



EL VALOR DE LA FOTOGRAFÍA COMO EXPRESIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL*

Value of photography as an expression of emotional intelligence

*Olga Patricia Bonilla Marquín^{**}*

*Mónica Gómez Betancourt^{***}*

^{**} Docente de la Universidad Católica de Pereira. Contacto: olga.bonilla@ucp.edu.co

^{***} Docente de la Institución Educativa María Auxiliadora. Contacto: monica1.gomez@ucp.edu.co

RESUMEN:

Este artículo resalta la importancia de la Investigación Biográfico narrativa como el rescate del Yo, a través de relatos fotográficos que develan el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes a través de la investigación acción pedagógica se entreteteje una hermosa experiencia que rescata el valor del arte como expresión de la inteligencia emocional en un íntimo proceso creativo en el que se develan transacciones desde el socioconstructivismo y los imaginarios de ciudad; relatos que toman forma, voz y cuerpo a través de las fotografías como unidad mínima de análisis, se contrastan los relatos de los estudiantes con teorías que nos orientan y brindan herramientas para acercarnos a la comprensión de la inteligencia emocional.

PALABRAS CLAVES:

Narrativas Pedagógicas, Inteligencia Emocional, Fotografías, Socioconstructivismo.

ABSTRACT:

This article highlights the importance of Biographical Research narrative as the rescue of me/ myself, through photographic stories that reveal the development of emotional intelligence in the students through investigation pedagogical action interweaves a beautiful experience that rescues the value of art as expression of emotional intelligence in an intimate creative process, which reveals transactions from the socio-constructivism and the imaginaries of city. Stories that take form, voice and body through the photographs as minimum unit of analysis; student stories are contrasted with theories that guide us give us tools to get closer to the comprehension of emotional intelligence.

KEYWORDS:

Educational Narratives, Emotional Intelligence, Photographs, Socio-Constructivism.

EL VALOR DE LA FOTOGRAFÍA COMO EXPRESIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Para citar este artículo: Bonilla Marquín, Olga P., Gómez Betancourt, Mónica (2015). "El valor de la fotografía como expresión de la inteligencia emocional". En: Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP, N° 98: p.79-95.

Primera versión recibida el 14 de octubre de 2015. Versión final aprobada el 25 de noviembre de 2015

Las narrativas estructuran el acto pedagógico y, con ello, el relato y el saber serán una forma de contar las historias de vida, para comprender aspectos de la experiencia individual. Al mismo tiempo, las narrativas aportan información precisa sobre cómo desde el acto pedagógico se altera el ambiente que rodea a los demás y actúa como agente de cambio social. La narrativa captura los modos en que docentes y estudiantes elaboran el autoconocimiento y expresan significados personales. Es una conexión con la práctica de la enseñanza y, por ende, proporciona pesquisas más valiosas que la suministrada por la investigación convencional.

Este artículo es producto de la iniciativa de una docente que desea desplegar sus saberes y entregar herramientas con las que sus estudiantes puedan desarrollar habilidades para la vida, reconociendo la importancia de ser ingeniosos, pero sobre todo perspicaces en lo emocional.

Somos seres dialógicos, compartimos relatos de vida que se entretajan en el aula y que merecen ser contados; las narrativas configuran el acto pedagógico y contar estas historias de vida constituye acto inaplazable. La investigación biográfico narrativa entrega un marco especial para analizar varios aspectos del desarrollo humano. En el quehacer en el aula dialécticamente los relatos mantienen, oxigenan, reparan y rescatan la esencia humana. Es allí donde “media la propia experiencia y se

configura la construcción social de la realidad” (Bruner, 1986, p. 27).

Este proyecto de investigación establece como proposición investigativa, que la formación como proceso involucra a la persona en su totalidad, supone indagar concepciones, representaciones, imágenes, así como recuperar los recorridos personales, historias escolares, emociones y modos de aprender construidos en la interacción, que permitan analizar y comprender el devenir develando huellas que han de transformarse en elementos estructurantes de la futura tarea docente (Bonilla, 2014, p. 4).

El ejercicio investigativo se ancló en las “Políticas de formación y convivencia Institucional”, con el fin de atender al compromiso de corresponsabilidad que tiene la institución educativa Gabo (Cartago, Valle), como formadora de sus estudiantes, instaurando acciones dispuestas en la “Ruta de atención, promoción y prevención para el mejoramiento de la convivencia escolar”.

En la actualidad se está atendiendo con ahínco aspectos académicos con la necesidad de ubicarse en los primeros lugares en diversas pruebas estandarizadas, dejando de lado aspectos relevantes del ser humano; por tal razón, este proyecto abordó especialmente la inteligencia emocional, como rescate de la subjetividad y una alternativa que contribuye a la construcción de

sentidos compartidos desde lo que imaginamos y sentimos. Para ello, se formuló la siguiente pregunta: **¿Cuál es el impacto de la fotografía,** como narrativa pedagógica inclusiva, sobre el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Gabo (Sede Principal del municipio de Cartago, Valle del Cauca)?

Como ejes orientadores para encontrar posibles respuestas se propuso determinar el impacto de la fotografía en este mismo contexto, en las siguientes fases:

- Identificar las narrativas pedagógicas incluyentes a partir del relato fotográfico.
- Analizar las narrativas pedagógicas que develan el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes, a partir de los relatos fotográficos.
- Construir sentidos compartidos en estudiantes de la institución referida, a través de las narrativas pedagógicas.

Metodología

La investigación biográfica narrativa es relevante para el estudio de las relaciones sociales, debido a la pluralización de los mundos vitales (Flick, 2007). Para Bolívar (2001, p.9):

La vida como narrativa es entenderla un tanto existencialmente como un proceso biográfico, que puede ser narrado o leído. Frente al silencio que un materialismo o más modernamente un estructuralismo quisieron establecer sobre el sujeto, al disolverlo en las estructuras; el individuo emerge como persona distinta y única que se revela en la acción y en el discurso.

La metodología enmarcada dentro de la modalidad de investigación formación pedagógica permite decodificar, codificar y analizar los datos para desarrollar conceptos preliminares. Es así como surgió la categoría emocional abordada como inteligencia invaluable dentro del aula, ya que por ser esta la capacidad para relacionarse en interactuar con los demás, establece las bases para cualquier tipo de “transacción” (Bruner, 1986).

Categorías de análisis

Con el fin de emprender este ejercicio investigativo se tuvieron en cuenta referentes conceptuales desde la investigación biográfico narrativa en educación, los relatos fotográficos, la inteligencia emocional desde lo intra e inter personal y el socio constructivismo. Estos constituyeron ejes principales para develar las historias, los significados y los detalles que tejen el entramado de un aula de clase.

Esta propuesta investigativa constituyó un lugar de encuentro en el que la ciencia y lo humano confluyeron sin opacarse una a la otra; por el contrario, establecieron diálogos en búsqueda de lo interdisciplinar.

Desde lo narrativo

A raíz del giro hermenéutico de las ciencias sociales hemos pasado del positivismo a la perspectiva interpretativa, en la cual los temas de investigación rescatan la dimensión humana en el acto pedagógico. Los protagonistas de estos cambios en el aula, docentes y estudiantes, relatan sus experiencias de vida desde la narrativa, ya que “todo sujeto puede ser leído o narrado” (Bruner, 1986).

Los seres humanos indistintamente son sujetos narrativos, se “perciben o interpretan”

desde los relatos; de esta manera, se puede entender que las estructuras narrativas tienen entonces dos grandes funciones: “Proveer formas de interpretación y proporcionar guías para la acción, en consecuencia las gentes son esencialmente escritores de los relatos de sus vidas”. (Bolívar, 2001)

Es fundamental entender el yo desde el diálogo, no solo dando cuenta de lo cognitivo sino también entendiendo que los sujetos poseen sus propias perspectivas. Los relatos en la enseñanza, particularmente en las primeras edades, son la manera como los nuevos miembros comparten su cultura: la educación por narrativas tiene tanto una función informativa como transformadora.

Desde la inteligencia emocional

Mestre y Fernández (2007) ubican los inicios de esta noción en la época de los 90, cuando varios autores divulgan conceptos como inteligencias múltiples (Gardner, 1993), inteligencia exitosa (Stenberg, 1996), optimismo inteligente (Aviá y Vázquez, 1998), entre otros. Surge entonces una nueva categoría para designar aspectos que incluyen la emoción, los sentimientos, el miedo, el dolor y el deseo; aspectos hasta ese momento poco tenidos en cuenta y que habían “ahogado nuestro crecimiento emocional” (p. 49). Desde entonces, el concepto ha venido evolucionando gracias al trabajo de varios autores, quienes ya identificaban cuatro componentes y habilidades básicas de la inteligencia emocional.

Desde los inicios del concepto de inteligencias múltiples, planteado por Gardner (1999, p. 82), se establece que el ser humano no solo posee inteligencia intelectual; por el contrario, cada ser suma a su inteligencia cognitiva actitudes y habilidades que destacan varias inteligencias, entre las cuales se enumeran: la inteligencia lógico matemática, rítmico-musical,

espacio visual, cinético corporal, naturalista, intrapersonal e interpersonal. Estas dos últimas son las abordadas en esta investigación.

Goleman (2013, p. 24) plantea el concepto de inteligencia emocional así:

Se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos. Se trata de un término que engloba habilidades muy distintas aunque complementarias a la inteligencia académica, la capacidad exclusivamente cognitiva medida por el cociente intelectual.

Al respecto se han planteado investigaciones sobre comportamientos exitosos e investigaciones en neurociencias que avalan una relativa “especialización” con la que actúan los hemisferios cerebrales, en cuanto a lo cognitivo y lo afectivo.

Codina (2011) resalta postulados de Goleman en los que afirma que el cerebro funciona en dos partes o esferas: “en un sentido muy real, tenemos dos mentes: una que piensa y una que siente”. No en vano, el poder de nuestras emociones en momentos que nos sentimos físicamente perturbados y decimos que “no podemos pensar correctamente”; esta perturbación nos produce carencia en las capacidades intelectuales.

En la actualidad, el aprendizaje emocional está considerado como vital; conocerse a sí mismo, ser consciente de las propias emociones, de los motivos o causas de nuestros comportamientos, ser asertivos en el trato con los demás, descubrir de manera empática lo que el otro desde su emoción quiere comunicar, nos hace más

inteligentes desde lo emocional, nos permite relaciones más productivas y menos “tóxicas” que nos empoderan de manera adecuada hacia el control y dominio de impulsos.

Rasgos principales de la inteligencia emocional
(Gallego, 2000):

1. Conocimiento de uno mismo (Autoconciencia)
2. Gestión del humor (autocontrol)
3. Motivación de uno mismo (automotivación)
4. Control del impulso (habilidades sociales)
5. Apertura a los demás empatía (empatía)

Desde el socioconstructivismo

Tomando en consideración el enfoque pedagógico de la Institución Educativa y como una de las categorías del proceso de investigación, se tiene en cuenta el socioconstructivismo, entendido como un dispositivo de conocimiento. Esta metateoría o enfoque disciplinar y epistemológico dice cómo construimos teoría; además, hace énfasis en la mirada del investigador; pone el acento menos en la realidad que en quien la estudia, puesto que en el ejercicio de conocer está la transformación (Cañón, 2005).

La mejor manera de hacer cotidiano este enfoque es verlo desde la ontología del conocimiento, observando la vida no sólo como discurso sino llevando a acciones transformadoras desde las dudas y la reflexión.

Relatos fotográficos

El valor del arte como rescate de lo afectivo constituye una forma eficaz de trabajar a favor de esta inteligencia, ya que el cerebro emocional está estrechamente ligado a los contenidos simbólicos, el pensamiento metafórico, los cuentos, los mitos, las imágenes, etc. Las

expresiones artísticas abren el camino para que los jóvenes narren de forma natural eventos que de otra manera sería imposible exteriorizar; estas experiencias a su vez se convierten en terapéuticas. Le Doux (en Goleman 1996, p. 333) afirma que “una vez el que el sistema emocional aprende algo, parece que jamás podrá olvidarlo”. A su vez, Breson (2003, p. 3), describe el relato fotográfico como una operación conjunta del cerebro, del ojo y del corazón; para el autor, también el objetivo de esta operación es representar el contenido de algún hecho que está en proceso de desenvolverse, y con ello comunicar una impresión.

Las narrativas fotográficas se presentan como una nueva forma de entender el mundo escolar. A la luz de la subcategoría emocional se interpretará la manera como los estudiantes comunican sus vivencias y sentimientos, tanto a nivel intra como interpersonal desde la metáfora. esta es “el tropo que consiste en trasladar el sentido recto de las voces a otro figurado, en virtud de una comparación tácita” (Real Academia Española, 2010).

Caracterización de la población

La Institución Educativa Gabo está ubicada en la ciudad de Cartago (Valle del Cauca) y conformada por tres sedes: Principal, Infantiles y María Inmaculada; de naturaleza pública, sector oficial y carácter mixto, atiende niños, niñas y jóvenes de los estratos 1, 2, 3 y 4 del municipio. Actualmente se encuentran matriculados 2 533 estudiantes (GABO, 2015). La especialidad de la Institución se ha transformado durante los dos últimos años, con el fin de estar a la vanguardia y atendiendo a las necesidades del mundo moderno; de graduar bachilleres técnicos en sistemas hasta el año 2013, ahora titula bachilleres técnicos en programación:

El ideal de esta Institución es lograr un ambiente de convivencia armónico, con base en compromisos que conlleven al rescate de los valores éticos, morales, cívicos y socioculturales, a promover la autonomía mediante el conocimiento de sí mismo al descubrimiento de sus potencialidades, el desarrollo de su liderazgo así como brindar herramientas, para la toma de decisiones.

Específicamente, este proyecto de investigación tomó como muestra la población de los grados octavo de la sede principal; el alcance fue de 20 estudiantes, quienes fueron seleccionados por sus directores de grupo con base en las observaciones hechas por los docentes y basados en la información consignada en el “Manual del Sembrador”; este instrumento da cuenta de las situaciones de carácter académico y comportamiento social de los estudiantes.

Se buscó develar las voces, emociones y relatos de estos estudiantes a través de la investigación biográfica narrativa, con un componente adicional: la inteligencia emocional. El acto educativo se rescata desde la emoción; todo aprendizaje implica una experiencia afectiva y los docentes ya toman conciencia de ello. Interdisciplinas como la neuroeducación incluyen la neurociencia, la educación y la psicología, para aportar información significativa al proceso educativo, en el que la emoción y la cognición van interrelacionados para estimular, o por el contrario, coartar al sujeto.

Instrumentos de recolección de la información

A través de instrumentos de trayectorias de vida, incidentes críticos, carpeta de aprendizaje, entrevistas y talleres de sensibilización se abordaron eventos relevantes en la vida de los estudiantes, y se develaron los conocimientos

que tienen de sí mismos y de los demás. De esta manera, se procuró establecer la comprensión que tienen los estudiantes frente a las relaciones con ellos mismos, sus compañeros y docentes. Se les sensibilizó sobre la importancia que tiene en la actualidad no solo ser asertivos en lo cognitivo, sino también en lo emocional. Este componente social puede desarrollarse o desplegarse en la escuela con el apoyo de docentes que les ayuden a identificarse como individuos, desarrollar su crecimiento personal y aprender a relacionarse.

Los instrumentos facilitaron evidenciar las dimensiones del pasado o el presente que pesan en las situaciones actuales y su trascendencia de manera positiva a futuro. Los modos de acceder a esta información fueron la entrevista biográfica, talleres de sensibilización, la carpeta de aprendizaje, la autobiografía y las fotografías como unidad mínima de análisis.

Talleres de sensibilización

Este proyecto inició con una reunión de padres de familia de los estudiantes que participaron, en la que se compartió con ellos algunas razones por las cuales los jóvenes de esta edad experimentan ciertos cambios, tanto físicos como psicológicos y cognitivos. Esta expresión de “rebeldía”, en algunos casos, surge como una manifestación entre el paso de la niñez y el acercarse paulatinamente a la vida adulta. Estas situaciones guardan cierta similitud con lo que vivimos en algún momento los adultos; por lo tanto, somos nosotros los llamados a establecer canales de comunicación asertivos para lograr un acercamiento con los chicos, permitiéndoles el ejercicio de su libertad.

Una aproximación puede lograrse en la medida en que entendemos qué sucede con el adolescente. En este tiempo se vive en la dicotomía de la obediencia o la rebeldía, en medio

de un “desajuste emocional”, experimentando un sinfín de sentimientos en los que los chicos “hacen lo que pueden como pueden” a través de una técnica, por llamarla de alguna manera, del ensayo-error. Posiblemente todos vivimos este tipo de situaciones y lo que marcó la diferencia fue el haber hecho fue la gestión de las emociones.

En la Figura 1 presentamos un esquema de componentes de la inteligencia emocional en el que se busca que los chicos se conecten efectivamente de un “modo más saludable e inteligente”.



Figura 1. Componentes de la inteligencia emocional

Estos componentes fueron abordados en la primera fase de los talleres de sensibilización, buscando el autoconocimiento, la autorregulación, automotivación, empatía y las habilidades sociales.

Emocionario

Tomó la idea de un listado de emociones; cada estudiante le dio una imagen que la representó.

Páginas No. 98

Descubrir el valor de las emociones y gestionarlas de la mejor manera es válido; lo importante es no dañar a los demás y no dañarnos.

¿Quién soy?

Iniciamos el ciclo de autoconocimiento y reconocimiento de la otredad; somos seres sociales por naturaleza, aprendemos, construimos y vivimos con los otros. En total consonancia con el enfoque pedagógico institucional, se tuvo en cuenta la importancia de la interacción social como medio eficaz para el aprendizaje no solo cognitivo, sino también emocional. Se estableció inicialmente una conexión con los conocimientos previos, para luego acercarnos a la zona de desarrollo próximo desde el trabajo colaborativo.

Surgieron de los estudiantes preguntas orientadoras sobre lo que ellos definen como amor, cómo se ven ellos mismos y a los otros. Paulatinamente, comunicaron su deseo de ser aceptados, sus temores, su baja autoestima, lo vacíos y solos que han llegado a sentirse y lo temerosos que pueden estar por el hecho de no “encajar” en su grupo. Algunos más receptivos que otros comunicaron sus estados de ánimo y lo que pudo llegar a provocarlos. La mayoría reconoció a la familia como un elemento importante en sus vidas; además, dejaron ver la dualidad de sentirse rodeados de gente, pero solitarios.

En busca de los sueños

Encontrar dentro de sí mismo el motor que puede llegar a impulsar los sueños en ocasiones no es tarea fácil. Este ejercicio, además de escribir su nombre y decorarlo de la mejor manera posible, los llevó a un encuentro con la inteligencia intrapersonal. Algunos simplemente dijeron “no tener sueños”, desesperanzados

deambularon por el salón intentando recabar en sueños de otros el suyo propio. Finalmente, quienes pensaron no tenerlos descubrieron que la confusión radicaba en no saber qué hacer para alcanzarlos; interiorizaron sus deseos, fortalezas y debilidades. De esta forma, iniciaron el camino de la autovaloración.

Y... ¿si me equivoco?

Aprender a gestionar los propios estados anímicos, emociones perturbadoras e impulsos, lleva hacia el camino de la autorregulación, la responsabilidad y la adaptabilidad. Todos nos equivocamos, según fluyó en un conversatorio en el que los estudiantes manifestaron la gran frustración que les genera no saber qué hacer con sus emociones: “tengo tristeza, depresión”, “yo estoy como en una confusión”, “¿por qué no puedo tomar mis propias decisiones?” (E.1). Es momento entonces de ser protagonistas de sus propias vidas, enraizar pensamientos positivos en los que se manifieste la gran capacidad de adaptabilidad que cada uno pueda tener.

La persistencia

A través de un video, los estudiantes buscaron la frase con la que más se identificaron. ¿Dónde radica la fuerza de cada uno? En creer en sí mismos; algunos huyen de su vida suicidándose o en medio de vicios que terminan destruyendo sus vidas. La automotivación ayuda a conocer las tendencias emocionales que guían o facilitan el cumplimiento de metas, recargados de compromiso, iniciativa y optimismo en espera de otra jornada.

Las mariposas

Los estudiantes centraron la atención en la tarea de observar el cortometraje “El circo de las mariposas” (2009). Buscaron similitudes de

sus vidas, con lo que observaron y surgieron interrogantes como: ¿cuál es el sentido de nuestra vida?, ¿cuál es el propósito de estar aquí?, ¿conocemos lo que es la empatía? En el momento en que iniciaron la toma de conciencia de los sentimientos y las necesidades de los demás se acercaron más a la comprensión y a la asertividad, y a dar el paso más importante: aceptarse a sí mismos.

Proyecto de vida

En una especie de pesquisa interior o sutil reminiscencia, los estudiantes desplegaron las razones por las cuales forman parte de la Institución. Casi todos coincidieron en que son felices aquí porque tienen raíces; la mayoría ha “aprendido a ver el mundo desde esta mansión de saberes” (Gabo, 2015), sueñan con terminar sus estudios y se inclinan por las artes, los deportes y la filosofía. Anclan su proyecto en reconocer los anhelos, las cosas bonitas que tienen para dar, las personas que forman parte de sus vidas, sus logros, lo que los sostiene o motiva y las cosas de las que definitivamente desean desprenderse. Reconocieron también que requieren ciertas habilidades sociales, como la comunicación, la colaboración, la escucha activa y el liderazgo, para que en el momento de la toma de decisiones los resultados sean realmente positivos.

Trayectoria de vida

Los relatos son susceptibles de ser analizados, sobre todo porque son valorados desde la autopercepción de los estudiantes. A través de este ejercicio los estudiantes pudieron acercarnos a su interior, narrando cómo son, como han evolucionado durante su vida y qué momentos o circunstancias han tenido un especial impacto sobre ellos. Con este trabajo los chicos brindaron una mirada del yo (deseado, vivido, olvidado).

La importancia de este espacio radicó en que pudieron mostrar quiénes son y qué percepción tienen de sí mismos.

Incidentes críticos

Desde una perspectiva biográfico-narrativa, los incidentes críticos manifiestan aquellos accidentes en la vida individual, que marcan la toma de nuevos rumbos (Bolívar, 2001). Es momento del encuentro con el pasado, desde la perspectiva del educador, en ocasiones en medio de tantos “afanes” nublan conciencias, acallan la emoción para dar cuenta de lo cognitivo y lo que su intuición les señala o lo que creen trascendental; lo cierto es que estos seres humanos que están enfilados dentro de las aulas tienen mucho que decir. Se creería que los adolescentes llevan vidas planas y sin mayores dificultades, pero a su corta edad ya han tenido pérdidas familiares, abandonos, ausencias, contradicciones, accidentes e innumerables momentos de soledad. E.2: “No me gusta la religión porque siempre hemos sido obligados”; E. 1: “mi mamá sólo piensa en mi hermanito”; “vi a mi abuelo cuando murió y cuanto sufrió”; E.3: “mis padres se separaron, luego volvieron y ya se dejaron de nuevo”; E.6: “pisé el acelerador por accidente, me hice un hueco en la rodilla fue un alboroto terrible”; E. 9: “me dieron una noticia: podía ver a mi papá, hace cuatro o cinco años que no lo veo”; E. 11: “me accidenté en bicicleta, eso para mí fue el fin del mundo”.

Sin embargo, dieron muestras de resiliencia: “La resiliencia se teje: no hay que buscarla sólo en la interioridad de la persona ni en su entorno, sino entre los dos, porque anuda constantemente un proceso íntimo con el entorno social” (elpsicoanalysis.org.ar, 2015).

De ahí la insistencia en el papel del docente, el padre de familia o el adulto responsable en el

ámbito emocional de los adolescentes; lo que Cyrulnik (2001, p. 4) describe como tutor de resiliencia es alguien que provoca un renacer tras el trauma; casi siempre se trata de un adulto que encuentra al niño o al adolescente y que asume para él el significado de un modelo de identidad, el cambio de dirección en su existencia.

Muchos niños comienzan a aprender en el colegio una materia porque les agrada el profesor. Pero cuando, veinte años después, uno le pide al profesor que explique la causa del éxito de su alumno, el educador se subestima y no sospecha hasta qué punto fue importante para su alumno.

Talleres de fotografía

El primer acercamiento fue un trabajo teórico sobre la fotografía desde lo técnico, reconocimiento de algunos conceptos como ISO, diafragma, velocidad, planos, la ley de tercios; aspectos necesarios en el momento de la toma de las fotografías. Posteriormente, se llevaron a cabo los pasos propuestos para abordar la categoría emocional teniendo en cuenta la narrativa, el socioconstructivismo, los imaginarios de ciudad y el *light painting*.

Carpeta de aprendizaje

Este documento se constituyó como el *dossier* en el que se encuentra recopilada la historia de este proyecto; se configuró como un conjunto de señales que dan cuenta de la investigación biográfico narrativa desde el componente emocional. Para las investigadoras constituye, como lo enuncia Bird (1997), un conjunto de materiales útiles, dignos de ser guardados por su significación, interés, carga afectiva y originalidad, en el que se manifiesta una imagen sobre quiénes son. Su principal propósito es promover un proceso reflexivo, de manera que se genere la evocación de recuerdos.

Análisis de los relatos fotográficos

Sobre los relatos fotográficos, Villanueva (2003, p. 249) afirma que:

Estas estructuras son determinantes en el sistema conceptual humano, establecen la forma en que el hombre conoce el mundo, conforman sus expresiones y actitudes sociales, y a su vez pueden estar presentes en las imágenes fotográficas. Una vez presentado el concepto de estructura metafórica se introduce a la investigación el concepto de imagen fotográfica, haciendo hincapié en la idea de fotografía como representación de la realidad. Analizando tanto los aspectos denotados y connotados de la imagen como el contexto en el que se presenta.

Retratos

Muchos artistas han pintado o fotografiado retratos debido al valor fundamental que este encarna: “El retrato en cierto modo es la visión particular de un individuo sobre otro” (Amo, 1989).

Lo humano establece un encuentro consigo mismo desde la inteligencia emocional intrapersonal. El ejercicio se realizó por medio de un diálogo con el fotógrafo en el que se indagó sobre lo que generaba en ellos una serie de emociones que se centraron en el interrogante ¿A quién ves allí? Se organizaron relatos individuales, pero que en su mayoría coincidieron con un inicio: “no me gusta mirarme en un espejo”.

En un espontáneo soliloquio, fueron encontrándose uno a uno con su imagen en el espejo:

E. 1: “Me hace feliz la música, pero a veces no me dejan cantar, mis padres no me apoyan y lo duro es que eso es lo que me gustaría estudiar... ¿sabes que me gustaría?... tener hijos”.

E. 4: “Más o menos soy feliz, me gusta la soledad, el arte... no me gusta que me cojan mis cosas, son sólo mías”.

E.2: “Tal vez me gustaría ser psicóloga... podré ayudar a los niños. Mi mejor regalo: mi hermanito, mi abuela”.

E.6: “No me gusta mirarme en el espejo, a veces cuando tengo rabia me miro, no soy feliz... bueno más o menos, me gusta la música, pero me invadió la tristeza desde que un profesor me dijo que yo no servía para eso, mi mejor regalo la vida”.

E.9: “No me miro en el espejo porque no veo nada que me guste, ¿qué te hace feliz? ... [no da respuesta] no me gusta lo que veo allí”.

E.10: “No me quiero mirar, no soy completamente feliz, no me gusta estar sola, quiero llegar más allá de lo aparente, sabe... la gente triste me llama la atención”.

E. 8: “La felicidad no es completa, no me quiero imaginar en el mundo sola. Mi mejor regalo: la vida, me encanta mirarme en el espejo, todo lo que veo me encanta”.

E.12: “A veces estoy muy triste, no sé qué me hace feliz, me siento más cómoda en el colegio que en mi casa, aquí puedo ser yo”.

Parafraseando a Melillo (2005), muchas personas sufren traumas, todos debemos soportar pruebas; pero es en estos momentos es que somos nosotros mismos; la felicidad no

es fatal como tampoco lo es la desgracia, estos sentimientos se pueden modificar. El primer paso es reconocerse. En un apego seguro también podemos encontrar la base para la resiliencia; este será un proceso de apuntalamiento que ayudará a construir nuevas representaciones que aliviarán nuestra existencia.

Mundo construido

En este espacio entraron en diálogo la inteligencia intrapersonal e interpersonal a través de un ejercicio enmarcado en el socioconstructivismo.

Cada uno eligió un elemento que lo representó, un color y palabras, frases o situaciones que se conectaban con su lado más íntimo; en parejas “construyeron su mundo” para el ejercicio posterior de fotografía.

Es de vital importancia generar resignificaciones a través de comprensiones alternativas de la realidad (Teihard, 1984, p. 41): “El objeto y el sujeto se mezclan y se transforman mutuamente en el acto del conocimiento. Quiéranlo o no, desde ese momento el hombre vuelve a encontrarse a sí mismo y se contempla en todo lo que observa”.

Existen muchas maneras de establecer diálogos. Sin estos encuentros con el otro nuestra existencia no podría tener una verdadera transformación. En la práctica experimental concreta, la noción de interiorización de los instrumentos psicológicos adopta dos formas diferentes e incluso contradictorias: la fantasía y la realidad.

La fantasía y la imaginación no se legitiman por su correspondencia con ningún sistema de la realidad que aparezca como referente de las acciones humanas; estas se legitiman por los nuevos modelos

de opciones que nos permiten construir nuevas representaciones sobre el hombre y el mundo (González, 2008, p.144).

Light painting

Este ejercicio tuvo como dispositivo generador de relatos la “fotografía con luz”. , (Staller, 2003-2007). Esta es una técnica fotográfica que consiste en “pintar con luz” en una exposición prolongada. Para lograr conectar a los estudiantes con sus emociones a manera de entrevista semiestructurada, se indagó desde la inteligencia emocional diversos aspectos que evocan situaciones personales del pasado o futuro. Es así como en un trabajo grupal inició este viaje maravilloso que sorprendió el sentido de la vista y evocó la metáfora como construcción de significados, abordándose como lo afirma Aristóteles, la metáfora “es lo único que no se puede aprender de los demás, y es también la impronta del genio”; porque no se basa en mecanismos que se puedan aplicar de forma regular y precisa. En ese sentido, la metáfora no es “lógica”, sino que implica el ejercicio de la imaginación y la sensibilidad.

El poder de la luz y la oscuridad establecieron la dicotomía entre lo seguro y lo incierto; la libertad o el recato; lo próximo y lo lejano conectándolos con sus emociones.

E. 4: “Tumbas y miedo. Siento un terrible pavor”

Manifestar las emociones e incluso las que llegaren a pensarse como “negativas” es de por sí un acto de valentía; de una manera transparente, el E.4 compartió sus temores y manifestó que en algún momento de su vida estas situaciones o lugares no representaron para él ningún sobresalto. Sin embargo, un evento traumático activó el espanto a tal punto que no puede ya

localizarse en esta condición. Parafraseando a Aristóteles cuando hace referencia los actos humanos pueden malograrse, tanto por defecto como por exceso; es necesario encontrar la virtud, la “justa medida”, desde edades tempranas el ser humano intentará acercarse al placer alejándose cada vez más del dolor: “Estos repertorios específicos del estado se vuelven más predominantes en momentos de intensa emoción” (Goleman, 2013, p.27).

E. 5: “Mi abuelo... melancolía”

Exteriorizó tristeza por la ausencia de los que ya no están. Reconocer que es a partir de la socialización y el encuentro con el otro (en este caso el abuelo) en donde se aprende y se desarrollan sentimientos importantes dentro de lo que (Goleman, 2013) describe como “el crisol familiar” (p.226). En este caso se evidencia un abuelo que tuvo sintonía con los sentimientos de su nieta y de esta manera ayudó a comprender y canalizar sus emociones.

Un familiar conectado desde lo emocional reafirma la teoría de Goleman que hace referencia a: “A medida que los niños crecen las lecciones emocionales específicas para las que están preparados –y que necesitan- cambian” (p. 226) las lecciones emocionales entretejen vínculos en los que los padres y/o cuidadores son el principal referente. Este tipo de paternidad asertiva despliega en los niños características de una buena inteligencia intra e inter personal.

Se permite así establecer una relación entre la empatía y la ética tal como lo plantea Goleman (2013): estas son las raíces del altruismo. El hecho de empatizar con las víctimas o con alguien que sufre un gran dolor, una privación o el poder compartir una aflicción mueve a una persona para ayudarla. Compadecerse frente a otros es una buena señal de altruismo. En

la medida en que las relaciones se construyen y nutren se tendrá más herramientas para un buen desempeño social. Aun los intelectuales más brillantes, si no poseen esa capacidad para “ponerse en los zapatos del otro”, terminarán dejados de lado en una sociedad que reclama actualmente relaciones más íntimas, empáticas y prosperas.



E. 6: “Tristeza, es que me deprimó con facilidad”

Manifestó tristeza, siente una terrible soledad, a veces no quiere establecer contacto con nadie, dice que se deprime frecuentemente; según lo plantea Goleman (2013), el resentimiento y la tristeza que sienten estos niños los lleva a evitar el contacto inicial con los demás. Se hallan socialmente torpes, con menos amigos y con mayores problemas de relación con los demás; adicional a esto presentan pobre desempeño escolar ya que esta situación interfiere en su memoria y concentración. Estas experiencias de depresión alimentan un conjunto de convicciones que se solidifican en su mente, de manera que entran en un “espiral de melancolía” que puede mantenerse de por vida.



E.7: *Love is love* es un pensamiento de igualdad; todos tenemos derecho a amar libremente.

Representó el rescate de la diversidad, evitar las confrontaciones evitando los prejuicios. “los prejuicios son una especie de aprendizaje emocional que tiene lugar en las primeras etapas de la vida, haciendo que estas reacciones sean difíciles de erradicar” (Goleman, 2013, p.188). Las habilidades de inteligencia emocional proporcionan el don social de saber cómo y cuándo expresarse sin caer en juicios de valor que empobrecen y limitan las relaciones; estas habilidades pueden también reaprenderse, de manera que el ser diferentes se conviertan en una oportunidad de crecimiento y resistencia a los estereotipos.



E.3: “Mi mundo”. “Soy feliz, me gusta como vivo y tengo claras las metas a donde quiero llegar, sueño, fantaseo”...

Se evidenciaron las emociones, la imaginación y la fantasía en una producción subjetiva. Según Vigotsky (1965), “Todas nuestras vivencias fantásticas y no reales, en esencia ocurren sobre una base emocional completamente real”. Estos procesos simbólico-emocionales no son una réplica del mundo sino una producción subjetiva, entendida como la relación inseparable de lo simbólico y lo emocional.

Al tomar conciencia de sí mismo, Goleman (2013, p.188) enfatiza en que: “Tomar conciencia de sí mismo también implica tomar conciencia de las propias fortalezas y debilidades, y verse bajo una luz optimista pero realista”. Es vital reconocerse para poder manejar diversos sentimientos; no herirse ni herir a los demás.



E.2 “Somos luz”

El cierre de la experiencia se dio con un ejercicio grupal en el que se desplazaron libremente con la luz que los representa. De manera simbólica, cada uno asume una postura alegre, melancólica, despreocupada o apática en un “instante de obturación”:

Al hablar del carácter simbólico del lenguaje, se hace referencia a la posibilidad única que tiene el hombre para construir representaciones mentales de todo cuanto le rodea (símbolos), incluso de fenómenos, objetos o personas con los que nunca se haya tenido contacto directo o que no tengan un referente físico en la realidad. Estas representaciones mentales le permiten formar nociones y conceptos con los cuales se desarrolla y enriquece el pensamiento (Ocampo, Pava y Bonilla, 2011, p. 58).

Imaginario de ciudad

La ciudad evoca ciertos sentimientos en sus habitantes, por medio de imaginarios se sugiere a los estudiantes seleccionar un lugar en Cartago, tomar fotografías y realizar posteriormente una intervención escrita sobre ellas. Los imaginarios apuntan a una categoría cognitiva que revela cómo los seres sociales, no por medio de la razón, sino más bien a través de la sensación perciben sus propios mundos y realidades (Silva, 2012).

E.4: “No es mi lugar favorito; al contrario, me genera un inmenso temor”

En relación con esta conexión entre lo físico y lo emocional, Lamúa (2011, p. 75) plantea que:

Proyectamos las emociones sobre todo aquello que nos rodea y viceversa, es decir, lo que nos rodea nos interpela emocionalmente, los sentimientos están siempre en relación a una situación que tiene un escenario físico inconfundible, las emociones se condensan en los lugares, se adhieren a los espacios en los que han cobrado forma.

Las emociones están íntimamente ligadas a los lugares. No solo somos cuerpo sino también sitio, liamos espacios, sentimientos y personas de manera relevante, tanto que pueden generar satisfacción, incertidumbre, alegría, tristeza; podría entenderse como el momento en que la luz traspasa a un prisma desplegando rayos de colores que inundan nuestro ser.

E. 4: “Vengo de allí... hoy estuve de frente con este gran temor, alguien me dijo en ese lugar: tenga más miedo a los vivos que a los muertos”

Una analogía de los imaginarios como memoria compartida, en la que una representación o un trauma mental que se creía sepultado en el pasado se desplaza y vuelve a incorporar en un objeto nuevo -ya sea físico o imaginado-. En consecuencia, el asombro social de los imaginarios se produce mediante las estrategias de desplazamiento y de residuo que conllevan dos operaciones: una cognitiva y otra disciplinaria. El desplazamiento como hecho de cognición implica que la valoración simbólica – u operación estética - que estaba en un objeto se desplace a otro que la incorpora, presentando nuevas propiedades que asombran. Dicho desplazamiento sólo puede captarse de manera derivada y por medio de metáforas (Silva, 2012).

E. 2: “¿Recuerda mi remordimiento? Estos lugares son los que me generan esta emoción, el saber cómo viven y no poder hacer nada por ellos”.

Reconociendo sus emociones y trasladándolas a objetos y lugares que las evocan, el estudiante narró la impotencia que le genera el no poder hacer algo por personas que siente, necesitan de él. A veces, cuando se encuentra con esta realidad, surge una “explosión” que lo enfrenta en lo que es y el deber ser: ¿cómo a mi corta edad puedo transformar el mundo?

En relación con esta situación, Cano (s.f., p. 5) plantea: “sentidos y espacio se retroalimentan para formar el concepto de lugar: nuestros sentidos y las sensaciones percibidas por ellas crean lugares, y los lugares crean sensaciones que les dan sentido. Así, la capacidad de percibir y los sentimientos se funden”.

Los sentimientos y emociones no desaparecen con los lugares; por el contrario, se transforman y en algunos momentos sirven como puente de evocación entre el presente y el pasado.

Se establece una delgada línea entre lo real y lo imaginario; el sentimiento aflora cuando se relaciona y se evoca. Tan poderosa puede llegar a ser esta comunión entre lo emocional y lo urbano, que genera sensaciones físicas como el hambre, el calor o el frío. Para este estudiante, su imaginario se construyó desde un lugar en el que la frustración, la impotencia y el remordimiento toman forma. Al respecto, Silva (2012, párr.7) sostiene que:

Los imaginarios determinan maneras de ser y comportarse, así como las formas de uso de los objetos que representan. En esta medida, los imaginarios no existen en un espacio geográfico,

sino simbólico, que permite rastrear y examinar posiciones y relaciones inter-subjetivas y eco-lógicas. A su vez, los objetos que incorporan imaginarios van construyendo archivos que, más allá de almacenar cosas tangibles, van almacenando experiencias estéticas y valoraciones simbólicas.

Conclusiones

La fotografía, como dispositivo para narrar experiencias en el aula, se despliega a través de la subcategoría de la inteligencia emocional de una manera natural, explícita y **cálida**. En la actualidad, las instituciones educativas están entendiendo que de nada sirve formar estudiantes con altos estándares cognitivos, pero con un marcado desconocimiento de **sí mismos** y de los demás. Los aprendizajes están filtrados por la emoción, está implícita en todos los espacio. En la medida en que los sentimientos se involucran en el aula se construyen transacciones cargadas de sentido social que, indudablemente, dejarán huellas en lugar de cicatrices en los estudiantes. Los relatos fotográficos obtenidos en esta investigación comunican a través de la escritura con luz, los imaginarios de ciudad, el retrato y el trabajo colaborativo. Estas producciones advierten una ola de emociones y sentimientos develados con la metáfora como una poética manera de reconstrucción y resignificación de la inteligencia emocional. El “yo de turno en la escuela” pasea por esta imágenes comunicando que todo proceso en el que los seres humanos se ven realmente involucrados se convierte en significativo cuando la experiencia se reviste de sentimientos; nos convoca a aprender a pensarnos, entendiendo estos mundos compartidos bajo el pretexto de la imagen como vehículo de visualización.

Los relatos fotográficos, además, develan que los procesos de creatividad, imaginación y cognición no pueden ser tomados por separado, sino que se construyen desde una realidad interna y una exterior que da herramientas para configurarlos. Son procesos que generan desarrollo humano, que integran procesos simbólicos y emocionales que buscan emancipar la subjetividad vista desde lo ontológico; así, se legitiman este tipo de producciones artísticas como propias del sujeto, como praxis histórica y social en donde se expresa también lo “invisible”.

Finalmente, las narrativas pedagógicas inclusivas instauran una propuesta que resignifica el acto educativo, ya que aportan información que permite comprender la experiencia individual; de esta manera, se legitima a través de imágenes y relatos fotográficos la expresión de la inteligencia emocional desde una reflexión entre la práctica y la teoría. Por medio de esta experiencia se involucra al ser en su totalidad, indagando en su intimidad, representaciones, imaginarios e historias personales, e interactuando con su contexto social para develar el Yo de turno en la escuela.

Referencias

- Amo, J. (1989). Una teoría sobre el relato. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 3, 171-176. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2282534>
- Aristóteles (1997). *Ética Nicomaquea*. México: Porrúa.
- Bird, T. (1997). *El portafolio del profesor*. Madrid: La muralla.
- Bolívar, A. (2001). *La Investigación Biográfico Narrativa en Educación*. Madrid: La Muralla.

- Bonilla, O. P. (2014). *Narrativas pedagógicas incluyentes en contextos educativos vulnerables*. Pereira: Universidad Católica de Pereira.
- Breson, C. (2003). *El instante decisivo, estética fotográfica*. Barcelona: Gustavo Gil.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cano, N. (s.f.). *cederul unizar*. Disponible en http://cederul.unizar.es/docs/N_CANO_Mas_alla_de_la_vista.pdf
- Cañón, E. (2005). Reflexiones sobre el socioconstructivismo en psicología. *Diversitas*, 240.
- Codina, A. (2011). *Inteligencia emocional para el trabajo de dirección: aptitudes y herramientas*. Cali: Universidad Libre, Seccional Cali.
- Cyrułnik, B. (2001). *La maravilla del dolor*. Barcelona: Granica.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gallego, J. (2000). *Inteligencia emocional*. Bogotá: El Búho.
- Goleman, D. (2013). *La inteligencia emocional*. México: Ediciones B.
- González, F. (2008). Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. *Tesis Psicológica*, 3, 140-159.
- Institución Educativa Gabo (2015). *Manual de Convivencia*. Cartago: Autor.
- Lamúa, C. (2011). *Universidad Complutense*. Disponible en http://eprints.ucm.es/13474/1/CARMEN_LAMUA_TFM_SEPT_2011.pdf_baja.pdf
- Melillo, A. (2005). *Redsistemica*. Disponible en <http://www.redsistemica.com.ar/melillo.htm>
- Melillo, A. (2006). Resiliencia. *Psicoanálisis: ayer y hoy*. Disponible en <http://www.elpsicoanalisis.org.ar/numero1/resiliencia1.htm>
- Mestre, J. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Ocampo, O., Pava, N. y Bonilla, O. P. (2011). La dimensión lingüística comunicativa: eje para el desarrollo humano. *Cultura del Cuidado*, 8(2), 58-66.
- Real Academia Española (2010). Metáfora. Disponible en <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>
- Silva, A. (2012). *Imaginarios Urbanos*. Disponible en <http://www.imaginariosurbanos.net/index.php/es/>
- Staller, E. (2003-2007). *EricStaller*. Disponible en <http://ericstaller.com/about/>
- Teihard, C. (1984). *El fenómeno humano*. Barcelona: Orbis.
- Villanueva, J. B. (2003). *Archivo Abierto Institucional de la Universidad Carlos III de Madrid*. Disponible en http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9503/estructuras_bages_ICT_2003.pdf?sequence=1