

Otras formas de enseñar: emociones y contextos amazónicos

Mónica Tapia Guamán
Carlos Pazmiño Aguilar

El presente escrito aborda, desde una perspectiva intercultural, la importancia de incorporar la educación emocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para repensar la práctica docente. Si bien en nuestra labor se toma en cuenta tanto el conocimiento científico como los saberes y conocimientos de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, es importante también considerar sus particularidades en relación con las formas de sentir y entender las emociones y cómo estas influyen en la manera de relacionarse con los conocimientos y con la comunidad.

Históricamente, con base en el pensamiento occidental, la reflexión ha girado en torno a la razón como una expresión que determina las decisiones y se ha dejado de lado las posibilidades que se tienen al pensar la realidad desde las emociones y los sentidos (García, 2012; Bericat, 2000). En relación a esto, la educación, se ha impregnado de un aire positivista, en el cual los procesos de formación se entienden desde una concepción “bancaria”, como una simple trasmisión y recepción de conocimientos (Freire, 1979). Es así que la razón y la lógica han determinado el punto de partida para la práctica docente, usualmente desde el desconocimiento de los estudios actuales, que indican la importancia de las emociones en los procesos educativos y en todos los ámbitos de la vida (Bericat, 2000; Dueñas, 2002; Vázquez *et al.*, 2021; Zepeda *et al.*, 2015).

Las emociones o el desarrollo de la educación emocional son fundamentales en los procesos educativos, así Mora y Vallejo (2019), en su artículo “La educación emocional en el contexto escolar: una aproximación documental”, exponen la revisión de antecedentes sobre cómo se ha venido abordando la educación emocional en el contexto escolar. Los resultados obtenidos evidencian la necesidad de desarrollar habilidades y competencias emocionales en los estudiantes, para que estas les permitan reconocerse a sí mismos y a los demás, y para entender que lo emocional es parte importante del desarrollo de los sujetos.

Siguiendo la misma línea, Marcos (2019) efectuó un análisis de la relación emoción-aprendizaje en la formación de maestros y concluyó que la asociación positiva entre la intensidad previa de entusiasmo y los resultados de aprendizaje es imprescindible en el momento de implementar actividades en el ámbito educativo.

En cuanto a contextos indígenas, Mella *et al.* (2016), en su artículo “Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente”, reflexionan sobre el desafío de revisar los marcos teóricos sobre la educación emocional, considerando a los estudiantes que pertenecen a culturas de grupos minoritarios, donde el saber emocional previo puede generar choques culturales, ya que estos pueden distar de los conocimientos predominantes en las escuelas.

De la misma manera, Fuentes (2020) realizó la revisión documental del “espacio como elemento clave para la regulación emocional en la escuela: análisis en contextos de diversidad social y cultural”, con la finalidad de reflexionar acerca del espacio y su influencia en la regulación emocional a través de una examinación e interpretación de contenidos teóricos con respecto a la educación escolar chilena que reproduce solo los saberes occidentales, lo que afecta directamente en la identidad y autorregulación emocional de habitantes del pueblo mapuche.

En relación al contexto indígena amazónico del Ecuador, si bien no hay estudios que aborden emociones y educación, autores como Golte (1973), en su artículo “El concepto del SONQO en el RUNA SIMI del siglo xvi”, y Paniagua (2019), en su libro *La frontera de la ira: la emocionalidad como marcador identitario entre los waorani de la Amazonía ecuatoriana*, mencionan la importancia de las emociones en la cotidianidad, puesto que, en varias culturas que cohabitan en esta región, las emociones tienen igual peso que la razón en sus pensamientos y toma de decisiones. Es así que no existe una separación marcada entre la razón y las emociones, como es el caso de la cultura *wao* y *kichwa*. Según Juncosa (1999), en *Etnografía de la comunicación verbal shuar*, las emociones tienen gran peso en la vida diaria de los shuar, por ejemplo, la vergüenza se somatiza en esta cultura y causa “una suerte de «mal de habla para quien mal habla»” (p. 68), es decir, la vergüenza u otros pensamientos negativos ocasionan un malestar físico.

Respecto a esto, en el caso de las instituciones educativas ubicadas en las provincias de Napo y Pastaza, donde habitan comunidades de las nacionalidades indígenas mencionadas y que se enmarcan dentro del programa de profesionalización docente de la UNAE, se continúan replicando formas de enseñanza centradas en contenidos curriculares desarticulados del contexto socioafectivo del estudiante. Es así que los procesos educativos que se desarrollan en estas comunidades no difieren de los del sector urbano, en cuanto no se toma en cuenta las particularidades culturales de estas nacionalidades, tal como lo menciona el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe MOSEIB (2013) que se fundamenta en los saberes, conocimientos, pensamientos y la cosmovisión propios de cada pueblo y nacionalidad.

Además, en el contexto de estas instituciones educativas, padres de familia, docentes y directivos priorizan la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos superponiendo la razón y olvidando que “las emociones reflejan la perspectiva vital del actor en su contexto” (Bericat, 2000, p. 160), es decir, que son un pilar fundamental dentro de las interacciones cotidianas y en la formación holística de las

personas de estas culturas, por lo que la importancia de incluir la educación emocional en los procesos educativos en estos entornos resulta imprescindible.

Las emociones han de “entenderse como un proceso complejo, multidimensional, en el que interactúan tres elementos: cognitivo (mental), fisiológico (corporal) y cultural. Es decir, cada emoción es el resultado de la unión de una experiencia subjetiva consciente, una excitación física y una influencia cultural” (Vásquez *et al.*, p.18), dicho de otra manera, si bien las emociones surgen como respuestas a estímulos internos o externos, estas respuestas varían dependiendo de la cultura. Por ejemplo, en las comunidades shuar, cuando una boa “se lleva” (causa la muerte) a un miembro de la colectividad, la situación es percibida como algo “normal” y no causa asombro, miedo ni angustia, como ocurriría con un visitante de otra cultura.

Para Damasio (2010), las emociones son “programas de acción razonablemente complejos [...], detonados por un objeto identificable o un evento, un estímulo emocionalmente competente” (citado por García, 2019, p. 49). Además, de vuelta al ámbito educativo, con base en Wise *et al.* (1978) y Wise (1982), una emoción, en este caso positiva, hace liberar dopamina y estimula neuromoduladores que fortalecen la sinapsis activa, en otras palabras una emoción positiva que surge en un estudiante durante el desarrollo de una actividad o contenido educativo favorecerá la interiorización de nuevos aprendizajes. Por el contrario, un estudiante con niveles de estrés intensos, ocasionados por alguna asignatura, o que sienta rechazo hacia una actividad, según McEwen y Sapolsky (1995), bloquea el proceso cognitivo. Si el estrés se prolonga en el tiempo, se deterioran las neuronas del hipocampo, estructura esencial para adquirir conocimiento (Elizondo *et al.*, 2018).

A pesar de esto, los procesos de enseñanza-aprendizaje siguen “modelos educativos que hasta finales del siglo xx insistían en la construcción de una educación que privilegiaba los aspectos intelectuales y académicos” (García, 2012, p. 5). En cuanto a la Amazonía, si bien existe un modelo pedagógico específico para los pueblos y nacionalidades del Ecuador, como se mencionó anteriormente, no ha

sido puesto en práctica en su totalidad, pues aún existe un enfoque tradicional en el que no se integran del todo las particularidades socioculturales y ambientales del territorio. Respecto a las emociones, las singularidades de las culturas amazónicas, como la *kichwa*, la *wao* y la *shuar*, difieren de las concepciones tradicionales de occidente que presentan una dicotomía entre razón y emoción, como menciona García (2019) “las emociones eran un freno de la razón” (p. 40). Sin embargo, la integración de lo cognitivo con lo afectivo “en el aula facilita y propicia el aprendizaje y la formación de los estudiantes” (Flores y Vivas, 2007, p. 168).

En lo referente al entendimiento que tienen estas culturas sobre las emociones, se debe tomar en cuenta que estas le han dado una importancia tal que, en algunos casos, no hay una diferenciación entre razón y emoción. Así, en la cultura *kichwa* en el concepto de *shunku*, ‘corazón’ o ‘centro’, convergen “las emociones, la razón y la memoria” (Golte, 2016, p. 214). De la misma manera y según Paniagua (2009), “también entre los *waorani*s, emociones y razones parecían caminar, hasta cierto punto, de la mano y no como opuestos o independientes” (p. 287). Esto debido a que los estados de ira manifestados por los *waorani*, según el mismo autor, están “muy lejos de ser un hecho irracional e irreflexivo” (p. 287). Ahora, si bien la cultura *shuar* no evidencia un vínculo manifiesto entre razón y emoción, sí le da una importancia mayor a las emociones, puesto que, por ejemplo, para ellos “la vergüenza (*natsan*) y la tristeza (*kuntuts*) son emociones cuya capacidad desestabilizadora es muy poderosa y la angustia que genera trae ondas repercusiones psicológicas para los *shuar*” (Juncosa, 1999, p. 68).

Como vemos en el párrafo anterior, para las culturas antes mencionadas —las que conforman el grueso de la población de las nacionalidades indígenas presentes en las provincias de Napo y Pastaza y de la región amazónica: *kichwa* (49.8 %), *shuar* (31.8 %) y *wao* (0.9 %) (INEC, 2010)—, la significación emotiva es más importante dentro de la vida diaria de estas comunidades, por tanto, debe ser imprescindible dentro de los procesos de enseñanza-apren-

dizaje en estos contextos. Es así que, sin duda, en varias ocasiones, en las respuestas a preguntas como “¿por qué les resulta difícil aprender matemáticas?” o “¿por qué se les dificulta tanto el aprendizaje de las lenguas?” inciden, como mencionaron Elizondo *et al.* (2018), las emociones, positivas o negativas, con las que las personas interactúan con los conocimientos, las aulas y los maestros. Es por esto que, si bien cada cultura tiene sus particularidades respecto al manejo y entendimiento de las emociones, es fundamental comprender esas singularidades para poder abordarlas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo, en las culturas amazónicas.

Por ejemplo, si durante determinada asignatura o clase un estudiante sufre *bullying* o se aburre, los procesos de aprendizaje se verán afectados. Esto se puede evidenciar en varios estudios. Marcos (2019), en su análisis de las relaciones emoción-aprendizaje en la formación de maestros, concluyó que la asociación positiva entre la intensidad previa de entusiasmo y los resultados de aprendizaje son imprescindibles al momento de implementar actividades en el ámbito educativo. Estos ayudan a crear ambientes de enseñanza-aprendizaje que contribuyen a disminuir las emociones negativas que los estudiantes pueden traer de situaciones externas o crear en relación con la percepción de la asignatura o contenido.

Por tanto, el ambiente de aprendizaje es también un factor clave que permitirá motivar y generar emociones positivas en los estudiantes, además se “debe permitir que la vida, la naturaleza y el trabajo ingresen al entorno, como materias de estudio, reflexión e intervención” (Martínez *et al.*, 2017, p. 187).

En este sentido, en el contexto amazónico, como se indicó anteriormente, las emociones son parte del entretejido social y cultural de estas comunidades, por lo que el desarrollo de la inteligencia emocional debe tener un papel fundamental dentro de los procesos educativos. Para Molero *et al.* (2017), si bien es importante los conocimientos académicos, estos no son suficientes para que los estudiantes alcancen el éxito escolar (citado por Vásquez, 2021). Por ello, los maestros y miembros de la comunidad educativa deben preocuparse

porque la educación emocional se integre en la construcción de conocimientos, lo que devendrá en un ejercicio revolucionario que se construya desde el amor por la sabiduría, el otro y el entorno que los rodea y teniendo en cuenta el valor de las emociones en el contexto de la nacionalidad *kichwa*, *wao* y *shuar*.

No se debe olvidar que en los últimos años han sobresalido los discursos de odio y que alrededor de ellos se han efectuado diversas expresiones de racismo y discriminación por la condición cultural y lingüística de las personas o por las condiciones socioeconómicas en las que viven muchos de los niños de estas nacionalidades. Por tanto, educarse desde los afectos posibilitará que las relaciones educativas y sociales potencialicen los diferentes procesos cognitivos en miras a la construcción de una convivencia sana y solidaria en la que los conocimientos trabajen en pro del ser humano y no viceversa.

Además, en este mismo contexto —caracterizado por la diversidad cultural, entre otros aspectos sociohistóricos que han distinguido a esta región—, es importante comprender que cada persona responde y reacciona de maneras distintas a las situaciones a las que se enfrenta. Algunos podrían ponerse en acción y avanzar, mientras que otros podrían romperse y paralizarse, pero ¿cuál es la diferencia entre estos tipos de reacciones? Las situaciones que enfrenta cada persona pueden afectar su desempeño e inclusive su estado de ánimo, ya sea de manera positiva, motivándola, o de manera negativa, desanimándola. Es en estas circunstancias que la educación emocional permitiría atender las diferentes situaciones, pero bien se sabe que las escuelas actuales poco se ocupan de este eje transversal de la vida práctica y educativa. Entonces, dentro de la ejecución pedagógica es imprescindible interesarse por los sentimientos y las emociones de los estudiantes, preguntar frecuentemente a los padres de familia si están de acuerdo con los procesos de enseñanza-aprendizaje, si los niños están sintiendo que sus ejercicios son significativos, cómo se sienten, si se encuentran motivados y si alguna actividad o asignatura les provoca emociones negativas y por qué.

Es seguro que cada uno ha escuchado, vivido o experimentado situaciones de estrés o conflictos en su vida. Si bien la mayoría de estos escenarios, por su naturaleza, han estado acompañados de emociones o pensamientos negativos, hay que entender que son estos los que pueden fomentar conductas positivas y desarrollo personal. Cada una de las dificultades puede actuar como oportunidades de construcción y crecimiento, donde el accionar colectivo construya nuevas posibilidades educativas y afectivas. De manera que, los docentes en ejercicio y en continua formación deberían repensar su labor e interacción con los conocimientos y los modos en las que estas son socializadas, no solo a través de la ventana de su propia perspectiva cultural y cosmovisión, sino a partir del conocimiento de otras formas de ver y entender el mundo, y de las emociones, ya que desde la diversidad del territorio amazónico, enseñar resulta un ejercicio que invita a trasgredir formas tradicionales de enseñanza que permitan incorporar no solo otras formas de saber, sino que también otras de sentir, de corazonar, en el sentido *kichwa* de la palabra.

Así, por ejemplo, en lugar de memorizar fechas y acontecimientos relacionados con la guerra del cuarenta y uno entre Perú y Ecuador, se podría contar y realizar un análisis reflexivo de las historias y emociones que han sido transmitidas en las comunidades *waorani* y *shuar* que narran que:

Los militares peruanos avanzaron hasta donde hoy en día es la parroquia Curaray. Nuestros abuelos cuentan que al ver que los militares enemigos se estaban apropiando de la base militar, los guerreros de la nacionalidad *waorani* acudieron a defender el territorio con sus lanzas y cerbatanas. Si bien, la historia cuenta que esta guerra no terminó en victoria, por la pérdida de vidas de los militares ecuatorianos; para los guerreros *waorani* sí lo fue, ya que lograron que los militares peruanos retornen a su país de origen. Esto no lo mencionan en los libros. (Yurank et al., comunicación personal, 21 de octubre de 2020)

Con lo expuesto, no solamente se podría revisar el contenido, incentivar a la lectura, la investigación, la reflexión, el análisis y el debate sobre los acontecimientos de la historia, sino también abordar las emociones generadas durante la época y las narraciones emotivas que devinieron de dichos relatos y cómo estas permiten entender las emociones en la diversidad.

De modo que no hay que olvidar que los ejercicios para desarrollar la inteligencia emocional deben practicarse continuamente en diferentes espacios e interacciones. Hay que comprender las emociones en distintas culturas, es decir, no solo identificarlas, sino entender las posibilidades de acción y cómo será la futura respuesta al respecto y dentro de un contexto particular. Las herramientas didácticas son innumerables y las posibilidades de construcción de conocimiento infinitas. Lo siguiente es sentarse y respirar, conocer y pensar las emociones, entender otras formas de percibir las, para luego orientar a los estudiantes en el continuo devenir de la vida a través de la que se reinventa y reconstruye cada experiencia.

Referencias bibliográficas

- Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers: Revista de Sociología*, 62, 145-176. <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n62/02102862n62p145.pdf>
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*. (5), 77-96
- Elizondo, A., Rodríguez, J. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje. *Revista de Didácticas Específicas*, (19), 37-42. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/686559/DE_19_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Flórez, R., y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía: Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación*, (XIX) 47, pp. 165-173. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6680/6122>

- Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo Veintiuno editores.
- Fuentes, G. (2020). El espacio como elemento clave para la regulación emocional en la escuela: análisis en contextos de diversidad social y cultural. *Revista Educación*, 44(2), 603-612. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v44n2/2215-2644-edu-44-02-00603.pdf>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- García, A. (2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *Sociológica (México)*, 34(96), 39-71.
- Golte, J. (1973). El concepto del SONQO en el RUNA SIMI del siglo XVI. *Indiana*, 1, 213-218. <https://doi.org/10.18441/ind.v1i0.213-218>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. <http://redatam.inec.gob.ec/cgibin/RpWebEngine.exe/PortalAction>
- Juncosa, J. (1999). *Etnografía de la comunicación verbal shuar*. Editorial Abya Yala.
- Marcos, J. (2019). Análisis de las relaciones emociones-aprendizaje de maestros en formación inicial con una práctica activa de Biología. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 16(1), 3-14. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/920/92056790010/92056790010.pdf>
- Martínez, E., Fajardo, Z., Bravo, O., y Acencio, L. (2017). Los escenarios educativos en la actualidad: historicidad, reflexiones y propuestas para la mejora educativa en el Ecuador. *INNOVA research Journal*, 2(10), 175-188. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6324902.pdf>
- Mella, E., Rapimán, D., Millán, S., y Antileo, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educativa*, 20, 523-532. <https://www.scielo.br/j/pee/a/SZwBKxdPYXPc4JtQgkdY-95j/?lang=es&format=html>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2013). *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*. Sensorial - Ensamble gráfico. <https://educacion.gob.ec/moseib/>

- Mora, A., Vallejo, Y. (2019). La educación emocional en el contexto escolar: una aproximación documental. *Bio-grafía*, 1884-1896. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/11228>
- Paniagua, F. (2019). *La frontera de la ira: La emocionalidad como marcador identitario entre los waorani de la Amazonía ecuatoriana* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Vázquez, P., Basile, F. y López, J. (2021). *Fundamentos teóricos de la educación emocional: Claves para la transformación educativa*. Ediciones Octaedro.
- Zepeda, S., Abascal, R. y López, E. (2015). Emociones: factor de cambio en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 11(4), 189-199. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596013>