler, H. y Qualter, P. (2012). Emotional Understanding and Color-Emotion
Associations in Children Aged 7-8 Years. *Hindawi Publishing Corporation Child
Development Research*. Article ID 975670.

Prado, A. (2006). *La interacción entre el relato del mundo televisivo en el proceso de construcción
emocional infantil*. Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Ciencias de la
Educación, Departamento de Periodismo y Ciencias de la Comunicación.

Quiceno, H. (2016). Experiencia, Infancia y Cultura. *Revista Infancia Imágenes*. Universidad
Distrital Francisco José de Caldas. Vol. 15 N°2.

Rieffe, C y Cowan, R. (2005). *Children's understanding of mental states as causes of emotions*.
doi: 10.1002/icd.391.

Rincón, P. (2014). *Relatos artísticos de mundos emocionales: un escenario para expresar,
expresarse y restaurar vínculos afectivos desde la escuela*. Universidad Distrital Francisco
José de Caldas, colección trabajos de grado 2014.

Riquelme, E. y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para
la alfabetización emocional. *Revista Estudios Pedagógicos*. Vol. XXXVII, núm. 1, pp. 269-
277.

- Rodríguez, T. (2008). El valor de las emociones para el análisis cultural. *Revista de sociología*, Vol 87, pp. 145-159.
- Rosemberg, C. y Manrique, M. (2007). Las Narraciones de Experiencias Personales en la Escuela Infantil ¿Cómo Apoyan las Maestras la Participación de los Niños? *Revista Psykhe* v.16 n.1, pp 53-64.
- Santamaría, F., Bothert K., Ruiz, Rodríguez. (2011). *Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos. Una aproximación al análisis de sus narrativas e interacciones*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Santamaría F. Bothert K. (2011). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias. *Infancias imágenes*. Vol. 10, pp. 66-73.
- Sierra, G. (2009). *De la mano con los niños*. Bogotá. Ed San Pablo, Pág 7.
- Sorin, R. (2003). Validating Young Children's feelings and experiences of fear. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Volume 4, Number 1.
- Wellman, H. y Bajeerny, M. (1991). Mind and emotion children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*. 9, 191-214.