



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 04 de marzo de 2022

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Andrea Lucía Useche Ardila, con C.C. No. 1075302899,

Laura Vaneza Rojas Reyes, con C.C. No. 1004417332,

Autor(as) de la tesis y/o trabajo de grado Titulado Estrategia "Narrarte": una apuesta para narrar las emociones políticas desde la niñez en la comuna 8 de Neiva, presentado y aprobado en el año 2022 como requisito para optar al título de Pregrado de Psicología;

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales "open access" y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE: Andrea Lucía Useche Ardila

Vigilada Mineducación



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

Firma: Andrea Useche

EL AUTOR/ESTUDIANTE: Laura Vaneza Rojas Reyes

Firma: Laura V. Rojas



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Estrategia “Narrarte”: una apuesta para narrar las emociones políticas desde la niñez en la comuna 8 de Neiva.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Useche Ardila	Andrea Lucía
Rojas Reyes	Laura Vaneza

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Ordoñez Andrade	Gina Marcela

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Psicóloga

FACULTAD: Ciencias Sociales y Humanas

PROGRAMA O POSGRADO: Psicología

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2022 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 91

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

Diagramas X Fotografías X Grabaciones en discos Ilustraciones en general Grabados
Láminas Litografías Mapas Música impresa Planos Retratos Sin ilustraciones Tablas
o Cuadros X

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: PDF

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

En proceso de Monografía Meritoria

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. <u>Emociones políticas</u>	<u>Political emotions</u>	6. <u>Cuidado</u>	<u>Care</u>
2. <u>Ciudadanía</u>	<u>Citizenship</u>	7. <u>Comunitario</u>	<u>Community</u>
3. <u>Niñez</u>	<u>Childhood</u>	8. <u>Corporeidad</u>	<u>Corporeality</u>
4. <u>Territorio</u>	<u>Territory</u>	9. <u>Juegos</u>	<u>Games</u>
5. <u>Comuna 8</u>	<u>Commune 8</u>	10. <u>Relatos</u>	<u>Story</u>

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El presente proyecto de investigación expone la estrategia “Narrarte” como una apuesta narrativa en donde 33 niños y niñas de edades entre 6 y 12 años participantes de la Biblioteca Popular Pacho Vacca (BPPV) en la comuna 8 de la ciudad de Neiva, asumen el ejercicio público de narrar sus emociones relacionándolas con sus experiencias territoriales, familiares y corporales. A través de la construcción del tejido emocional al interior del grupo BPPV, desarrollando espacios de participación y diálogo que propicia las reflexiones frente al transcurrir cotidiano, posibilitando un espacio de encuentro y fortaleciendo el agenciamiento político en donde niñas y niños practiquen la ciudadanía desde lo que Marta Nussbaum (2014) llama la ciudadanía compasiva.

El enfoque utilizado es cualitativo porque permite la comprensión de fenómenos sociales, el diseño investigativo fue el narrativo que implica narrar la realidad de las personas, las emociones y los pensamientos a través de la socialización con talleres pedagógicos que desarrollan metodologías artísticas, y permite ver y reconocer las significaciones y sucesos de los niños y niñas en relación a sus emociones para así generar una estrategia narrativa que permita reconocer y comprender el entramado emocional a partir de las prácticas de violencia y cuidado que ocurren dentro y fuera del espacio, demostrando la necesidad de emprender estrategias comunitarias que promuevan actitudes compasivas, de cuidado de sí y cuidado por el otro.



ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

This research project exposes the strategy "Narrarte" as a narrative bet which 33 boys and girls between 6 and 12 years old, participants of the Popular Library Pacho Vacca (BPPV) in the commune 8 of the city of Neiva, assume the public exercise of narrating their emotions relating them to their territorial, family and body experiences. Through the construction of the emotional fabric within the BPPV group, developing spaces for participation and dialogue that encourages reflections on daily life, enabling a meeting space and strengthening the political agency where girls and boys practice citizenship from what Marta Nussbaum (2014) calls compassionate citizenship.

The approach used is qualitative because it allows the understanding of social phenomena, the research design was narrative, which implies narrating the reality of people, emotions and thoughts through socialization with pedagogical workshops that develop artistic methodologies, and allows to see and recognize the meanings and events of the children in relation to their emotions in order to generate a narrative strategy that allows to recognize and understand the emotional framework from the practices of violence and care that occur inside and outside the space, demonstrating the need to undertake community strategies that promote compassionate attitudes, self-care and care for the other.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Felipe Parrado Corredor

Firma:

Nombre Jurado: Adriana María Parra Osorio

Firma:

Nombre Jurado: John Freddy Martínez Calvera

Firma:

**Estrategia “Narrarte”: una apuesta para narrar las emociones políticas desde la niñez
en la comuna 8 de Neiva**

**Andrea Lucía Useche Ardila
Laura Vaneza Rojas Reyes**

**Universidad Surcolombiana
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Programa de Psicología
Neiva
2022**

**Estrategia “Narrarte”: una apuesta para narrar las emociones políticas desde la niñez
en la comuna 8 de Neiva**

**Andrea Lucía Useche Ardila
Laura Vaneza Rojas Reyes**

**Asesora
Gina Marcela Ordoñez Andrade
Dra. Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**

**Tesis de pregrado Pregrado presentada para otorgar el título de
Psicología**

**Universidad Surcolombiana
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Programa de Psicología
Neiva
2022**

Agradecimientos

Queremos extenderle un agradecimiento a la docente Gina Marcela Ordoñez Andrade que con su apoyo a nuestra duda de la relación emoción y ciudadanía nacida en clase de psicología educativa, se hizo posible realizar la estrategia “Narrarte”. A ella una merecida exaltación por su labor docente y su pasión por estos temas.

A nuestras familias que estuvieron en cada paso de este camino, y su total apoyo a los proyectos personales y académicos que decidimos emprender.

A los niños y las niñas de la Biblioteca Popular Pacho Vacca y a sus familias por confiar en este proyecto y permitirnos hacer parte de su vida a través del cuidado, el juego y la complicidad.

Dedicatoria

Con todo el amor, este trabajo monográfico está dedicado a las niñas y niños de la Biblioteca Popular Pacho Vacca que participaron en él, con quienes habíamos venido construyendo confianzas desde el año 2019, y volvimos a encontrar más curiosos, propositivos y alegres en el 2021; con quienes generamos un lazo humano desde la cercanía, la confidencialidad, las risas, los dolores y las inquietudes de compartir un mundo post-cuarentena, apostando por que otras formas de encontrarnos sean posibles.

Tabla de contenido

1. Delimitación del tema: Introducción	7
2. Planteamiento del problema	9
3. Justificación	13
4. Antecedentes	15
4.1.1 Ciudadanía comunicativa	17
4.1.2 Ciudadanía compasiva y crítica	19
4.1.3 Imaginarios y significados	20
4.1.4 Competencias ciudadanas	21
4.1.4.1 Cultura para la paz	24
4.1.4.2 Convivencia escolar	25
4.2 Emociones	26
4.2.1 Dimensión moral de las emociones	27
4.2.2 Emociones políticas	29
4.2.3 Conflicto armado	30
4.2.4 Inteligencia emocional	31
4.3. Corporeidad	33
5. Objetivos	36
5.1 General	36
5.2 Específico	36
6. Referente teórico	37
6.1 Relación sujeto-realidad	37
6.2 Emociones políticas. Una mirada desde Marta Nussbaum.	38
6.3 En lugar de la narración en la experiencia emocional.	41
6.4 Noción de ciudadanía	41
7. Metodología	44
7.1 Enfoque de investigación	44
7.2 Diseño metodológico	44
7.3 Técnicas de investigación	45

7.4 Instrumentos de investigación	46
7.5 Actores y población	46
7.6 Fases del estudio	47
7.7 Análisis de los datos	50
7.8 Codificación	52
7.9 Consideraciones éticas	53
8. Limitaciones	54
9. Resultados	56
9.1 Tristeza	57
9.2 Amor	61
9.3 Miedo	65
10. Discusión	72
11. Conclusiones	77
12. Recomendaciones	81
13. Referencias	82
14. Anexos	90
14.1 Formato de consentimiento informado	90
14.2 Formato de encuesta de caracterización	91

Lista de tablas

Tabla 1. Categorías halladas en el estado del arte	15
Tabla 2. Actividades desarrolladas en el proceso	48
Tabla 3. Ejemplificación de matriz de análisis según trama narrativa	51
Tabla 4. Fuerzas narrativas y tramas narrativas	52
Tabla 5. Emociones encontradas en las tramas narrativas	56

Lista de figuras

Figura 1. Cartografía social, grupo 1	68
Figura 2. Cartografía social, grupo 2	68

1. Delimitación del tema: Introducción

El presente proyecto de investigación expone la estrategia “Narrarte” como una apuesta narrativa en donde 33 niños y niñas de edades entre 6 y 12 años participantes de la Biblioteca Popular Pacho Vacca (BPPV) en la comuna 8 de la ciudad de Neiva, que viven en los barrios Alpes, La Florida y Versailles, asumen el ejercicio público de narrar sus emociones relacionándolas con sus experiencias territoriales, familiares y corporales. A través de la construcción del tejido emocional al interior del grupo BPPV, desarrollando espacios de participación y diálogo que propicia las reflexiones frente al transcurrir cotidiano, posibilitando un espacio de encuentro y fortaleciendo el agenciamiento político en donde niñas y niños practiquen la ciudadanía desde lo que Marta Nussbaum (2014) llama la ciudadanía compasiva.

De esta manera se buscan experiencias y antecedentes investigativos en lo referente a ciudadanía y emociones en espacios escolares y no escolarizados, e investigaciones desarrolladas en el campo de la infancia y adolescencia, los cuales realizan aportes valiosos el fortalecimiento ciudadano a través de las emociones. Por ello los antecedentes se encuentran enmarcados dentro de tres categorías, la primera Ciudadanía donde se ubican posturas de dignidad humana y justicia social a través de cuatro subcategorías en donde priman las experiencias de acciones simbólicas de movimientos sociales, la movilización del repertorio emocional ante situaciones de desigualdad, la indagación de significados y por último, las posturas del ministerio de educación nacional a través del cumplimiento del currículo en las competencias ciudadanas.

La segunda categoría Emociones, se hallan estudios que relacionan los postulados teóricos actuales de la línea cognitiva y evaluadora de las emociones, así mismo, se clasifica en cuatro subcategorías que relaciona el componente filosófico, las emociones políticas, el aspecto emocional a raíz del desplazamiento forzado y la inteligencia emocional. La corporeidad se constituye como la tercera categoría que vincula las emociones, imaginarios, sentires y significados asociados al cuerpo, se hallan estudios de expresión emocional desde intervenciones corporales.

El enfoque utilizado para el presente proyecto investigativo es cualitativo porque permite la comprensión de fenómenos sociales, el diseño investigativo fue el narrativo que implica narrar la realidad de las personas, las emociones y los pensamientos a través de la socialización con talleres pedagógicos que desarrollan metodologías artísticas, y permite ver y reconocer las significaciones y sucesos de los niños y niñas en relación a sus emociones para así generar una estrategia narrativa que permita reconocer y comprender sus emociones cotidianas.

Es así cómo, se logra comprender el entramado emocional compartido entre los niños y niñas participantes de la BPPV a partir de las prácticas de violencia y cuidado que ocurren dentro y fuera del espacio, demostrando la necesidad de emprender estrategias comunitarias que promuevan actitudes compasivas, de cuidado de sí y cuidado por el otro. De esta manera, se puede realizar una reflexión de las emociones principales narradas como Tristeza, Amor y Miedo

que configura la identidad de cada niño y niña, y comprendiendo que estos espectros emociones se devuelven en contextos corporales, territoriales, familiares y escolares.

2. Planteamiento del problema

Es importante situar el complejo panorama que se encuentra en medio del desarrollo de la propuesta, partiendo de la historia social, cultural, política y económica de Colombia atravesadas por un fenómeno de 50 años de conflicto armado interno, que permite entrever en las formas cotidianas de relacionarse la existencia de una distancia emocional poco constructiva de paz, en los hechos personales y colectivos de la vida cotidiana (Alzate et al, 2020).

En la comuna 8, zona Sur Oriental de la ciudad de Neiva al sur de Colombia en el Departamento del Huila es un epicentro en la urbe que es receptora de población desplazada forzosamente de otros territorios colombianos que durante la década de los 70 las familias iniciaron a agruparse en asentamientos de terrenos baldíos donde construyeron sus hogares con materiales frágiles, posteriormente se convirtieron en barrios en lo que no se contaban con servicios básicos de alcantarillado, electricidad y agua potable, sumado a esto, se presentan complejas dinámicas comunitarias como consumo de drogas, dificultades en las convivencias y abandono estatal, lo que hasta ahora ha llevado a que los habitantes de la comuna y sus 8 barrios hayan sido invisibilizados y excluidos estatal y socialmente, víctimas de fuerte estigmatización (Martinez, 2019).

En la actualidad, la comuna 8 continúa con el aumento descontrolado de asentamientos de vivienda en su mayoría precarios, especialmente en las zonas cercanas a riberas de río y zonas ecológicas que favorece el riesgo a deslizamientos y desbordamiento de aguas; las características topológicas de la zona dificultan el acceso al terreno por las zonas altas y empinadas. A pesar del auge urbanístico dentro de la ciudad, en los límites de esta en la comuna 8 no hay proyectos de vivienda vigentes, a comparación de los 38 que se desarrollan en el resto de comunas tales como vivienda de interés social (VIS) y vivienda de interés prioritario (VIP) que permiten responder a la demanda del índice de densidad poblacional en la ciudad. Además, existe una debilidad de la administración municipal para responder a las demandas ciudadanas para el desarrollo del futuro en proceso consolidados como legalización de barrios e instalación de redes de servicios públicos en la zona (Findeter, 2021).

Resulta importante destacar que las estadísticas acerca de la comuna 8 y concretamente los barrios Alpes y Versailles, en donde se desarrolla el presente proyecto, son casi inexistentes, puesto que las entidades nacionales se centran en mostrar datos municipales y las dependencias municipales en las cuales se pueden encontrar este tipo de datos son poco claras en relación incluso de su labor en los barrios (Colectivo BPPV, 2021), por lo que resulta complejo conocer datos específicos.

Se ha documentado que hacia la década de los 80's y 90's, una oleada de violencia política manifestada en asesinatos, amenazas, desapariciones y atentados se da como fenómeno en contra de la organización barrial y liderazgos emergentes en pro de la dignidad de los habitantes de la comuna. Es así como el tejido social estructurado en elementos organizativos se convierte en una

tarea difícil debido que muchos de estos liderazgos tuvieron que salir de la comuna, según Martínez (2019).

Según el diagnóstico psicosocial realizado en el año 2022 por el Colectivo de la Biblioteca Popular Pacho Vacca (2022), algunas de las violencias que se identificaron en el ejercicio a partir de los relatos en entrevistas, grupos focales y cartografías corporales, fueron malos tratos físicos y psicológicos dentro de la familia (Scarpetta, 2021) (Gutiérrez, 2021) (Orozco, 2021) (Serrano, 2021) citados por Colectivo BPPV (2021); robos, enfrentamientos entre pandillas que dificulta la movilidad entre los barrios y consumo sustancias psicoactivas (Colectivo BPPV, 2021)

En concordancia con esto, existen datos de la violencia intrafamiliar, de pareja y contra adultos mayores en el municipio de Neiva que reportan que la pandemia acentuó las denuncias realizadas así como los casos de embarazo adolescente, en especial en estratos 1 y 2 (DANE, 2021); asimismo, se reporta un incremento en los casos de abuso sexual y maltratos como violencia física y psicológica finalizando el año 2020, siendo Neiva como una de las capitales líderes de las estadísticas (Mahecha, et al. 2020).

De este modo, las violencias que se experimentan rompen los lazos de unión y amor que se gestan en una comunidad que convive diariamente y no permite la compasión que abre la posibilidad de humanizar a las demás personas (Nussbaum, 2014). Esto lleva a que sus emociones fluctúen en encuentros negativos que no posibilitan la reflexión hacia sí mismo y hacia los demás. Hay una urgencia de contar con una estrategia de educación emocional que potencie niños y niñas capaces de perdonar y de reconciliarse con los otros diferentes de sí.

Se han mencionado contextos familiares y comunitarios socio-políticos complejos, al que cabe agregar uno más, se trata de la escuela como un importante espacio de socialización para la población del presente estudio que participa también en constitución subjetiva. En ella se reproducen e instalan prácticas que también permiten mantener formas relacionales que imposibilitan el convivir. Maturana (2001), asegura que la educación está orientada a una que eduque para la competencia y no para la convivencia, puesto que las lógicas competitivas llevan a borrar la alteridad para alcanzar los propósitos.

En este sentido, la ciudadanía resulta difícil de construir si se piensa en que para que esta tenga lugar, son necesarias personas y puntos de vista para pensar en la democracia como principio importante en la ciudadanía. Adicionalmente, la anulación de los demás no solo tiene que ver con no tener en cuenta sus ideas, sino con mecanismos emocionales con los cuáles tener en distancias lejanas a la alteridad que parece amenazante, a partir de emociones como el odio, el asco y la repugnancia.

Se vislumbra entonces que en la educación tradicional escolar bajo el contexto socio político y sociocultural descrito, resulta complejo cultivar emociones que apunten a la construcción de ciudadanía a través de lo cotidiano (Feire, 2009, como se citó en Gomez, 2018) porque las prácticas pedagógicas referentes a esta como la participación que permite el

reconocimiento, la organización colectiva, el establecimiento de mínimos a través del diálogo no se construyen y por tanto, las emociones devenidas del sentido de comunalidad cuando se reconoce el no merecimiento del dolor del otro, tampoco se cultivan (Bernal & Ramos, 2015)

De la misma manera, para que se de la expresión emocional en cualquier contexto, es necesario que haya un lazo de confianza, una apertura que favorezca el diálogo y un elemento de la ciudadanía que es la posibilidad de la participación; sin embargo, contextos marcados por la violencia como el descrito, la exposición íntima de las emociones resulta compleja, puesto que emociones como el miedo recuerdan la vulnerabilidad, y un ser que considera que es vulnerable (Nussbaum, 2014) no se expone de manera personal.

Por su parte, las investigaciones e intervenciones relacionadas al tema de las emociones en los contextos escolarizados centran su atención en la comprensión de estas como competencias ligadas a logros que deben ser alcanzados indiscutiblemente dentro del aula guiado por los currículos escolares, que retoman las teorías de control cognitivo de las emociones (regulación emocional, mayor consciencia de sus acciones, controlar impulsos). Se plantea entonces la necesidad de comprender las diferentes subjetividades que se enmarcan en el contexto de la educación no escolar para entender que la perspectiva de logro está ligada a un sinfín de factores que favorecen o significan barreras para la consecución de estas metas (del Reyes & Sánchez, 2011).

Desde esas mismas reflexiones educativas y pedagógicas situadas, se hace necesaria la problematización del papel de la academia frente a las realidades factibles de la región (Cendales, 2009), por lo que, desde el año 2008 pero siendo realidad hasta el 2015, se pone en marcha la propuesta de la Biblioteca Popular Pacho Vacca. Este espacio comunitario tiene sus bases en la articulación del grupo de investigación In-SUR-Gentes del programa de Psicología de la Universidad Surcolombiana con procesos de organización como Asociación Comunitaria Integral del Huila (Asocominh), la Fundación para la Asesoría del Desarrollo Comunitario (Fadco) líderes sociales asociados a estos.

Su propósito principal que se mantiene hasta ahora es el de “fortalecer el tejido psicosocial comunitario, como una apuesta político pedagógica desde la educación popular y del trabajo con diferentes grupos etarios” (Martinez, 2019, pag 97). Articularse al acompañamiento de la reconstrucción de tejido comunitario permite apostar a horizontes ético-políticos que reconocen el potencial organizativo para la transformación de condiciones de vulneración presentes en comunidades históricamente marginadas. Al mismo tiempo, la apuesta pedagógica se plantea, en palabras de Martinez (2019) desde la educación liberadora y crítica para y con las comunidades, heredera de procesos educativos populares de la América Latina del siglo anterior. Es así que su carácter de educación no formal parte de los principios de las pedagogías críticas y la educación popular para la construcción de saberes desde el territorio a partir de la reflexión- acción- reflexión.

Para el año 2019, la Biblioteca contaba con dos sedes: en el barrio Los Alpes la sede Fadco y en el barrio Versailles, la sede Asocominh. A estas asistían alrededor de 30 niños, niñas y adolescentes agrupados en clubes según edades para facilitar el proceso pedagógico, así como un club compuesto por 10 abuelas que se autodenominan “Las Cuchachas de Pacho”. También tuvo lugar acciones de movilización social como La Minga Muralista por la Memoria y la Vida, Festival de Sueños y Cometas de la 8, El Festival de Muertos y Muertas, entre otros, que articulaban el trabajo del colectivo de la Biblioteca con los líderes y el resto de la comunidad.

Sin embargo, desde el año 2020 existió un periodo de latencia derivado de las implicaciones de la pandemia mundial por COVID-19, en la cuál por condiciones de salubridad, así como otras ligadas a las dinámicas sociales, como la imposibilidad del trabajo informal para el sustento, el confinamiento en hogares con situaciones de violencia al interior, las clases escolares a partir del trabajo remoto y las reconfiguraciones del poder territorial ligado a pandillas al interior de los barrios nombrados, resultó difícil mantener el encuentro con la comunidad.

De esta forma se agudizan las distancias sociales que permiten vincular a las personas desde el sentido colectivo, la movilización social y hasta el caminar organizativo, puesto que avanza los efectos del miedo como intermediador entre las personas que comparten incluso un espacio barrial cercano, lo que imposibilita crear lazos emocionales que promuevan el sentido de lo comunitario (Martinez, 2020). Al respecto, Mejía (2011) plantea que desde la educación, se hace necesario hacer una lectura de realidades presentes en los territorios, como en el que la biblioteca tiene incidencia, para originar reflexiones, nuevas propuestas y conceptualizaciones situadas de los tiempos que cambian y que representan una transición.

Por lo tanto, que la estrategia de intervención propone, a partir de pedagogías de cuidado, reconocer el entramado emocional que permita inicialmente tejer un espacio seguro en medio de condiciones complejas para niños y niñas, promoviendo así un tejido emocional de cuidado para la vida en comunidad y así elaborar narraciones acerca de experiencias significativas marcadas emocionalmente, mientras se problematizan las formas de relacionamiento y se instala el diálogo y la participación para la promoción de la ciudadanía compasiva.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las emociones políticas narradas por 33 niños y niñas con edades entre 6 y 13 años de la Biblioteca Popular Pacho Vacca de la comuna 8 de la ciudad de Neiva?

3. Justificación

Las intervenciones en el contexto escolar ligadas a este campo se centran en procurar el control o regulación de las emociones, teniendo la connotación de ser negativas o caóticas. Esta propuesta comprende las emociones con un valor intrínseco que hablan de un mundo construido a partir de experiencias subjetivas y colectivas (Pinedo & Yañez, 2017), por lo que en lugar de controlarlas, se procura descubrir las propias formas narrativas o expresivas de manifestar y canalizar las emociones, así como su función dentro del medio social del que hacen parte.

El acercamiento pedagógico que se realiza con las personas participantes para hablar de emociones se deriva de la educación popular, desde la cuál se pretende construir formas otras de relacionamiento que rompan con la vertical instaurada en las tradicionales de la educación, por la cuál una persona sabedora instruye a otra para que aprenda un contenido que desconoce, concibiendo que su experiencia por sí misma no resulta valiosa (Guelman, 2018).

Por el contrario, la apuesta intenta mutar a nuevas formas de encontrarse con los niños y niñas, donde el diálogo (Cendales, 2009) sea el fundamental punto de partida para reconocer las subjetividades nacientes en la comuna 8 de Neiva, puesto que el ejercicio pedagógico se torna experiencial promoviendo el reconocimiento y la problematización sobre la propia historia de vida y sobre el territorio.

Generar un espacio de cuidado implica también reconocer a las facilitadoras y participantes como agentes dinámicos y activos a partir de sus propias experiencias afectivas, en la que quien facilita y quien participa se reconocen como seres sintientes y además, tejen una red emocional para expresar y ser escuchado en un contexto que constantemente silencia, por lo que quien participa como facilitador, lo hace desde la construcción de conocimiento en una orilla más humana y menos enaltecida por su saber-poder (Foucault, 1977).

De esta manera, propiciar el diálogo de saberes, además de darle lugar a la palabra con el grueso simbólico que implica, invita a la construcción de acuerdos para habitar un espacio común seguro por ser este un espacio de cuidado del otro y lo otro (Nodding, 2009), en el que las emocionalidades desprendidas de las violencias presentes en el medio encuentren lugar.

Cuidar implica también desactivar la función del grito para persuadir, así como las consecuencias disciplinares ligadas a la evasión de normas impuestas por personas adultas, normas que en su mayoría no tienen sentido en espacios habitados por niñas y niños, por lo que resulta fundamental problematizar los acuerdos que deben mantenerse para favorecer el encuentro. Permitir la participación desde la expresión emocional y el reconocimiento, así como la organización colectiva desde acuerdos comunes y proyectos conjuntos conlleva a la

construcción de una ciudadanía en la niñez que reconoce intereses y reivindicaciones así como, redimensiona el significado de la política (Figuroa Grenett, 2016)

Continuando con la línea política, para comprender los entramados subjetivos, especialmente el emocional, se entiende que es necesario hacer una interpretación particular que nace de las lecturas propias de la región Surcolombiana y específicamente del territorio de la Comuna 8 de Neiva, de esta manera el reconocimiento del lugar de enunciación que realizan los participantes aportan elementos para pensar en la transformación de condiciones de exclusión, reivindicación de políticas de desigualdad y violencia (Valencia & Carrillo, 2011)

Esta propuesta pretende articularse a la de la *Biblioteca Popular Pacho Vacca*, por lo que es un espacio de encuentro emocional vigente con el cual ya se han tejido afectos, resultando más fácil promover un fuerte compromiso en la vida social, propiciando habilidades para relacionarse con el otro, negociar, y coordinar puntos de vista, así como establecer objetivos comunes que apunten a la organización comunitaria.

4. Antecedentes

En el proceso de construcción de antecedentes dos tópicos centraron la atención en la búsqueda :“emociones” y “ciudadanía”. La consulta se realiza en las bases de datos Doaj, Scielo, Cinde y Google; así como se investigó en los repositorios universitarios tales como Universidad Nacional, Universidad Surcolombiana, Universidad de Manizales, Universidad del Cauca, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Pereira, Universidad de Caldas y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Producto de la búsqueda, se obtuvo un total de 38 artículos que se tuvieron en cuenta para la construcción de antecedentes investigativos. De acuerdo a los resultados, se hallaron 5 artículos a nivel internacional, en donde se destacan países como España y México; a nivel nacional 17, cuyas ciudades sobresalen Bogotá y Manizales; y a nivel local se revisaron 16 artículos preponderando el municipio de Neiva con mayor cantidad de investigaciones.

Los artículos de investigación y trabajos de grado se registraron en una matriz para facilitar la clasificación por categorías conceptuales. Se identificaron tres categorías: Ciudadanía, Emociones y Corporeidad. A continuación, se sintetiza un concepto de cada una de las categorías según los artículos que la abordan, para posteriormente enumerar las diferentes tendencias y elementos que surgen de las diferentes posturas teóricas encontradas. Lo anteriormente mencionado se resume de manera sistemática en la siguiente tabla (Tabla 1)

Tabla 1. Categorías halladas en el estado del arte

Categorías halladas en el estado del arte

Categoría	Subcategoría	Tendencia
Ciudadanía	Ciudadanía comunicativa	
	Ciudadanía compasiva y crítica	
	Imaginarios y significados	
	Competencias ciudadanas	Cátedras de Paz Convivencia escolar
Emociones	Dimensión moral de las emociones	
	Emociones políticas	
	Conflicto armado	
	Inteligencia emocional	
Corporeidad		

Fuente: Elaboración propia

4.1 Ciudadanía

La categoría ciudadanía está constituida por cuatro subcategorías denominadas ciudadanía comunicativa, ciudadanía compasiva y crítica, imaginarios y significados y por último competencias ciudadanas, se desprende de esta última subcategoría dos tendencias denominadas cultura para la paz y convivencia escolar.

Este devenir conceptual responde a las reflexiones actuales sobre valores que se consideran centrales para una vida en la sociedad, la subjetividad política, y la articulación en la participación y la democracia. A través de las posturas teóricas de Dagnino (2005) y Kohl de Oliveira (1996) citados por Espinoza et al. (2020) se define que la ciudadanía es construida a través de procesos de formación que inicia en la infancia y se alimenta por la socialización del contexto donde se rescatan principalmente la interacción con la familia y la escuela siendo pilares de la difusión de la cultura que contribuye al desarrollo del aprendizaje en la niñez; para Dagnino (2005) la base ciudadana se estructura para una “nueva sociabilidad” donde los ciudadanos son aquellos que ejercen sus derechos a través de la participación, debates y diálogos en espacios públicos en contra de la desigualdad social y económica.

Siguiendo esta línea de comprensión, la ciudadanía posibilita alternativas de solución a los problemas sociales; para Martínez & Quintero-Mejía (2016) hay un interés educativo en configurar nuevas ciudadanías a través de la reconstrucción de identidades profundizando sobre los roles de la convivencia social y las emociones dentro del marco escolar desde políticas del Ministerio de Educación Nacional de Colombia donde se concibe a la escuela como un lugar acogedor de niños, niñas y jóvenes.

Las investigaciones de Gómez-Tamayo & Navarro-Bohórquez (2018) comprenden la noción de ciudadanía como ejercicio de diálogo que invitan a pensar en las subjetividades sin caer en currículos estrictos, sino más bien en acciones comunicativas donde se busca la interacción con el otro como sujetos políticos; en este sentido, Rico et al. (2018) reconoce la importancia del sentido de pertenencia dentro de las comunidades que han sido históricamente oprimidas para que se transformen en sujetos políticos desde un lugar de valentía y dignidad.

De acuerdo con los productos investigativos y sus diferentes posturas, se puede encontrar una concurrencia relacionada con las emociones que permiten la deliberación pública de la dignidad humana; por lo tanto, para Bernal & Ramos (2015) es importante poseer sentido crítico que incentive a la participación, reflexión, respeto por el otro y la sana convivencia. En concordancia, surge el interés en vincular las emociones con la búsqueda de justicia social, en donde se ponen en juego la conciencia por medio de juicios, decisiones y compromisos que dan cuenta de los principios y fines que orientan a la persona (Pinedo Cantillo, 2018).

Finalmente, la revisión realizada, develó cuatro subcategorías muy fuertes dentro de este campo de estudio, que se desarrollan con mayor precisión a continuación.

4.1.1 Ciudadanía comunicativa

El concepto de ciudadanía comunicativa se ha construido desde las dinámicas de movimientos de víctimas por los aportes de Fraser (2008) y Tamayo (2015) citados por (Gómez-Tamayo & Navarro-Bohórquez, 2018); se entiende como la capacidad para expresar demandas o reivindicaciones sociales, con diversas prácticas comunicativas de participación en el ámbito público (Fraser, 2008, como se citó en Gómez-Tamayo & Navarro-Bohórquez, 2018), mediante los procesos de reconstrucción de memoria y pertenencia colectiva, en comunidades particulares como las víctimas (Tamayo, 2015, como se citó en Gómez-Tamayo & Navarro-Bohórquez, 2018). En consecuencia, las acciones de ciudadanía comunicativas están dirigidas a la construcción simbólica y pública mediante dimensiones artísticas de protesta para reivindicar movimientos culturales y civiles, estos mecanismos de resistencia pacífica generan en la sociedad procesos de memoria y pertenencia colectiva.

Por otra parte, se reflexiona la potencialidad del componente afectivo, siguiendo a Flam (2015) como se citó en (Gómez-Tamayo & Navarro-Bohórquez, 2018) las emociones como tristeza, dolor, ira o indignación desencadenan acciones colectivas, existe una condición de identidad producida por el dolor de la pérdida que empodera a sujetos que han sido golpeados por la guerra, permitiéndoles transformar la condición de víctima en la de ciudadano.

Es por esto que Gómez-Tamayo & Navarro-Bohórquez (2018) analizan teórico y empíricamente el desarrollo de agencia a partir de las acciones simbólicas de ciudadanía comunicativas frente a la apatía y pasividad gubernamental en 3 movimientos de víctimas de mujeres en contexto de conflicto armado de Colombia, Serbia y México; Las Madres de la Candelaria de Medellín (Colombia) en sus dos divisiones: Corporación Madres de la Candelaria-Línea Fundadora y Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria; Las Mujeres de Negro de Serbia; y Nuestras Hijas de Regreso a Casa de México.

Partiendo de esta búsqueda, en la investigación se encuentran similitud en las acciones públicas artísticas que fueron movilizadas desde el componente afectivo desestimando el punto de vista racional de Weber (1978) como se citó en Gómez-Tamayo & Navarro-Bohórquez (2018), que atribuye el ejercicio público a procesos de racionalización. Desde el componente afectivo se desempeña un papel fundamental para consolidar procesos sociales que facilitan la formación de prácticas de comunicación y la identificación como sujetos activos, reconociendo su contexto y complementando sus saberes dentro de una comunidad.

Continuando con la línea de comunidad, Rico et al (2018) aporta la perspectiva teórica de comunalidad de Maldonado (2002) en cuanto el reconocimiento de lo colectivo desde la reflexión política de las identidades colectivas para los procesos organizativos públicos. Es por eso que esta investigación resalta la participación y agencia de niñas y niños de comunidades indígenas zapatistas que han crecido en un contexto de contrainsurgencia y autonomía en Chiapas, México.

Por esta razón, desarrollan un trabajo etnográfico para conocer las experiencias de noción de ciudadanía indígena en la condición de infancia a través de acciones comunicativas en la incidencia política de la participación infantil, Rico et al (2018) encuentran en la cultura zapatista una jerarquía social basada en la edad que permite a los niños y niñas desde edades tempranas ser activo en los procesos de participación política tomando decisiones dentro de su comunidad.

Este posicionamiento como sujetos políticos es afianzada a través de la socialización a nivel afectivo y cognitivo de los aprendizajes de su cultura y de la historia de resistencia que han asumido generaciones de familias como respuesta a la violencia, asesinatos de sus compañeros de lucha y la colonización. Esta sublevación es aprendida a través de procesos pedagógicos en las escuelas autónomas zapatistas por la experiencia emocional en la organización y lucha por la liberación de su pueblo, según Paradise (2011) como se citó en (Rico et al , 2018)

En concordancia con las investigaciones que consideran el ejercicio de ciudadanía basado en el diálogo y la deliberación crítica, Bernal & Ramos (2015) construye espacios de socialización, pero se distancian de las comunidades de mayor organización y recorrido, y crea junto con niños, niñas y jóvenes del colegio Antonio García, ubicado en Ciudad Bolívar, en Bogotá, el colectivo Caminos de Paz una propuesta pedagógica -sin la intención de cumplir con un currículo- de prácticas educomunicativas para generar nuevas formas de ciudadanía a través de la reconstrucción oral de sus historias de vida como víctimas del desplazamiento forzado.

Aunque en su investigación se pretendía construir un perfil ciudadano, no se logró consolidar uno, sin embargo dentro del colectivo los participantes adquirieron habilidades para relacionarse con los otros con la dupla lenguaje-acción caracterizadas por el reconocimiento y respeto por los duelos y el dolor compartido, retomando los postulados de Camps (2011) como se citó en (Bernal & Ramos, 2015) sobre la importancia de exteriorizar emociones que expresan la vulnerabilidad como seres sociales que somos para reconocer los conflictos morales cotidianos que existen en la sociedad y poder contextualizar posibles soluciones.

Contra poniéndose a la idea del ciudadano activo en escenarios públicos, Castellví Mata et al (2019) encuentra maneras modernas del ejercicio de formación de ciudadanía crítica mediante las competencias de lectura y el análisis e interpretación de información. Desde el enfoque cognitivista de emociones retoma los planteamientos de Morgado (2012) como se citó en Castellví Mata et al (2019) sobre la interacción de las emociones en situaciones sociales y su papel para emitir juicios y la toma de decisiones individuales y colectivas. En este sentido la investigación relaciona los sentimientos como principales forjadores del pensamiento racional guiando la conducta de las personas.

En la investigación se desarrolla un cuestionario online donde analiza cuantitativamente los relatos de situaciones sociales de alta carga emocional en 326 alumnas y alumnos de tercer y cuarto curso de formación inicial del Grado de Educación Primaria de las universidades Jaume I

de Castellón, Florida Universitaria de Valencia, Universidad de Jaén, Universidad de Málaga y Universitat Autònoma de Barcelona en España.

El proyecto se basa en las ideas de Tosar (2017) como se citó en Castellví Mata et al (2019) sobre los requerimientos necesarios para la formación ciudadana cuestionando y dando valores a imágenes, información, discursos, lecturas que recorren la cotidianidad, por lo tanto, es necesario mantener una actitud de alerta y poseer conocimientos de los procesos de opresión históricos para estar bien informado y tener criterios en espacios de socialización.

4.1.2 Ciudadanía compasiva y crítica

La subcategoría nace del ideal del agenciamiento individual que aporta a la construcción de una sociedad con justicia política y compasiva, destacando los aportes de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum (2008), la compasión es el sentido que moviliza a las personas a realizar acciones que beneficien la colectividad. Para Pinedo Cantillo (2018) es necesario educar en la compasión como emoción de conciencia moral que otorga juicios de valor al merecimiento o no del sufrimiento y felicidad del otro, buscando el bien a nivel público. Por último, el aporte de Jimenez (2020) tiende a la perspectiva crítica de lo social que asegura la necesidad de la educación socioemocional que permitan la sensibilización de los educandos en las realidades sociales del contexto.

La ciudadanía compasiva moviliza el repertorio emocional necesario para reaccionar a situaciones de desigualdad y abuso que atenta contra el desenvolvimiento personal del otro; según Lariguat (2015) como se citó en Pinedo (2018) movilizarse en pro de la humanidad es que haya oportunidades de desarrollo donde puedan globalizar condiciones de vida digna para todos los seres humanos. Se reconoce entonces que ciudadanía compasiva no es el ejercicio de voto, sino que es el desarrollo de la conciencia que contribuye al mejoramiento de la sociedad.

Gómez-Tamayo & Navarro-Bohórquez (2018) aclaran que la participación activa en los procesos de agencia colectivos está influenciada mayormente por el componente emocional, específicamente en la potencialidad de sentimientos de descontento, dolor e indignación de las comunidades. Este artículo aprecia las distinciones de las emociones como catalizadoras de acciones colectivas, por lo tanto, se distancian teóricamente de las consideraciones racionales de Weber (1978), como se citó en Gómez-Tamayo & Navarro-Bohórquez (2018) que asume que las acciones sociales “resultan sólo de un proceso racional y calculado”.

Por otra parte, en el trabajo de Castellví Mata et al. (2019) en el que citó a Morgado (2012) vincula las emociones con el pensamiento crítico y la formación de ciudadanía, sobre la interacción de las emociones en situaciones sociales y su papel para emitir juicios y toma de decisiones individuales y colectivas. En este sentido este autor se ubica en la dimensión social de las emociones que guían la conducta de las personas e influyen en el sentir y en el actuar.

Sin embargo, las tendencias filosóficas que relacionan las emociones con los valores necesarios para una vida en sociedad han cambiado a lo largo de los años por la reflexión sobre la justicia social, derechos humanos, estabilidad política y democracia. Pinedo Cantillo (2018) intenta plasmar la evolución de los pensamientos respecto a la benevolencia y a los sentimientos morales de aprobación para la sociedad, actualmente pone sobre la mesa el aporte filosófico de ciudadanía compasiva de Nussbaum (2007) sobre el lugar de las emociones como constructor de un modelo de humanidad.

Como bien se ha explicado, el repertorio emocional dirigido a contextos sociales y políticos permite tener una actitud proactiva porque mezcla la esfera individual y los intereses de justicia colectivos. Hay un devenir conceptual que se desprende en varias tendencias pero que permite establecer varios elementos en común y nos permite ubicarnos en una que se adapte a nuestros intereses.

Por un lado, reflexionando desde la pedagogía musical con un enfoque socio crítico (poco visto en estas áreas del conocimiento pedagógico), Jiménez (2020) habla de competencias socio emocionales que no cita a grandes referentes de este concepto, puesto que matiza el componente cognitivo-emocional en las relaciones sociales que estos últimos autores le dan y privilegia el relacionamiento desde la colectividad democrática, crítica, sensible, creativa y a su vez transformadora de sí mismo (Jiménez, 2020). Es así como la **sensibilización y reflexión** son procesos emocionales importantes, ligados al ejercicio de la ciudadanía presente en el análisis de los problemas sociales de Colombia

4.1.3 Imaginarios y significados

Esta subcategoría recopila las investigaciones educativas que se han relacionado con las concepciones existentes de la ciudadanía en la infancia bajo el enfoque educativo que diseña las características principales que constituye la participación de los niños y niñas como miembros de la sociedad.

Bajo esta premisa Espinoza et al (2020) identifican implicaciones que justifican la participación limitada de las infancias en la sociedad y recolecta relatos sobre las percepciones que tienen 23 niños y niñas entre los 5 y 12 años de edad sobre lo que significa ser ciudadanos en la sociedad mexicana. Desde miradas adulto céntricas se cree que la edad permite considerar ciudadanos a quienes ejerzan el ejercicio de voto; también rondan los imaginarios acerca de la falta de habilidades y conocimientos que poseen niños y niñas sobre las funciones del gobierno para asumir compromisos con la sociedad civil. Por último, se cree que desde los contenidos curriculares del sistema educativo se forman ciudadanos, por lo tanto, en la infancia y adolescencia aún no se encuentran preparados para la participación ciudadana.

En contraposición a la mirada adulto céntrica de la ciudadanía, desde la investigación de Espinoza et al (2020) recoge tres elementos importantes que se deben desarrollar en la infancia

para ejercer ciudadanía y reafirmar su identidad en la sociedad mexicana y estos son; 1) derechos y responsabilidades, 2) interacción social y, 3) organización de la sociedad.

En la investigación los niños y las niñas se identificaron como sujetos activos capaces de realizar acciones dirigidas al bienestar comunitario interactuando con los miembros y siguiendo las normas de los espacios contribuyendo al bien común. Para Burbano (2009) como se citó en Espinoza et al (2020) la ciudadanía en la infancia se relaciona con la convivencia y el reconocimiento del otro como sujeto activo, sin embargo, el imaginario sobre las características que los vuelve ciudadanos es el conocimiento de los derechos estatales como el derecho a la identidad, nacionalidad, salud, familia y educación. Morales concluye que el conocimiento de derechos, por una parte y cumplimiento de las reglas de convivencia por otra, posibilitan la participación ciudadana en niños y niñas, y este reconocimiento de las normas jurídicas les permite comprender la sociedad e integrarse como miembro de ella.

Continuando con la indagación de los significados, Trujillo (2020) reconoce este concepto como el resultado de un contexto e historia determinada donde solo ahí, puede tener sentido y vigencia la palabra. De esta manera, indagar el significado de la ciudadanía implica conocer qué ideas sobre estas tienen sentido en medio de un contexto cultural determinado.

Partiendo de esto, Trujillo se embarca en una comparación del significado de la ciudadanía entre un grupo de niñas/os y sus padres y madres, de la comuna 8 de Neiva. Trujillo crítica, a partir de Gonzales (2001) como se citó en Trujillo (2020) el enfoque de derechos y deberes en donde el derecho cultural generalmente no se tiene en cuenta, y afirma que nombrar la cultura como un derecho permite entender las formas propias que configura lo humano desde la heterogeneidad, por lo que es válido referirse a *ciudadanías*. También, la autora teoriza que estas ciudadanías deben gestarse desde la exigencia del cumplimiento de las responsabilidades por parte del Estado (CEPAL, 2002, como se citó en Trujillo, 2020).

Es así como en su investigación, sintetiza los anteriores postulados reconociendo la ciudadanía desde las siguientes categorías de análisis: ciudadanía como derechos y responsabilidades; como un conjunto de valores en los que se deben formar las personas; ciudadanía como la capacidad práctica de deliberación y participación; por último, la ciudadanía reconocida en diferentes ámbitos como la familia, la escuela, la comunidad y las instituciones. Es así como concluye que este concepto debe ser entendido desde las realidades, los deseos y las precariedades que vive cada población o grupo humano específico, llamando a esta categoría “ciudadanías populares”.

4.1.4 Competencias ciudadanas

La escuela como escenario de socialización y transmisión de valores implementa un área de formación que considera a la educación emocional como clave para la construcción de paz y convivencia, así desde el ámbito educativo se han propiciado estrategias pedagógicas que

enseñen sobre la resolución de conflictos (Alzate-Henao et al., 2020), que permita al estudiantado contar con habilidades prosociales para responder a los desafíos contextuales y subjetivos violentos a través de principios como la convivencia, solidaridad y respeto, con el fin de que la comunidad cohabite en sociedades pacíficas y equitativas.

La formación en competencias ciudadanas fue promovida por el MEN donde se fundamenta la idea del saber hacer, el concepto de competencias implica un conjunto de conocimientos y habilidades en un entorno inmediato con la escuela. A partir de estos lineamientos vigentes las instituciones educativas deben ajustar los currículos del área de ciencias sociales para lograr los propósitos educativos (Gasca Chaux, 2018), aunque cada institución educativa tiene autonomía para dar su plan educativo institucional y su currículo (Rodríguez et al., 2020).

Es por esto que Chaux (2018) diseñó una estrategia pedagógica que permitiera unificar en un proyecto educativo el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en la Institución Educativa Municipal Nacional de Pitalito-Huila, a través del plan de orientación escolar que logró identificar entre el alumnado las causas que originan manifestaciones de violencia al interior de la Institución Educativa, la estrategia fortalecía los valores democráticos y el pensamiento crítico a través de talleres lúdicos que fomentaban acciones de diálogo, resolución de conflictos y establecer relaciones interpersonales.

Chaux y Ruíz (2005), como se citó en Valencia Chaves (2017) plantean que las competencias posibilitan a los ciudadanos actuar de modo constructivo en cualquier sociedad democrática lo cual se evidencia en la práctica cotidiana que cada persona hace. Respecto al diseño los contenidos se orientan en 3 lineamientos: convivencia y paz, la participación y la responsabilidad democrática, y la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias (MEN, 2004 como se citó en Gasca Chaux, 2018).

De manera que, Valencia Chaves (2017) diseña una secuencia didáctica para estudiantes de tercer grado de un colegio distrital en Ciudad Bolívar- Bogotá, estas son una serie de actividades que fortalecen la comprensión de las experiencias vitales propias donde vincula la adquisición de herramientas afectivas y comunicativas con el planteamiento institucional para la resolución de conflictos acorde a las necesidades reales del contexto, a través de la transformación del proceso de enseñanza que brinde a los niños y niñas espacios de participación y diálogo.

Acorde con el desarrollo de la formación ciudadana como experiencia en el aula Castro Velásquez (2016) esquematiza rutinas de pensamientos como espacio de reflexión que promueven el pensamiento y comportamientos positivos en estudiantes de transición con edades entre 5 y 6 años en un colegio de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá. Para el desarrollo de esta investigación, las series se basan en el proyecto Pensamiento Visible de la escuela de Harvard que aportó para la estructuración de secuencia de pasos favoreciendo el desarrollo de las competencias a través de la repetición.

Esta estrategia pedagógica se basó en las competencias ciudadanas de primer grado donde a través de juegos cooperativos, se comprendió identidades y aprendizajes personales, las intervenciones se dieron en un ambiente participativo y estaban encaminadas a mejorar la forma de comunicar desacuerdos sin ofensas mediante la visibilización del pensamiento con el lenguaje. En este sentido, para las autoras la habilidad de resolución de conflictos es clave porque fortalece la dimensión emocional y afectiva en un espacio lúdico sin olvidar la dimensión cognitiva mientras se cumple con los contenidos programáticos del MEN.

Junto a los trabajos de investigación expuestos anteriormente, Gasca Chaux (2018) plantea una estrategia pedagógica que permite las reflexiones en el aula sobre la construcción de lazos afectivos con el fin de disminuir manifestaciones de violencia en una IE en Pitalito. Para Gasca el proyecto institucional debe primar el aspecto emocional y cognitivo que permita interiorizar el aprendizaje de los valores democráticos mientras se forjan los estamentos institucionales.

Desde una mirada contrapuesta a las bondades de las competencias ciudadanas, Collazos (2017) investigador del proyecto realizado en Isnos-Huila, busca los puntos de encuentro y desencuentro entre la formación y la práctica en competencias ciudadanas. Para esto, este investigador opta por centrarse y buscar lo que denomina “manifestación ciudadana” refiriéndose a lo vivencial y práctico que resulta del ejercicio ciudadano.

En el escenario educativo, Collazos se topa con las implicaciones de la evaluación en la formación ciudadana, comprendiendo que esta se entiende como competencias desde los mandatos del MEN (2013), esto significa que se someten a estandarización para poder generar un indicador de la aprehensión o no de la competencia. La crítica que hace Collazos tiene que ver con que el ejercicio ciudadano va más allá de lo que se aprende racionalmente y luego se plasma en una prueba escrita, puesto que la ciudadanía ante todo es vivencial, es decir, es necesario incorporar a la práctica a partir de su ejecución cotidiana.

Entonces, en la observación participante, talleres y encuestas, el investigador concluye que la estandarización de la evaluación en ciudadanía, siendo la ciudadanía plural y diversa en sus expresiones y contextos, “resultó incongruente con la manera homogénea como se tratan las distintas expresiones de la ciudadanía” (Collazos, 2017, p. 88). Aunque en las pruebas de estado ICFES y algunas encuestas basadas en los estándares del MEN, las competencias ciudadanas tienen cada vez menor puntuación, puede reconocerse en los participantes que la ciudadanía se ejerce fuera de las aulas y en manifestaciones de las cuales la estandarización del MEN no es sensible, reconocido por ejemplo, en el proceso de organización comunitaria que han tenido que vivir Isnos al tener que velar por el sostenimiento de las sedes educativas de la institución de formación.

Por otra parte, se encuentran en las investigaciones dos tendencias que fortalecen las competencias ciudadanas en instituciones educativas ubicadas en los municipios que han sufrido

contexto de violencia y guerra: la primera es Cultura para la paz y la segunda, denominada Convivencia escolar.

4.1.4.1 Cultura para la paz

Es un área de conocimiento que propicia el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales para promover la cultura de paz, no son asignaturas del currículo escolar, sino que están comprendidas en la formación de competencias ciudadanas (Rodríguez et al., 2020). El proceso de enseñanza de la cultura de paz ha sufrido transformaciones dado que no queda limitado a la transmisión de conocimientos sino que articula de manera intencional a la triada emoción-conflicto-educación (Alzate-Henao et al., 2020), surge de la urgencia de formar ciudadanos capaces de perdonar, resolver conflictos y tener actitudes de cuidado al otro y así mismo, se fortalece la cultura empática para educar en la compasión como capacidad de entender el dolor del Otro (Noddings, 2009).

Los recursos aportados nacen desde el Macroproyecto Pedagogía del cuidado para la Paz (Quintero y Oviedo, 2018), en la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana que tiene como premisa crear estrategias educativas que fortalezcan la resolución de conflictos en medio de un contexto violento de abusos, maltratos y resentimientos que ha enseñado a resolver los inconvenientes a la fuerza y a normalizar la violencia estructural.

Para Zambrano Bermeo & Son Cadena (2020) las acciones de paz necesitan un sistema educativo estructural para la Paz por eso implementan una estrategia pedagógica para mujeres adolescentes entre 15 y 18 años de la Institución Educativa Liceo de Santa Librada de la ciudad de Neiva que fortalezcan la compasión para promover el respeto, el trabajo colaborativo, y las diferencias que permita transformar las prácticas violentas desde el encuentro consigo misma y con las demás compañeras.

Por consiguiente, la educación para la cultura de paz se construye con una estrecha relación con la educación emocional, y desde la propuesta C.U.R.A - Cuidado desde la Reflexión Altruista realizada por Márquez & Torres (2019), se desarrollan junto con instituciones educativas elementos metodológicos de sensibilización para el cuidado de sí y reconocimiento del otro mediante actividades relacionadas con el cine, la música y fotografía en un grupo de estudiantes de grado 11 en la institución educativa Humberto Tafur Charry en Neiva, que permitió poner en diálogo las necesidades emocionales con las problemáticas dinámicas de la sociedad civil.

De igual manera Vidal & Perdomo (2020) proponen una estrategia educativa que identifica las prácticas y narrativas de estudiantes de grado 5° de educación básica primaria, de la Institución Educativa INEM Julián Motta Salas en la ciudad de Neiva que apuestan a los procesos formativos ligado a los componentes afectivos, reflexionando sobre la actitud de

benevolencia de hacer el bien al otro fomentando habilidades que potencien las relaciones interpersonales, el cuidado del medio ambiente y la atención a sí mismo.

Ante estas valoraciones de la ética del cuidado, Osorio & Santana (2019) aportan teóricamente una propuesta pedagógica asociada a la empatía y la pedagogía de paz denominada: La minka en la edificación de la cultura de paz, realizada en el grado 1001 de la Institución Educativa Ricardo Borrero Álvarez en el municipio de Neiva, en efecto se logró observar como los vínculos sociales basados en la empatía y el diálogo potencia el pensamiento crítico y dialógico que transforman los estilos para resolver conflictos en la cotidianidad.

Es por esto que la escuela es el punto de encuentro de la comunidad que constantemente se transforma para elaborar procesos pedagógicos que vinculen la razón y la sensibilidad, de esta manera la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana desarrolla otro macroproyecto denominado “Geopolítica de las Emociones Huila” teniendo en cuenta el contexto para fortalecer formación política y ciudadana.

Desde esta iniciativa, en la Institución Educativa Salen, del municipio de Isnos-Huila las maestras narran sus comprensiones sobre las emociones sentidas desde el ejercicio docente en medio del conflicto armado, por lo cual Peña (2017) visibiliza las prácticas pedagógicas que aportaron desde el agenciamiento ciudadano a la urgencia de la construcción de una cultura de paz con enfoque territorial. Las competencias ciudadanas promovieron herramientas para reflexionar sobre la ética del cuidado desde acciones de no daño que permitían superar las lógicas de destrucción.

Para Peña (2017) la cátedra de paz se fortalece a través de los procesos pedagógicos que deberían tener en cuenta la ética del cuidado enfocada en promover el cultivo de las emociones sin descuidar la mirada crítica de la realidad, asumiendo las vivencias y las capacidades analíticas que potencian vínculos que promueve la construcción de una cultura de paz, permitiendo la transformación de las dinámicas violentas a través de procesos artísticos que promueva una acción moral.

Finalmente para dar cierre a esta tendencia, Alzate-Henao et al., (2020) pone en consideración la importancia de que exista en la escolarización espacios de educación emocional donde se pongan en práctica las habilidades sociales, la expresión crítica y libre junto con la inteligencia emocional para el control cognitivo que facilite relaciones armónicas para la construcción de una cultura de paz con estrategias en el ámbito escolar que respondan a los procesos vivenciales de sentir, pensar y actuar.

4.1.4.2 Convivencia escolar

Esta tendencia concibe los modelos que se gestionan desde las instituciones educativas relacionadas con la convivencia escolar en 3 iniciativas pedagógicas realizadas en el sur de

Colombia, de esta manera Peña Figueroa et al. (2017) investigan la forma como las concepciones de convivencia escolar en docentes y directivos facilitan u obstaculizan los proyectos educativos institucionales (PEI) para la intervención y prevención de conflictos escolares de dos instituciones educativas de básica primaria: una institución educativa de básica primaria de carácter privado del municipio de Yaguará, Huila; y una subse de una institución educativa pública del municipio de Flandes, Tolima.

Para Peña Figueroa et al. (2017) en la escuela se brinda el carácter formativo para los valores en el desenvolvimiento de la vida diaria, sin embargo también es un espacio de control que regula comportamientos y mantiene características sociales que contribuyen la permanencia de elementos de matoneo en las aulas de clase

En contraste a lo anterior Rodríguez et al. (2020) desarrollan un proyecto institucional dirigido a 22 estudiantes intervenidos por el ICBF entre edades de 13-15 años de edad pertenecientes a octavo Grado en la Institución Educativa Oficial INEM del municipio de Neiva, Huila con el objetivo de mejorar el ambiente educativo a través de aprendizajes significativos de las capacidades emocionales para empezar a gestar desde la escuela la desnaturalización de manifestaciones de violencia, por consiguiente, la práctica orientada al cambio produjo interacciones escolares basadas en el diálogo y el respeto. En los talleres se promovió la comunicación asertiva, el diálogo, el reconocimiento del otro y el buen trato como elementos de educación para la vida que permite la transformación del entorno social y educativo.

Ambas investigaciones aluden a la importancia de la comunicación asertiva como concepción facilitadora al trabajo de convivencia escolar y encuentran como obstáculos los conflictos en sus distintas formas.

De igual manera Rodríguez Ortiz & Zapata Blandón (2019) llevaron a cabo un proceso de investigación en el municipio de Ansermanuevo, Valle del Cauca bajo la estrategia de filosofía para niños y niñas (FpN) herramienta didáctica propuesta por Lipman (1992) para propiciar espacios de diálogo, el desarrollo de esta estrategia pretendía reducir la enseñanza de la historia en la clase de filosofía para dirigirla a generar espacios de discusión que dio paso a que los educandos se pensasen mediante sujetos sociales y tomaran conciencia de cómo sus acciones de intolerancia influenciaron la sana convivencia escolar debido al problema del bullying como consecuencia directa de la violencia social en el municipio.

4.2 Emociones

La segunda categoría para esta investigación es emociones, que al igual que cualquier concepto en el campo de conocimientos resulta ser vista desde muchísimos prismas. En la búsqueda realizada se puede destacar que una importante corriente teórica de las investigación en emociones es la línea cognitiva y las diferentes formas que va adquiriendo con Mayer y Salovey (1997), Goleman (1995) y Bisquerra (2009).

Así, por ejemplo, Bisquerra (2009) teoriza que las emociones son respuestas complejas y organizadas a demandas o excitación externas que no necesariamente son conscientes y que son interpretadas por el neocortex. Así se puede distinguir un componente conductual, uno cognitivo y uno neurofisiológico; de esta conceptualización, nace el concepto de educación emocional del que se desprenden en el ámbito educativo/escolar, las competencias emocionales.

Bisquerra retoma aportes anteriormente realizados por Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional, siendo esta la posibilidad de reconocer, manejar, auto controlar y motivarse en emociones. Por su parte Mayer y Salovey (1997) no se alejan de lo anterior, incluso complementan la postura de Biquerra al hablar de que la inteligencia emocional se trata de percibir las emociones, de la facilitación emocional que se logre, de la comprensión emocional y de la regulación.

Al hablar de las emociones, puede reconocerse un componente moral de las emociones que vinculan las creencias y los juicios (Nussbaum, 2007), por lo que puede entreverse un tinte cognitivo- valorativo, sin embargo esta postura puede verse más representada al componente socio cultural y al análisis político, puesto que la autora postula que las emociones movilizan y son esenciales para la cultura política.

4.2.1 Dimensión moral de las emociones

En esta subcategoría encontramos que las investigaciones abordan una complejidad histórica sobre los cambios de concepción filosófica de las emociones en la vida moral, de esta manera se hará una aproximación de las ideas desarrolladas en torno a la benevolencia y sentimientos morales.

En la búsqueda relacionada, Pinedo Cantillo (2018) reconstruye los orígenes de las discusiones filosóficas que defienden la vida moral para poder comprender la filosofía actual sobre las emociones con nociones de justicia social y deliberación política. Anteriormente para los filósofos sentimentalistas británicos del siglo XVIII, la benevolencia constituía una virtud cívica necesaria para la construcción del nuevo modelo de humanidad, comprenden la benevolencia como una serie de acciones que benefician a individuos y grupos y se diferenciaba de la compasión porque esta última era el deseo de eliminar el mal ajeno a alguien que la estaba pasando mal, sin embargo existía cierta similitud con la visión de caridad que otorgaba lo eclesiástico sobre las emociones dirigidas al sufrimiento de las demás personas.

El concepto de compasión de la tradición cristiana se entendía como la manifestación del amor divino de Dios que se preocupa por el sufrimiento de las personas particularmente para con los pobres, enfermos y marginados (Sobrino, 1993, como se citó en Pinedo Cantillo ,2018) , para las otras religiones la compasión sigue siendo una virtud que nace de un despertar espiritual. Con todo esto, Pinedo cantillo (2018) recoge los postulados de sentido moral de los seres humanos en elegir hacer el bien y despreciar el mal, y al diferenciar ambos aspectos abrió un mundo de

posibilidades sobre las consecuencias en las decisiones que nacen de la espontaneidad de las emociones que mueven al ser humano a emprender acciones bondadosas y perversas (Shaftesbury, 1997, como se citó en Pinedo Cantillo ,2018) y añade las concepciones filosóficas de Hutcheson (1999, como se citó en Pinedo Cantillo ,2018) que consideraba que la benevolencia era la búsqueda por complacerse de la alegría de los otros y no sentir placer por situaciones de miseria o dolor, asumiendo que el crecimiento humano ocurría cuando se no existía ventajas individuales por la felicidad de los demás. Fue gracias al sentimentalismo moderno que los discursos de compasión reivindicaban el amor y el gobierno de los afectos.

En contraparte a lo anterior, los siguientes avances filosóficos se desligan de las concepciones teológicas, y la compasión se ubica en categorías filosóficas como la de la filósofa Martha Nussbaum que recupera las reflexiones morales para postularse a las necesidades contextuales de la violencia, la guerra y la sociedad. La investigación de Pinedo cantillo (2018) es un diálogo entre los conceptos morales de benevolencia y compasión que recorre el universo de las emociones que tienen potencial en la deliberación y reflexión de la vida cotidiana.

Las emociones morales se distancian de la neuropsicología y la inteligencia emocional, es por esto que Martínez Cárdenas & Quintero-Mejía (2016) no limitan las emociones al autocontrol y regulación, por el contrario indagan el rol de las emociones en la vida y la convivencia social. Así mismo, insisten en el encuentro de razón-emoción que es posibilitada desde una formación reflexiva que puede darse en contextos escolares, para esto realizaron dos talleres pedagógicos donde interpretaron las compresiones de las emociones cotidianas sentidas en el contexto escolar y no escolar con estrategias narrativa en estudiantes de noveno grado de dos instituciones públicas de la ciudad de Bogotá.

Al mismo tiempo se basan en la teoría de la dimensión moral de las emociones según Nussbaum (2008) y recopilan tres ideas generales sobre el juicio cognitivo evaluador; 1) van dirigidas a alguien, 2) son una serie de ideas que se ha construido en la historia personal -sistema de creencias-, 3) son evaluadoras.

Estas actitudes de movilización parte de una educación de sentimientos con sentido político, por lo tanto, el cultivo de emociones por medio de la educación permite reconocer los conflictos morales en una sociedad para buscar soluciones alternativas a través de cooperación social, compasión, solidaridad. Conocer el recorrido de las discusiones filosóficas permite entender la fusión de los conceptos de benevolencia y compasión en la modernidad lo cual es clave para las condiciones sociales actuales y “garantiza que los sujetos se apropien de la fragilidad y sufrimiento de los otros lo que hace que sea una emoción moral fundamental” (Nussbaum, 1996, como se citó en Pinedo Cantillo, 2018).

4.2.2 Emociones políticas

Esta subcategoría está atravesada por características particulares: los 3 artículos que la integran, hacen parte de proyectos de investigación de la maestría en educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana, que a su vez pertenecen al macroproyecto de Pedagogía y Cuidado para la Paz de Oviedo y Quintero (2018) como se citó en Caviedes & Tovar (2019). Por tanto, se enmarcan en un contexto local y apuestan al desarrollo de pedagogías para integrar la paz en las instituciones de educación formal oficiales del Huila.

Dos investigaciones en la ciudad de Neiva, comparten un entramado conceptual que vincula la ética del cuidado de Noddings (2009) con la empatía, una emoción política, que según Stein (2004, como se citó en Caviedes & Tovar, 2019) activa el recuerdo propio que permanece latente cuando se está en presencia de las situaciones de las demás personas y genera un vínculo personal, es por esto que lleva al autoconocimiento.

Caviedes y Tovar (2019), tienden a adoptar la perspectiva de Marta Nusbaum (2007), considerando que la empatía sólo permite reconocer el otro, más la compasión enmarca toda una experiencia de reconocimiento de experiencias propia, por lo que un ser compasivo es a su vez un ser empático, aunque no significan lo mismo. Por su parte, Osorio & Santana (2018) citan a Stein complementando el proceso por el que se genera la empatía, que va desde la percepción del sufrimiento del otro, pasando por la comprensión de aquella vivencia, hasta la adopción de esta como propia (Stein, 2004) como se citó en Osorio & Santana (2018).

Estos dos trabajos de investigación, apuestan a transformar desde propuestas pedagógicas basadas en la pedagogía de la paz entendida esta con Caviedes y Tovar (2019) como saberes y acciones para formar en la paz desde la conciencia y armonía que se da gracias a la responsabilidad; esto, lleva a comprender a los niños y niñas desde la agencia en los afectos y el cuidado. De otro lado, Osorio & Santana (2019), asumen la pedagogía de la paz que reconociendo el valor de la sensibilidad y el compartir con los otros como premisa importante, puesto que, basados en Delors (1996) como se citó en Osorio & Santana, la complejidad de los fenómenos educativos requieren del trabajo conjunto para su resolución.

Según Tabra (2017) como se citó en Osorio y Santana (2019) la solidaridad es un lazo que une a cada persona de la comunidad, por lo que resulta un tejido del que se construye la paz; por su parte, Caviedes y Tovar (2019) se inclinan por pensar que la empatía se teje desde la compasión. Estas dos investigaciones se centran en indagar y generar propuestas desde la comprensión de las prácticas y saberes en torno a la compasión y la solidaridad.

Por último, en esta subcategoría, en un trabajo de identificación de emociones políticas más que de intervención pedagógica, se reconocen en un contexto también local, pero más periférico como es la vereda la Unión de municipio de Baraya, la investigación llevada a cabo

por Pérez y Hernandez (2019), en la que identifican las diferentes narrativas emocionales de paz y también de violencia en 3 generaciones: entre 15 -20, 30-55 y más de 60 años.

Sus posturas teóricas rondan alrededor de lo que postula la filósofa Marta Nussbaum, especialmente resaltando la cultura política, es decir teniendo en cuenta los discursos y símbolos que se encarnan en los proyectos de la sociedad, así como inevitablemente se cultivan las emociones que toman el carácter de políticas. Estas emociones son necesariamente cognitivo-valorativas y pueden ser o no perjudiciales en determinados contextos (Nussbaum, 2007).

La investigación, entonces, describe el miedo, la ira, la repugnancia, la compasión y la esperanza, entre muchas más, reconociendo el miedo como la emoción intergeneracional más fuerte, que se reconoce dentro del conflicto de tierras en el territorio y los fuertes periodos de violencia paramilitar y guerrillera (Pérez y Hernandez, 2019).

4.2.3 Conflicto armado

Si bien en la subcategoría anterior se mencionan aspectos del conflicto armado y las narrativas, en esta primera investigación no se profundiza en la definición de estas, más sí puede entreverse una intención teórica en nombrar las emociones desde aspectos políticos. Guzman y Fernandez (2016), desarrollan una revisión sistemática de las emociones de las niñas, niños y adolescentes (NNA) en este contexto.

El trabajo investigativo de Guzmán y Fernandez (2016) parten del reconocimiento de las profundas secuelas de las violencias que se han vivido en el territorio colombiano, principalmente aquellos que más directamente han debido afrontar, tanto en el desplazamiento forzado como en los grupos armados ilegales siendo principalmente los NNA campesinos quienes enfrentan el fenómeno diferencialmente (Guzmán y Fernandez, 2016).

Se reconoce entonces que las emociones predominantes son denominadas negativas ya que generan conductas de aislamiento, encierro, pesadillas y silencio. Esta población genera estrategias psicológicas sobre los hechos que las propician. El miedo, tristeza, venganza, soledad, desconfianza, culpa, angustia, ansiedad, asco, confusión, frustración y humillación son algunas de ellas. La violencia sexual genera también sus efectos emocionales, así como se configuran identidades particulares que se asumen desde el no diálogo y desde los símbolos de guerra (Guzmán y Fernandez, 2016).

Por otro lado, Morales (2018) indaga acerca de cómo se configuran las ciudadanías a partir de la experiencia del desplazamiento forzado en el conflicto armado colombiano, sin embargo, su énfasis de intervención está en el aspecto emocional, que no se acomoda a las márgenes de la categoría anterior en la cuál se habla también del conflicto armado. Morales concibe que en el conflicto armado se gesta una ciudadanía deficitaria en cuanto a que el ejercicio pleno de la participación y representación política no están garantizados.

Para hablar de la ciudadanía y la emoción juntas en un ámbito escolar, Morales parte del MEN (2005), por cuanto en los Estándares Básicos obligatorios se encuentra la competencia ciudadana y en esta el componente emocional. A partir de esto, Morales profundiza en la emoción desde una mirada cognitiva citando a Fragoso y Fernandez y Extremera citados por Morales (2018), que menciona que el reconocimiento, la valoración y la expresión emocional, así como la comprensión de cómo se manifiestan las emociones y su regulación, es lo que puede considerarse como inteligencia emocional. Por último, se retoma el concepto de comunidades de aprendizaje (Vivas, 2003) citado por (Morales, 2018) en que lo académico se integre con lo emocional, e involucre a profesores, administrativos y padres de familia.

Morales continúa la línea pedagógica y realiza un especial énfasis en la expresión emocional como parte fundamental de su intervención. El proceso de intervención de esta autora, facilitó la dimensión participativa, abrió el espacio al diálogo desde la horizontalidad y considerar la pertinencia relativa de la expresión de hechos tan dolorosos como el desarraigo y las pérdidas derivadas del conflicto.

4.2.4 Inteligencia emocional

Se trata de una subcategoría muy concurrida desde de la investigación emocional y muestra una fuerte tendencia cognitiva. Así se evidencia la acogida que tiene la teoría de Mayer y Salovey en la mayoría de las investigaciones. Para estos autores (Mayer y Salovey 1997), una persona inteligente emocionalmente hablando es aquella que logra la habilidad de percibir, valorar y comprender las emociones, así como la posibilidad de facilitar el pensar a partir de ellas, y la habilidad para regularlas a su favor.

Así es como Aguaned y Valencia (2017) formulan una serie de estrategias educativas para niños y niñas de 5 años, que comprenden la agrupación en 3 bloques de las habilidades a potenciar. De esta manera, pretende aplicar sistemáticamente la teoría de Mayer y Salovey (1997) en 1 grupo experimental y uno control. Como resultado, al aplicar antes y después del estudio una escala de estimación, se evidencia que la aplicación práctica de la teoría en actividades interactivas es mucho más efectiva que la transmisión verbal de parte de los docentes.

Bejarano (2019) hace un interesante análisis del impacto de las emociones positivas y negativas en el vínculo emocional entre madre e hijo/hija en familias monoparentales reconociendo a estas como nacientes de los cambios socioculturales. Bejarano hace un especial énfasis en el desarrollo humano como aquella construcción ética pero también ideológica que se permite gracias a este relacionamiento familiar. La teoría de inteligencia emocional se hace siguiendo a Mayer y Salovey, desde los lentes de Bisquerra (2006) como se citó en Bejarano (2019), en la que la autora reconoce clave teóricamente la regulación emocional, que comprende las micro competencias de: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento y competencia para autorregular emociones positivas.

En cuanto a lo metodológico, se observa que el desarrollo del autoestima, autoconcepto y autocuidado son importantes dentro de las actividades realizadas. Así como también, a partir de la exploración se realiza un manual pedagógico denominado “Flor Manual”, que las madres se guardan para sí con el fin de tener una serie de enumeraciones con ayudas emocionales o tips para que las madres tengan en cuenta en sus relacionamientos filiales.

Álvarez et al (2020), en el municipio de Pitalito, parten de las posturas teóricas de Mayer y Salovey (1997) y de Goleman (1995), que interpreta la inteligencia emocional como la “capacidad que posee una persona y le permite experimentar una emoción, una sensación, logrando controlarla de manera adecuada”(Álvarez et al, 2020, p. 10). Así llegan a preguntarse por el conocimiento que tienen los docentes acerca de la inteligencia emocional, y desde ahí, generar estrategias para integrar a su labor este concepto. El estudio concluye, que las metodologías de educación emocional son obsoletas ya que se encuentran alejadas de las realidades de los estudiantes, así como los mecanismos de evaluación limitan la inteligencia al basarse en mediciones contraproducentes.

Para terminar con las búsquedas locales que continúan la línea de los autores Mayer y Salovey, Ochoa y Velasquez (2017) en el municipio de Tello-Huila recalcan la posibilidad de aprendizaje y desarrollo de estas habilidades de inteligencia emocional, así como adoptan el matiz de Goleman (1995), que agrega un componente de habilidades sociales y también de motivación. Además, el estudio es desarrollado en adolescentes, por lo que se recalca que este ciclo de la vida está marcado por grandes cambios psicosociales, biológicos, fisiológicos y cognitivos por lo que el aspecto emocional se verá necesariamente afectado debido al ajuste psicológico que se presente (Ochoa y Velasquez, 2017).

Metodológicamente, operacionalizan la inteligencia emocional en atención, claridad y reparación. De esta manera se identifica la inteligencia emocional en 3 sedes educativas del municipio de Tello, a partir de un diseño cuantitativo utilizando el instrumento TMMS para la recolección de los datos. Se concluye que no hay diferencias significativas en los resultados arrojados por las mujeres frente a los hombres mostrando unos niveles adecuados en cada una de las dimensiones; asimismo, se encuentra poca relación entre condiciones socio demográficas y las 3 variables establecidas (Ochoa y Velasquez, 2017).

Otro análisis de corte cuantitativo se realiza en Boyacá, Colombia; sin embargo, parten de otro autor: Bar On (1999) citado por Buitrago et al. (2019). Propone un modelo mixto de inteligencia emocional y social, que comprende 5 ámbitos: inteligencia intrapersonal e interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado del ánimo, por lo que se evidencia factores no cognitivos que potencian el bienestar psicológico y que permiten calcular el coeficiente emocional. Los autores reconocen que la inteligencia emocional está implicada principalmente en la toma de decisiones, lo que la hace diferente a la inteligencia cognitiva, aunque complementaria (Bar-On et al.,2003) citados por Buitrago et al. (2019). También, acentúan en la

regulación desde una perspectiva cognitivo conductual y la nombran como importante para el ajuste psicológico y social

La particularidad de este estudio es que pretende hacer un comparativo entre el coeficiente emocional de niños y niñas de 8 a 10 años y los preadolescentes de 11 a 16 años, que son estudiantes de escuelas públicas. Para determinar esto, fue utilizado el Inventario de Coeficiente Emocional, versión para jóvenes [EQ-i: YV], el que permitió definir que de manera general, los estudiantes poseen niveles medios de coeficiente emocional, así como que el manejo de estrés y la adaptabilidad en niños y niñas era mejor que en preadolescentes; por último, los demás ámbitos fueron puntuados mejor por las niñas y niños, más las diferencias no son significativas (Buitrago, Herrera y Cárdenas, 2019)

En el mismo sentido Alzate-Henao et al. (2020) plantean que la inteligencia emocional debe articularse para la respuesta en la resolución de problemas, relacionándolos con procesos afectivos y cognitivos en el aprendizaje, por lo tanto el cultivo de habilidades en los contextos educativos se desarrolla en los comportamientos prosociales y no en evitar el conflicto.

Para cerrar con esta categoría, Colmenares y Omaira (2020) realiza un estudio en Bogotá que establece una caja de herramientas pedagógicas a ser utilizadas en la formación de competencias emocionales, desde la perspectiva de Bisquerra (2003), por la cual se reconocen las competencias como habilidades, conocimientos, capacidades y también actitudes para movilizar actividades de manera eficiente. Así, se establecen como competencias emocionales: la consciencia, regulación y autonomía emocional, así como las competencias sociales y las habilidades para la vida. Colmenares se centra en la consciencia emocional, definida como la capacidad de atender las propias emociones así como la de los demás, pero también hacer una lectura adecuada del clima emocional (Bisquerra, 2003).

La investigación se realizó en niñas y niños de 9 a 11 años, es de corte cualitativo y se resalta que en la fase exploratoria realizan un rastreo emocional no solo de los estudiantes de la institución en la que se realiza el estudio, sino también a las docentes y se reflexiona en su labor. Las actividades se destacan con un fuerte componente lúdico y muy orientadas al juego, apoyado el proceso en la IAP, que discute su pertinencia constantemente. De esta manera, se determina que los docentes están supeditados a las exigencias de resultados institucionales desde el rendimiento cognitivo, así como delegan buena parte de la responsabilidad en formación a las madres y padres de familia. En cuanto a las niñas y niños, se puede establecer que es necesario ampliar el vocabulario emocional y estimular la expresión emocional.

4.3. Corporeidad

Esta última subcategoría recoge una tendencia que no es marcada, más sí es significativa en términos reflexivos. En ella se desenvuelve la vinculación de las emociones con los imaginarios, sentires y conocimientos acerca del cuerpo, en el que este resulta un escenario expresivo de los

proceso disciplinares y también de la posibilidad de transgresión (Penac, 2012, como se citó en Maldonado et al, 2017), del autoconocimiento y las disposiciones a actuar, así como del lenguaje encarnado (Maturana, 2001). Pero también, al permitirse la creatividad imaginaria, se estimula la expresión de la realidad social de cada quién (Celis y Patiño, 2020).

Es así como desde España, Maldonado et al (2017), reflexiona en la educación sobre los procesos por los que el cuerpo está dispuesto a formas establecidas de quietud y pasividad (Penac, 2012). La posibilidad de un cuerpo educando y no educado, contempla explorar otras posibilidades desde el cuerpo para ver el mundo y resolver los conflictos. Por tanto, esto incluye a su vez el narrarse desde el recuerdo vivido y sus emociones y actitudes asociadas (Bartlett, 1932) como se citó en (Maldonado et al, 2017)

En este orden de ideas, estos autores plantean el micro-relato corporal en 60 estudiantes con el fin de conocer el sentido, imaginarios y significados que se asocian al cuerpo en el proceso de socialización dentro de la escuela. De este proceso de recolección, se evidencia que existen estrategias de enseñanza que no varían de la escuela a la universidad, también que la exposición del cuerpo a lo público se relaciona con bajo concepto de sí, baja autoestima, temor al fracaso y la burla; por último, concluyen que las pedagogías expresivas transforman las formas de relacionamiento con los demás, con el propio cuerpo, con el espacio que se ocupa y a su vez con el tiempo (Maldonado et al, 2017)

Gomez (2018), enfatiza en la expresión emocional desde la corporeidad, por lo que diseña una intervención pedagógica basada en los postulados de conceptos emocionales de Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional. También cita a Gardner (1995) quien complementa con su teoría de las inteligencias múltiples. Sin embargo el referente más importante para Gomez, es Maturana puesto que profundiza el vínculo entre cuerpo y emoción. Así que, Maturana (2001) como se citó en Gomez (2018) asegura que las emociones son movilizadoras, es decir, generan disposiciones al actuar corporal, así como también estas afloran desde el lenguaje puesto que “[hacer] emocionar es otra forma de comunicar” (Gomez, 2018, p.27). Entonces, la alegría, el amor, la ira, la tristeza y el miedo son teorizados por desde la perspectiva de Maturana, recordando la corporeidad como posibilidad de autoconocimiento de estas mismas emociones.

Consecuentemente, Gomez indaga sobre estas emociones ya descritas en niñas y niños de 8 y 9 años de edad en Santander de Quilichao, Cauca, a partir de observación participante, diarios de campo y fotografías. Esta investigación contiene una serie de secuencias didácticas con actividades como videos ilustrativos, cantos, bailes, con el diario y álbum de emociones. Gomez (2018), encuentra que los escenarios de solución de conflictos son realmente oportunidades de aprendizaje; que el trabajo en equipo y el diálogo permiten la convivencia así como también, el trabajo personal de escritura en diarios de campo estimulan mucho la expresividad.

Por último, desde el teatro Celis y Patiños (2020), hablan de la inteligencia emocional desde Mayer y Salovey (2007) pero haciendo un marcado acento en la pedagogía del afecto, que

implica generar las siguientes prácticas, siguiendo a Nelsen y Lott (2007) como se citó en Celis y Patiños (2020): percepción de capacidad personal, de importancia en las relaciones, de poder personal e influencia en la vida, habilidades interpersonales e intrapersonales, de adaptación al sistema y de juicio. La corporeidad es fundamental en cuanto al permitirse el juego y la creatividad imaginaria o no, se exterioriza la realidad social de cada quién, así como se genera participación y en últimas, la libertad que resulta compartida con el colectivo (Cañas, 2009).

La investigación se realiza con niñas y niños de 8 a 17 años que se encuentran en proceso de restitución de derechos. Se concluye que son necesarios los espacios seguros para ser y crecer emocionalmente, así como debe garantizarse la escucha y el cuidado en red de parte del colectivo en el que se reconoce, además, se confirma el teatro como una herramienta para comprender el rol social dentro de un grupo (Celis y Patiño, 2020).

5. Objetivos

5.1 General

Comprender las emociones políticas de niños y niñas de la Biblioteca Popular Pacho Vacca en Neiva en contextos no escolares.

5.2 Específico

- Identificar las emociones a partir de relatos corporales, familiares, escolares y territoriales que se gestan en las niñas y niños de la Biblioteca Popular.
- Reconocer las manifestaciones ciudadanas a través de transformaciones dialógicas y participativas dadas en los talleres.
- Describir el entramado emocional encontrado en los niños y niñas de la Biblioteca Popular Pacho Vacca.

6. Referente teórico

De acuerdo a los objetivos de la investigación se exponen las teorías y conceptos que sustentan la estrategia “Narrarte” para la comprensión de emociones políticas en niños y niñas, se consideró pertinente un marco conceptual que aborda los siguientes tópicos: Constructivismo en las emociones, Emociones políticas desde la teoría de Nussbaum, Narración como experiencia emocional y la Noción de ciudadanía.

6.1 Relación sujeto-realidad

En las Ciencias Sociales, la relación sujeto/individuo - realidad existen principalmente 3 posturas. Algunas se enmarcan desde una visión que dimensiona al ser humano en sus concepciones orgánicas (fisiológicas, cognitivas, endocrinas, perceptivas, genéticas), en segundo lugar desde cierta inclinación a lo social y cultural que reclama un carácter contextual de los fenómenos humanos. Por último, se encuentran las posturas socio-históricas, desde la cuál se orienta esta investigación.

Estas posturas socio-históricas reconocen la realidad como aquel producto de la interacción dialéctica entre las personas, y demás entes que les rodean (donde cabrían los territorios, la naturaleza , los animales, etc), reconociendo esto como alteridad: el otro y lo otro; por lo que lo social es un fenómeno constitutivo de la subjetividad. Así, las condiciones sociales, culturales e históricas forjarían conocimientos particulares (Crespo, como se citó en Gutierrez, 2020). Las emociones se desenvuelven de esta manera al ser un elemento de lo subjetivo.

Melamed (2017) recuerda la polisemia que se ha cultivado en las reflexiones teóricas acerca de las emociones, así como también, que las nociones tienden a ser un concepto heterogéneo en la medida en que se ha usado para explicar muchos atributos y procesos diferentes que generan aún al día de hoy polémicas. Hablar de emociones es hablar de una constelación.

Para hablar de emociones es necesario recurrir a procesos psíquicos como el desarrollo psicológico del que se parte, ya que esto significa comprender el lugar que tienen las emociones en este proceso. Vygotsky (1932) plantea que el desarrollo implica cambios por los cuales las estructuras psicológicas se modifican. Sin embargo, esas modificaciones no obedecen a condiciones biológicas ni únicamente personales que las impulsan, sino que existe una experiencia social que acompaña el proceso. A esto Vygotsky llama la situación social del desarrollo, noción que recuerda las condiciones internas y externas que interdependientes, movilizan el desarrollo psicológico.

De esta forma, “lo social se transforma en individual” (Vigotsky, 1932, pag 264), ya que el ambiente social genera cambios en la personalidad, en los procesos psicológicos y en los fenómenos subjetivos (Crespo, como se citó en Gutierrez, 2020). , así como, dialécticamente, la realidad social se ve afectada por las formas de relacionamiento que adopta el sujeto. Entender las emociones implica definir las como prácticas resultado del intercambio dialéctico de conocimientos en contextos específicos, con elementos que brinda el entorno, los pares y demás personas, en los que las emociones dan cuenta de la relación que se tiene con el contexto nombrado (Bozhobich, 2009) como se citó en (Del Cueto, 2015). Esta interacción resulta significativa ya que constantemente existe reestructuración de las emociones a medida que se dan las interacciones (Del Cueto, 2015).

Desde esta propuesta se parte de comprensión de las emociones reconociéndose como prácticas según estos postulados constructivista; sin embargo, se reconoce que también las emociones son generadoras de valores que permiten interpretar lo que ocurre a partir de la importancia que tienen las cosas, las personas y los territorios, de manera interdependiente con las creencias y juicios. Lo anterior tiene que ver a la vez con aspectos morales, puesto que en últimas, lo que condiciona el valor que tienen las cosas también dependen del propio camino y sentido existencial que cada quién da a su vida (Martinez & Quintero, 2016).

6.2 Emociones políticas. Una mirada desde Marta Nussbaum.

Marta Nussbaum en la actualidad es quién desarrolla ampliamente el concepto de emociones políticas desde la teoría cognitivo- evaluadora, entiende que los juicios permiten evaluar y asignar una concepción a las emociones siempre y cuando se cuenten con capacidades interpretativas que permitan asignar valores y distinguir concepciones de lo bueno y lo malo, lo correcto-incorreto, lo justo e injusto (Pinedo Cantillo, 2018). En consecuencia, las emociones tienen el potencial de afectar los relacionamientos a medida que expande o reduce el bien común, por lo que a la larga implica un compromiso con la justicia social y dignidad humana.

Nussbaum recupera la orientación aristotélica acerca del florecimiento humano que se refiere al desarrollo de las potencialidades del ser humano para alcanzar la plenitud en donde sea posible relacionarse con otras personas comprendiendo la vulnerabilidad, de aquí, se podría decir que las emociones tienen una función reactiva por lo que tienen un valor en sí mismas y deben ser cultivadas (Pinedo & Yanéz, 2017); más se hace importante potenciar la capacidad emocional que no implica simplemente regularlas sino todo un proceso educativo complejo.

Por consiguiente, Nussbaum (2014) fundamenta la compasión alejándose del concepto judeo cristiano entendido como la faceta del amor de dios manifestada en la compasión del afligido y del pobre para obtener salvación divina, en cambio desde la reflexión filosófica y lo cognitivo concede un interés al valor ético asociado a la deliberación humana.

Para Pinedo Cantillo (2018) Nussbaum reconoce mediante 4 juicios cognitivos como se estructura la compasión. El primer juicio cognitivo denominado juicio de gravedad se refiere a la evaluación de las circunstancias que obstaculizan la dignidad humana del otro, es decir, es un tipo de pensamiento que evalúa si el sufrimiento padecido por otro ser humano altera su existencia y mide si este dolor es profundo o superficial.

El segundo requisito cognitivo para Pinedo Cantillo (2018) es el juicio de inmerecimiento, este evalúa las acciones tomadas por el otro y concluye si la persona merece ser o no víctima del sufrimiento padecido, retoma la teoría contemporánea del merecimiento de culpa (Weiner, 1985) como se citó en Pinedo Cantillo (2018) que valoraba la culpa como factor importante para la compasión. El tercer componente cognitivo que estructura la compasión es el juicio eudaimonista, este se refiere a la afectación personal provocada por el sufrimiento del otro porque la situación o persona representa un papel importante para la propia vida (Nussbaum, 2008) como se citó en Pinedo Cantillo (2018).

El cuarto componente cognitivo se denomina juicio de posibilidades, es la imaginación empática de sentir un dolor semejante del que padece el otro, hipotéticamente permite ponerse en una situación similar.

En la misma línea, Zambrano & Son (2020) comprenden la compasión como la capacidad de experimentar sentimientos de dolor ajeno y la necesidad de educar en ellos que aporten a la construcción de un mejor mundo; basados en Noddings (2009) es vivenciar el dolor del Otro, por lo tanto, citando a Gilligan (1985) se necesita del cuidado de sí, cuidado de los próximos y cuidado del otro.

Es así como la compasión, se activa como protector ante las condiciones de vulnerabilidad de las demás personas, es la emoción social básica (Nussbaum, 1996) citada por (Pinedo Cantillo, 2018). De manera Gu et al. (2017) como se citó en Pinedo Cantillo (2018) hacen un análisis de las características de las personas compasivas recopila los elementos claves que permite reconocer el sufrimiento ajeno, entender el sufrimiento como experiencia humana, conectarse emocionalmente con la persona que sufre, aceptar que personas sufren y actuar con la motivación de aliviar el dolor.

Por tal razón la compasión se vincula con las acciones morales porque da cuenta de los principios, valores y conciencia que humanizan, comprendiendo que las representaciones del mundo pueden transformarse.

Por su parte el miedo, surge de la debilidad percibida y moviliza a apartarse del peligro, aunque esto equivale a cerrar las posibilidades de compartir vínculos sociales. Para Martínez & Quintero-Mejía (2016) el miedo es una emoción generadora de sufrimiento que pone en peligro la socialización de los vínculos en la vida ciudadana porque se individualiza la vida afectiva y atenta contra el Yo. También desde la investigación de Peña Castellanos (2017) que vincula

conceptualmente las valoraciones cognitivas y los juicios de valores dirigidos a objetivos, de Nussbaum (2014), entiende el miedo como un dispositivo de control que silencia a personas y comunidades bajo sistemas de dominación como amenazas, control, uso de armas e intimidación. Es por tanto que el miedo es adverso a la posibilidad de gestionar acciones en comunidad que fomenten la solidaridad, comunicación y colaboración.

De allí, la tristeza puede entenderse como una emoción que se liga a las pérdidas o a la carencia; de personas, de cosas, de situaciones, de esperanza (Perez y Ariel, 2019) y de ambientes sociales en los cuales se desenvuelven las personas (Zambrano & Son, 2020). Esto ocurre porque aquello se ha revestido de un valor significativo para el proyecto de vida de quien pierde y las expectativas que se tienen con aquello (Nussbaum, 2014). Se puede presentar cuando la experiencia de pérdida es abrupta y de la cuál el dolor resulta ser difícil hilar en las palabras (Nussbaum, 2014). Esta emoción puede movilizarse como indignación ante la percepción de injusticias (Vargas, Giraldo & Trujillo, 2017) que se manifiesta buscando la no repetición.

Otra emoción desarrollada por Marta Nussbaum y los teóricos que siguen su línea, es el amor. Esta emoción debe ser cultivada porque significa generar símbolos en cada comunidad según su contexto, que permitan buscar soluciones a las problemáticas sociales que sólo la emoción puede resolver, al ser madre de otra que impiden relacionamientos desde el odio y la desconfianza e invita a la preocupación e interés por los demás (Martinez & Quintero, 2017), así como motiva un sentido de pertenencia e identidad (García, 2018). A partir de la aprehensión y convicción de ella, es emoción conductora de la acción que permite entender con claridad qué se ha sufrido, qué se puede sufrir y qué definitivamente no se desea sufrir más (Perez y Ariel, 2019).

Otras emociones que se pueden entender desde esta perspectiva emocional son la vergüenza, que se relaciona con el sentirse indigno al no alcanzar una serie de imposiciones sociales y personales. Otras como la repugnancia y el asco tienen a jerarquizar socialmente bajo la idea de contaminación que pueden representar otras personas o cosas relacionadas con ellas, por lo que conlleva a la estigmatización y marginalidad (Martinez & Quintero, 2017)

Como vemos, una parte importante de la emoción es la acción subsecuente, puesto que, dice Maturana (Maturana, 2001, como se citó en Gómez, 2018) las emociones son disposiciones a actuar, y él privilegia el cuerpo para hacerlo, pero no desprovisto de la corporeidad que se teje con él, por lo que es preferible nombrarlo como cuerpo vivido. Esto implica transgredir la imposición hegemónica tradicional de lo que se considera cuerpo porque implica encarnar la subjetividad en él y no solo nombrarlo como un medio de expresión (Penac, 2012, como se citó en Maldonado et al, 2017). Diferentes formas de encontrarse con el cuerpo y narrarse con él son a la vez diferentes formas de subjetivar (Prados, 2010); en este orden de ideas, es importante lograr autoconocimiento y consciencia de fortalezas y debilidades por medio de la corporeidad expresa en el cuerpo (Maturana, 2001, como se citó en Gómez, 2018).

6.3 En lugar de la narración en la experiencia emocional.

Continuando con las narrativas, por otra parte, Freire (2009, como se citó en Gomez, 2018) dice que “La palabra verdadera es la que transforma el mundo”, aludiendo al lenguaje como gran medio de movilización intersubjetiva puesto que implica escuchar y permitir hablar y esto está ligado al reconocimiento. Este intercambio posibilita la generación y significación de los acontecimientos que puede re significarse en la narrativa, si se entiende que cuando se relata no se relata el recuerdo, sino una emoción y una actitud de lo vivido, bajo una forma particular de relatarlo (Márquez, Prados & Padua, 2012).

Para Ghiso (1998) el diálogo permite el tejido social que debe reconocer la otredad y por lo tanto lo colectivo, pues en este encuentro y esta comunicación se enlazan significantes. También es importante tener en cuenta que estos discursos y narrativas se mantienen en disputa dialéctica, son dinámicos y cambiantes, tanto dentro del mismo grupo como con exogrupos (Cortada, 2016).

Por último, la escritura o narración desde las letras permite primordialmente dar un lugar a la palabra de personas a las que probablemente no se les ha permitido hacerlo. También darle sentido a nuestras experiencias y las relaciones con las personas y cosas, criticar los modelos imperantes del yo social; permite la responsabilidad personal y el agenciamiento, así como la consciencia y el cambio cultural (Kiesinger, 2002; Poulos, 2008; Tololyan, 1987: 218; Bochner, 2001, 2002; Pelias, 2000, 2007; Ellis, 2002b; Goodall, 2006; Boylorn, 2006; Jago, 2002, citados por Bernard, 2019).

Todos estos recursos verbales y no verbales abren paso a la vivencia, aquella que no encuentra mucho espacio en los relacionamientos cotidianos en un territorio y espacio simbólico marcada por prácticas violentas de relacionarse y participar de lo público a partir de lo emocional. Y como se habla de lo público es necesario remitirse a otro concepto que ata cabos con las emociones: la ciudadanía, en este caso, una ciudadanía de la niñez.

6.4 Noción de ciudadanía

Para esta investigación se entiende la noción de ciudadanía desde la postura cognitiva-evaluadora de las emociones de Nussbaum (2014) quien a través de su pensamiento filosófico sobre el modelo de humanidad y junto a los juicios evaluativos enlaza las emociones políticas con elementos de justicia, conciencia y dignidad social. Para Pinedo Cantillo (2018) que recopila las ideas de Nussbaum, la formación de ciudadanía compasiva mejora las condiciones de vida a través del beneficio colectivo donde se reconocen las injusticias sociales en grupos oprimidos y vulnerados históricamente.

El reconocimiento del otro y la generación de vínculos comunitarios construye motivaciones y deseos para la vida individual y social que es movilizada a través del repertorio emocional, por esta razón la compasión es una característica que posibilita la democracia e intercede con condiciones de vida digna globalizadas.

Así mismo la ciudadanía implica una actitud de vida de exigencia a los gobiernos a través de acciones comunicativas públicas en su mayoría artísticas donde se crean espacios de deliberación pública ante los sistemas de exclusión y dominación. Gómez-Tamayo & Navarro-Bohórquez (2018) continúan con el enfoque de las acciones sociales desde la movilización afectiva que permite una puesta en marcha de exigencias de derecho civiles desde el empoderamiento de la identidad colectiva, es por eso que Rico Montoya et al. (2018) reconoce la importancia de los procesos de subjetivación que consiste en la apropiación de sentidos históricos que han transformado las trayectorias de vida y la cultura de comunidades o grupos sociales víctimas de alguna injusticia.

Se puede señalar el aporte de perfil ciudadano de Habermas (1987) como se citó en Bernal & Ramos (2015) en la noción de ciudadanía como el deseo de ser sujetos políticamente responsables de la comunidad, para eso deben existir momentos de comunicación donde los sujetos interactúan estableciendo relaciones interpersonales que movilicen a la acción. Por ello la ciudadanía tiene una base emocional significativa que permite reconocer las creencias culturales que orientan las acciones del otro desde la reflexión emocional dando lugar a espacios de interacción y diálogo que movilizan la solución no violenta de conflictos y el encuentro de experiencias para construir lazos sociales.

Finalmente, estos aspectos en la reflexión moral dan importancia a la problematización de centrar los aspectos emocionales como papel fundamental en el desarrollo personal y social de las personas para una vida en sociedad justa, en donde la motivación democrática no sea el imaginario del ejercicio de voto sino, el impulso por la garantía de los derechos y bienestar de las otras personas en la transformación de escenarios de desvalorización de condición de víctima a ciudadanos.

A pesar de esto la noción de ciudadanía en niños y niñas se entiende únicamente desde los procesos de formación curriculares en la escuela, sin embargo en esta investigación el sentido en la infancia se relaciona con características de subjetivación política que Rico Montoya et al. (2018) agrupa para situar a los niños y niñas como sujetos activos e históricos, estos elementos incluyen: 1) la capacidad de reconocer su contexto e incidir en él, 2) cargos de responsabilidades en la comunidad, 3) desarrollo de habilidades, 4) experiencia emocional sana.

En conclusión, en la infancia ocurren procesos de ciudadanía cuando en los espacios de socialización entre pares confluye el diálogo de opiniones y emociones sobre situaciones o personas, la cultura política en niños y niñas se relacionan con el respeto por las opiniones del otro, la escucha activa, el fortalecimiento de los lazos de amistad y las expresiones artísticas que

impulsa desde el espíritu cívico apoyar procesos comunes con entusiasmo sincero (Nussbaum, 2014).

7. Metodología

La presente investigación se dispuso comprender las tramas emociones en los diferentes relatos subjetivos de niños y niñas de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, que a su vez permitieran reconocer las transformaciones que la investigación acción fue mostrando en el proceso andado.

7.1 Enfoque de investigación

Teniendo en cuenta esto, el enfoque cualitativo permite dar respuesta a la pregunta planteada en este estudio epistemológica y los objetivos de la presente investigación, dado que plantea que el conocimiento puede ser intervenido, construido y no se encuentra dado, esperando conocerse (González, 2006); esta construcción se da partiendo de una realidad cargada de significados sociales compartidos productos de la interacción. Se convierte entonces los relacionamientos en el centro de la investigación (Sandoval, 1996); más allá de entender cómo se ordena el mundo simbólico existe una intención de comprender las implicaciones subjetivas de los fenómenos sociales (González, 2006).

Concretamente, la investigación cualitativa es la comprensión e interpretación de fenómenos sociales y humanos desde los significados que las personas le otorgan a estos en sus vidas cotidianas. Esto se lleva a cabo a partir de fuentes de información que implican narrarse desde las realidades de las personas como son las historias de vida, experiencia personal, estudios de caso, introspección, entre otros (Creswell, 2016).

7.2 Diseño metodológico

Bajo estas premisas, el diseño investigativo adoptado fue el narrativo que permiten considerar que las narraciones cargan pensamientos, emociones, sucesos, relacionamientos y vivencias de quien las cuenta (Hernandez y Baptista, 2014). Estas tienen que ver con las emociones políticas que se encuentran en las vidas de las niñas y niños participantes.

Asimismo, la orientación narrativa que tiene se centra en los relatos de vida, estando esta dentro del campo narrativo, entendiéndose como el encuentro profundo con las personas en el relato (Sandoval, 1996) desde la vivencia; se tienen en cuenta los aspectos culturales, institucionales e historias sociales de las narraciones (Creswell, 2016). Además, las etapas vitales, personajes, territorialidades toman especial importancia para el análisis subjetivo de las emociones.

Como los relatos en sí se muestran como hechos diversos, separados de una realidad continua, siguiendo a Ricoeur (2006), estos fueron organizados en tramas narrativas que anclan

los sentidos de cada narración con una coherencia y desarrollo a través del tiempo, en este caso, según situaciones y acontecimientos de las historias de vida de los participantes.

La estrategia se fundamenta en el tejido de las relaciones donde cada participante dinamiza los espacios a través de la problematización y diálogo de sus experiencias en torno a los temas principales de cada taller, cuestionando de esta forma el papel de los participantes no únicamente para el proceso que conlleva la intervención, sino como forma de construir en sus realidades personales y sociales (Calderón y López, 2016).

7.3 Técnicas de investigación

Para hablar de las técnicas, una de ellas, la observación participante, se utiliza gracias a que invita a ser parte de la investigación conforme a una observación intensa en la vida de los participantes (Creswell, 2016) a la vez que facilita una interacción íntima con los ambientes cotidianos de los participantes; este tipo de observación permite conocer detalles de situaciones, de interacciones y eventos que se presentan en campo siendo parte de él (Albert, 2007).

En segunda instancia, los talleres pedagógicos, en tanto técnicas de investigación, resultan ser un espacio de aprendizaje y diálogo de saberes, que permite estructurarse con propósitos concretos de investigación a medida que se desarrollan didácticas artísticas para llegar a estos. Estos tienen como base el establecimiento de acuerdos básicos para el encuentro establecidos por los participantes con orientación de las facilitadoras; sin el funcionamiento de estos, resulta necesario dar por terminado el taller hasta una próxima fecha establecida.

Los talleres se dividieron en tres momentos: el inicial tiene que ver con un juego o rutina de calentamiento para disponer el cuerpo y la atención en el espacio, el segundo tiene la finalidad de desarrollar el grueso del objetivo pedagógico e investigativo y el último es el momento de cierre que invita a reflexionar o a concluir el taller enunciando compromisos para el siguiente encuentro. El momento reflexivo se ubica en cualquier situación que amerite generar el diálogo para continuar con el desarrollo del espacio.

Como parte del taller pedagógico, los grupos focales tienen lugar en la medida en que distribuye el grupo en partes y esto facilita tanto el desarrollo del taller, evitan la atención dispersa y favorece la reflexión y el diálogo cercano siguiendo la medida del taller pedagógico; es decir, se pueden entender como una conversación con un horizonte definido (Albert, 2007).

Por último, se hace uso de una encuesta de caracterización sociodemográfica que permita conocer elementos significativos como edades, estratos, ocupación de madres y padres, así como personas con quién habita el hogar, entre otros datos personales.

7.4 Instrumentos de investigación

Los instrumentos conforme a las técnicas, corresponden al diario de campo, que bajo el lente de la observación participante se convierte en el instrumento fundamental para registrar las impresiones de las facilitadoras. Este instrumento es un registro constante de los acontecimientos de cada encuentro que consigna reflexiones que se van generando (Sandoval, 1996), permitiendo así que el proceso de análisis de información se extienda aún en la fase exploratoria.

Respecto del taller pedagógico, los instrumentos a utilizar son rejillas de observación para cada uno de los encuentros según la didáctica artística utilizada; juegos lúdicos para iniciar cada jornada que varían entre circuitos de pistas y juegos de calle, así como cartografías territoriales y corporales. Por último, el autorregistro se desarrolla teniendo en cuenta los productos escritos de cada taller reunidos en una carpeta por participante. Además de lo anterior, se disponen de recursos didácticos como canto, canciones, películas, dibujos, visitas al parque de juegos, compartir alimentos y creaciones artísticas como pintura, muralismo, manualidades y fotografías.

Finalmente, la encuesta de caracterización que permite una perspectiva de datos cuantitativos, se desarrolla partiendo de preguntas estructuradas según datos sociodemográficos concretos.

7.5 Actores y población

Partiendo de estas claridades epistemológicas y metodológicas, luego de plantear una exhaustiva revisión bibliográfica siguiendo a Sandoval (1996), para la puesta en marcha de la estrategia Narrarte se diseñaron 17 talleres que se desarrollaron entre el 28 de Agosto de 2021 y el 19 de diciembre del mismo año, se contó con la asistencia de 33 niños y niñas entre los 6 a 13 años de edad en la Biblioteca Popular Pacho Vacca (BPPV) ubicada en la sede Asocominh del barrio Versalles en la comuna 8 de Neiva.

Las familias de los niños y niñas participantes de la estrategia viven en los barrios aledaños a la BPPV, especialmente del barrio Versalles y la Florida, el 100% de las familias pertenecen al estrato socioeconómico 1. Los participantes conviven con ambos padres, siendo estos quienes son los principales responsables económicos que cuentan con empleos informales, y las madres se desempeñan en diversos oficios domésticos como el hogar, también hay niños y niñas que conviven únicamente con sus abuelas, o la cantidad de personas con las que habitan su hogar varía entre 3 y 7 personas, siendo la familia extensa una modalidad concurrente, junto a la de familia nuclear.

7.6 Fases del estudio

El proceso que propone la estrategia se desarrolló en 4 fases: acercamiento, exploratoria, analítica y clausura.

La primera fase de **acercamiento** se centra en la generación de confianza a partir de la reactivación del proceso de la BPPV que estuvo cerrada año y medio por la pandemia de Covid-19, por lo tanto, el reto principal era configurar confianzas con las madres de familia, los niños y niñas para volver a impulsar los procesos comunitarios a través del arte. Para lograrlo se necesitaron 3 encuentros que propiciaron el acercamiento entre los integrantes, facilitadoras y las familias. En esta primera fase también se establecen relaciones de horizontalidad y acuerdos en el espacio de la biblioteca para un desarrollo adecuado de los talleres.

En la fase **exploratoria** se profundizó el vínculo con los niños y niñas a través de estrategias lúdicas y artísticas en la indagación de sus sentires, donde cada participante empieza a compartir sus experiencias emocionales, y escucha la de otros que ayudan a fortalecer los vínculos de reciprocidad y comparten elementos en común. Las temáticas que se abordaron para esta fase fue la exploración de las emociones que se transitan a través del cuerpo, de las relaciones familiares, de las situaciones territoriales y de las emociones que se tejen en la BPPV y en la escuela, y la posterior clasificación de relatos y emociones comunes principales. Esto se logra con el desarrollo de 7 encuentros que convocaron a las memorias individuales, familiares y territoriales de los niños y niñas.

A partir de la tercera fase **analítica** se promueven espacios de encuentros de preparación para la navidad donde los niños y niñas a través de las expresiones artísticas y de experiencias de memorias emocionales eligen las actividades de clausura con las que quieren finalizar la estrategia Narrarte. Aquí se crea una conexión íntima en relación al espacio de apropiación de la biblioteca como un lugar seguro, a través de las opiniones se motiva el diálogo y la acción que promueve en ellos y ellas una participación activa en todas las decisiones para la materialización de los deseos. El número de encuentros fueron 6 que abordaron creaciones en torno a los sentimientos dolorosos y a la vinculación entre la comunidad.

La última fase de la estrategia es la presentación de la creación artística que se fue construyendo a lo largo de todos los talleres, como producto final se materializaron jornadas deportivas y artísticas como respuesta a los gustos comunes y personales de cada participante, todo a través de la reflexión colectiva de acciones que circularon a lo largo de los meses compartidos con relación a las emociones dolorosas, políticas que viven constantemente los niños y las niñas.

Las actividades desarrolladas se diseñaron de acuerdo a los temas centrales de cada taller, el tiempo por cada jornada era 2 horas y media, cada encuentro fue grabado en voz, y fotografías. Esta información se evidencia en la siguiente tabla (Tabla 2)

1. Tabla 2. Actividades desarrolladas en el proceso.

Actividades desarrolladas en el proceso

Fase	Taller	Temas centrales
1	1.Re-encuentro con niños y niñas	Convocatoria a niños y niñas de alrededores de la sede Fadco de la Biblioteca Popular Pacho Vacca. Presentación de facilitadoras Información sobre hora y lugar de encuentro
	2.Socialización del proceso con niñas y niños	Presentación de niños, niñas y facilitadoras Realización de carnet de la biblioteca y toma de fotografías Diálogo y establecimiento de acuerdos pedagógicos
	3.Socialización del proceso con madres y padres de familia	Visitas domiciliarias para la firma de consentimientos informados y realización de encuesta sociodemográfica. Presentación de propuesta de actividades a realizar en los siguientes meses Cineforo de película "Raya, el último Dragón" con niños y niñas
Fase	Taller	Temas centrales
2	4.Emociones en mi cuerpo. Parte I	Reflexión del encuentro anterior Cartografía corporal: ¿Qué siente mi cuerpo con cada una de las emociones?
	5. Emociones en mi cuerpo. Parte II	Cartografía corporal: ¿En qué situaciones esas emociones tienen lugar en mi cuerpo?

	6. Emociones en el territorio que habito	Cartografía territorial: ¿Qué situaciones hemos vivido en las calles del barrio y cómo nos hemos sentido?
	7. Encuentro reflexivo	Reflexión acerca de las dinámicas internas por las cuales este taller se canceló por el incumplimiento de los acuerdos establecidos entre todas y todos.
	8. Emociones en mi familia	Reflexión del encuentro anterior y recordatorio de acuerdos Árbol familiar: ¿Quiénes hacen parte de mi familia, cuál es el papel de los miembros frente a situaciones familiares y cuáles son las emociones ligadas?
	9. Jornada de limpieza de la Biblioteca Popular Pacho Vacca	Organización de equipos de trabajo para la realización de tareas de limpieza
	10. Tramas emocionales en la Pacho Vacca	Reflexión acerca de la escuela y lo que extrañan a raíz del confinamiento por la pandemia Covid-19 Cartografía de la biblioteca popular: ¿Qué representa la biblioteca para sus integrantes?
Fase	Taller	Temas centrales
3	11. Expresión artística: “Yo dentro de la biblioteca”, parte I	Dialogar ideas del mural al interior de la biblioteca Organización de equipos de trabajo para realización de la base del mural
	12. Planeando el cierre 2021	Reflexión del encuentro anterior y recordatorio de acuerdos Dialogar y planear ¿cómo nos gustaría que fuera el cierre cultural del año? Acordar jornada de limpieza

	13. Expresión artística: “Yo dentro de la biblioteca”, parte II	Organización de grupos de trabajo para finalizar la base del mural Plasmar nombres y manos dentro del mural
	14. Preparación del cierre artístico: Árbol de navidad	Realización de árbol de navidad con material reciclable Creación de cartel de clausura
	15. Preparación del cierre artístico: Bolas de navidad de papel	Reflexionar sobre nuestros seres queridos presentes y ausentes para plasmarlos en las bolas de navidad
	16. Preparación del cierre artístico: Villancicos	Recordar las letras de villancicos conocidos para interpretarlas en el cierre Realización de pintura “Feliz Navidad” en la calle frente a la biblioteca
4	17. Cierre artístico: Navidad en la Biblioteca Popular Pacho Vacca.	División en grupos de trabajo para la realización de la última jornada de aseo Compartir los villancicos preparados Entrega de recordatorios de parte de las facilitadoras

Fuente: Elaboración propia

7.7 Análisis de los datos

Los procedimientos que se tomaron para el desarrollo de la presente estrategia fueron:

1. Transcripción de la información
2. Codificación de participantes
3. Identificación emociones narradas
4. Identificación tramas narrativas
5. Identificación fuerzas narrativas

La transcripción de la información se desarrolló con los datos recopilados en audio y fotografías de los talleres de la estrategia “Narrarte” a partir de la cual, se realizó una matriz para el análisis e interpretación de los datos (Tabla 3), teniendo en cuenta las tramas narrativas, esto es ubicando los detalles de cada relato, como; tiempo (fecha), espacio (lugar), actores, situaciones de forma agrupada.

Tabla 3. Ejemplificación de matriz de análisis según trama narrativa

Ejemplificación de Matriz de Análisis según Trama Narrativa

Emoción teórica	Emoción expresada	Trama Narrativa
		T3-NO6/10 Línea 10-12 Mi abuela estaba en el hospital y no me dejaron entrar a visitarla, por eso cuando ya estaba muerta la llevaron a la casa, yo estaba muy triste, lloraba mucho.
Tristeza Relacionado a pérdidas	Duelo/Dolor (Aflicción)	T6-NO6/10 Línea 157-159 Yo quería que el velorio lo hicieran en la casa porque en la funeraria no dejan entrar niños y yo me tendría que haber quedado afuera y no la hubiera podido ver. Yo le dije a mi mamá “hagámoslo en la casa”.

Fuente: Elaboración propia

Una vez organizados los relatos por situaciones, se realizó la búsqueda en elementos comunes los estados de ánimo o emociones enunciadas como; dolor, tristeza, felicidad, miedo, tranquilidad, para hallar las fuerzas narrativas.

Por último, se realizó búsqueda bibliográfica que permitió diferenciar las emociones de acuerdo a las características teóricas teniendo en cuenta la expresión que se hizo de éstas, así como sus manifestaciones fisiológicas y/o su función social.

Para el análisis e interpretación de los datos se tuvieron en cuenta las categorías centrales de análisis que se muestran en la siguiente tabla 4.

Tabla 4. Fuerzas narrativas y tramas narrativas.

Fuerzas Narrativas y Tramas Narrativas

Fuerza narrativa	Trama narrativa
Emoción expresada	Relato
Tristeza, llorar, dolor	Relatos situaciones de flia (muertes)
Extrañar/Nostalgia	Escuela y clases virtuales
compartir	Situaciones familiares afectuosas
Reír, tranquilidad, jugar	Vinculación en el juego
cuidado	Cuidado familiar
llorar, cuidado	Toma de decisiones colectivas
tratar bien, alegría,	Vínculo entre niños y niña
pegar, golpes, rabia	Violencias familiares
pegar, decir groserías	Violencias relacionales en la BPPV

Fuente: Elaboración propia

7.8 Codificación

Para efectos de codificación de la información se asignó un orden de enunciación a los talleres y participantes; cada taller tiene el carácter con la letra T acompañado de un número que corresponden al número del taller de las narraciones respectivas, además a cada participante le fue asignado un código dependiendo a su género, NO si es niño o NA si es niña, seguido de la numeración del 1 al 19 por efectos de confidencialidad, después una barra diagonal con un número que indica la edad del participante como último la letra L con números que hace referencia a la línea de la transcripción del relato . A continuación, se anexa un ejemplo:

“Pues lloré mucho cuando mi abuelita falleció, ella estaba muy enferma”(T6-NA2/10 L 190-191). La codificación corresponde al taller número 6, de la segunda niña con edad de 10 años y su relato se encuentra entre las líneas 190 y 191 de la transcripción.

Así mismo, por el proceso de confidencialidad se definieron seudónimos a los y las participantes que fueron nombradas en las narraciones, de la misma manera se asignó un nombre diferente a las pandillas de la comuna 8, especialmente las que afectan el Barrio Versalles, La Florida y Alpes, quedando asignado la familia “Río” y “La Loma” como los bandos más temidos.

7.9 Consideraciones éticas

En este orden de ideas, teniendo en cuenta este aspecto ético de la estrategia y a fin de que se trata de un proceso participativo, continuo y de trabajo sostenido, los compromisos tienen que ver con 1) Voluntad de niños, niñas y familias en involucrarse los fines de semana para el proyecto, 2) Autorización de madres y tutoras a través de consentimientos informados, 3) concertar en cada taller las dinámicas de convivencia relacionadas al uso de apodos, momentos de juego y uso de las instalaciones, 4) La horizontalidad para modificar actividades de los talleres teniendo en cuenta las recomendaciones del grupo y los interés lúdicos y artísticos comunes. 5) Respeto hacia los niños y niñas más pequeños del grupo.

Las orientaciones prácticas para las facilitadoras se relacionan al interés y escucha activa de los relatos, hacer preguntas orientadoras en concordancia con los objetivos del taller con palabras sencillas que faciliten el diálogo, propiciar condiciones del buen espacio, mantener una reflexión a lo que pueda suceder y construcción de las relaciones de confianza. También se tienen en cuenta las dinámicas territoriales y los aspectos individuales de acuerdo a las diferentes edades del grupo, generando adaptaciones a las didácticas y actividades de los talleres que respondan a los intereses y particularidades del grupo.

8. Limitaciones

En cuanto a las limitaciones las facilitadoras reconocen varios elementos que estuvieron presente a medida que las fases metodológicas se iban cumpliendo. La principal limitación en la fase acercamiento se centraba en fortalecer los vínculos de confianza con las familias de los niños y niñas para iniciar nuevamente con los procesos de tejido psicosocial comunitario que se había pausado por año y medio debido a la declaración de Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica en todo el territorio Nacional derivado por la pandémica Covid-19 (Decreto 417, 2020) recomendaba el distanciamiento social que protegía la vida y salud de la población colombiana.

Otro factor importante se relaciona con el cierre de la sede de la BPPV Fadco, ubicada en el Barrio Los Alpes causada por la crisis económica de las mujeres que sostenían la sede a través de la venta del pan, los niños y niñas que viven alrededor de la sede fueron invitados a la inauguración de los procesos pedagógicos, sin embargo estos en su mayoría no asistieron a la sede Asocominh del Barrio Versailles porque el sentido de apropiación y pertenencia corresponde a la sede Fadco, además para llegar a la nueva sede debían atravesar la frontera invisible producto de las disputas territoriales que separa ambos barrios.

Para la fase exploratoria, la asistencia de niños y niñas en cada taller aumentaba por el voz a voz que se hacía en el barrio Versailles con las madres de familia y los encuentros de juegos con vecinos de la zona, por lo tanto cada semana había nuevos ingresos de niños y niñas que no conocían el proceso de la BPPV por lo que era necesario en cada encuentro hacer una breve presentación del espacio pedagógico y de los acuerdos de buen trato que se habían construido entre todos y todas para participar en los talleres, a medida que la estrategia iba siendo popular en la comunidad las diferencias etarias fueron mayores hasta el punto que los niños y niñas traían a sus hermanos bebés por lo cual se decidió permitir el ingreso únicamente a mayores de 6 años, decisión que fue tomada producto de los sentires en la dificultad de la realización de las facilitadoras y apoyada por los y las participantes.

Durante la fase analítica y clausura se presentaron simultáneamente tres limitaciones, la primera hace referencia a las dinámicas grupales de amistad y atracción con los y las participantes entre 12 y 13 años que lograban encontrar en los talleres un espacio seguro para conversar, veces interrumpiendo la programación temática, el segundo se limita a la falta de recursos económicos que restringen la realización de propuestas artísticas con materiales diferentes que no se encontraban en el espacio físico, también dificulta los encuentros vinculares sugeridos por los niños y niñas a través del compartir de frutas y dulces, y por último, lo relacionado con la adecuación del espacio físico en la falta de elementos de protección como tejas para el techo, vidrios para las ventanas que inundaba la biblioteca en las temporadas de lluvia y ventiladores para los días más calurosos.

Por último, las limitaciones existentes pudieron solucionarse a medida de las circunstancias, y permitieron alimentar la discusión de emociones y ciudadanía en niños y niñas a través de las vivencias dialógicas y propositivas que enriquecen las implicaciones teórico-práctica de la estrategia, estas situaciones producen cambios y repercuten los imaginarios de la biblioteca como un espacio seguro, acogedor y de pertenencia donde podían reconocerse vulnerables y también compartir experiencias propias de las edades.

9. Resultados

Una vez organizados los relatos de acuerdo a los datos recopilados en los talleres y con la indagación teórica de las tendencias en tramas y fuerzas narrativas, se comprendieron las narraciones que las niñas y niños de la BPPV tienen acerca de sus cuerpos, sus familias, la escuela y su territorio. Es por esto que los hallazgos se relacionan en tres categorías centrales que abarcan la gama de emociones expresadas. Estas categorías de análisis fueron: tristeza, amor y miedo. En la siguiente tabla (Tabla 5) se resumen la familia de emociones derivadas de estas.

Tabla 5. Emociones encontradas en las tramas narrativas

Emociones encontradas en las tramas narrativas

Emociones principales	Emociones identificadas en tramas narrativas
	Aflicción
Tristeza	Indignación
	Nostalgia
	Alegria
Amor	Empatía
	Benevolencia
	Humillación
Miedo	Castigo-obediencia
	Envidia y desconfianza

Fuente: Elaboración propia

9.1 Tristeza

En las narraciones de niños y niñas se encontraron tres emociones relacionadas con la tristeza, la primera es la aflicción, la segunda es indignación y la tercera emoción es nostalgia. Las primeras dos emociones enmarcadas en la tristeza se relacionan con sucesos de muertes familiares, la tercera se desarrolla dentro del contexto escolar y clases virtuales.

En cuanto a la aflicción en los niños y niñas aparece la **muerte de familiares cercanos como una experiencia de pérdida irrevocable** que se enmarca especialmente en dos escenarios; en ambientes de enfermedades y muertes violentas, esta vivencia es intensa y repetitiva que ocasiona una herida profunda, por lo tanto, entendemos la aflicción como emoción de tristeza profunda ante la pérdida, es “arrancar de un solo tajo eso que se había construido en torno al ser querido” (Nussbaum 2014, p. 482), se pone de manifiesto la construcción de las historias narradas ubicando momentos claves que incluyen el antes de la noticia y la reacción sentida a través del dolor que atraviesa todo el cuerpo.

Un ejemplo de ellos lo encontramos en la siguiente narración de un niño que sufre la muerte de su abuela a quien no pudo visitar en el hospital por ser menor de edad, relata **la experiencia de esperar por fuera mientras sus familiares adultas acuden al llamado de emergencia** que recibieron en casa desde el hospital sobre la salud de la abuela: “*Nos llamaron del hospital porque nos tenían una noticia, cuando llegamos me quedé afuera con mi tía y mi otra tía entró al hospital, cuando mi tía salió corriendo del hospital me dijo: “Uy papi, su abuelita, su abuelita se murió”, nos abrazamos y lloramos*” (T6-NO6/10 L 166-171).

Continuando con el relato de la muerte de la misma abuela, el niño durante los talleres relacionados a memorias familiares cuenta con zozobra las situaciones vividas de angustia de **no poder permanecer al lado de su abuela** con la que había vivido toda su vida, sintiéndose desesperado de lo que podía parecer injusto al no permitirle despedirse de alguien amado: “*Mi abuela estaba en el hospital y no me dejaron entrar a visitarla, por eso cuando ya estaba muerta la llevaron a la casa, yo estaba muy triste, lloraba mucho*” (T3-NO6/10 L 10-12).

También ocurrieron en los relatos situaciones donde algunos niños y niñas fueron más tímidas a la hora de compartir sus experiencias familiares de duelo, la aflicción también se entiende “como tristeza profunda por la pérdida de un ser querido, la cual entraña un dolor que las palabras no podrían explicar” (Nussbaum 2014, p. 482), es decir **relatan las reacciones propias de dolor sin profundizar en cómo sucedió el duelo**: “*Pues lloré mucho cuando mi abuelita falleció, ella estaba muy enferma*”(T6-NA2/10 L 190-191).

Si bien en casi todos los relatos llorar es una acción provocada por la tristeza, es un referente para la aflicción en los niños y las niñas, permite compartir un dolor común y es una forma de comunicar sin palabras un acto íntimo y sentido.

También en las narraciones de los niños y las niñas emergen otras situaciones comunes sobre **la necesidad de despedirse**, viendo y tocando al ser querido, parece ser importante rescatar una última imagen vivida de aquel quien acaba de fallecer y es más significativo si ocurre en un espacio cotidiano como el hogar. Un ejemplo de ello lo encontramos en la siguiente narración de una niña que cuenta el reciente fallecimiento de la abuela que a diferencia de su compañero, ella sí pudo verla antes de que llegaran a hacer el levantamiento: *“Mi abuela se murió en la casa hace unas semanas, yo estaba muy triste. La alcancé a ver y a tocar, luego hicieron el levantamiento”* (T3-NA3/1 L 5- 6).

Parece ser importante para los niños y niñas compartir un último espacio en común para despedirse a través del tacto y la vista, para recompensar un poco el dolor de la pérdida, por eso en el siguiente relato se reconoce la participación activa de un niño en las decisiones familiares para insistir en realizar el funeral en casa y evitar nuevamente quedar aislado: *“Yo le dije a mi mamá que hiciéramos el velorio en casa porque en la funeraria no dejan entrar niños, y yo me tendría que haber quedado afuera y no la hubiera podido ver”* (T6-NO6/10 L157-159).

Con esta muerte reciente hay mucho que contar y estos espacios de encuentro facilitaron en el niño compartir en detalle lo sucedido en el hogar; a continuación se relata un momento de angustia familiar que ocurrió en casa desencadenado por el dolor de la muerte, en el que se evidencia el **cuidado del sí y del otro como reacción a la emoción presente**:

“Durante el funeral en la casa yo casi me desmayo por el dolor cuando ví que a mi mamá no le reaccionaba el cuerpo, empecé a decirle: “ama, ama, mami, mami”, corrí hacia mis tíos diciendo que mi mamá estaba mal, ellos la sentaron en una silla y le dieron alcohol para que oliera mientras le decían “hágalo por su hijo”, y yo también le decía llorando: “mami, ya, hágalo por mí”, fue muy duro” (T6-NO6/10 L 157-165).

Además del llanto profundo expresada en cada narración, conocemos otra reacción que no se había nombrado y es desmayarse por el dolor al ver la descompensación de la madre que se puede presentar por la aflicción. Otra característica narrada es la **unión de lazos familiares** en donde la aflicción moviliza el accionar ante situaciones desencadenantes de peligro como el susto de el niño de imaginarse que también moría su madre.

También se deja ver un **componente mágico en las historias que calman las aflicciones a través de relatos** sobre cómo la relación nieto-abuela sigue interactuando en la muerte, esta ternura indica que se puede sentir tranquilidad en un momento doloroso por el recuerdo de cómo el niño logra serenarse con un sonido familiar: *“Cuando a mi abuela la trajeron a la casa yo lloraba y escuchaba que ella me susurraba (shh shh), yo sabía que era mi abuela porque cuando estaba viva ella me calmaba con ese sonido”* (T3-NO6/10 L 16-18).

En cambio en las tramas de muerte violenta con familiares existe un gran abanico de emociones sobre la crueldad observada, no hay una preparación para la despedida sino que se “produce una sensación parecida a la de un virus estomacal porque desgarrar con violencia la fibra misma del afecto” (Nussbaum, 2014, p. 482), en el siguiente relato un niño de 12 años comparte como fue **testigo del asesinato sanguinario de su primo favorito** y como llora junto a su familia al sentirse sobrepasado por lo sucedido.

“Yo ví cuando estaban matando al frente mío a mi primo a machetazos en la finca de mi papá ... un señor de allá lo confundió con un enemigo de él(...) le pegó un machetazo en el cuello y en el brazo, derramó toda la sangre. Cuando yo hubiera llegado 5 minutos antes, él hubiera podido sobrevivir (...) no alcanzó a llegar al hospital entonces, todos empezamos a llorar” (T6-NO10/12 L126-141).

Una característica encontrada en el relato fue la comunicación de la posibilidad de haber evitado una muerte, sin embargo, también hay una “aceptación de la finitud humana en el hecho de que ya no se puede hacer nada, todo se acabó” (Martinez, 2016). Se observa también como el daño provoca sufrimiento y deja en la memoria una imagen implacable de un familiar mutilado sin causa alguna, incluso cuando ocurren accidentes trágicos por confusiones.

La siguiente emoción vinculada con tristeza es la indignación, entendida como emoción que se “revela a partir de las injusticias, maltrato o atropello y que atenta ya sea contra su persona o la de los demás” (Vargas et al, 2017, p. 152), se encuentra específicamente en un relato narrado de asesinato familiar por la pérdida de “esperanza y la expectativa que habíamos tejido en torno a aquella persona.” (Nussbaum, 2014, p. 482).

En la siguiente narración la niña expresa como rabia el recuerdo de lo que sintió años atrás cuando se enteró del asesinato de su tío más querido, porque con esa muerte inesperada perdió a quien la defendía y la mimaba, además de que horas antes de la muerte había compartido su día con él: *“Mi tío al que mataron era mi favorito porque él me compraba juguetes y me defendía cuando mi mamá y papá me iban a pegar o regañar. Yo sentí mucha rabia porque en la mañana había estado con él en el centro y en la noche ya lo habían matado” (T3-NA5/9 L 1-2).*

En el relato de la niña de 9 años se puede interpretar que existe reproches sobre **lo injusto que fue la muerte de su tío**; Calvo (2019) explica que la rabia, “es una emoción que expresa protesta o indignación frente al mal realmente causado, es la fuerza que nos impulsa a que un hecho no puede volver a repetirse”.

La tercera y última emoción que se articula con la tristeza es nostalgia, los relatos que se presentarán se ubican en un espacio- tiempo de pandemia mundial en donde se tomaron medidas preventivas de cierre presencial de colegios y la apertura de la educación virtual a través de talleres semanales y clases con videollamada en vivo. Para Osorio y Santana (2019)

la escuela es un espacio creativo para construir el reconocimiento por el otro y para tomar conciencia de las relaciones que tenemos con las demás personas.

En el caso de los niños y niñas, la escuela ubicada a una cuadra de sus casas es un punto de enunciación para situar lugares y sucesos en el territorio relacionándolo como un sitio de encuentro para concurrir y jugar, en el siguiente relato se puede observar como un niño de 11 años explica donde se reúnen para el encuentro con amigos y amigas: *“Nosotros no jugamos ahí, jugamos es acá (señalando frente a la escuela)”* (T4-NO1/11 L67).

Los muros altos y la puerta principal siempre cerrada de la escuela es un mensaje constante de no poder volver allí. En el siguiente relato se capta un exclamación de un niño que le recuerda a sus compañeros **dibujar a la escuela en el mapa porque es un lugar importante en el barrio**: *“Ole sí, hicimos todas las cosas menos la escuela”* (T4-NO7/10 L68). Además de ser un punto de ubicación, recordar la escuela es traer a la mente los sucesos de juego, risas y compartir en recreos con amigos y amigas que no han visto en casi dos años. La emoción de nostalgia va acompañada de la tristeza por el cambio abrupto de la interacción social, en las aulas de clases y en los recreos, es *“la ausencia del apoyo de los próximos, por no tenerlos junto a ellas y ellos”* (Zambrano & Son, 2020).

Los siguientes relatos exponen la emoción del recuerdo de los vínculos con personas como profesoras, amigos y amigas con las que solían compartir todo el año escolar y ahora no sucede ya que muchos se han cambiado de casa, por eso los relatos que circulan relacionados a la escuela son sobre la falta que hace volver a la presencialidad, para compartir nuevamente con las docentes, amigos y amigas: *“Ningún compañero vive por acá, el único es cachete. Extraño a mis amigos y a la profesora”* (T7- NO1/11 L 104-114).

En el siguiente relato un niño de 6 años expresa cómo le ha afectado la **forma de relacionarse nuevamente con las clases y el contenido de ellas** porque no ha vuelto a jugar, y la profesora ya no va a visitarlo ni le lleva juguetes lo cual irremediamente provoca que no le gusta hacer tareas, hay una consecuencia directa de la ausencia de clases: *“Mis amigos no viven por acá. Antes la profesora venía mucho y me prestaba los muñecos, ahora ya no viene y a mi no me gusta la tarea”* (T7-NO11/6 L115-116).

Otra incomodidad con la virtualidad se debe por la intromisión de personas a los espacios comunes en donde ahora el comedor es el pupitre para toda la familia. Una participante de 11 años relata el **cansancio de no tener un espacio propio donde estudiar**: *“A mi me gusta estudiar presencial, extraño a la profesora. En la casa a uno lo distraen y uno está haciendo un video o algo y a uno se le meten las personas a la casa”* (T7-NA9/11 L118-120/ 135). También rondan relatos sobre lo que significa despertarse tan temprano a estar en un monitor para cumplir con un horario en una clase pesada: *“No me gustan las clases virtuales, son muy aburridas además me toca despertarme a las 6 de la mañana”* (T7-NA3/11 L 109-11).

En general los relatos comparten el disgusto y el cansancio que acarrea seguir en la virtualidad, cada niño y niña es capaz de expresar lo que siente por lo que fue y por lo que es ahora la escuela, de esta forma es posible señalar que la emoción de nostalgia es un constante recuerdo del pasado, de cómo las dinámicas escolares cambian de un momento a otro y cómo a pesar de que la escuela no siempre gusta permite la reflexión individual de cada participante en expresar de manera abierta que prefieren la presencialidad para compartir en los espacios educativos con amistades y docentes.

9.2 Amor

Una de las emociones en la que convergen diversas tramas narrativas es el amor, reconociendo que este comprende una gama de emociones que encuentran su punto en común por el carácter inhibitorio de emociones que vinculan desde la vergüenza y favorecen a su vez el cambio de narrativas y la transformación de ideas (Perez y Ariel, 2019).

Las tramas narrativas que se vinculan a esta familia de emociones son situaciones familiares afectuosas, la vinculación a partir del juego, el cuidado familiar, la toma de decisiones colectivas y vínculo entre niños y niñas; por su parte, las emociones relacionadas que se asocian a estas tramas son alegría, empatía y la benevolencia.

En este orden, la alegría, según Marta Nussbaum (2019) se halla en el encuentro con el otro que es reconocido y que permite recrear y procura el disfrute recíproco. En relación a las niñas y niños de la biblioteca y sus familias, esto se evidencia en la expresión de la emoción al **compartir tiempo juntos y realizar determinadas actividades vinculantes**: *“Me gusta jugar con mi mamá y mi papá, a veces nos gusta ver películas y vamos a la cama a jugar, como a mordernos, no nos mordemos duro”*(T6-NA3/11, L 273-279)

Esta emoción se enmarca en **rutinas o rituales que se asumen constantemente y mantienen viva la emoción**, como ir jugar o celebrar los cumpleaños en las familias: *“Todos los sábados, los domingos y los lunes íbamos a piscina, con mi tío y mi abuelita, nos llevaban en el carro, mas chevere”* (T6-NA2/10, L 180-182); *“Yo soy muy feliz con mi familia porque comparto mucho con ellos, nos divertimos. Me gusta abril porque cumple mi hermano, me gusta septiembre porque cumpla yo; el 31 de diciembre, mi mamá cumple y mi papá el 1 de agosto”* (T6-NA19/12, L 237-240).

Esta emoción también puede entrelazarse en relatos en los cuáles a partir del chiste y la chanza, **se vinculan con risas los niños y niñas de la biblioteca** cuando un participante describe a sus amigos y amigas de una manera muy jocosa finalizado el espacio de tensión por conflictos relacionados a esconder los zapatos a otro participante: *“ Voy a hablar de los niños cansones: Jorge, Sofía que esconde zapatos, el busca pelotas (risas de todos), el busca problemas, el que se corta como un árbol (risas)”* (T7-NO6/10 L 163-165).

Así, al hablar por lo que piensan de la biblioteca, esta se enuncia como un **lugar en el que se posibilita el juego**: *“Me gusta porque venimos a jugar y a compartir”*(T7- NA5/9, L

158); y en el que se permiten acciones que en otros espacios podrían verse restringidas. De esta forma, una participante enuncia las posibilidades que se pueden desarrollar en la biblioteca: *“La biblioteca es chevere, podemos coger materiales, compartir, jugar, ir al parque”* (T7-NO6/10 L 181).

Esta posibilidad de jugar atravesada por la alegría representa un escape de las situaciones cotidianas que se viven en casa y de las cuáles algunos niños y niñas tienen responsabilidades como el cuidado de sus hermanos: *“Yo me ubico en la biblioteca porque me encanta estar con los profesores y siempre me gusta venir a jugar con mis amiguitos y tranquilizarme de mis hermanas”* (T4-NA9/11, L 3-4). Por tanto, puede decirse que se denomina este como un **lugar que se aprecia y es importante para ellas y ellos**: *“Me dibujé en el jardín de mi casa porque me gusta la biblioteca y siempre me ubico ahí para mirarla”* (T4-NA8/11, L 1-2)

Por tanto, existe una **referenciación emocional con actividades como el juego** que en uno de los participantes permite descargar su energía física, y como se mencionó anteriormente, fue difícil de tramitar debido al encierro a raíz de la cuarentena: *“Siento alegría cuando corro”* (T2-NO1/11, L 9). Esta emoción, a su vez, se georeferencia con los lugares en los cuáles se siente la alegría por esta actividad, que ubica desde lo significativo al parque: *“Ay profe, en la otra cuadra no hicimos el parque, allá nos escondemos también, jugamos al escondite”*(T4-NO11/6 74-81)

Reconocer plenamente a otra persona es entenderla desde el amor, que se liga a la alegría al comprender que posibilitado el encuentro y el disfrute mutuo, existe bondad y también la posibilidad de cambiar (Nussbaum, 2019). En los niños y niñas participantes, esto se expresa como **felicidad en el compartir tiempo, alimento y actividades**: *“Soy muy feliz con Juanita cuando comemos papitas, jugamos con las muñecas de ella, miramos videos y la mama ella me da comida, es divertido con Juanita porque somos amigas.”* (T4-NA18/6, L 20-23, L 26)

La segunda emoción identificada es empatía y aparece dentro de dos situaciones específicas, el cuidado familiar y la toma de decisiones colectivas. Empatía es la capacidad que tiene un vínculo para entender lo que el otro necesita y piensa mientras surgen deseos propios de confortar y alentar, no sólo ocurre en situaciones de sufrimiento sino que interviene en momentos de placer y bienestar de otra persona (Martínez & Quintero-Mejía, 2016).

En lo que respecta a las situaciones de cuidado familiar los relatos se centran en los sentimientos y en las responsabilidades que los niños y niñas asumieron durante el cuidado de sus abuelas enfermas en contextos de pobreza y suciedad. El siguiente relato es de una niña que cuenta sobre las ocupaciones con su abuela enferma relacionado al aseo y limpieza, observamos esta **capacidad de sentir el sufrimiento para realizar acciones de ayuda** que conllevan a un cambio: *“Mi abuela Virginia murió porque estaba enferma, yo le peinaba el pelo, le sacaba los piojitos, la bañaba”* (T6-NA2/10 L188-189).

Sus manifestaciones de cuidado responden a la sensibilidad de lograr bienestar para su abuela, sabiendo aún que estaba la posibilidad de fallecer. En las narraciones la misma niña rescata como ella junto a su familia protegió a la abuela con atenciones en comida y limpieza.

“Estaba muy muy enferma, entonces la llevamos al médico y él dijo que muy pronto ella se podía morir. Después nosotros intentamos muchas cosas. Nosotros la cuidamos mucho, nosotros le dábamos de comida, y después nosotros no pudimos hacer nada porque después yo fui a verla y ella estaba ahí tirada en el suelo” (T6-NA2/10 L 199-203).

Estos sentimientos relacionados a la muerte llevan a pensar que **a pesar del dolor y del amor, se desea que el sufrimiento de la otra persona termine**, sabiendo incluso que para dejar de sentir el dolor debe ocurrir la muerte. En cualquier caso esa emoción de tristeza es movilizadora por la empatía y por eso el siguiente relato recoge esta renuncia a la vida de su abuela sabiendo que ahora no estaba sufriendo: *“Mi abuela decía que se quería morir, ella estaba muy enferma, yo estaba triste pero tranquilo porque sabía que ella estaba mejor”* (T3-NO6/10 L 14-15).

Para Stein (2004) como se citó en Cavides y Tovar (2019) la empatía se puede denominar como el recuerdo latente de situaciones emocionales personales que se activa externamente frente a otras personas reconocidas como no cercanas; es decir, la empatía implica el autoconocimiento por cuanto lleva al reconocimiento de experiencias propias de cara a las de otras personas.

En el siguiente relato se explora cómo las mentiras pueden ocultar una verdad dolorosa. La familia de la niña que narra la historia ha estado cuidando a otra de 6 años por varias semanas mientras sus padres se divorcian y definen la custodia, la niña describe el embuste que se le ha dicho a la otra pequeña para **evitar que sienta desazón**, sin embargo reconoce que la niña está muy triste porque no ha visto, ni ha sabido nada de mamá y papá: *“Ella no sabe porque le genera tristeza. Mi mamá como le dice que el papá y la mamá se fueron a conseguir otra casa, se fueron a trabajar y a conseguir otra casa”* (T6-NA9/11 L 263-265).

Ponerse en la situación del otro y entender lo que el otro sufre permite responder adecuadamente a pesar de que lo que se diga no sea cierto. Otras situaciones de cuidado familiar ocurren cuando la falta de dinero se hace presente en las conversaciones familiares y nace la angustia desde un niño en tratar de remediar la problemática pensando en la idea, no descabellada para él, de empezar a trabajar. La escasez aparece relatada por un niño que sufre y escucha las conversaciones que ocurren entre su mamá y papá: *“En casa hay problemas de dinero y tengo ganas de ir a trabajar vendiendo cosas en los semáforos. Vendiendo vive 100 en los semáforos, es lo único que puede hacer un niño. No me han dicho nada en mi casa, son ideas mías, profe”* (T6-NO4/10 L 87- 93). Se puede observar cómo a pesar de la precariedad económica **el niño intenta hacer frente a la reciprocidad que ha recibido de su familia** pese a que implique hacer cosas que un niño no debería hacer.

La empatía en los niños y niñas ocurre también en las tomas de decisiones colectivas

dentro de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, frente a lo que representa el **espacio de alegría y recreación** existe también una manera de vinculación no familiar, en la que se involucran en la construcción de sus identidades preservando el bien común. Los siguientes relatos son la muestra de cómo los niños más grandes intentan proteger a sus vecinos menores de 6 años proponiendo adaptaciones en el horario de encuentro semanal: *“Es mejor cuadrar un horario para los chiquitos, ustedes vienen a las 9:30, los niños chiquitos que salgan a las 10, y nosotros entramos cuando los niños salgan”* (T6- NO1/11 L41-42/ 49-51).

Incluso en ellos surge la conversación de porque es mejor separar los grupos de edades en otros horarios para así evitar que algún niño o niña pequeña se lastimen estando cercado a los más grandes, en el siguiente relato también reconoce que existe disputas en compartir materiales y comentan las reacciones más comunes que tiene cada grupo etario cuando existen inconvenientes de compartir dentro de la biblioteca: *“Nosotros somos grandes y los niños son chiquitos, si uno le quitaba las cosas a los chiquiticos, lloran, y si ellos nos quitaban las cosas, nosotros nos enojábamos, tendríamos que venir más calmados para que todos nos podamos poner de acuerdo”* (T6-NO10/12 L31-33/ 37-39).

Finalmente la tercera emoción vinculada al amor es benevolencia, y fue caracterizada dentro de la trama como vínculos entre niños y niñas de la BPPV, esta emoción se refiere a un discurso ético y a un ejercicio que interviene en gozarse de la felicidad de las demás personas. Esta práctica responde al deseo de hacer el bien desde el aprendizaje de los errores, es decir reflexionar constantemente de las acciones propias.

Los siguientes relatos ocurren dentro del mismo suceso, una actividad tuvo que suspenderse por la poca disposición por parte de los niños y niñas en el diálogo para ponerse de acuerdo, esto desencadenó cansancio en las facilitadoras que decidieron finalizar el taller sin haber siquiera iniciado, lo cual ocasionó inconformidad entre los mismos participantes que empezaron a culparse de sus malas actitudes y a expresar reclamos hacia las facilitadoras. Sin embargo, en la semana siguiente se conversó y los niños y niñas estaban en una tónica de respeto, toma de la palabra y escucha para todas las partes involucradas.

En los siguientes relatos se conoce la evocación de lo sentido el día de la pelea y **la aceptación individual del error al decir que no querían volver a la biblioteca**: *“Yo al menos acepto que yo fui el que dijo que iba a seguir de largo”* (T6- NO1/11 L20), también se contemplaron aquellos relatos que producto del enojo expresaron su descontento para no volver y que sin embargo estaban ahí para compensar lo dicho: *“Yo si dije que en 8 días seguía de largo, pero no traté mal a las profesoras”* (T6-NO7/10 L24).

Es así que los niños y las niñas reconocen sus desaciertos relacionando la benevolencia con la confianza para aceptarse a sí mismos y formarse a través de las faltas que cometen *“Luego de que ustedes se fueron, todos nos sentamos y nos fuimos a hablar”* (T6-NO6/10 L34-36).

Después de lo dialógico que resultó el taller, hubo alegría en el grupo y se planearon diferentes actividades que incluyen jornadas más largas de trabajo; una de las propuestas

hechas y apoyadas por todos y todas fue que **las facilitadoras se quedaran al mediodía para continuar con las actividades**: *“Estemos hasta más tarde y ustedes profes traen almuerzo. También nosotros les damos el almuerzo profe o podemos hacer un sancocho”* (T7-NO10/12 L176-179). La benevolencia es un atributo de poder que humaniza y apoya en la capacidad de controlar acciones egoístas que permita hacer el bien individual y común (Vidal Zúñiga & Perdomo Alvarado, 2020).

9.3 Miedo

Una gran parte de los relatos están ligados a la emoción del miedo. El miedo, según Nussbaum (2014), nace con el reconocimiento de que existen condiciones de fragilidad y vulnerabilidad que son propias de lo humano (Nussbaum, 2018), por lo que estamos expuestos a múltiples situaciones que se muestran como externas e incontrolables (Perez y Ariel, 2019) que pueden poner en riesgo nuestras vidas o generar un daño hacia lo que consideramos significativo (Nussbaum, 2014).

Las tramas relacionales narradas como miedo en esta investigación rondaron inicialmente con tres situaciones. La primera está vinculada al conflicto territorial, la segunda con las violencias familiares, el castigo y la obediencia como acción disciplinar que ocurren al interior de la Biblioteca Popular Pacho Vacca.

En relación al miedo ligado a conflictos territoriales entre pandillas que se ubican dentro de las calles cotidianamente transitadas por los participantes, las cartografías territoriales son presentadas en la Figura 1 y Figura 2. En la siguiente narración un niño de 11 años señala los lugares en la cuadra donde suceden actos violentos: *“Ah, profesora! digamos que si me voy por la cuadra , aquí vive Paulo, cierto? Acá abajo hay otro callejón y cuando hubo la última pelea que cuando estaban los niños, que fue la balacera en la caseta de allá. Y acá, digamos, se fue a darle bala al señor porque estaba violando a la sobrina”* (T4-NO1/11, L76-79)

Se evidencia de esta manera cómo ellas y ellos se encuentran **expuestos habitualmente a situaciones en las cuales su integridad y la de sus familias corren un riesgo** al quedar en medio de las confrontaciones entre las pandillas, por lo que el miedo sería por supervivencia la emoción que permite aguardar la vida del peligro; en línea de lo que dice Moïsi, es un “sentido de alarma constructiva” (2009, pag 142).

En algunos relatos, los conflictos barriales **permea el interior de los hogares de los participantes que al tratar de resguardar la vida** de otras personas generan posibles respuestas dentro del repertorio que resultan poco movilizadoras y perjudiciales, como hacerse daño individual jalándose el cabello como respuesta ante el miedo: *“En la casa de la esquina habían 3 niños, uno discapacitado, un niño y una niña chiquita, entonces llegó un señor y le dió 7 tiros así: tatatatata, de una, y mató a otro que decían que había violado a una niña. Entonces mi mamá dijo: ay, allá están los niños, fue por ellos y los metió en mi casa, nos tocó encerrarnos con un miedo que yo quería arrancarme el pelo. Ese día casi matan a los niños”* (T3-NA8/11, L 52-54/ 56-58)

Otro de los participantes relata en este mismo hecho que ese día se realizaba una **actividad de preparación de alimentos en la cuadra cuando empezó una pelea**. Es así como los conflictos rompen ejercicios de unión en la comunidad a través de la violencia e ingresan a los hogares: *“Yo vi cuando se enfrentaron, hubo un sancocho ahí y se encendieron a piedra. Luego se calmaron y al ratico, ellos que se bajan y se pasan por acá, entonces ellos se agarraron a piedra, entonces suben otros y ellos se meten a la casa . Andrés se puso a chillar allá dentro y decía: ay mi mamá.”* (T4-NO1/11, L 44 - 47).

Las y los participantes reconocen que existen dos bandos presentes en la zona: los “Río”, que son una familia y “La Loma”, que es un grupo de personas que viven en una calle del barrio que reconocen como tenebrosa. Las niñas y niños entre 10 y 12 años entienden que existe una enemistad entre los grupos que se enfrentan en la cuadra en la que viven la mayoría de ellos: *“Es que profe, “La Loma” y “Los Río” son enemigos. Es que mire, “La Loma” son una banda y los “Río” son hermanos entonces son enemigos. Los de “La Loma” se suben por acá y los del “Río” por acá, y entonces se agarran en nuestra cuadra”* (T4-NO6/10, L 59 -61)

Estos grupos, se enfrentan a raíz de un negocio que no resultó como uno de los bando lo esperaba: *“Profe, le voy a contar la historia: todos ellos eran amigos normales, sino que un día los de la “Los Río” consiguieron un caballo, y entonces los de arriba (La Loma) bajaron y le dijo que si se lo vendía y él les dijo que en tanto”.*(T4-NO10/12, L 62-64).

De esta manera, **los espacios territoriales que habitan las pandillas se georeferencian para los niños y niñas con el miedo**: *“A mi me da miedo pasar por esa calle”* (T3- NO4/10, L 46-48); incluso desde edades tempranas como los 6 años se manifiesta el miedo de pasar por cuadras conflictivas: *“Eso es feo profe, queda por acá arriba, una cuadra después de la caseta”* (T3-NO6/10, L 5); también emerge en el relato la representación de los integrantes de estas agrupaciones ubicadas desde el horror que les produce su aspecto físico y su presencia *“Claro porque usted los ve profe y a usted le da por desmayarse. Usted lo mira como...cara de rata”* (T4-NO1/11, L 42). En algunos relatos se identifican a niños vinculados a una de las pandillas, reconociéndolo como contemporáneos a su edad, con el cuál compartían en espacios de la escuela: *“Primero mataron a un chiquitico. Él estudió conmigo”* (T4-NO10/12, L 33)

Así mismo se evidencian relatos en los cuáles **ellos mismos deben generar estrategias para poder ponerse a salvo en conflictos relacionados con las pandillas**, como el que se termina desarrollando dentro de la casa de uno de los participantes, intimidando a la familia de este con un bate : *“Una vez Juan Diego se metió a mi casa y quedamos todos encerrados. A él lo estaban buscando “Los Río” y ellos tenían destornilladores y pasaban con un bate. Y con Jorge nos tuvimos que subir a la alberca y lo veíamos desde allá. Claro que teníamos miedo”* (T3-NO6/10, L 59-63).

El miedo, al recordar la fragilidad que poseemos, también es una emoción movilizadora ante la premonición del peligro (Perez y Ariel, 2019). A partir de esto una niña de 11 años expresa las acciones que realiza para hacerle frente a esta emoción, siendo una de las más

sobresalientes la de **estar alejada de su padre y no vivir con él**, como huída ante el peligro, así como esconderse en casa desde temprano mientras ocurre el conflicto y protegen sus vidas: *“Todo el tiempo yo siento un miedo, como una sensación en todo mi cuerpo porque mi papá tuvo una pelea. Una persona se metió con mi papá y mi papá sacó el machete porque el otro tenía cuchillo, y después de eso, lo mandó a llamar un malo, eso da miedo. En otro momento estuvo cerca a una calle y le tiraron balas, él cogió la moto y se fue rápido, a él le tocó irse a vivir a Timanco porque acá si lo ven lo lastiman y lo matan. Yo por eso estoy asustada, cuando mi papá nos avisa que lo están persiguiendo, nosotras nos encerramos desde temprano en la casa y nos escondemos debajo de las camas, eso da miedo”* (T3-NA8/11, L 27- 34/ 36-38).

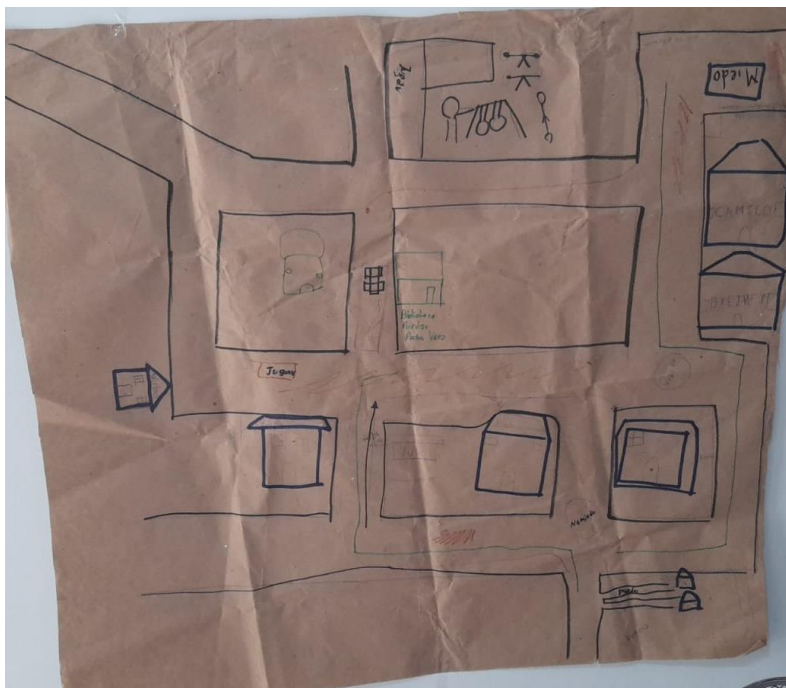
La misma participante menciona con precisión las **reacciones fisiológicas que se liga al miedo que siente**, como lo es el cosquilleo y el frío en su cuerpo, sensaciones en el pecho y estómago. Por otra parte, expresa la tranquilidad que le genera que su padre tenga una herramienta con la cuál defenderse: *“Yo siento como algo en mi estómago, como en el pecho y por eso nos escondemos, tengo miedo que a mi papá le pase algo, menos mal él carga el revólver en el pantalón y por eso el a veces puede estar acá en el barrio tranquilo”* (T3-NA8/11, L 36-38).

Por último, a partir de estos acontecimientos violentos que viven cotidianamente las niñas y niños, **reconocen como propio de su barrio elementos relacionados con las confrontaciones**. Así, al hacer una presentación de su barrio, uno de los participantes alza en sus manos una cartografía social enunciando que en su barrio ocurren situaciones relacionadas con violencia: *“Mire, acá en el barrio dan bala, de todo”* (T4-NO7/10, L 83).

Continuando con esta misma línea, otro participante comparte como acción hipotética **emprendería para vengar una situación de muerte de algún familiar a manos de un tercero**: *“A mi también me daría mucha rabia si mataran a alguien de mi familia, me sentiría con mucha molestia y lo mataría a palo”* (T3-NO6/10, L 7-8). Es importante anotar el matiz que toma la emoción preponderante de miedo en este relato puesto que se identifica el miedo por la pérdida, el énfasis emocional del relato se asocia a la ira aunque esta no esté desarrollándose, recordando que esta aparece cuando el sentido de justicia es transgredido pudiendo haberse evitado la situación (Arent, 2006).

Figura 1.*Cartografía social, grupo 1*

Fuente: Trabajo de campo

Figura 2.*Cartografía social, grupo 2*

Fuente: Trabajo de campo

La siguiente trama identificada está relacionada con situaciones de violencia en los hogares. Esta violencia es **observada dentro de la familia, y puede ser dirigida de forma verbal y/o física como golpes y gritos**: “*A veces dicen groserías, se pelean y se separan. Mi hermano me pega (...) me trata mal*” (T6-NA2/10, L 174/ 234); estas agresiones se presentan en el marco de la obediencia ante requerimientos y normas impuestas por sus padres y madres que se encamina a un control de la acción y el sometimiento: “*De pronto mi mamá me pega cuando no me pongo chanclas*” (T2-NA3/11, L 31).

Esto a su vez, permite buscar soluciones que el medio le permite (Nussbaum, 2014), evidente por ejemplo, en la voluntad de uno de los participantes de 11 años con **irse de su casa a otro lugar por recibir en ella malos tratos físicos, como gritos y golpes**, aunque reconociendo que ante todo, sus padres lo quieren: “*Yo sé que mi papá si me quiere y mi mamá también, pero allá me pegan mucho a veces me dan ganas de irme a vivir donde mi abuela*” (T6-NO1/11, L 77/ 83-84).

Sin embargo, en otro relato se expresa claramente que la situación de agresión física en casa **moviliza la rabia como indignación ante el mal causado** (Calvo, 2019). En el caso de una participante, este mal es causado por agredir jalando el cabello o recibiendo golpes de su abuela: “*Me da rabia porque muchas veces mi mamá me pega en la cabeza. Y también me jala el cabello*” (T2-NA5/9, L 40-14)

Esta emoción también se encuentra presente en un relato en el cuál **los golpes y gritos del padre son el medio para propiciarla en uno de los participantes**. La siguiente narración es contada por su hermana de 6 años quién responde a la pregunta de por qué su hermano dice que los papás la quieren más a ella: “*Con mi hermano jugamos a cosquillas y mi papá le grita “No le haga eso a la niña”, cuando mi papá y mamá se van nos dejan encerrados (pero) mi hermano no me cuida bien. Mi papá el otro día le pegó una cachetada en el cachete porque estábamos jugando en la calle y le decía gritando “¿Qué?, ¿qué? ¿Quiere más, quiere más?”*” (T6-NA18/6, L 63-75)

De la misma manera, siguiendo con los relatos familiares ligados al maltrato verbal, se puede evidenciar el **uso de palabras vulgares de un participante frente a su sobrina**, que también recurre esporádicamente a los talleres: “*Él es grosero (refiriéndose a su tío); él empieza a decirme dizque perra. Él es grosero, él dice groserías*” (T6-NA19/11, L 245-246)

La tercera trama relacionada con el miedo son las acciones que buscan el **castigo-obediencia entre los niños y niñas de la biblioteca**, que también están permeados por tratos violentos. En este sentido, al buscar un acuerdo sobre cuáles podrían ser las mejores formas de entender las consecuencias de los malos tratos dentro del espacio, uno de los participantes proponía castigos como la expulsión del espacio para ponerle fin a la problemática de desorden: “*¿Sabe qué? empecemos a sacar el que diga dos apodos o groserías, ya*” (T7-NO7/10, L 55); otro participante, proponía que se mantuviera dentro de la misma casa, que es un segundo piso, pero en el primer piso, siendo este un lugar oscuro: “*Profe, que se esté una hora allá abajo*” (T7-NA9/11, L 18).

En este mismo ejercicio de establecer consecuencia a acciones que no permiten cultivar el espacio, existen dos propuestas que llaman la atención: una, en la que un participante sugería reiteradamente llevarlo a la alberca ubicada en un espacio despoblado en el primer piso de la biblioteca: *“No, (negativa respecto de otra propuesta), pa’ la alberca, pa’ la alberca, pa’ la alberca”* (T7-NO11/6, L 7-9); en la segunda, se proponía ubicar a la persona que no siguiera la norma en la mitad de la loma transitada por carros y motos a alta velocidad para que fueran atropelladas debido a que es una zona de alta afluencia de vehículos porque conecta el barrio con los otros sectores en la ciudad, además es una calle dónde muchos de los niños y niñas de la biblioteca ya han sido atropellados: *“Profe, mire, hagamosle un castigo: que se haga en la mitad de la carretera”* (T7- NO 10/12, L 6-12/ 16-18).

En los relatos existe una intención de provocar el miedo a partir de específicas formas de castigo por romper las normas, es por esto que se ubican en esta emoción, aunque no resulte nombrada desde la primera persona. Así, **se toman de referencia experiencias propias para pensar en consecuencias que puedan ser muy disciplinarias**, es decir, más ejemplificantes por la emocionalidad que provocan en quien debe ser castigado, como por ejemplo quedarse encerrado en la biblioteca: *“Tiene que quedarse 5 días encerrado en la biblioteca con comida y que le den todo. Aquí vivía mi madrina, y yo aquí dormí; uy no, a uno le daba un susto. (Hablándole a una participante que manifestó que ella podría cumplir el castigo) ¡Ay mamita! Usted no se aguanta ni una hora”* (T7- NO10/12, L 6-12); se destaca que entre las niñas y niños existe la creencia de que en las biblioteca viven seres que asustan, por lo que no en vano se habla de que se les deje en el lugar por cierto tiempo.

La segunda emoción encontrada cuando el miedo hace presencia en comunidades de personas, es la desconfianza, que es una emoción que implica la inseguridad frente a las acciones de otras personas (Perez y Ariel, 2019). De esta manera, se reconoce que la mayoría de los niños y niñas participantes centran esta emoción en una persona en particular, **generando exclusión constante en los espacios de encuentro**: *“Ay Jorge, usted llega y comienza a hacer el desorden, siéntese. Por eso es que no nos gusta que venga él. Porque él es a toda hora con la grosería”*(T7-NO7/10, L 53-54); *“Mire, si no estuviera Jorge, no hubiera recocha”* (T1-NA2/10, L 138). Incluso, una de las participantes en la reflexión final de un ejercicio, aseguró que no existía ningún riesgo en realizar actividades con Jorge, como si de antemano creyera que le ocurría algo por hacerlo: *“Yo me hice con Jorge y nada me pasó”* (T7-NA9/11, L 201).

Sin embargo, la desconfianza no solo se teje frente a uno de los participantes, sino también entre los demás cuando se trata de compartir los materiales de la biblioteca que se disponen para el desarrollo de las jornadas: *“Le dije a Juanita “Me presta el marcador”y ella dijo “ay no, usted me está quitando todo”* (T1-NO6/10, L 21-22).

De esta forma, es posible concretar que la emoción del miedo es en la que más convergen tramas narrativas relacionadas con conflictos territoriales en su barrio, concretamente en su cuadra y algunos que permean su hogar, también violencias familiares

como los golpes y gritos buscando la obediencia o el castigo y violencias relacionales entre el grupo de niñas y niños participantes que frecuentan la Biblioteca Popular Pacho Vacca.

El miedo entonces se puede entender como la comprensión propia de la vulnerabilidad humana (Nussbaum, 2018) ante situaciones incontrolables (Perez y Ariel, 2019) o de riesgo que pueden representar un daños significativo (Nussbaum, 2014) pero que también representa una alarma en situaciones de supervivencia (Moïsi, 2009) en la que se canaliza hacia encarar la situación o procurar una salida (Perez y Ariel, 2019); esto se acompaña de unos correlatos fisiológicos que son identificables muy claramente. Las situaciones que movilizan el miedo pueden tener un narración que le de sentido (Penagos, Martinez & Arévalo, 2009), así como ubica identitariamente su barrio y la experiencia en él bajo esa emoción, y otras que van de la mano como la rabia, la humillación y la desconfianza.

10. Discusión

Muchas de las investigaciones actuales en Colombia acerca de las emociones, especialmente las que se estudian en espacios escolarizados hacen mención de la necesidad de identificarlas para así tramitarlas usándolas a favor y de esta manera facilitar las relaciones interpersonales. Sin embargo, este enfoque por lado olvida el sentido de la experiencia emocional que está tras los relatos hilados (Ricoeur, 2003) más allá de cómo se siente la emoción fisiológicamente y lo que se hace en consecuencia en un momento dado.

De esto da cuenta el ejercicio de los talleres con las niñas y niños de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, puesto que aislar el relato y segmentarlo en la identificación, el sentir fisiológico y la acción posterior dejaba por fuera elementos importantes que posibilitan entender la experiencia en relación a los lugares compartidos, experiencias significativas con los demás participantes y el origen de las diferentes emociones.

Por otro lado, olvidar que las emociones también son construidas a partir de un relato vigente con las, los y lo otro en un espacio y tiempo concreto y no solo son vividas individualmente, escatima el valor relacional que tienen y su propia funcionalidad social. De esta manera, hacer una lectura contextual de las dinámicas sociales, económicas, culturales y políticas del sector permite reconocer emociones como la desconfianza y el miedo con un valor intrínseco que enuncia realidades presentes.

Hablar de emocionalidades políticas desde el diálogo y la reflexión constante invita a habitar la experiencia emocional personal desde la palabra (Cendales, 2009), tejiendo acontecimientos como los fallecimientos de seres queridos y las propias experiencias a las que no se les da lugar comúnmente en el hogar o escuela. Esto está muy marcado por el “Ser niña o niño” es decir, transcurrir esa etapa vital, puesto que ante hechos como los nombrados se puede considerar que las niñas y niños no comprenden o dimensionan lo que viven, por no hacerlo de la misma forma en la que lo hacen las personas adultas, siendo así que se ignora que estos hechos se significan de maneras particulares.

El diálogo de las emociones es también participación, y esto se entiende en la relación emoción-ciudadanía puesto que las emociones poseen el potencial reflexivo que promueve ambientes donde se reconoce la fragilidad, el respeto por la diferencia, la escucha, la democracia (Zambrano Bermeo & Son Cadena, 2020) se debe contar con un entorno compasivo que tenga en cuenta las emociones como elementos centrales que reivindique al otro.

La compasión según Nussbaum (2008), tiene una estructura cognitiva que permite advertir juicios sobre situaciones e interpretar el estado mental de alguien (Pinedo Cantillo, 2018) cuando hay presencia de sufrimiento que dificulta el desarrollo de la vida. Es por eso que, hacer uso de relaciones empáticas significa apoyar la construcción de relaciones sanas y solidarias para individuos y grupos en donde las emociones se ubiquen en el punto central que genere repercusiones en la vida pública con principios éticos, tales como: la dignidad humana, la comprensión de la vulnerabilidad e igualdad de oportunidades.

La emoción de desconfianza es ubicada intencionalmente bajo el manto del miedo reconociendo que existe una interrelación entre ellas, puesto que, aunque el miedo se presenta en situaciones como conflictos territoriales, de castigo y obediencia, y violencias familiares; por su parte, la desconfianza se evidencia en las violencias relacionales dentro de la biblioteca, existe un hilo conector basado en la sensación de amenaza al Yo (Martinez, 2019) que permite reconocerlas como dentro relacionadas a una misma raíz emocional.

Las narrativas manifestaban que el castigo sugerido por los participantes se circunscribe en la violencia física y la posibilidad de pagar las consecuencias de romper las reglas exponiendo la vida, como lo sugirieron los participantes. Se puede intuir que estas formas de hacer frente a las consecuencias de los actos han sido instituidos y se cultivan desde los diferentes espacios de socializaciones presentes (Foucault, 2002), por lo que tanto el hogar, el territorio y los propios grupos humanos en los que se encuentran los participantes narran estas mismas formas de encontrarse con el otro, tanto física como simbólicamente desde el mal trato al cuerpo, la desestimación del otro en acciones guiadas por la desconfianza, la humillación y la poca sensibilidad a las situaciones de vulnerabilidad con él y la otra.

Estas formas de vinculación desde el cuerpo, presentes en la biblioteca han sido profundizadas por Ahmed (2015) que asegura que el miedo establece la relación entre los cuerpos, fundamentalmente porque el estremecimiento proveniente de este es una sensación carnal y fuerte que se refleja en el encuentro, puesto que separa una persona de otra para procurar el cuidado de sí y el cuidado de lo “mío”. Sin embargo, se puede también denominar una emoción que aísla, en consecuencia, ya que repliega a la persona sobre sí misma; esto es evidente cuando no se desean compartir materiales de trabajo, en la exclusión de algunas personas de los grupos de trabajo y con el empujón innecesario en el juego,

En este mismo sentido, la amenaza al yo que se percibe por el miedo es la que a su vez ahonda las emociones de envidia y desconfianza entre las personas, puesto que cualquier práctica, palabra, gesto o signo simbólico que se ligue a la posibilidad de ser dañado por la herencia del miedo de encontrarse vulnerable, puede ser asumida con una actitud de defensa e interpretada bajo márgenes que quizás no correspondan a las situaciones presentadas (Ahmed, 2015)

Es por esto que el miedo reduce las posibilidades de generar vínculos para cultivar el encuentro (Martínez y Quintero, 2016) y a su vez el diálogo, esto fue evidente en la mayoría de los talleres desarrollados por lo que se hacía necesario al iniciar estos, recordar cuáles eran las normas que ellas y ellos mismos crearon para habitar juntos el espacio; también era claro cuando se discutía acerca de los juegos puesto que algunos querían pasar sobre las opiniones y sugerencias de otros.

En esta misma línea, la dificultad de seguir las normas establecidas puede deberse a que constantemente estos límites parecen moverse a la disposición de lo que la cultura violenta en casa, escuela y las calles vaya marcando; es decir que la norma se convierte en la violencia y esta se establece según las prácticas de poder que se vayan construyendo por los actores presentes (Paiño & Jeannet, 2014)

Aunque el miedo es una emoción que en principio paraliza, también puede verse que cuando se moviliza toma forma en ira o enojo, emociones que implican el apoyo a medidas agresivas frente a la violencia respaldando así el carácter punitivo y la muerte (Perez & Ariel); esto se puede evidenciar cuando la comunidad afirma sentirse mejor desde que se da la muerte de algunas de las personas de una pandilla (Colectivo BPPV, 2021) y la seguridad que representa tener armas con las cuáles defenderse, reforzando así el espiral de violencia que lleva cada vez a violencias más complejas establecidas como ley.

Adicionalmente, el impacto de la violencia recurrente en el barrio devenidos de los conflictos entre las bandas y la resolución de problemas entre las personas, les lleva a reconocer que “*acá en el barrio dan bala, de todo*” (T4-NO7/10, L 83)”, de esta forma afirmando que la estigmatización que procede de otros sectores de la ciudad hacia la comuna 8 es tangible.

A esto es importante sumar el impacto que tiene el miedo en la movilización de los cuerpos por el espacio (Ahmed, 2015): debido a que existen situaciones que se temen, ante esto se desarrolla el recogimiento de lo corporal sobre zonas en las cuáles la protección medie la emocionalidad, como el hogar y algunas redes. Sin embargo, el espacio transitado es más pequeño cuando aquello que genera miedo funciona como movilizador de otros cuerpos.

Concretamente, se hace referencia a las pandillas que circulan la zona, por cuanto los enfrentamientos frente a la calle por la cuál viven la mayoría de ellos, les lleva a constreñir sus cuerpos en espacios cada vez más reducidos. Según Ahmed (2015) el fenómeno se presenta de esta manera debido a que la movilidad de unos cuerpos implica la restricción sobre otros, los de la comunidad de la comuna 8, marcadas por las relaciones de poder territorial instauradas de parte de la violencia de las pandillas.

Como se dijo anteriormente, esto tiene implicaciones en el encuentro con las demás niñas y niños, al punto de que algunas personas que viven a una cuadra de las casas de otros, desconocen los nombres de quiénes la habitan. A su vez, al hacer presencia en algunos talleres de la biblioteca, niños y niñas que viven en otro barrio al que se llega simplemente pasando una calle, son estos reconocidos como “esos niños” existiendo una clara exclusión marcada por actitudes corporales como dejarles lejos de la ronda en la cual se han sentado la mayoría a hablar.

La manera en que los relacionamiento en gran medida están enmarcados por el miedo es evidente no sólo con los cercanos, vecinos y conocidos que recurren un espacio-tiempo,

sino que afecta también la perspectiva política puesto que al existir la tendencia a la exclusión y las barreras para el encuentro, la organización comunitaria y la posibilidad de establecer aspiraciones comunes se muestra desfavorecida. A su vez, este tejido social se deshace porque la violencia rompe las relaciones de identidad y pertenencia por el nicho eco-territorial que se habita (Matinez, 2019), fragmentando las narraciones comunes y memoria histórica acerca de los acontecimientos importantes en el barrio, personas representativas y logros comunitarios alcanzados.

A partir de la configuración del miedo en los relacionamientos mencionados, la violencia y la muerte va tomando formas cotidianas (Perez y Ariel, 2009) y rostros cercanos a la cuadra, a ciertas calle por la que juegan, e incluso dentro del mismo hogar familiar; esto ocurre a la vez reconociendo que algunos familiares y allegados han estado involucrados en conflictos, e incluso, toman forma al identificar a otros niños amigos muertos en el conflicto entre las pandillas.

Así, cotidianamente en la comuna 8 los niños, niñas y jóvenes viven de manera intensa los contextos violentos del territorio, lo que enmarca sus formas de relacionarse desde el desconocimiento o la invisibilización del otro y sus emociones, hasta la imposición de formas propias en los conflictos que desborda el diálogo (Patiño & Jeannete, 2014), puesto que de primera mano en Colombia se puede identificar una “ identidad emocional de una sociedad signada por prácticas atroces de poder” (Vanegas, 2019, pag. 3).

Es por eso que la reapertura de la BPPV es una estrategia de acción psicosocial que permite ser una forma de resistencia de niños y niñas a la cultura de la violencia de la zona, es un espacio donde existen otras maneras de relacionarse a través de la búsqueda de justicia social desde el juego y los encuentros artísticos, siendo un lugar alternativo de diálogo, reflexiones y construcción de sueños con la única norma de no violencia.

Es así como, las relaciones dentro de la biblioteca se sustentan en el cuidado entre participantes y facilitadoras, es la apuesta a retornar al afecto, al amor, a la ternura desde sí mismo y con el otro.

Entender el cuidado implica enfatizar en el papel de las emociones como base para la construcción de un ser humano virtuoso en la sociedad, que tenga las posibilidades de lograr consensos, teniendo en cuenta los aspectos emocionales, el contexto y la lógica (Márquez Pérez & Torres Peña, 2019). Gilligan (2013) como se citó en (Villa-Gómez et al., 2019) plantea la necesidad de reconocer la vulnerabilidad humana para posibilitar la capacidad de amar a otros y facilitar el bienestar a quienes rodea.

Desde la ética del cuidado varias emociones se ven implicadas como aspecto clave de la ciudadanía, por tal motivo la emoción de benevolencia se enmarca en el discurso ético como el deleite de la felicidad de los demás (Vidal Zúñiga & Perdomo Alvarado, 2020), se caracteriza por acciones que buscan hacer el bien específicamente en la vinculación entre cercanos, familia, vecinos, amigos. Para esto se debe tener una disposición de compartir el sentir, expresando sensaciones que permitan al otro que escucha, tener el deseo de consolar,

ayudar y compartir dichas y tristezas como si fuesen suyas. (Márquez Pérez & Torres Peña, 2019).

Estas emociones de amor como lo hemos clasificado, están enmarcadas en situaciones y personas vinculantes que generan confianza permitiendo la narración y reconocimiento de experiencias que facilita una identidad común en el colectivo y teje relaciones horizontales con respeto. Los niños y las niñas mostraron su sensibilidad al colectivo al narrar sus historias de vida y encontraron en otras voces experiencias similares que les permitieron comprender sus emociones y ayudar al otro con palabras de alivio.

A medida que las confianzas se iban construyendo en los niños y niñas florecía la necesidad de contar hechos que no podían tramitar y de manera natural los temas relacionados a muerte y duelos fueron comunes, como bien se ha dicho en cada sesión estaba la posibilidad de ser escuchado y contar sus emociones fue un acto valiente en cada uno, además el relato hablado se alimentaba de los puntos de vista de la situación y de los relatos de los otros niños y niñas que habían vivido como espectadores algunas de las situaciones narradas.

Asistir a la BPPV implica para los niños, niñas y familias construir relaciones basadas en el cuidado colectivo realizando acciones de protección a la comunidad participante de la biblioteca, estas acciones de cuidado se presentan en advertencias, consejos y ayudas de la comunidad para transitar por el territorio y permanecer en espacios seguros. Durante las jornadas de talleres no se presentan situaciones violentas en el territorio que amanecen con la seguridad de las facilitadoras ni del espacio físico de la biblioteca, porque es un espacio de juego y dispersión para los niños y niñas del sector, probablemente existen lazos entre vecinos del sector que garantizan la seguridad.

11. Conclusiones

La experiencia emocional permite mejorar condiciones de vida a través de la posibilidad de construir un entramado de sentimientos, acciones y pensamientos de manera individual y en compañía del otro/otra que permita dar trámite emocional a situaciones dolorosas, de alegría o de entusiasmo, para el caso de los niños estos espacios de libertad comunicativa se proporcionan a través de intereses grupales relacionados con el juego y el arte que facilita el reconocimiento de condiciones de sensibilidad inherentes del ser humano.

Es así como, la apertura de la biblioteca es una excusa más para jugar, ser escuchados, atendidos, recibir y dar cariño; también, condujo a hacer voluntarias las acciones de cuidado a partir de la problematización y el establecimiento de acuerdos mínimos por el cuál se dignificó la presencia de los demás y se establece un reconocimiento del valor de cada uno en el mismo espacio, generando de esta forma un sentido de colectividad y un grupo de soporte emocional. Esto se termina por establecer cuando existe gran apropiación y agencia frente a la sede Asocominh, espacio en el que se desarrollaron los encuentros cada semana y en donde ellas y ellos propusieron la acción de inscribir los nombres y manos como un sello simbólico sobre el lugar.

Para explorar las emociones corporales, los niños y las niñas nombraron inicialmente las sensaciones fisiológicas a través de la cartografía corporal y territorial que facilitó la identificación de elementos como: llanto, ahogo en el pecho, dolor de estómago, desmayo y golpes en su cuerpo, morderse las uñas, además, estas características representadas artísticamente debían complementarse con el diálogo, por lo que fue necesario profundizar en talleres de encuadre la experiencia narrativa para la comprensión de estos estados fisiológicos.

De esta manera, las narraciones toman sentido cuando el grupo sintió confianza con las facilitadoras y las historias empezaron a nutrirse con la perspectiva de cada participante ante el hecho compartido, e iniciaron a nombrar estados emocionales comunes como tristeza, alegría, miedo que se enmarcan en contextos relacionados con la familia y con el territorio.

Así mismo, se identificaron situaciones que afloran con mayor facilidad entre el grupo con narraciones ligadas a conflictos cotidianos de muerte, disputas territoriales y desencuentros con la familia, estas temáticas violentas se narran con la emocionalidad por contar tragedias detallando movimientos, pensamientos y sensaciones como si se estuviera anclado a la minucia de los acontecimientos tal cual como una película de acción.

Por el contrario, se encuentra dificultad en expresar emociones de benevolencia porque se requiere valentía de mostrar una fragilidad propia de los dolores que atraviesan la historia personal para contar desde la vulnerabilidad y no desde el morbo. Este retorno a la ternura y al afecto se complica al estar inmerso en un territorio que exige relaciones afectivas con violencia, impidiendo la construcción de una cultura benevolente desde las emociones como fuente de relaciones sanas y solidarias.

Por tal motivo, fue necesario encuadrar en cada taller las reglas del espacio, insistir en la importancia del respeto y el buen trato porque las lógicas de relacionamiento aprendidas no permitían florecer vínculos desde el amor. De esta manera, fue posible poco a poco reconocer las manifestaciones ciudadanas con la reivindicación de amor que representaba estar en la comunidad de la biblioteca, estas acciones fueron entendidas como la búsqueda del bien común vinculadas con la felicidad de los otros y otras, más allá de la búsqueda de ventajas personales.

Los niños, las niñas y las familias de la BPPV han construido a lo largo de sus vidas relaciones de soporte como protección a las dinámicas del barrio a través del fortalecimiento comunitario en la que en su mayoría han estado articulados junto con sus familias en las estrategias de intervención Psicosocial que han permitido gestar proyectos sociales, culturales y ambientales que benefician principalmente a las infancias en el fortalecimiento de relaciones sociales por la creación de confianzas.

De allí, la práctica de apoyar las acciones colectivas desde el encuentro y la reflexión para hacer el bien, tornando conversaciones propositivas como fueron vistas en algunos talleres cuando se discute sobre cómo podría distribuirse mejor los horarios a conveniencia de que todos y todas pudieran participar, incluso si eso significaba no ingresar con sus familiares bebés porque el espacio requería de mayor cuidado, reconociendo que era mejor que permanecieran en casa.

Otra práctica que responde al deseo de hacer el bien desde los errores fue la discusión entre los participantes mayores sobre los comportamientos poco constructivos que tuvieron durante un taller el cual fue necesario suspender; esa decisión permitió la posibilidad de reunirse y reflexionar entre todos y todas las niñas sobre las actitudes y maneras de comunicación adecuadas que permitieran el desarrollo de la estrategia Narrarte. A partir de ese momento las prácticas de cuidado fueron más notorias en tanto les interesaba el bienestar de las facilitadoras interesándose por la vida personal de estas, brindando bebidas en los días calurosos, acompañando en las caminatas por el barrio llamando a los niños y niñas y dando ideas para siguientes talleres.

Estas acciones ciudadanas se entienden como el deseo de generar alivio a alguien que la está pasando mal. También permite desarrollar la ciudadanía cuando se piensa en las repercusiones que hay cuando se cometen errores y se quiere resolverlos. Estas tomas de decisiones requieren sensibilidad y criterios de juicio moral que permita hacer un análisis evaluativo de la situación.

Por otra parte, posterior al proceso de identificación de emociones políticas en las y los participantes de la Biblioteca Popular Pacho Vacca, tuvo lugar la sistematización de las experiencias y emociones que empezaron a tener sentido y explicar la vida social en cuanto fueron ancladas a situaciones cotidianas que tenían que ver con las demás personas, y dejaron de ser vistas como reacciones corporales y respuestas personales frente a determinados factores.

Por tanto, tener en cuenta las dimensiones socio-culturales y políticas daba sentido a las experiencias emocionales, puesto que se anclaban a las/ los demás y a su territorio concretamente, con pocas oportunidades de desarrollo de proyecto personal, gran estigma en la ciudad, la concepción de identidad territorial como lugar violento en los niños y niñas de la biblioteca, los enfrentamientos entre las bandas que desestabilizan la cotidianidad; además, en casa no se brindan espacios de reflexión sobre los sentires que se quedan cuando la situación pasa y en muchos hogares prima la violencia y el abandono familiar.

En este sentido, una importante síntesis de este proceso de investigación tiene que ver inicialmente con cuestionar el para qué de la expresión, puesto que si la respuesta a esto es conocer cómo reacciona una persona desde el pensamiento, fisiológica y conductualmente, se ubica a la emoción desde una perspectiva individual y situacional. Sin embargo, reconocer que son las emociones regidas por sistemas de valoraciones construidas conjuntamente con grupos sociales en espacios y tiempo determinados, enriquece la perspectiva individual porque implica conocer la función que esta tiene para el grupo social que la adopta.

Asimismo, reconocer las manifestaciones emocionales desde esta perspectiva invita a pensar que si bien algunas no permiten construir valores desde la benevolencia y la construcción de ciudadanía en los principios de la justicia y la democracia, son válidas en el sentido de que su existencia pública permite entender dimensiones de las dinámicas socioculturales de quienes las sienten, por lo que el enfoque que desde la educación formal se le da a las emociones viéndolas como necesarias de ser reguladas sin comprender su razón de ser.

Comprender lo que implica vivir en la comuna 8 de Neiva da luces para la consideración de las emociones como derivadas unas de otras, si se comprende que aunque puedan ser manifestadas en muchas situaciones diferentes, estas se ligan a ciertas raíces emocionales que explican su devenir, lo cuál fue la razón por la que se sintetizó en tres principales emociones encontradas.

Así, la tristeza abarcó la aflicción, indignación y nostalgia, en situaciones diferentes que representaban pérdidas sustanciales para el proyecto de vida de quien las relataba. Por lo que perder a alguien o algo en los niños y niñas participantes es una experiencia que no parece elaborar un duelo en buenos términos, comprendiendo que este proceso es importante para resignificar el hecho y avanzar al aquí y ahora de la existencia (Soto, 2021); por el contrario, su condición de niño en un contexto familiar que no les escucha, aísla de la posibilidad de contar cómo se sienten e identificarse con un dolor común, e incluso, de ser considerados no sintientes por creer que las pérdidas son situaciones incomprensibles para las niñas y niños.

Por su parte, el miedo se desenvuelve junto con la desconfianza, a partir de situaciones que tienen lugar con la violencia en el encuentro corporal y simbólico con el otro y la otra. El espectro de emociones derivadas del miedo se enmarcan, relacionan y tienen lugar recíprocamente a las derivadas de la tristeza, puesto que sus causas sociales, culturales y políticas son las mismas y generan relacionamientos particulares entre quienes viven los contextos de la comuna 8.

Ante esto se puede encontrar de la misma forma que el grupo de niñas y niños que participaron de la estrategia, comparten una memoria común del territorio, de la escuela, de los hechos violentos acontecidos en la cuadra, en donde el principal eje vinculador de estos escenarios ha sido el juego; esta practica se encontraba instaurada desde antes de desarrollar esta estrategia y se llevaba a cabo en las noches en una calle principal del barrio. Aunque este pueda nombrarse como un espacio del que no se desarrolle el cuidado del otro, sí representan para ellas y ellos una red emocional en la cuál participar y no ser juzgados por un criterio adulto, siendo a su vez escuchados mientras se pone en mesa sus preocupaciones cotidianas.

12. Recomendaciones

Este trabajo se puede retomar para contextos escolares donde se cuestione si los lineamientos teóricos del MEN responden adecuadamente a la cotidianidad de niños y niñas que crecen en contextos violentos, es necesario que se empiece a constituir la emoción como elemento fundamental que propicia acciones de diálogo y construcción de confianzas. Aunque esta investigación se desarrolló en contextos no escolares, la propuesta permite adaptarse a cualquier contexto escolar o no escolar, ya que se enfoca en la experiencia emocional y no en la formación ciudadana a través del cumplimiento de un currículo estricto.

De esta manera, nuevas construcciones de paradigma no tienen la necesidad de cumplir propósitos educativos que enfatizan principalmente en la resolución de conflictos, sino que aborda la comprensión de experiencias vitales propias en la búsqueda de identidad, de aprendizajes personales, de las emociones que atraviesan la relación con el cuerpo y territorio.

Es por eso que se recomienda continuar con la construcción de espacios seguros en comunas de Neiva, especialmente en la 8 con la BPPV para que otros estudiantes y graduados persistan con persista con la psicología comunitaria que facilite procesos que vaya en contra de paradigmas históricos violentos del territorio, es necesario posibilitar a las infancias procesos de narración de sus sentires a través de juegos y actividades artísticas que potencia cambios en la manera como se relacionan consigo mismos y con el entorno, teniendo en cuenta las historias de vida, el contexto del lugar y las dinámicas socioeconómicas de las familias.

Finalmente, las prácticas pedagógicas deben ser reflexivas a todo momento porque permite analizar las experiencias emocionales propias y compartidas, siempre movilizándolo el repertorio emocional que permita interpretar emociones ajenas y comprender las propias.

13. Referencias

Aguaned, M. C. A., & Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias pedagógicas*, (30), 175-190.

Ahmed, S. (2015) La política cultural de las emociones. Traducción. Ciudad de México : Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM.

Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa. Claves Teóricas*. España: Mc Graw Hill.

Álvarez Devia, J. C., Hurtado Quintero, A. C., Movilla Mendoza, A. A., Pineda Galán, Y. Y., & Vargas Reyes, M. (2020). La educación emocional y herramientas pedagógicas que permitan su integración para los docentes del Establecimiento Educativo Liceo Ideas Afectivas de Pitalito, Huila.

Alzate-Henao, G. P., Bedoya-Rojas, M. M., Fajardo-Sandoval, A. M., Hoyos-Mejía, Á. del P., & Ocampo-FLórez, E. (2020). Emociones , conflicto y educación : bases para pensar la educación emocional para la paz *. *Revista Eleuthera*, 22(2), 246–265.
<https://doi.org/10.17151/elev.2020.22.2.15>

Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza

Bejarano, Y. P.(2019) *Manual lúdico pedagógico de emociones*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Bénard, C. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes-El Colegio de San Luis

Bernal Cortés, A. A., & Ramos Corre, W. J. (2015). Sentimientos morales, educomunicación y nuevas ciudadanías en el Colectivo Caminos de Paz. *Infancias Imágenes*, 14(1), 23–39. <https://doi.org/dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.1.a02>

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis

Buitrago, R. E., Herrera, L., & Cárdenas, R. N. (2019). Coeficiente emocional en niños y adolescentes de Boyacá, Colombia. Estudio comparativo. *Praxis & Saber*, 10(24), 45-68.

Calderón, J. y López C., D. (2016) *Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación*. Centro Cultural para la cooperación Floreal Gorini.

Calvo, A. (2019). *Seminario Educación, inclusión y reconocimiento*. Maestría en Educación y Cultura de Paz. Universidad Surcolombiana. Colombia

Cañas, J. (2009) Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula. Barcelona: Ediciones Octaedro

Castellví Mata, J., Massip Sabater, M., & Pagès i Blanch, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital : un estudio con alumnado de formación inicial. *Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 5, 23–41.
<https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>

Castro Velásquez, A. (2016). Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento. *Infancias Imágenes*, 15(1), 41–58.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.1.a03>

Caviedes, R. & Tovar, N. (2017) Fortalecimiento de la cultura empática desde la compasión en los Niños y Niñas de Grado Quinto de la I. E. María Auxiliadora Fortalecillas Rolando Caviedes y Natalia Tovar Quintero. Maestría en educación y cultura de paz. Universidad Surcolombiana.

Celis Cueto, D., & Patiño Plaza, I. C. (2020). Vivir y amar. Pedagogía del amor e improvisación teatral con población vulnerable.

Cendales, L. (2009). El diálogo en educación. Una reflexión y una propuesta desde la educación popular. En: La Piragua No. 29. Panamá: CEAAL

Collazos Molina, J. A. (2017). Tras el concepto de ciudadanía: del plan nacional de formación para la ciudadanía a las manifestaciones ciudadanas de los estudiantes de la institución educativa Mondeyal de Isnos (Huila) 2010-2015.

Colectivo BPPV (2021) Diagnóstico psicosocial de la comuna 8 de Neiva.

Colmenares, A., & Omaira, Y. (2020). SE VALE SENTIR. Una propuesta pedagógica desde la investigación acción para el desarrollo de la conciencia emocional en niños de ciclo I del Colegio El Rodeo.

Cortada, A. K. (2016). Relaciones entre emoción y cognición. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, (1).

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

Dane. (2021). Encuesta Pulso Social. Portal web Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Colombia. Bogotá, Colombia.

Dagnino, E. (2005). Meanings of citizenship in Latin America. Recuperado de <http://www.drc-citizenship.org/system/assets/1052734448/original/1052734448-dagnino.2005-meanings.pdf>

Del Cueto, J., D. (2015) Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad. Situación social del desarrollo y vivencia en Vygotsky. *Perspectivas en psicología* - Vol 12, N° 1

Del Rey, A., & Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), 233-246.

Espinoza Morales, A. K., Anaya Rodríguez, R., & Tristán, S. V.-L. (2020). *Componentes de la ciudadanía en la infancia: aprendizajes para la formación de ciudadanía*. 2(35), 1–29. <https://doi.org/https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.1990>

Figueroa Grenett, C. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigación sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y adolescencia en Chile. *Ultima Década*, 45, 118–139. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362016000200007>

Findeter. (2021). Estudio Base para la ciudad de Neiva, Colombia. Estudio de Crecimiento Urbano, informe final, Programa de ciudades sostenibles y competitivas. Idom, Bogotá, Colombia.

Foucault (2002) Vigilar y Castigar. P. 139 - 160

Foucault (1977) Historia de la sexualidad I – La voluntad de saber. Siglo veintiuno editores. P. 111 -119

García Monsalve, A. R. (2018). Dos aproximaciones a las emociones políticas.

Gardner (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.

Gasca Chau, M. A. (2018). *Estrategia pedagógica para la enseñanza de las competencias ciudadanas en la Institución Educativa Nacional de Pitalito Huila* (Issues 1–71). Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *Revista Latinoamericana de Educación*, 16, 5-12.

Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo del cultura económica.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Nueva York: Kairos.

Gómez Burbano, F. E. (2018). *Pieco llega a tercero: Proyecto de intervención pedagógica para la expresión de emociones desde la corporeidad, con los estudiantes del grado tercero 2, de la institución educativa instituto técnico-sede Francisco de Paula Santander, de Santander de Quilichao-Cauca, 2016-2017*.

Gómez-Tamayo, C., & Navarro-Bohórquez, D. (2018). Cuando la razón no lo explica todo: acciones de ciudadanías comunicativas en contextos de conflicto armado o violencia

desde una mirada transnacional. *Palabra Clave*, 21(4), 1107–1135.

<https://doi.org/10.5294/pacla.2018.21.4.7>

González, F. (2006). Investigación cualitativa y subjetividad.

Guelman, A., Cabaluz, F., & Salazar, M. (2018). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipadoras para la educación pública del Siglo XXI. Argentina: CLACSO.

Gutiérrez, M. I. C. (2020). La interacción social. Escritos en homenaje a Jose Ramon Torregrosa.[The Social Interaction. Writings in tribute to Jose Ramon Torregrosa]. Cuadernos de Trabajo Social, 33(1), 165-167.

Guzmán Moreno, K., Fernandez Cediell, M. C., & Villalba Herrera, L. Y. (2016). Emociones en niños y adolescentes desde la experiencia del desplazamiento y la vinculación a los grupos armados en Colombia. *Panorama*, 10(19), 85–96.
<https://doi.org/10.15765/pnm.v10i19.834>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. (6)

Jimenez (2020) Armonías de paz. La educación musical en la promoción de competencias socio emocionales para la ciudadanía y la convivencia. Libro de Premio a la investigación e innovación educativa. Alcaldía Mayor de Bogotá

Mahecha, E., Molina, M., Botero, L., Carmona, A., Mayorga, K., Perdomo, W., & Rojas, M. (2021). BOLETÍN EPIDEMIOLÓGICO MENSUAL - PERIODO 13. Neiva.

Maldonado Alvarado, B. (2002). Autonomía y comunalidad india. Enfoques y Propuestas desde Oaxaca. Oaxaca: INHA Oaxaca

Maldonado M., B. A., Prados, M. M.E. & Marquéz G. M. J. (2017) Reescribir el cuerpo educado. De la voz silenciada y la emoción contenida al cuerpo educando. Revista Infat de Psicología

Mahecha, E., Molina, M., Botero, L., Carmona, A., Mayorga, K., Perdomo, W., & Rojas, M. (2020). BOLETÍN EPIDEMIOLÓGICO MENSUAL - PERIODO 12. Neiva.

Maldonado Mora, Bella .A., & Prados Megías, María Esther, & Márquez García, María Jesús (2017). REESCRIBIR EL CUERPO EDUCADO. DE LA VOZ SILENCIADA Y LA EMOCIÓN CONTENIDA AL CUERPO EDUCANDO. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1),377-386.. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349853365037>

Márquez Pérez, R., & Torres Peña, T. de J. (2019). *Cuidado desde la Reflexión Altruista Propuesta pedagógica*. Universidad Surcolombiana.

Márquez, M. J., Prados, E. y Padua, D. (2012). El uso de la biografía en el aula universitaria. Tres experiencias en diálogo. Comunicación en actas III Jornadas de Histórias de Vida em Educação. 8-9 Noviembre. Universidad do Oporto

Martínez, E. M., & Quintero-MeJía, M. (2016). Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 301-313.

Martinez, M. (2019) Configuración de las Didácticas Críticas en Educación Popular. El Caso de la Biblioteca Popular Pacho Vacca. Maestría en Educación con Énfasis en Investigación y Docencia Universitaria. Universidad Surcolombiana

Martínez, M. D. L. L. C. (2020). Enseñanzas de la pandemia COVID-19. El reencuentro con la vulnerabilidad humana. *Bioethics Update*, 6(2), 80-91.

Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago: Dolmen

Melamed, A. F. (2017). Un análisis filosófico de las emociones en las ciencias de la mente:¿ Dónde viven los monstruos? Universidad de Buenos Aires.

Mayer, J y Salovey, P. (2007). Manual de inteligencia emocional. ¿Qué es la inteligencia emocional?

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books

Mejía, M. R. (2011). Educación y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular). Bolivia: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.

México: Mcgraw-Hill

Ministerio de Educación Nacional (2006) Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.

Moïsi, D. (2009). La geopolítica de las emociones: cómo las culturas del miedo, la humillación y la esperanza están reconfirmando el mundo. Colombia: Norma

Morales Salazar, E. (2018). Expresión de emociones como estrategia pedagógica frente a la situación de desplazamiento forzado en Putumayo. Universidad del Cauca

Noddings, N. (2009). La educación moral. Propuesta Educativa para la educación del carácter (Primera ed.). Buenos Aires: Amorrortu Editores. Recuperado el 9 de Octubre de 2019

Nussbaum, M. C.(2018). La monarquía del miedo. (Albino Santos Mosquera, Trad.). Katz

Nussbaum, M. C. (2007). Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones. Paidós Ibérica

Nussbaum, M. C. (2014). Emociones políticas. ¿Por qué el Amor es importante para la justicia? Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M.C. (2019). La Monarquía del Miedo. Colombia: Paidós

Lipman, M., Sarp, A. M. y Oscanyan, F. (1992). La filosofía en el aula. Madrid: Ediciones de la Torre. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2011). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas - Serie Guía No 6: Formar para la ciudadanía si es posible - Lo que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: MEN.

Ochoa, V. A.M. & Velásquez O., J. F. (2017) Inteligencia emocional en adolescentes escolarizados del municipio de Tello. Tesis de pregrado. Universidad Surcolombiana

Osorio, E., & Santana Losada, M. D. (2019). *Cultivar la esperanza en la solidaridad con Acciones Pedagógicas para la Paz en los Estudiantes y Mitigar el Sufrimiento de los Otros, Fortaleciendo la Solidaridad para Evitar que Naufraguen en el Silencio*. Universidad Surcolombiana.

Patiño Correa, M., & Jeannet, Q. B. (2014). El Cuerpo del Adolescente Frente a la Violencia. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, 9(1).

Peña Castellanos, M. (2017). Geopolítica de las emociones. Narrativas de maestras sobre conflicto armado y construcción de paz en la escuela. *Ciudad Paz-Ando*, 10(2), 54–61. <https://doi.org/10.14483/2422278x.12798>

Peña Figueroa, P. P., Sánchez Prada, J., Ramírez Sánchez, J., & Menjura Escobar, M. I. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.*, 13(1), 129–152.

Penac, D. (2012). *Diario de un cuerpo*. Barcelona: Mondadori.

Penagos, M., Martínez, P., & Arévalo, L. (2009). Acompañamiento psicosocial en contextos de violencia sociopolítica. *Corporación vínculos Bogotá Colombia*. Recuperado de [http://corporacionvinculos.org/index/wpcontent/uploads/2017/08/Acompa% C3% Blamiento-psicosocial-en-contextos-deviolencia-sociopolitica. pdf](http://corporacionvinculos.org/index/wpcontent/uploads/2017/08/Acompa%20C3%20Blamiento-psicosocial-en-contextos-deviolencia-sociopolitica.pdf).

Perez, L. y Ariel,D. (2019) Emociones políticas en narrativas intergeneracionales de violencia y paz de los habitantes de la vereda La Unión del municipio de Baraya - Huila. Tesis de maestría en educación y cultura de paz. Universidad Surcolombiana

Pinedo Cantillo, I. (2018). De la benevolencia a la ciudadanía compasiva: La recuperación de conceptos claves para el cultivo de la democracia. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía Y*, 13(41), 29–45. <https://doi.org/10.4067/s0718-50652018000100029>

Pinedo Cantillo, I., & Yáñez Canal, J. (2018). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas*, (36), 47-72.

Presidencia de la República de Colombia. (17 de marzo de 2020). Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica. [Decreto 417 de 2020].

Rico Montoya, A., Corona Caraveo, Y., & Nuñez Patiño, K. (2018). La participación política de la niñez zapatista en Chiapas. Enseñanza y aprendizaje de la organización y la resistencia indígena. *Sociedad e Infancias*, 2, 79–101. <https://doi.org/10.5209/soci.59455>

Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico* (Vol. 1). Siglo xxi.

Rodríguez Ortiz, A. M., & Zapata Blandón, E. (2019). Formación para la tolerancia. Autorregulación de las emociones. *Revista Educación*, 43(2), 31. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.30068>

Rodríguez, Y. P., Lemus Rosero, C. A., & Parra Domínguez, R. M. (2020). *Cátedra de Paz como Estrategia Pedagógica para promover las relaciones interpersonales en los Estudiantes de Grado Octavo (8°) de la Institución Educativa Oficial INEM Municipio de Neiva – Huila. Proyecto*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

Sandoval Casilimas, C. A. (1996). Investigación cualitativa.

Trujillo Gonzalez, M. A. (2020). Significados de ciudadanía en niños, niñas y sus padres y madres. Universidad de Manizales

Valencia Chaves, E. I. (2017). Una experiencia en el aula: la dimensión afectiva y emocional. *Infancias Imágenes*, 16(1), 118–130. <https://doi.org/10.14483/16579089.9924>

Valencia, P. O., & Carrillo, A. T. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista colombiana de educación*, (61), 333-357.

Vanegas, O. K. (2019). Imaginario emocional de la violencia en narrativas colombianas recientes. *Revista chilena de literatura*.

Vidal Zúñiga, L., & Perdomo Alvarado, E. (2020). *Construyendo una escuela benevolente que humaniza y transforma las experiencias de vida de niños y niñas : Propuesta Pedagógica para la Paz Construyendo una escuela benevolente que humaniza y transforma las experiencias de vida de niños y niñas : Propuest.*

Villa-Gómez, J. D., Rodríguez-Díaz, M., Gaitán Lee, L., González-Prieto, M. A., Haber-Mariño, J., & Roa-Sierra, J. (2019). Emociones sociales y políticas en la construcción

y la obstrucción de la paz en ciudadanos de estrato social medio-alto de la ciudad de Bogotá. *El Ágora U.S.B.*, 19(2), 352–371. <https://doi.org/10.21500/16578031.4393>

Vargas, O. R., Giraldo, Y. N., & Trujillo, M. L. (2017). La emoción como estrategia movilizadora de la acción política de niños, niñas y adolescentes. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 152-159.

Vygotsky, L. (1932). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México. Grijalbo, 1979.

Zambrano Bermeo, L. A., & Son Cadena, M. C. (2020). *Diseño de una propuesta pedagógica del cuidado desde la compasión*. Universidad Surcolombiana.

Cubillos Soto, L. V. (2021). Estrategia editorial como medio expresivo para ayudar a enfrentar el duelo en los niños.

14. Anexos

14.1 Formato de consentimiento informado

Formato de consentimiento informado

Yo _____ mayor de edad, [] madre, [] padre, [] acudiente identificado (a) con cédula de ciudadanía N.º _____ de _____ representante legal del niño(a) _____ de _____ años de edad, identificado con tarjeta de identidad No _____, deseo manifestar a través de este documento, que fui informado(a) suficientemente y comprendo la justificación, los objetivos y los procedimientos del **PROYECTO EMOCIONARTE CON LA PACHO** en el programa de Psicología de la Universidad Surcolombiana, PROYECTO A cargo de Laura Vaneza Rojas Reyes y Andrea Lucia Useche Ardila. Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi hija en la investigación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- La participación de mi hijo(a) en esta investigación y los resultados obtenidos no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades dentro de la biblioteca popular Pacho Vacca.
- La participación de mi hijo(a) en esta actividad no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- La biblioteca Popular Pacho Vacca no se hace responsable de algún contagio debido al COVID-19; sin embargo se garantizará el distanciamiento, el uso del tapabocas y la disposición de desinfectantes de manos.
- No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación. Así mismo, fui informado(a) suficientemente y comprendo que tengo el derecho a recibir respuesta sobre cualquier inquietud que tenga sobre dicha investigación y la participación de mi hijo(a) en la misma, antes, durante y después de dicha participación; que tengo el derecho de solicitar los resultados de la investigación; que la identidad y los datos que mi hijo(a) proporcione durante esta investigación y obtenidos a través de la misma, serán mantenidos con absoluta reserva y confidencialidad por parte de dicho equipo de investigación.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria consiento en hacer partícipe a mi hija en este estudio a realizarse en las instalaciones de la Biblioteca Popular Pacho Vacca en el barrio Versailles. He recibido copia de este impreso y he tenido la oportunidad de leerlo. En constancia de lo anterior, firmo el presente documento, en la ciudad de Neiva, el día _____, del mes _____ de 2021.

Visto bueno del padre o madre de familia.

Nombre _____

Firma _____

CC. _____ de _____

14.2 Formato de encuesta de caracterización

FICHA DE CARACTERIZACIÓN: PROYECTO EMOCIONARTE CON LA PACHO

Nombre: _____ Apellidos: _____
 Documento de Identidad _____ Expedido en _____
 Fecha de nacimiento: Mes _____ Día _____ Año _____ Lugar _____
 Edad: _____ Tipo de sangre: _____ Eps: _____
 Dirección _____ Teléfono _____ Barrio _____
 Estrato _____
 Nombre de la madre _____ Ocupación _____ Celular _____
 Nombre del padre _____ Ocupación _____ Celular _____
 Personas con quién vive _____

 Lista de gustos _____

FIRMA DEL PARTICIPANTE

C.C. No.
MADRE DE FAMILIA

C.C. No.
PADRE DE FAMILIA