

**SALUD MENTAL EN ENTORNOS EDUCATIVOS.**

**PRESENTADO POR:  
JOSE LUIS SIERRA CAMBEROS**

**DIRIGIDO POR:  
JHON ALEXANDER VARGAS ROJAS**

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES  
LINEA DE MEMORIA Y FORMACIÓN POLÍTICA  
BOGOTÁ**

**2025**

## Tabla de contenido

Introducción .....	1
Formación de los estudiantes .....	2
Estado del Arte .....	6
Salud Mental En Pandemia .....	7
Mediaciones Pedagógicas.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Pedagogía Emocional .....	9
Ideas para Teorizar y Conceptualizar.....	11
Emociones (David Lebaton) Por Una Antropología De Las Emociones .....	16
El Estudio Sociohistórico De Las Emociones Y Los Sentimientos En Las Ciencias Sociales Del Siglo XX Leidy Paola Bolaños Florido .....	18
Propuesta Pedagógica Elaborada Por José Sierra Para Abordar La Salud Mental En Entornos Educativos .....	35
Objetivo General: .....	36
Introducción.....	36
Propuesta De Clases: Presentación E Introducción.....	40
Cronograma Por Sesiones .....	41
Presentación De La Tarea Asignada Y Diálogo En Los Primeros Momentos De La Segunda Sesión, (24 De Octubre).....	45
Propuesta De Clase 2: Introducción A La Salud Mental Y Su Evolución En La Historia (24 De Octubre).....	47
Inicio De La Segunda Sesión Y El Propósito Y Desarrollo De La Clase: Evolución Histórica De La Salud Mental (24 De Octubre) .....	48
Propuesta De Clase 3: Pedagogías Corporales, Las Emociones Y El Cuerpo. (31 De Octubre) .....	52
Propuesta De Clase 4: Comprensión Individual Sobre La Autoestima (7 De Noviembre)	58
Conclusiones: .....	63
Bibliografía.....	67

## Introducción

Mi problemática social surge de la necesidad de comprender qué sucede con la salud mental en entornos académicos desde la escuela básica hasta la universidad, debido a la inestabilidad que se produce en la pandemia y las carentes o inexistentes formas preventivas que teníamos para afrontar la inestabilidad mental.

La sociedad y la humanidad como tal han pasado por diferentes enfermedades relacionadas con enfermedades o virus, y se puede ver la relación que existe o de qué manera se enfrentan a los agentes externos que lo pueden afectar. Lo que ocurrió recientemente y que nos afectó a todos en los últimos años fue la pandemia por Covid19; en este caso, pudimos presenciar los dos tipos de enfermedades que enuncia Byung-Chul Han, poniendo en relación la debilidad de la salud física por los agentes patógenos y, también, la mental ante la ansiedad por las noticias y el agobio del encierro preventivo en pandemia, estas enfermedades mentales estallan en un momento crítico por el alto número de contagios y el terror que se tenía a relacionarse o incumplir con la medidas de prevención.

Lo que nos mostró esta pandemia es que tras de ella había poco interés referente con la salud mental, de hecho, hasta ese momento cobró relevancia pues era un tema desatendido o que afectaba a una población en específico, de cierta forma las condiciones nos mostraron que todos somos vulnerables al estrés, la ansiedad y, en casos más severos, la depresión. Además, que las formas que teníamos de mediar contra ellas eran poco eficaces y, de cierta forma, seguimos intentando evitarlas para que no obstruyan en las actividades.

Han (2010) argumenta que la sociedad de ahora consiste en vivir en la modernidad tardía y en transición que no consigue satisfacer nuestras necesidades autoimpuestas por medio del cumplimiento en trabajos de forma excesiva para conseguir nuestra realización; somos impotentes y nos frustramos por lo mismo. En este caso acusa al exceso de positividad por la concepción de que el hombre puede tener la posibilidad de hacerlo todo si trabaja lo suficiente para hacerlo y estará bien visto si sacrifica su propia salud e integridad en hacer o conseguir sus objetivos, se le denomina sociedad del rendimiento que siempre exige no solo la voluntad si no también la actividad misma para realizarse.

Desde este punto, y para proponer un marco se organiza a esta sociedad de rendimiento, la cual busca en sí misma el mejor rendimiento por medio de la saturación en el trabajo y la autoexigencia que entre otras cosas más que orientarlo hacia la libertad, lo esclaviza y frustra ya que se vive para satisfacer necesidades consumistas.

Dentro de mis reflexiones y experiencias podríamos pensar desde un espacio educativo una forma de pedagogía del cuidado que prevenga o preparen este tipo de inconvenientes que puedan surgir, lo cual permite apreciar las individualidades de las personas y ser más eficaz al momento de interactuar y prevenir estados de ánimo o comportamientos de actitud, él lo trabaja como la pedagogía del mirar, pero lo podemos orientar en ese campo crítico o mejor hacia el cuidado. Ya que, si todos hacemos parte de este tipo de sociedad, en el mundo depende y vive acelerado por la por el cumplimiento de actividades que generan agotamiento, la pedagogía propone un alto y la capacidad de decir “No” y desacelerar el ritmo con el que uno convive, detenerse pensar si está bien vivir con tantas.

### **Formación de los estudiantes**

Creo que se deben expandir las nociones y límites autoimpuestos para abordar estas problemáticas. Como se pudo observar en la actualidad y producto de la pandemia, la relación sociedad-escuela se constituye de forma complementaria y dependiente la una de la otra. He de mencionar que no es que antes se desconociera el tema de la salud mental en la escuela, ya que en algunas instituciones se hace un acompañamiento psicológico con los estudiantes y la forma de orientación está más especializada. Sin embargo, lo que quiero abordar es de qué manera esta irrupción del virus nos muestra la poca capacidad de contención o de herramientas con las que contamos para tratar estos temas desde la escuela. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿por qué es un problema pedagógico y, por lo tanto, depende de la escuela y no de la psicología específicamente?

Mi propuesta es que no tiene por qué ser necesariamente un enfoque exclusivo para tratarse con las ciencias especializadas, sino que se debe abordar desde la empatía y generando una relación de cuidado y confianza entre estudiantes, profesores y administrativos.

Se tratará a la salud emocional, no como un esquema biomédico que pretenda responder a diagnósticos ni mucho menos, si no que busque un equilibrio positivo, entre lo que

entendemos por bienestar físico, psicológico y social, en otras palabras, de forma preventiva se busca abordar esta problemática desde el cuidado y la prevención. Entiendo que el término de salud es variable, y puede experimentar momentos de alteración o estados de reposo donde aparentemente no ocurre nada, pero debido a este dinamismo se debe pensar en formas para abordar la salud mental en la escuela.

A partir de este enunciado ¿Cuáles serían los retos que se le pueden presentar a los profesores en post pandemia referente a la salud mental? Y en relación con esto ¿Como se le pretende enseñar a estudiantes con ansiedad y depresión? y la pregunta que puede servir de defensa al momento de intentar mediar o que considero que desde la licenciatura nos dicen que es mejor apartarse de esto

La expansión de las nociones y límites autoimpuestos se configura como un imperativo para abordar las problemáticas de salud mental en el ámbito educativo. La pandemia evidenció con crudeza la relación de interdependencia entre la escuela y la sociedad, revelando la insuficiente capacidad de contención y las herramientas limitadas con las que cuenta la institución escolar para gestionar el malestar psicológico. Si bien existían previamente esfuerzos aislados de acompañamiento psicológico especializado, la irrupción del virus demostró que estos resultan insuficientes ante una problemática de escala colectiva.

Frente a este escenario, los profesores se enfrentan a retos multifacéticos. El primero es el de la detección sensible, que implica desarrollar una mirada pedagógica aguda para reconocer signos de ansiedad o depresión como el aislamiento o cambios abruptos en el rendimiento sin caer en la patologización, comprendiendo que son síntomas de un malestar contextual más amplio. El segundo reto es navegar la sobrecarga de roles, donde se espera que el docente sea, simultáneamente, pedagogo, contenedor emocional y nexos con especialistas, sin que su formación le proporcione siempre los límites claros para este acompañamiento. El tercer reto, y quizá el más complejo, es responder a las desigualdades sociales hechas cuerpo, donde la ansiedad y la depresión no son entidades abstractas, sino que están enraizadas en duelos, pobreza o violencia intrafamiliar, convirtiendo la salud mental en una cuestión de justicia educativa.

La pregunta consecuente no es qué enseñar a estudiantes con ansiedad o depresión, sino cómo generar las condiciones pedagógicas para que el aprendizaje sea posible. La respuesta se

halla en la implementación de pedagogías del cuidado, las cuales priorizan la construcción de un entorno seguro y predecible que actúe como factor de protección. Esto se materializa mediante prácticas de andamiaje emocional asegurando la seguridad psicológica antes de exigir desempeño, flexibilización de las prácticas de enseñanza y evaluación, y el establecimiento de rutinas claras que contrarresten la incertidumbre. El objetivo es desplazar un modelo rígido por uno que centre la relación de cuidado y confianza entre todos los actores de la comunidad educativa.

Ante la postura, a veces sugerida desde la formación inicial, de que es preferible "apartarse" de estos temas por no invadir competencias psicológicas, es crucial defender una praxis pedagógica consciente. La escuela no puede renunciar a su función social formando para la vida en abstracto mientras ignora las condiciones concretas que afectan la vida de sus estudiantes. No se propone que el docente suplante al terapeuta, sino que comprenda que el aprendizaje es un proceso bio-psico-social. Un estudiante en estado de alerta constante no puede acceder a sus funciones cognitivas superiores. Por lo tanto, ignorar la salud mental no es una actitud neutral; es, de hecho, una forma de exclusión. La verdadera neutralidad es un mito: la educación o se ejerce desde la negación del sufrimiento o se construye desde el reconocimiento de la dignidad humana y la creación colectiva de herramientas para la vida.

Siento insostenible continuar pensando en una pedagogía sin cuerpo. La educación tradicional ha operado bajo una lógica dualista que separa la mente del cuerpo, concibiendo al estudiante como una mera "esponja" que acude a la escuela a llenarse de conocimientos. Esta perspectiva no solo es reduccionista sino profundamente limitante, pues ignora que estamos formando seres humanos integrales que poseen cuerpo, se perturban, sienten y, en muchos casos, no encuentran cómo lidiar con sus emociones y pensamientos.

Frente a este modelo, autores como Carlos Skliar y Jordi Planellas proponen un giro fundamental hacia una educación desde la corporalidad, entendida como el acercamiento pedagógico a través de los sentidos y las emociones. Skliar enfatiza la necesidad de una "pedagogía de la diferencia" que reconozca al otro como un cuerpo presente que siente, padece y se afecta en el encuentro educativo. La corporalidad así entendida supera la concepción del cuerpo como objeto biológico para posicionarlo como mediador fundamental de toda experiencia humana, donde lo físico y lo mental se entrelazan en una unidad indisoluble.

Esta perspectiva tiene implicaciones profundas para la práctica docente. En primer lugar, la escuela debe concebirse como espacio de intercorporalidad donde cuerpos diversos co-existen, se afectan mutuamente y construyen conocimiento de manera relacional. En segundo término, el cuerpo del docente deviene herramienta fundamental de mediación pedagógica - su presencia, gestos, tono de voz y disposición física se convierten en elementos constitutivos de la relación educativa. Finalmente, es necesario desarrollar prácticas de cuidado y re-existencia que reconozcan la potencia del cuerpo para transformar los espacios educativos, incluso en contextos desafiantes como los que enfrenta la juventud actual.

La incorporación de la corporalidad en la educación, desde la escuela hasta la universidad, representa así un compromiso ético y político con una formación verdaderamente humana. Implica reconocer que el conocimiento no habita exclusivamente en la mente, sino que se construye y vive a través de cuerpos sintientes, perturbados y emocionados que merecen ser acogidos en su integridad. Lejos de ser una concesión, esta perspectiva se revela como condición indispensable para una educación que aspire a formar no solo mentes brillantes, sino seres humanos plenos. Skliar y Planellas (2017)

## **Estado del Arte**

La relación entre la salud mental y la labor docente despliega una gran variedad de consideraciones psicológicas y educativas. El contexto educativo, siendo una de las dinámicas cognitivas y emocionales, ejerce una influencia innegable en la salud mental de los docentes. Estos educadores, inmersos en la tarea de forjar mentes jóvenes, enfrentan una amalgama de tensiones que pueden desencadenar problemáticas sustanciales.

La dicotomía entre el ideal educativo y la realidad en el aula puede ser un terreno fértil para la generación de tensiones. La necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las diversas aptitudes y ritmos de aprendizaje de los estudiantes puede generar una carga mental considerable. Esta adaptación constante, si no se aborda adecuadamente, puede convertirse en un catalizador de fatiga emocional y agotamiento.

Las categorías que estructuraron la revisión del estado del arte en esta investigación fueron corporeidad, salud mental, emociones y cultura escolar. El análisis de la corporeidad permitió comprender la experiencia educativa como un fenómeno encarnado, donde el cuerpo del docente y el estudiante son protagonistas centrales del acto pedagógico. La categoría de salud mental se abordó para examinar el impacto de las dinámicas escolares en el bienestar psicológico de la comunidad educativa. El estudio de las emociones posibilitó analizar su influencia en el clima del aula, la motivación y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, la cultura escolar sirvió como marco para interpretar cómo las prácticas, normas y valores institucionales median en la configuración de las relaciones, las cargas laborales y los espacios de cuidado dentro del entorno educativo. La integración de estas categorías proporciona una visión multidimensional de los desafíos contemporáneos en la intersección entre pedagogía y bienestar.

## Salud Mental En Pandemia

La pandemia ha tenido un impacto profundo en la salud mental de docentes y estudiantes. La transición abrupta al aprendizaje a distancia trajo consigo desafíos técnicos y emocionales. Los docentes se sintieron presionados por adaptarse rápidamente, lo que generó estrés. Los estudiantes, por su parte, extrañaron la interacción en persona y lidiaron con la incertidumbre, el aislamiento social afectó a ambos grupos. La falta de contacto humano perjudicó el bienestar emocional. Los docentes extrañaban la conexión con sus colegas, mientras que los estudiantes anhelaban la socialización en el aula.

La sobrecarga de trabajo también surgió. Los docentes se esforzaron por ofrecer educación en línea efectiva, lo que significó más tiempo frente a las pantallas. Los estudiantes enfrentaron dificultades para mantenerse motivados y organizados sin la estructura escolar habitual.

La adaptación a la nueva normalidad generó ansiedad. La incertidumbre sobre la duración de la pandemia y sus efectos a largo plazo contribuyó al estrés. Los docentes se preocupan por la salud de sus estudiantes y su propia seguridad. Los estudiantes experimentaron ansiedad sobre el aprendizaje y el futuro

. La corporeidad se vio directamente afectada por la desmaterialización forzada del espacio educativo. La falta de contacto humano, la ausencia de interacciones físicas en el aula y la reducción de la comunicación no verbal perjudicaron gravemente el bienestar emocional de docentes y estudiantes, demostrando que el aprendizaje es un proceso encarnado que requiere de la presencia corporal.

En el plano de la salud mental, la transición abrupta al aprendizaje a distancia generó un estrés sostenido en los docentes, quienes enfrentaron una sobrecarga de trabajo y la presión por adaptar sus metodologías sin preparación previa. Paralelamente, los estudiantes lidieron con la incertidumbre y el aislamiento, condiciones que exacerbaban cuadros de ansiedad y desmotivación, reflejando cómo el entorno educativo virtual puede operar como un factor de riesgo psicoemocional.

La dimensión de las emociones se manifestó en el extrañamiento de la conexión humana: docentes que añoraban el acompañamiento cotidiano con sus colegas, y estudiantes que anhelaban la socialización presencial. Esta ruptura del ecosistema emocional previo alteró profundamente el clima de aprendizaje y reveló la importancia de los vínculos afectivos en el proceso educativo.

La cultura escolar tradicional, basada en la presencialidad, los horarios estructurados y los rituales compartidos, se desdibujó por completo. La falta de esta estructura colectiva dejó a docentes y estudiantes sin los soportes institucionales habituales, aumentando la sensación de desorientación y ansiedad. La pandemia dejó en claro que una cultura escolar que no incorpora deliberadamente el cuidado de la corporeidad y la salud mental queda expuesta ante situaciones de crisis, afectando a toda la comunidad educativa.

La forma en que se desarrollaron las actividades académicas en pandemia, referente a la presión institucional para cumplir con estándares educativos y lograr resultados óptimos puede engendrar un círculo vicioso de autocrítica y estrés. La autoevaluación constante en función de los resultados puede minar la autoestima docente y desencadenar ansiedades profundas. La comparación con colegas y la percepción de falta de reconocimiento pueden intensificar este proceso.

La formación docente llega consigo la obligación de adquirir la identidad docente digital, un proceso dinámico, aunque teniendo presente lo crítico y reflexivo y sin caer desde luego en la dependencia tecnológica (Correa, Fernández, Gutiérrez, Losada y Ochoa, 2015). Esta formación docente debe ser reformulada y fundamentada en metodologías constructivistas, encaminadas a lograr un profesional con las competencias necesarias para incorporar las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento de manera consciente en su práctica pedagógica (Valarezo y Santos, 2019) (Ocampo, 2020, págs. 14-15)

La salud docente, siendo el pilar fundamental para la excelencia educativa, puede verse amenazada por diversas problemáticas. El agotamiento profesional, conocido como síndrome de burnout, emerge como una inquietud preeminente. Los docentes pueden experimentar desgaste emocional, despersonalización y disminución de la realización personal, lo que erosiona su bienestar psicosocial. Asimismo, las interacciones complejas con los estudiantes, colegas y padres pueden contribuir al estrés laboral crónico.

Intervenciones psicológicas urgentes son necesarias para aminorar los efectos de la pandemia en la salud mental docente, pues ellos son los que tienen contacto directo con los estudiantes, retoman el círculo adaptado a la situación y brindan soporte emocional a sus alumnos, por lo tanto, deben encontrarse en condiciones físicas y psicológicas adecuadas (Andrea Cevallos, 2021, pág. 136)

El entorno escolar, con su diversidad cultural y social, añade otra capa de complejidad. Los docentes se enfrentan a la responsabilidad de ser no solo educadores, sino también mentores y a veces incluso figuras parentales para sus estudiantes. Esta multiplicidad de roles puede provocar tensiones de identidad y dificultades en el establecimiento de límites personales-profesionales.

### **Pedagogía Emocional**

La pedagogía emocional emerge como un enfoque educativo vital en el fomento de la salud mental en estudiantes. Reconociendo la estrecha relación entre las emociones y el rendimiento académico, esta metodología busca cultivar la inteligencia emocional y las habilidades socioemocionales desde temprana edad. Al priorizar el entendimiento y la gestión de las emociones, se brinda a los estudiantes las herramientas para enfrentar el estrés, la ansiedad y los desafíos emocionales de manera efectiva.

Se entrelaza con la salud mental al abordar directamente factores que pueden afectarla. Al cultivar la autoconciencia emocional, la empatía y las habilidades de comunicación, los estudiantes aprenden a reconocer sus propias necesidades emocionales y las de los demás. Esto puede contribuir a un ambiente escolar más inclusivo y de apoyo, lo que a su vez puede reducir el acoso y el aislamiento, dos factores que pueden comprometer la salud mental de los estudiantes.

Además, la pedagogía emocional también fomenta la resiliencia, una característica esencial para mantener la salud mental en momentos de adversidad. Al enseñar a los estudiantes a manejar el fracaso, a enfrentar desafíos con una mentalidad positiva y a desarrollar estrategias de afrontamiento saludables, se les dota con recursos para superar obstáculos sin que su bienestar emocional se vea gravemente afectado. En última instancia, la pedagogía emocional

no solo contribuye a un mejor rendimiento académico, sino que también promueve una salud mental sólida y sostenible en el transcurso de la vida de los estudiantes.

*“El acontecimiento de pedagogía emocional es un constructo que se ha venido consolidando y fortaleciendo a través del tiempo. Se ocupa del análisis e intervención de los factores emocionales y procesos afectivos involucrados en los distintos mecanismos de aprendizaje en nuestra vida cotidiana (Rodríguez, 2015). De este modo, la pedagogía emocional sería el punto de encuentro entre la inteligencia emocional y el aprendizaje, en torno a esta articulación se trabajan aquellas competencias que son más relevantes: la comunicación, la automotivación, la autonomía y la gestión personal. El desarrollo de éstas conlleva a que se asuman las prácticas de la pedagogía emocional”.* (Natalia Chapetón Castro. Carolina Garzón Bolívar, 2017, pág. 9)

En mi experiencia docente, la implementación de la pedagogía emocional marcó un punto de inflexión en mi práctica educativa. Comencé a incorporar sistemáticamente estrategias emocionales cuando comprendí que mis estudiantes necesitaban mucho más que contenidos académicos para desenvolverse en el mundo actual.

En el aula, establecimos espacios regulares para el reconocimiento y expresión de emociones. Iniciábamos las sesiones con un "termómetro emocional" que permitía a cada estudiante compartir su estado anímico. Esta práctica, sencilla pero poderosa, creó gradualmente un ambiente de confianza donde los jóvenes se sentían seguros para expresar sus vulnerabilidades. Pude observar cómo mejoraba la comunicación entre ellos y cómo desarrollaban una mayor empatía hacia sus compañeros.

Para la gestión personal resultó fundamental. Diseñé actividades donde los estudiantes identificaban sus fortalezas y áreas de oportunidad, estableciendo metas personales realistas. Acompañé estos procesos con seguimientos individuales que me permitían conocer mejor sus contextos y necesidades específicas. Fue particularmente conmovedor ver cómo estudiantes que inicialmente mostraban ansiedad ante los desafíos académicos comenzaron a desarrollar estrategias de afrontamiento más saludables.

Como docente, también tuve que desarrollar mis propias competencias emocionales para guiar este proceso efectivamente. Aprendí a leer mejor las señales no verbales de mis estudiantes, a modular mis respuestas emocionales y a crear un espacio genuinamente acogedor. Esta transformación personal ha sido tan significativa como la que observé en mis estudiantes, confirmando que la pedagogía emocional es un camino de doble vía que enriquece tanto a educadores como a educandos.

### **Ideas para Teorizar y Conceptualizar**

Al momento de abordar las emociones y su relación en la salud mental nos encontramos con la barrera que existe entre la pedagogía y la psicología, de cierta forma se repelen entre sí al momento de cuestionarse las responsabilidades o el desempeño de estudiantes y docentes en el aula. Creyendo que no hay una convergencia o que actúan de forma independiente, desde el análisis que he podido desarrollar he llegado a una posible hipótesis, desde la corporalidad, en la escuela no nos hemos tomado el tiempo de escuchar los cuerpos y de forma inconsciente dejamos de lado la importancia de que estamos educando personas que sienten, sufren se acomplejan, se incomodan, se preocupan, o se olvidan de sí mismos por la inmersión académica o productiva que tenemos en esta sociedad.

Las pedagogías sensibles representan una perspectiva revolucionaria en la educación al enfocarse en el estudiante como un ser integral. Estos enfoques reconocen que la mente y el cuerpo están intrínsecamente entrelazados en el proceso de aprendizaje. Al considerar que los estudiantes son mucho más que meras mentes intelectuales, se opta por una educación que abrace la conexión emocional y sensorial como pilares fundamentales. Esto implica no solo transmitir conocimiento de manera pasiva, sino involucrar activamente a los estudiantes en experiencias educativas que despierten sus emociones y los hagan conscientes de su propio cuerpo como instrumento de aprendizaje.

A pesar de la promesa y el potencial que ofrecen estas pedagogías, es lamentable que en numerosos entornos educativos, el cuerpo del estudiante quede relegado o sea insuficientemente valorado. Esta omisión del aspecto corporal en la enseñanza puede atribuirse en parte a la predominancia de enfoques tradicionales que priorizan el desarrollo intelectual y cognitivo por encima de todo. Las evaluaciones estandarizadas y los programas académicos a

menudo se centran en la acumulación de conocimientos teóricos, dejando de lado el desarrollo emocional y físico de los estudiantes. Esta desatención al cuerpo no solo desequilibra la educación, sino que también pasa por alto una verdad fundamental: que el cuerpo es una herramienta poderosa para comprender y relacionarse con el mundo.

Para abordar este problema y promover una educación más holística y efectiva, es fundamental que los educadores reconozcan la relevancia del cuerpo en el proceso de aprendizaje. Esto implica la incorporación de estrategias pedagógicas que fomenten la conexión emocional y física con el contenido de estudio. Actividades como la expresión corporal, la exploración sensorial y el aprendizaje experiencial pueden enriquecer la educación y permitir que los estudiantes se involucren de manera más completa y significativa.

Este olvido político que tenemos, el desapego por nuestro bienestar y la importancia del cuerpo tiene una intencionalidad que sería el dejar de lado el “cómo me siento” y las afectaciones que debo ignorar para trabajar, aprender o en otras palabras producir y ser útil a la sociedad de forma activa. En este mundo no hay tiempo ni espacio para preocuparse por el cuerpo y mucho menos por la mente, desde la academia se normaliza esto, ya que creemos que la formación debe estar orientada a la comprensión de temas, conceptos o fórmulas, mientras dejamos de lado lo más elemental para realizar las clases que es por lo menos saber si nuestros compañeros o estudiantes se encuentran bien.

Personalmente he visto como a muchos compañeros y profesores han tenido que atravesar por crisis de depresión y ansiedad por agotamiento académico y laboral, nadie les ha preguntado cómo se supone que hacen para recomponerse y pienso que cada vez se normaliza el hecho de que “sentirme mal está bien”, pues porque todo el mundo también está mal o peor que yo. Se que pueden influir muchos factores en cuanto a obligaciones o rutinas que exigen que las personas estén en espacios o en relaciones que los afecten, pero el punto es que nadie se está preocupando por el estado emocional de nuestra sociedad, de forma propositiva pienso que una manera de intervenir en la escuela puede ser por medio de la pedagogía afectiva, y el reconocimiento de las emociones de las personas. Me incomoda que en los 3 años de carrera que llevo en la universidad solo una profesora se cuestionó cómo nos sentíamos en pandemia y de qué manera nos afectó el aislamiento y sí quizás tuvimos crisis producto de la restricciones por el gobierno, fue un acto de validación y de reconocimiento de que se están enseñando a personas que sintieron y se afectaron por esta crisis, solo se habló de este tema una sola vez en

todo mi proceso formativo, jamás se volvieron a interesarse por cómo nos sentimos los estudiantes en virtualidad o porque algunos desertaron, solo quedo esa participación en clase.

De qué manera desde la escuela se puede problematizar esto, porque normalizamos ignorarnos a nosotros mismos y en sí de qué manera se articulan nuestras emociones con la sociedad moderna, que tiene de político y transversal preocuparme por mí en un momento donde la individualización de las personas nos hacen creer que cada uno debe resolver sus problemas como puede, ignorando nuestras debilidades u ocultados para no ser inferior ante nuestros pares o los estándares de la sociedad, donde se niega olvida o ignora con una intencionalidad lo que sentimos, en parte un catalizador que nos mostró la importancia de nuestro autocuidado fue precisamente en la pandemia, donde de manera colectiva sentimos una profunda angustia por determinada incertidumbre, miedos y preocupación que afectan nuestra salud mental, en determinado punto el estrés ocasionado por el temor al virus nos llevó a un punto crítico de impotencia por no saber qué hacer ni cómo gestionar lo que sentíamos

El estigma social en torno a las enfermedades mentales es un obstáculo importante para abordarlo en las escuelas. Históricamente, las enfermedades mentales han sido malentendidas y estigmatizadas, lo que ha llevado a la percepción errónea de que son signos de debilidad o defectos personales. Esta estigmatización puede hacer que tanto los estudiantes como los profesionales de la educación se sientan incómodos al momento de hablar sobre problemas de salud mental, buscar ayuda o brindar apoyo a quienes lo necesitan.

Hablando desde la posición escolar en relación a nuestro contexto latinoamericano, Freire en Cartas a quien pretenda enseñar reflexiona sobre la importancia que tiene la participación y el reconocimiento de la educación como un ejercicio político, donde el docente participa y se forma así mismo desde la relación o interacción que surge en la escuela, como docentes debemos promover el interés y la participación del estudiante y en validez con lo expuesto por Gibson y Graham (2006), se puede hacer desde las emociones, pero para esta propuesta primero, se debería pensar a quien me estoy refiriendo, solemos pensar que los estudiantes no sienten o lo omitimos, invisibilizado el cuerpo y las afectaciones que conlleva, no pensamos en sus problemas, ni en sus necesidades, ni siquiera si se siente cómodo o no estando en clase.

“Hablar del cuerpo en las ciencias humanas y sociales se ha convertido ya en la contemporaneidad en un hecho normalizado (especialmente en los últimos diez años), fruto de un interés particular de disciplinas como la antropología, la sociología, la filosofía, la historia, la pedagogía, la literatura y la lingüística, entre otras...

Los cuerpos son los protagonistas del proceso narrativo y al mismo tiempo producen actos de lenguaje (speech acts en la terminología de Austin). Esta relación entre cuerpos y habla tiene sentido porque, por definición, los cuerpos hablan y se comunican, anuncian y reivindican, se posicionan en el ágora de la vida y procuran salir de las penumbras a las que históricamente se han visto abocados.” (Planella 2017, Pág. 42)

En mi trabajo se aborda la relación e importancia que se le debería dar al cuerpo y la mente desde escenarios educativos, por tanto es necesario conceptualizar qué se entiende por cuerpo y de qué manera como sociedad consideramos o referenciamos al cuerpo, sin necesidad de ser reduccionista o de querer proletarizarlo superficialmente desde la anatomía, desde una postura más crítica y reflexiva referenciamos al trabajo de Judith Butler en su libro el género en disputa, donde expone la noción del cuerpo como una construcción social o una manifestación discursiva, no como una esencia biológica predeterminada condicionalmente hablando. Una de sus ideas centrales es que el cuerpo es un proceso dinámico que se constituye en una matriz de relaciones de poder.

Para Butler, tanto el género como el sexo son performativos. Es decir, se producen y reproducen a través de prácticas regulatorias que generan efectos materiales en los cuerpos. No son atributos estáticos o propiedades inherentes de los individuos. Más bien, surgen de un entramado histórico y social.

El cuerpo interactúa en un espacio ya configurado por normas políticas y de género. Desde el nacimiento, está inserto en patrones discursivos sobre lo "femenino" y lo "masculino" que delimitan lo que constituye un cuerpo inteligible o invariable. Son los efectos del lenguaje y el discurso los que modelan la materia corporal, en este punto una pregunta podría ser, cómo nos relacionamos de forma individual en un mundo que ya fue construido de forma colectiva, como me reconozco y diferencio yo del mundo.

Según Butler, incluso el sexo anatómico se vuelve legible a través de marcos culturales de referencia. Las ideas sobre las capacidades reproductivas o los genitales surgen de un sistema binario (heterosexual) que instituye la coherencia entre sexo, género y deseo.

De esta forma, el cuerpo adquiere sus contornos y su viabilidad por medio de la repetición situacional de normas sociales. La performatividad implica que la materia corporal nunca está completa, siempre es contingente y está abierta a nuevas resignificaciones.

“El cuerpo» se manifiesta como un medio pasivo sobre el cual se circunscriben los significados culturales o como el instrumento mediante el cual una voluntad apropiadora e interpretativa establece un significado cultural para sí misma. En ambos casos el cuerpo es un mero instrumento o medio con el cual se relaciona sólo externamente un conjunto de significados culturales. Pero el «cuerpo» es en sí una construcción, como lo son los múltiples «cuerpos» que conforman el campo de los sujetos con género. No puede afirmarse que los cuerpos poseen una existencia significativa antes de la marca de su género; entonces, ¿en qué medida comienza a existir el cuerpo en y mediante del género? ¿Cómo reformular el cuerpo sin verlo como un medio o instrumento pasivo que espera la capacidad vivificadora de una voluntad rotundamente inmaterial? (Butler, 1999 Pág. 255)

Para ampliar la conceptualización sobre el cuerpo la autora Meri Torras problematiza bajo qué redes o estructuras de la sociedad atraviesan al cuerpo, por tanto, el cuerpo estará a disposición de interactuar con múltiples discursos y relaciones de poder. Ya no puede pensarse como una realidad pre discursiva, sino como el efecto de esas redes de saber/poder que lo atraviesan. En otras palabras, el cuerpo se vuelve un espacio fronterizo donde confluyen distintos regímenes representativos provenientes de campos científicos o culturales; como la medicina, la psicología o la religión. Todos ellos despliegan modelos que configuran la materialidad corporal.

Esto resulta ser problemático, ya que estos discursos instituyen una serie de dualidades -mente/cuerpo, masculino/femenino, que segmentan el cuerpo. Generando sus propios regímenes de verdad sobre lo que significa tener o ser un cuerpo. Ya no hay un cuerpo puro o esencial por fuera de estas representaciones. La corporeidad se constituye justamente en la intersección de las miradas, los saberes y tecnologías que pretenden conocerlo y normalizar. Es el producto de un entramado discursivo.

Podría decirse que el cuerpo posee una existencia performativa la cual emerge de efectos materiales sobre los cuerpos a partir de la reiteración de normas, imaginarios y relaciones de poder, lo cual fue una crítica que se le hizo en su momento a Butler ya que omitía la materialidad de los cuerpos desde su concepción, estos códigos culturales generan el cuerpo que quieran descubrir o describir, sirve como molde y límite a su vez con las ventajas y desventajas que representan.

“Esta reflexión suma otro enfoque al dualismo tener un cuerpo y/o ser un cuerpo, al que me he referido anteriormente. El cuerpo ya no puede ser pensado como una materialidad previa e informe, ajena a la cultura y a sus códigos. No existe más allá o más acá del discurso, del poder del discurso y del discurso del poder. El cuerpo es la representación del cuerpo, el cuerpo tiene una existencia performativa dentro de los marcos culturales (con sus códigos) que lo hacen visible. Más que tener un cuerpo o ser un cuerpo, nos convertimos en un cuerpo y lo negociamos, en un proceso entrecruzado con nuestro devenir sujetos, esto es individuos, ciertamente, pero dentro de unas coordenadas que nos hacen identificables, reconocibles, a la vez que nos sujetan a sus determinaciones de ser, estar, parecer o devenir.” (Torras, 2007) pág. 20.

Tras adentrarme en el pensamiento de Judith Butler y Meri Torras, he llegado a una conclusión personal que redefine mi manera de entender el cuerpo en el ámbito educativo. Ambas autoras me han llevado a comprender que el cuerpo no es una entidad dada, sino una construcción performativa que se negocia constantemente en el entramado social.

Butler me ha mostrado cómo el cuerpo adquiere sus contornos a través de la repetición de normas sociales, desvelando que incluso lo que consideramos más "natural" -nuestro sexo anatómico- está mediado por marcos culturales. Esta revelación resulta crucial para el trabajo pedagógico, pues nos obliga a cuestionar aquellas prácticas educativas que refuerzan dualidades excluyentes y normas de género binarias. Como educador, he comprendido que el aula es justamente uno de esos espacios donde se reiteran -y potencialmente se transforman- estas normas corporales.

Por su parte, Torras amplía esta reflexión al destacar cómo múltiples discursos -médicos, psicológicos, religiosos- confluyen en el cuerpo, configurándolo como un espacio fronterizo donde se libran batallas por la significación. Esta perspectiva me ha hecho consciente de que, como docente, participo inevitablemente en esa red de saberes que moldean la corporalidad estudiantil.

Mi cierre personal es que, en la práctica educativa, debemos transitar desde una pedagogía que simplemente "tiene" cuerpos en el aula hacia una que reconozca que "nos convertimos en cuerpos" en un proceso constante de negociación. La educación no puede seguir operando sobre la ficción de un cuerpo previo al discurso, sino que debe asumir su responsabilidad en la configuración de corporalidades más libres, diversas y conscientes de su propia historicidad.

Esta comprensión implica reformular nuestro quehacer pedagógico para crear espacios donde los estudiantes puedan experimentar con nuevas significaciones corporales, cuestionar los regímenes de verdad que los constriñen y participar activamente en la performatividad de sus propios cuerpos. Solo así la educación podrá convertirse en una práctica genuinamente emancipadora de las corporalidades.

### **Emociones (David Lebaton) Por Una Antropología De Las Emociones**

Para revisar la cuestión de las emociones y la trascendencia social que tienen revise un artículo de David Le Breton publicado en la Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad cuestionando la visión naturalista predominante en el estudio de las emociones, la cual las concibe como sustancias transferibles y procesos fisiológicos universales. El autor sostiene que las emociones no son entidades fijas e inmutables, sino que están socialmente construidas y son producto de una interpretación individual enmarcada en un contexto cultural específico. Esta crítica al enfoque naturalista es fundamental, ya que desafía la noción de que las emociones son experiencias puramente biológicas y destaca su carácter relacional y simbólico.

Enfatiza el papel activo del individuo en la interpretación y expresión de las emociones. Argumenta que las emociones son el resultado de una evaluación cognitiva de los eventos, y que su manifestación está mediada por la cultura afectiva y los códigos simbólicos propios de

cada sociedad. Esta idea rompe con la concepción pasiva de las emociones como meros impulsos automáticos y resalta la capacidad del sujeto para regular y negociar sus expresiones emocionales de acuerdo con el contexto social.

Otro aspecto relevante es el reconocimiento de la diversidad cultural en la construcción y experiencia de las emociones. Señala que cada cultura posee su propio repertorio afectivo, con términos y matices emocionales que no siempre son traducibles a otras lenguas o contextos culturales. Esta perspectiva desafía la universalidad de las emociones propuesta por los enfoques naturalistas y subraya la importancia de comprender las emociones dentro de su contexto sociocultural específico.

Le Breton utiliza la metáfora del actor para ilustrar la capacidad humana de controlar y manipular la expresión de las emociones. Al igual que un actor puede interpretar emociones que no siente realmente, los individuos tienen la habilidad de jugar con los signos emocionales y presentar una imagen acorde con las expectativas sociales o sus propios intereses. Esta analogía desafía la noción de sinceridad emocional y destaca la dimensión performativa y estratégica de la expresión emocional en la vida social.

Elabora una crítica sólida y bien argumentada al enfoque naturalista de las emociones, al tiempo que propone una perspectiva antropológica que resalta el carácter socialmente construido, relacional y culturalmente diverso de las emociones. Su análisis desafía las nociones tradicionales de universalidad y pasividad emocional, y destaca la importancia de comprender las emociones como producto de una interpretación individual enmarcada en un contexto sociocultural específico.

### **El Estudio Sociohistórico De Las Emociones Y Los Sentimientos En Las Ciencias Sociales Del Siglo XX Leidy Paola Bolaños Florido**

A principios del siglo XX, las ciencias sociales reconocieron a los sentimientos como facultades explicativas que ampliaron la comprensión de la relación entre individuo y sociedad. Esta perspectiva problematiza la naturalidad de los comportamientos emocionales y tomó distancia de la fisiología y la psicología, disciplinas que tendieron a supeditar las emociones a dicotomías instauradas por la tradición positivista, como cuerpo-mente, individuo-sociedad, privado-público y naturaleza-razón.

En la segunda mitad del siglo XX, elaboraciones teóricas de Pierre Bourdieu, Michel Foucault y David Le Breton ampliaron la comprensión sobre la relación entre cuerpo y emociones, y su desempeño según grupos sociales y circunstancias históricas. Paralelamente, la antropología de las emociones, influenciada por el enfoque interpretativo de Clifford Geertz y la etnología francesa, constató que las emociones no son componentes fisiológicos universales, sino que incluyen pensamientos y juicios de valor que varían culturalmente.

No obstante, a finales de los años ochenta, se formularon críticas al enfoque interpretativo de Geertz por supeditar lo subjetivo al orden de lo textual y discursivo, y no lograr vincular la subjetividad con procesos sociales de mayor envergadura. Pese a estas limitaciones, el enfoque interpretativo influyó en tendencias como la antropología de las emociones, cuyos estudios etnológicos complejizan el repertorio afectivo de las culturas no occidentales y se opusieron a las afirmaciones dominantes fundadas en el carácter universal e inmutable de la emoción.

Se elabora un recopilado cronológico y descriptivo de cómo las ciencias sociales, al distanciarse de las dicotomías clásicas de la tradición positivista, incorporaron las emociones y los sentimientos como categorías de análisis sociohistóricas, permitiendo visualizar el significado histórico y social de la vida interna o subjetiva. La importancia de estos acercamientos plantea la necesidad de seguir desarrollándose en relación con procesos sociales y culturales particulares.

La integración de la salud mental en el ámbito educativo requiere superar el reduccionismo psicológico que ha dominado su abordaje tradicional. Pese a que las ciencias sociales, desde el siglo XX, han demostrado el carácter sociohistórico de las emociones y su entrelazamiento con el cuerpo, estas comprensiones teóricas no han logrado permear sustancialmente las prácticas pedagógicas. La propuesta de entender la salud mental desde una perspectiva de corporalidad, política y cultura representa un giro crucial, al reconocer que el malestar no es solo una cuestión individual, sino un fenómeno encarnado y socialmente situado. Sin embargo, persiste el desafío de evitar que esta aproximación se burocratice o convierta en un mero protocolo, perdiendo su potencial crítico y transformador.

Desde esta perspectiva, se hace evidente la necesidad de cuestionar los regímenes emocionales hegemónicos en la escuela, que suelen invisibilizar corporalidades, expresiones de sufrimiento y formas de resiliencia no occidentales. Una verdadera inclusión educativa exige

problematizar las condiciones materiales, institucionales y epistemológicas que obstaculizan la integración de esta mirada multidimensional de la salud mental. Solo así podremos construir espacios genuinamente acogedores, donde el malestar sea entendido como una experiencia humana colectiva y pedagógicamente significativa, y no como una desviación patologizable.

### **Planteamiento Del Problema.**

En la actualidad, la educación ha cumplido un papel fundamental en el desarrollo de la sociedad, tanto de manera individual, como colectiva, es “el proceso de socialización y aprendizaje encaminado al desarrollo intelectual y ético del ser humano en la sociedad” (Durkheim, 1922), ya que, esta va más allá de la simple transmisión de conocimientos, es un proceso transformador que permite a las personas comprender el mundo que está a su alrededor, reflexionar sobre el papel de la sociedad y tomar decisiones que impactan la vida en comunidad. A través de la educación, los individuos logran desarrollar habilidades que permiten su óptimo desarrollo con el entorno que los rodea como lo es el pensamiento crítico, la comunicación, la empatía y la capacidad de adaptarse a los constantes cambios de la sociedad. Según Durkheim (1992), la educación se convierte en el proceso de socialización y aprendizaje que va encaminado al desarrollo no solo intelectual sino también ético del ser humano.

Asimismo, la educación ha sido clave para la trasmisión de conocimientos, valores y cultura, desempeñando un rol central en el progreso de civilizaciones, permitiendo la conservación de culturas, saberes y tradiciones. La educación no es un acto neutro, sino “praxis: reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Friere, P. 1970). Siendo una herramienta transformadora, resaltando el papel como un motor de cambio social, es así que la UNESCO, en el informe de Delors (1996), destaca que “la educación debe estar basada en los pilares de aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser”.

Por lo que, el acceso a la educación se convierte en una prioridad, el cual acompañado de políticas públicas buscan un sistema educativo más equitativo (Ministerio de educación, 2016). Asimismo, la educación en Colombia “es un derecho ciudadano y una prioridad del gobierno” Ministerio de educación, 2016, pp. 24), de acuerdo con la constitución de 1991 plasmada en el artículo 67 en donde se puede entender que la educación es un servicio público que tiene su función social, que busca el acceso al conocimiento, la ciencia y demás valores de

la cultura. También se define a la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ministerio de educación, 1994, Artículo 1), lo que implica que el Estado debe garantizar las condiciones de equidad, calidad y cobertura para todos los ciudadanos, sin dejar de lado su condición económica, social y geográfica.

En este sentido, se trae a colación en papel de las escuelas o aquellas instituciones académicas dado que estos son lugares que van más allá de ser sólo un espacio en el cual se aprende, sino también es un entorno de formación humana, social y emocional que influye en la vida de los estudiantes, proporcionando la formación individual como colectiva, en el que se realiza un intercambio de culturas, prácticas, expresiones y experiencias sociales que permiten construir una vida en comunidad (Ospina & Manrique, 2015). Es por ello que, según Perkins (2001) afirma que;

“Constituir la escuela como escenario de formación y socialización connota dos tipos de reflexiones: la primera de ellas referida a la configuración de los elementos pedagógicos, metodológicos y estructurales propicios para la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; desde esta perspectiva la escuela deberá entañar el objeto educativo de la formación, el cual por su naturaleza” (Perkins, 2001, p. 8; Tomado de: Echeverría, 2003).

Esto deja claro que los entornos académicos no sólo cumplen la función de transmitir conocimiento, sino que también forman los valores, habilidades sociales y pensamiento crítico, en donde aprenden a convivir, resolver conflictos, trabajo en equipo y a conocerse a sí mismos, contribuyendo al crecimiento emocional y personal.

Dichos espacios, en este caso, las escuelas se transforman en puntos de encuentros de diversas realidades culturales, políticas y sociales lo que ayuda a fortalecer la inclusión, el respeto, la diversidad y la construcción ciudadana. Esto permite identificar en cierta medida la detección temprana de problemáticas relacionadas con la violencia, el acoso o las dificultades emocionales, siendo en un lugar relevante en la prevención y acompañamiento de los estudiantes, docentes y todo aquel que haga parte del ámbito académico (Delval, 2012). Es por esto, que se hace hincapié en la salud mental, un tema que ha ido tomando relevancia en los últimos años ya que, “es parte fundamental de la salud y el bienestar que sustenta nuestras

capacidades individuales y colectivas para tomar decisiones, establecer relaciones y dar forma al mundo en el que vivimos” (Organización Mundial de la Salud, 2022).

Este fenómeno representa un componente clave en la salud en general y sobre todo, en el bienestar de las personas en diferentes aspectos como el académico, social y cultural de las personas a lo largo de su vida sin distinción alguna, no contar con una buena salud mental este puede llegar a intervenir en la capacidad de interactuar con el entorno que los rodea (UNICEF, 2022). Pero ¿Cuál es la relación existente entre los espacios académicos y la salud mental? Según la Fundación Scarpetta Gnecco (2024);

“La relación entre la salud mental y la educación es bidireccional y compleja. Por un lado, los desafíos educativos pueden afectar la salud mental de un estudiante. La presión académica, el miedo al fracaso y las expectativas poco realistas pueden desencadenar problemas como la ansiedad y la depresión. Por otro lado, los problemas de salud mental pueden obstaculizar el aprendizaje al afectar la concentración, la motivación y la capacidad para enfrentar desafíos académicos”.

### ***Objetivo general***

Comprender la salud mental desde una perspectiva de corporalidad y cultural/antropológica para promover prácticas educativas inclusivas y sensibles a las necesidades emocionales y psicosociales de los estudiantes de sexto grado del Colegio San Gabriel.

La salud mental constituye un componente esencial del proceso educativo, ya que incide directamente en la capacidad de los estudiantes para aprender, desarrollarse y alcanzar su potencial académico y personal. Tras la pandemia de 2020, se evidenció en el Colegio San Gabriel la falta de estrategias preventivas frente a la carga académica y el bienestar emocional en el grado sexto. Este contexto generó la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera la ausencia de estrategias preventivas en salud mental impacta a los estudiantes de sexto grado del Colegio San Gabriel, a partir de sus experiencias, con el fin de diseñar prácticas educativas sensibles a sus necesidades emocionales y psicosociales?

Esta interrogante articula el enfoque teórico de la corporalidad y la dimensión cultural de las emociones con la realidad concreta del aula, orientando la investigación hacia la transformación de las prácticas pedagógicas en el contexto específico del Colegio San Gabriel. El estudio se centrará en analizar las experiencias y vivencias de los estudiantes a través de metodologías cualitativas que permitan recoger sus testimonios, observaciones del entorno escolar y perspectivas docentes, para proponer estrategias contextualizadas que fortalezcan el bienestar integral de la comunidad educativa.

En el Colegio San Gabriel se implementó una intervención pedagógica basada en comprender la salud mental desde la corporalidad, perspectiva política y enfoque cultural/antropológico, dirigida a estudiantes de sexto grado. Esta iniciativa surgió tras identificar que el enfoque tradicional en salud mental resultaba insuficiente para abordar las necesidades emocionales y psicosociales evidenciadas postpandemia. El programa se diseñó desde una mirada integral que reconoce las dimensiones corporales, culturales y políticas del bienestar estudiantil.

La intervención se concretó a través de talleres de corporalidad consciente, proyectos de cultura emocional y espacios de diálogo político-afectivo, donde los estudiantes exploraron la conexión entre emociones y manifestaciones corporales. Las actividades permitieron reconocer cómo las construcciones culturales y las normas escolares impactan en la vivencia y expresión de las emociones. La metodología combinó técnicas de expresión corporal, mindfulness educativo y trabajo colaborativo, siempre desde un enfoque situado en el contexto específico del aula de sexto grado.

La implementación demostró que los estudiantes desarrollaron mayor conciencia de sus necesidades emocionales a través del reconocimiento corporal, estableciéndose prácticas educativas más sensibles e inclusivas. La experiencia, documentada mediante registros etnográficos y portafolios estudiantiles, evidencia la transformación de las dinámicas del aula hacia una convivencia más empática. El programa se mantiene en fase de ajuste con proyección de institucionalizarse en el currículo del Colegio San Gabriel, constituyendo un modelo replicable que integra la salud mental como dimensión fundamental del proceso educativo.

### ***Objetivos específicos***

- Identificar las perspectivas teóricas de corporalidad, política y cultural/antropológica, para entender la salud mental y generar una estrategia pedagógica.
- Diseñar una propuesta pedagógica basada en la estrategia biográfico-narrativa, para entender los significados subjetivos que cada estudiante da al manejo de sus emociones y sentimientos.
- Analizar el impacto de la salud mental en los estudiantes de sexto grado de bachillerato, por la falta de estrategias preventivas.

### **Justificación**

La salud mental y sus formas de cuidado han tomado mucha fuerza durante los últimos años, especialmente después del confinamiento ante la pandemia por el COVID-19, lo que generó un aumento en la conexión con las redes sociales, la hiperconectividad y la sensación constante de soledad (López Riquelme, 2023). Esta problemática abrió conversaciones que se estaban gestando desde mucho antes, especialmente para comprender la importancia que tiene la salud mental dentro de la sociedad, desde las infancias hasta la adultez. El mundo de expectativas que se generan desde diversos ámbitos de la vida social ha impactado profundamente en cada individuo, junto a la falta de educación que existe ante las formas de lidiar con las emociones y los sentimientos.

Por esto, la noción de salud mental ha sido constantemente investigada y rebatida, algunos refieren a este concepto como el estado del individuo, a patologías psiquiátricas o problemas psicosociales, mostrando la gran variedad de entendimiento que hay sobre el tema dependiendo los campos académicos (Miranda Hiriart, 2018). Sin embargo, desde cada área se coincide en que deben generarse marcos preventivos para la gestión y el tratamiento de la salud mental, especialmente desde los centros educativos, debido a la posición de vulnerabilidad que enfrentan las infancias.

Así, desde las áreas de la salud y la educación se ha gestado la preocupación ante la salud mental de los niños, niñas y adolescentes, que se relaciona con los espacios familiares, la escuela y las exigencias existentes en ambos ámbitos. Desde allí, se ha pensado en la relación de la salud mental con la falta de educación en el reconocimiento y la gestión de las emociones, lo que fomenta el avance de ciertos factores que podrían generar trastornos a largo plazo, afectando su bienestar personal y social. Por esto, la escuela se concibe como un espacio que juega un papel fundamental en la prevención, tratamiento y cuidado de la salud mental de las infancias, además de que se conciben como “lugares privilegiados para la promoción y prevención universal y el apoyo focalizado.” (Ministerio de Educación & Ministerio de Salud de Chile, 2022)

Sin embargo, aunque las instituciones educativas son concebidas como espacios importantes para sostener la conversación de la salud mental, las deficiencias en la formación de manejo de esto son bastante precarias. Hoy en día, se hace indispensable que los docentes reconozcan, identifiquen y promuevan estrategias pedagógicas, que den respuesta a esta problemática y disminuyan los riesgos en la salud mental de los estudiantes.

Debido a que la prevención es fundamental para tratar los “problemas de desajuste emocional y de conducta” (García Martínez & González Prieto, 2013), que condicionan la adaptabilidad, el bienestar personal y el éxito formativo dentro de las escuelas.

De esta forma, la finalidad de esta investigación es responder a los vacíos académicos que hay ante las maneras de tratar la prevención y el cuidado de la salud mental de los estudiantes, especialmente a partir de las experiencias mismas de estos sujetos con sus emociones y el manejo de estas. Debido a en muchos casos, el estudio se convierte en una fuente de tensión y tormento, producto de la presión académica, la competencia desmedida y la auto explotación. Esta dinámica no solo afecta a los estudiantes, sino también a los docentes, quienes a menudo se ven abrumados por las exigencias de un sistema que prioriza la productividad sobre el bienestar. Por esto, el objetivo del estudio es dar cuenta de la importancia de promover estrategias y prácticas educativas sensibles a las necesidades emocionales y psicosociales de los estudiantes.

Además, el estudio pretende consolidar las bases de propuestas pedagógicas que puedan ayudar en el futuro, considerando que la salud mental en la educación puede y debe abordarse de una manera más intrínseca y proactiva. Todo esto con el fin de ofrecer herramientas a los estudiantes para desarrollarse plenamente en relación con sus emociones, al prevenir la

aparición de problemas psicosociales. Para esto, las comunidades educativas necesitan ejecutar de manera integral estrategias que beneficien el cuidado de la salud mental, como “acciones de promoción y generación de mecanismos protectores para el bienestar” (Ministerio de Educación & Ministerio de Salud de Chile, 2022). Es fundamental que más docentes prioricen una educación integral que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos, al cultivar la asertividad, el tacto y el acompañamiento hacia aquellos estudiantes que muestran indicios de dificultades emocionales.

Por eso, la justificación de esta investigación a nivel social, parte de la idea de que el docente logre generar estrategias pedagógicas con las que logre establecer un vínculo significativo con sus estudiantes, basado en la atención y el cuidado, para ofrecer una educación que contribuya al desarrollo de la persona, tanto a nivel personal como social. Así, las escuelas podrán ser espacios que protejan el desarrollo individual, “al aportar conocimientos, actitudes y competencias que influyen sobre factores individuales vinculados a aspectos cognitivos y emocionales que a su vez influyen sobre la salud mental” (AEPCP, 2024).

Desde la perspectiva posestructuralista y feminista de J.K. Gibson-Graham (Julie Graham y Katherine Gibson), pensar al sujeto de forma política implica cuestionar las concepciones tradicionales que lo reducen a un mero efecto de las estructuras económicas. En política postcapitalista (2006), las autoras sostienen que el sujeto no es un ente dado, sino una construcción relacional y situada, moldeada por prácticas discursivas, afectivas y materiales. La política del sujeto, junto con la política del lenguaje y la acción colectiva, conforma el núcleo de su proyecto poscapitalista. En este marco, la subjetividad política se entiende como una práctica en devenir, no como una identidad fija o universal, sino como una posición cultivable en contextos concretos.

Gibson-Graham denuncian que las narrativas dominantes de la economía, tanto capitalistas como marxistas ortodoxas, han contribuido a la producción de un “mundo sin sujeto político”. Este vacío no alude a la inexistencia de actores, sino a la imposibilidad de concebir sujetos capaces de actuar fuera del horizonte capitalista. La economía política hegemónica, según las autoras, se sustenta en una epistemología “capital céntrica” que sitúa al capitalismo como centro explicativo de toda práctica económica (Gibson-Graham, 1996). Bajo esta lógica, los individuos se reconocen solo como trabajadores, capitalistas o consumidores, figuras que reproducen la estructura y anulan la agencia política. Así, el sujeto político queda subsumido

en una maquinaria discursiva que clausura su capacidad de imaginar y construir otras formas de vida.

Frente a ello, Gibson-Graham proponen una reconfiguración del sujeto político a partir de la noción de “cultivar sujetos”. Este proceso, desarrollado especialmente en una política postcapitalista, implica reconocer que la subjetividad es una práctica y no una esencia (Gibson-Graham, 2006). El sujeto político se forma en la medida en que participa en experiencias de interdependencia, cooperación y autogobierno, en lo que las autoras denominan “economías comunitarias”. Pensar al sujeto de forma política, entonces, significa asumir que la agencia se produce colectivamente, en red, y que la acción política no se limita al Estado o al mercado, sino que se despliega en los espacios cotidianos donde se reconfiguran las relaciones económicas y sociales.

La crítica de Gibson-Graham al determinismo estructural abre la posibilidad de una política afirmativa de la subjetividad. En lugar de considerar al sujeto como víctima de las fuerzas económicas, lo conciben como coautor de mundos posibles. Su lectura feminista propone descentrar el discurso totalizador del capitalismo y reconocer una diversidad de economías y de sujetos: cooperativos, solidarios, autogestionarios, familiares, ambientales. Esta pluralidad desafía la dicotomía entre lo “capitalista” y lo “no capitalista” y reintroduce la agencia humana como potencia creativa. Tal desplazamiento epistemológico constituye, en palabras de Haraway (citada en Gibson-Graham, 1996), una herramienta para “aflojar el asfixiante dominio de las formas en que entendemos el capitalismo”.

Pensarse políticamente, desde esta óptica, implica también una política del lenguaje. Los discursos no solo describen la economía: la producen. Cambiar la manera de hablar sobre la producción, el trabajo o el valor abre la posibilidad de que surjan otros sujetos y otras prácticas. La política del sujeto está así íntimamente ligada a la transformación discursiva: al nombrar de forma distinta, se crean nuevas realidades posibles (Gibson-Graham, 2006). En este sentido, la subjetividad política no es preexistente, sino el resultado de un trabajo ético y ontológico, una práctica reflexiva que asume la responsabilidad de cocrear mundos comunes.

El diagnóstico de un mundo sin sujeto político es una advertencia contra las narrativas que paralizan la acción colectiva y despojan de agencia a los actores sociales. Pensarse políticamente supone, por el contrario, reconocer que el sujeto es una construcción dinámica, relacional y transformadora, capaz de participar en la invención de economías diversas y sostenibles. Desde esta perspectiva, la política del sujeto es tanto un ejercicio de imaginación

como de práctica: un modo de rehacer los vínculos, las economías y las formas de vida más allá del capital centrismo. Así, el sujeto político deja de ser un espectador de las estructuras para convertirse en un agente que las reconfigura.

Desde la perspectiva de Gibson-Graham, la inclusión de la dimensión política de la emocionalidad en la escuela se configura como una práctica de subjetivación política que desafía el orden capital céntrico de la educación. La escuela ha funcionado históricamente como un dispositivo de producción de subjetividades dóciles el estudiante consumidor, el docente empleado que naturalizan la competencia y el individualismo como únicos horizontes posibles. Frente a esto, la emocionalidad emerge como territorio de lucha política donde se juega la posibilidad de imaginar y construir otras formas de convivencia, permitiendo desnaturalizar el malestar al cuestionar la normalización del estrés y la auto explotación como meras "fallas individuales", visibilizándolas como efectos de un régimen emocional capitalista que mercantiliza los vínculos.

El proyecto político desde la escuela requiere constituir lo que Gibson-Graham conceptualiza como "espacios de proliferación económica" aplicados a la esfera afectiva, donde se experimenten formas no capitalistas de relación emocional. Esto implica sustituir la lógica de la competencia por prácticas de colaboración radical, transformar el currículum emocional implícito que normaliza el rendimiento sobre el bienestar, y construir protocolos afectivos colectivos donde estudiantes y docentes negocien democráticamente los términos de la convivencia. La emocionalidad se convierte así en campo de acción política para cultivar economías afectivas alternativas "economías comunitarias del cuidado" donde la interdependencia y la solidaridad se erigen como principios organizadores.

La propuesta de Gibson-Graham invita a pensar la política escolar no como gestión de conflictos, sino como proceso permanente de creación de subjetividades por medio de prácticas del lenguaje afectivo. Esto significa transformar los discursos escolarizados que patologizan las emociones hacia narrativas que reconozcan su potencial político, donde la emocionalidad deja de ser obstáculo para convertirse en herramienta de análisis crítico de las estructuras que producen sufrimiento. La emocionalidad como práctica de libertad política permite dismantelar el individualismo metodológico que atomiza el malestar, funcionando como motor de acciones colectivas que construyan alternativas al modelo educativo neoliberal.

Al incluir la dimensión política de la emocionalidad reconoce que cada gesto de cuidado en el aula, cada espacio de escucha genuina, son actos micro políticos que prefiguran otros mundos posibles. La escuela se convierte en laboratorio donde se practica esa "política postcapitalista" que Gibson-Graham vislumbraba: no como horizonte utópico, sino como conjunto de prácticas cotidianas donde aprendemos a habitar nuestros cuerpos, emociones y vínculos de maneras más justas. Esta perspectiva permite trascender esquemas psicológicos individualizantes para situar la salud mental en el terreno de la transformación social, haciendo de la escuela espacio de construcción de subjetividad política mientras se cuestiona la reinención de lo emocional.

## **Metodología**

Para la realización de esta intervención se adoptó un enfoque cualitativo con un paradigma interpretativo con el objetivo de comprender en profundidad las percepciones, experiencias, significados y construcciones sociales por los actores participantes del estudio, lo cual permitió comprender cómo la falta de estrategias preventivas de salud mental impacta a los estudiantes del grado sexto, a través de sus experiencias con el fin de promover prácticas educativas sensibles a las necesidades emocionales y psicosociales. Este análisis se realizará a través de un proceso inductivo, identificando patrones, interacciones entre los partícipes, las dinámicas de las clases, los diversos contextos y las categorías que surjan a lo largo de la investigación, facilitando la interpretación contextualizada.

### ***4.1 Método***

Para la realización de este trabajo investigativo el método seleccionado fue el cualitativo porque obedece a la necesidad de explorar fenómenos educativos complejos que no pueden ser explicados mediante cifras, sino que requieren ser interpretados desde las voces de los involucrados. En efecto, como lo expresa Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005) quienes definen este método como una herramienta que permite orientar y profundizar casos específicos y no a generalizar, en el cual su prioridad no es “medir, sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de los rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada” (Tomado de; Bejarano, 2016).

En ese sentido, esta metodología ofrece una vía adecuada para examinar cómo se articulan en el aula las estrategias de enseñanza de la salud mental en los entornos educativos

desde una perspectiva emocional y psicosocial. Esto permite justificar la importancia de llevar a cabo un trabajo de campo que permita observar y escuchar a los sujetos del estudio, entendiendo su realidad desde una lógica mucho más amplia, por lo que, el análisis de los datos se realizará mediante una codificación abierta y categorización temática dando como fin un constructo de aportes y en tal caso de recomendaciones que lleven a entender la salud mental desde una mirada más específica y generar posibles estrategias pedagógicas.

Con este enfoque, además, se pudo especificar la población y la muestra seleccionada mediante muestreo intencional, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como los procedimientos para garantizar la validez, confiabilidad y análisis de la información obtenida. Finalmente, se abordan las consideraciones éticas del estudio, asegurando el respeto a los derechos y la confidencialidad de los participantes.

#### ***4.2 Enfoque:***

El enfoque es cualitativo, el cual está orientado a la interpretación de las experiencias, percepciones y significados sobre la salud mental y cómo ésta impacta a los estudiantes del grado sexto, a través de sus experiencias con el fin de promover prácticas educativas sensibles a las necesidades emocionales y psicosociales. Se seleccionó dicho enfoque porque este responde a la necesidad de indagar en la complejidad de este fenómeno educativo, que deben ser interpretados mediante la escucha a la población involucrada y la observación de sus contextos. En este mismo sentido, debido a la orientación social, reflexiva e interpretativa, la presente investigación fue guiada por este enfoque, como lo menciona Bonilla y Rodríguez (1995):

“La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Es decir, a partir de los conocimientos que se tienen de las diferentes personas involucradas en ellas [...]. Esto supone que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad” (p.120).

Lo que permite analizar la manera en cómo se relacionan las estrategias pedagógicas con la salud mental, visto desde una perspectiva mucho más sencilla.

Asimismo, el debido proceso de este análisis se hizo de forma inductiva e interpretativa, lo que ayudó a identificar las perspectivas teóricas de corporalidad, política y cultural/antropológica, diseñar una propuesta pedagógica basada en la estrategia biográfico-narrativa, para entender los significados subjetivos que cada estudiante da al manejo de sus emociones y sentimientos y sobre todo, analizar el impacto de la salud mental en los estudiantes de sexto grado de bachillerato, por la falta de estrategias preventivas.

#### ***4.3 Población y muestra***

La población seleccionada son niños de grado sexto de bachillerato, con una edad entre los 10 a los 11 años. Estas características de elección parten de la identificación de factores que señalan la salud mental como tema relevante en el entorno educativo, que busca entender los significados subjetivos que cada estudiante da al manejo de sus emociones y sentimientos, a su vez, trabajar con un solo grupo obedece al interés de profundizar en las dinámicas particulares de esa comunidad de aula.

Asimismo, se considera pertinente que, por medio de este grupo, el cual representa una muestra representativa, se busca observar las dinámicas del fenómeno de interés como por ejemplo el ambiente familiar del que provienen los estudiantes, así como, sociales y económicos lo que enriquece las historias de vida que pueden compartir. Por ello, se asume que los niños como individuos con voz propia, activos y capaces de reflexionar sobre sus experiencias y sobre las concepciones que ellos pueden llegar a tener sobre los temas relacionados sobre la salud mental.

#### ***4.4 Técnicas e instrumentos de recolección***

Teniendo en cuenta lo anterior, y en coherencia con el enfoque de la investigación se reconoce que la experiencia junto con las percepciones obtenidas en el aula de clases permite desarrollar una mirada más profunda de dicha problemática, es así, que el aula de clase se transforma en un espacio en el que se trabaja en conjunto para darle respuesta a la pregunta ya formulada. Por ello, se abordaron los objetivos planteados a través de las siguientes técnicas de recolección:

- ***Revisión documental***

Esta técnica es propia de los análisis interpretativos y “se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos, revistas, libros, grabaciones,

filmaciones, periódicos, artículos resultados de investigaciones, memorias de eventos, entre otros” (Reyes-Ruiz, L. & Carmona Alvarado, F. A, 2020, p. 1). Así, esta técnica se caracteriza por el uso de diversas fuentes bibliográficas como lo son las primarias, secundarias y terciarias, que tienen como fin aportar bases teóricas y conceptuales a la investigación teniendo en cuenta el tema de la salud mental con énfasis en el entorno académico.

- ***Observación participante***

Con dicha herramienta se busca hacer partícipes de las actividades realizadas en el aula teniendo claro que no se puede intervenir en los procesos que allí se lleven a cabo, es decir, no se pueden crear sesgos ni mucho menos tomar por sentada información previamente consultada, ya que, esto puede conllevar a que la investigación tome otro rumbo. Para Sampieri et al. (2014), la observación "es una técnica que se utiliza para recolectar datos en el lugar donde ocurren los hechos, observando de manera sistemática los fenómenos tal como se presentan" (p. 184).

***4.5 Veracidad y confidencialidad.***

Teniendo en cuenta lo anterior, las investigaciones cualitativas, los conceptos de validez y confiabilidad se abordan desde una perspectiva distinta a la cuantitativa, privilegiando la credibilidad, transferibilidad, conformabilidad y autenticidad de los hallazgos (Lincoln & Guba, 1985, citados por Sampieri et al., 2014). Por lo que, el trabajo parte de una base interpretativa y el criterio central es garantizar que las interpretaciones obtenidas a lo largo de la investigación tengan relación con las voces y experiencias de los participantes, en coherencia con su contexto.

Para asegurar la validez de los datos se implementan diversas estrategias como lo son:

- Triangulación de técnicas: Se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observación directa, lo que permitió contrastar y enriquecer la información obtenida desde distintas fuentes y momentos.
- Bases teóricas y empíricas: La información recolectada por medio del análisis documental va encaminada a la temática central la cual es la salud mental en entornos educativos.

- Validación de los participantes: Esta investigación va guiada a la fidelidad interpretativa y se busca evitar sesgos e información errónea y estigmatizante.

Y, por último, con relación a la confidencialidad se documentó de manera rigurosa cada etapa del proceso investigativo, estableciendo protocolos claros para la aplicación de entrevistas y observaciones manteniendo un orden en la implementación y estructuración de estas.

#### ***4.6 Consideraciones éticas***

Las consideraciones éticas de la presente intervención pedagógica toma consideraciones normativas nacionales e internacionales buscando garantizar el respeto a los derechos de los participantes. Para ello es necesario tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- 1) Consentimiento informado: busca explicar detalladamente el propósito de la investigación los procedimientos y los riesgos que corren los participantes en la participación (ministerio de salud, 1993). La resolución 8430 de 1993 del ministerio de salud y protección social busca garantizar que se firme de forma voluntaria un consentimiento donde tenga en cuenta su derecho a retirarse de manera voluntaria del estudio sin ninguna repercusión.
- 2) Confidencialidad y protección de datos personales: De acuerdo con la ley 1581 del 2012 y el decreto 1377 del 2013 la privacidad de datos personales y la información recolectada es solo de usos y fines investigativos (Congreso de la República, 2012). De conformidad con esta normatividad los datos serán codificados de forma anónima y su publicación no identificará a los participantes de manera particular.
- 3) Voluntariedad de la participación: Esta investigación tendrá una participación voluntaria, bajo los principios del código numberg y la declaración de Helinski (WMA, 2013). Para ello, se informará la no obligatoriedad y que sus resultados no afectarán su vida profesional, ni personal.
- 4) Protección de los datos personales: Se buscará proteger la identidad de los participantes los resultados se darán de forma anónima y codificada de acuerdo con la ley 1581 del 2012.

Estas cuatro acciones buscan garantizar la integridad y el respeto de los derechos de los estudiantes menores de edad.

La intervención pedagógica implementada permitió aproximarse a las experiencias emocionales de los estudiantes mediante un abordaje segmentado que contempló distintas dimensiones del impacto psicosocial. El diseño metodológico organizó las narrativas estudiantiles en torno a tres ejes centrales: las repercusiones del confinamiento en su salud mental, los desafíos del aprendizaje remoto y la incertidumbre generada por el contexto global. Los registros etnográficos obtenidos evidenciaron una notable capacidad de raciocinio y pensamiento crítico en los estudiantes, quienes demostraron articular reflexiones coherentes sobre las problemáticas que les afectaban, mostrando una conciencia situacional que superaba las expectativas evolutivas para su grupo.

En el ámbito específicamente educativo, se documentaron manifestaciones de alta sensibilidad ante situaciones de acoso escolar, cuadros depresivos y conductas autodestructivas implícitas. Los diarios de campo revelaron narrativas cargadas de significativos indicadores de emocional, donde emergían recurrentes expresiones de soledad, experiencias de abuso y patrones relacionales disfuncionales. El proceso de verbalización emocional permitió acceder a sus vivencias tanto en el ámbito familiar como en las dinámicas escolares, destacándose la frecuencia de conflictos con pares y figuras docentes.

El análisis cualitativo identificó como patrón predominante la percepción de incompreensión por parte del mundo adulto, fenómeno que resulta coherente con su momento evolutivo. Los estudiantes de sexto grado, con edades entre los 10 y 13 años, se encuentran experimentando simultáneamente dos transiciones cruciales: el pasaje de la niñez a la adolescencia y la adaptación del entorno de primaria al sistema de secundaria. Esta intersección de cambios evolutivos e institucionales configura un posible escenario de especial vulnerabilidad psicológica.

La articulación de estos hallazgos sustenta la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que reconozcan la complejidad de las experiencias emocionales en esta etapa educativa. La intervención demuestra que la creación de espacios estructurados para la expresión emocional no solo permite identificar problemáticas psicosociales específicas, sino que además constituye un dispositivo fundamental para la construcción de prácticas educativas sensibles a las necesidades de desarrollo integral en contextos de postpandemia.

## **Propuesta Pedagógica Elaborada Por José Sierra Para Abordar La Salud Mental En Entornos Educativos**

### **Estrategia Metodológica Para Grado 6°**

El método que usaré para realizar las clases será una estrategia biográfico-narrativa, donde se espera desarrollar una parte autónoma de investigación en relación con su experiencia y los entornos en los que se vive. Donde el estudiante se aproxime a la realidad, partiendo del manejo de sus propias emociones y sentimientos. En el cual puedan expresar libremente los momentos o situaciones en su vida como; la soledad, el abandono, el rechazo, las pérdidas, las frustraciones, el maltrato (físico y psicológico), el abuso. Se usará este método, ya que se aproxima a la comprensión que se tiene de la realidad, por una parte, de forma al idealismo que se crea producto de la narración para crear la realidad, en otras palabras, cómo le damos sentido a nuestras vidas por medio de historias y relatos, que narramos sobre nosotros mismos. De forma epistémica se ofrece una contextualización histórica, social y cultural donde se conoce al individuo y al mundo que lo rodea. La aproximación biográfico-narrativa proporciona un camino para comprender los significados subjetivos y cómo las personas interpretan su realidad.

Se asignarán ejercicios de consultas biográficas en lo referente a las emociones y estados de ánimo del cuerpo. Se busca una aproximación desde diferentes perspectivas. Desde lo individual, analizando al sujeto en sociedad y qué se entiende por salud mental dependiendo del tiempo y el espacio donde se ubique. Hablando desde la corporalidad y las repercusiones en el cuerpo (físico y mental). Desde el acontecimiento, hablando de qué manera la sociedad delimita y produce una forma de entender la salud mental. Desde la época, referenciado a la cultura actual, y las nociones cotidianas sobre la salud mental.

En clase se plantea una discusión dirigida, donde los estudiantes participen de manera libre y espontánea acerca de la temática planteada para cada clase, discutiendo sobre los ejes temáticos a desarrollar. Para esto se dividirá los espacios en cinco momentos claves donde se trabajarán las diferentes perspectivas que se tienen de la salud mental de forma narrativa, como puede ser, la salud mental desde el sujeto, al momento de analizar e interpretar el pasado y la evolución en el tiempo de la salud mental; el cuerpo, ya que se elaborara una visión más

personal o reflexiva sobre lo que sentimos de forma corporal por medio de las emociones. Para ello será necesario el uso de un diario individual donde los estudiantes puedan narrar y compartir sus interpretaciones acerca de lo que se siente física y mentalmente en las actividades y clases propuestas. Otro tópico sería el acontecimiento, que aborda el ámbito social para entender de qué manera se delimita la salud mental, cuáles han sido los límites políticos y antropológicos usados para comprenderlo, y por último en el sentido de época, enfatizando en la cultura y la masificación del término y sus posibles tratamientos o alternativas, puede abordarse de forma crítica respecto a la idiosincrasia médica de siempre tener un buen estado de ánimo porque es lo que la sociedad necesita de forma implícita.

### **Objetivo General:**

Para esto el desarrollo de las actividades estarán basadas en el aprendizaje experiencial y vivencial, por medio de talleres de conciencia corporal y expresión artística. A su vez con los aportes voluntarios de experiencias narrativas biográficas sobre la salud mental en la escuela

### **Introducción**

El desarrollo de las clases se fundamenta en una estrategia biográfico-narrativa, la cual busca fomentar una reflexión autónoma por parte de los estudiantes en relación con sus experiencias personales y los entornos en los que se desenvuelven. Este enfoque permite a los estudiantes aproximarse a la realidad a partir del manejo de sus propias emociones y sentimientos. Ante situaciones significativas, principalmente negativas (físico o psicológico), que pueden presentarse en el entorno inmediato, tanto familiar como educativo, con el objetivo de fomentar la reflexión sobre la relación entre individuo y emocionalidad, principalmente en las experiencias individuales de los estudiantes acerca de sus sentires.

La elección de este método se justifica en su capacidad para aproximarse a la comprensión de la realidad desde una perspectiva que combina el “imaginario” producto de la narración, con la construcción de significados subjetivos. En otras palabras, se busca explorar cómo las personas dan sentido a sus vidas a través de las historias y relatos que construyen sobre sí mismas. (Villalba, R. 2016) Desde un enfoque epistémico, esta estrategia ofrece una contextualización histórica, social y cultural que permite comprender al individuo y el mundo

que lo rodea, proporcionando un camino para analizar cómo las personas interpretan y dan significado a la cotidianidad de su vida.

### **Desarrollo De La Estrategia**

La implementación de este enfoque se llevó a cabo mediante 4 sesiones específicas para desarrollar cada temática. La asignación de ejercicios de consultas biográficas, centrados en las emociones y los estados de ánimo del cuerpo. Estos ejercicios buscan fomentar la reflexión desde múltiples perspectivas: Desde las teorías de las emociones de Martha Nussbaum, como también las aproximaciones pedagógicas que surgen de los estudios de Torralva sobre la pedagogía de la vulnerabilidad y los corporrelatos de Villalba, para esto se consideraron las siguientes dimensiones:

Lo individual: Análisis del sujeto en sociedad y su comprensión de la salud mental, considerando el tiempo y el espacio en el que se ubica.

La corporalidad: Exploración de las repercusiones físicas y mentales de las emociones en el cuerpo.

El acontecimiento: Discusión sobre cómo la sociedad delimita y produce una forma específica de entender la salud mental.

La época: Referenciación a la cultura actual y las nociones cotidianas sobre la salud mental.

En las clases, se plantearon discusiones dirigidas en las que los estudiantes participaron de espontánea, abordando los ejes temáticos propuestos. Para ello, se dividió cada sesión en cinco momentos clave, en los que se trabajó las diferentes perspectivas de la salud mental de forma narrativa:

Salud mental desde el sujeto: Análisis e interpretación del pasado y la evolución en el tiempo de la salud mental y el cuerpo.

Reflexión personal: Elaboración de una visión más íntima sobre lo que se siente corporalmente a través de las emociones.

El acontecimiento: Abordaje del ámbito social para comprender cómo se delimita la salud mental, incluyendo los límites políticos y antropológicos utilizados para su interpretación.

La época: Enfatización en la cultura y la masificación del término "salud mental", así como en sus posibles tratamientos o alternativas.

### **Instrumentos Y Recursos**

Para facilitar este proceso, se utilizará un diario individual que se explicara más adelante su composición y el manejo que se le dio en cada sesión, En los “Diarios Espejo” los estudiantes narraron y compartieron sus interpretaciones sobre lo que sienten física y mentalmente durante las actividades y clases propuestas. Este instrumento sirvió como un espacio de reflexión personal y colectiva, permitiendo a los estudiantes construir y reconstruir sus relatos biográficos en relación con la salud mental.

### **Fundamentación Teórica**

Esta propuesta se sustenta en aportes teóricos como los de Raimundo Villalba (2016), quien en su trabajo *Corporrelatos del yo docente: el cuerpo tras la práctica pedagógica* destaca la importancia de la narrativa en la comprensión de las experiencias corporales y emocionales.

Villalba establece conexiones directas entre las condiciones corporales de la práctica docente y las implicaciones en salud mental de los educadores. El "cuerpo desgastado" por disfonías, dolores musculares y fatiga crónica configura un panorama de estrés sostenido que deriva en cuadros de ansiedad, depresión y burnout, mientras que el "cuerpo vulnerable" expuesto a amenazas genera estados de hipervigilancia y estrés postraumático que se manifiestan en insomnio, irritabilidad y dificultades de concentración. Paralelamente, el "cuerpo silenciado" evidencia cómo la represión identitaria en docentes de minorías sexuales o de género produce "estrés de minoría", caracterizado por ansiedad social, depresión y aislamiento, generando una disonancia

cognitiva entre la identidad auténtica y la profesional que se manifiesta en síntomas psicosomáticos y deterioro de la autoestima. Finalmente, el "cuerpo autoritario" que debe encarnar roles disciplinarios contrarios a las convicciones pedagógicas del docente produce conflictos internos, culpa y agotamiento emocional, evidenciando cómo las marcas corporales de la práctica pedagógica trascienden lo físico para configurar un complejo entramado de malestar psicológico que compromete integralmente el bienestar del educador. Asimismo, se retoman las ideas de Francesc Torralba en su libro *Pedagogía de la vulnerabilidad* Tacto, cuerpo y política de los cuidados en educación (2012), donde declara la necesidad de abordar la educación desde una perspectiva que integre el cuidado del cuerpo y la mente, promoviendo una pedagogía sensible a las vulnerabilidades humanas.

La incorporación de la pedagogía de la vulnerabilidad de Francesc Torralba (2012) constituye un pilar teórico fundamental en esta investigación al proporcionar un marco conceptual que permite desentrañar las complejas interconexiones entre corporalidad, política institucional y construcción cultural de la salud mental en el ámbito educativo. Su conceptualización del "cuerpo vulnerable" como categoría pedagógica trasciende la noción biológica del cuerpo para situarlo como un territorio de inscripción de las experiencias educativas, donde se materializan las tensiones entre las demandas institucionales y las necesidades psicosomáticas de los estudiantes. Esta perspectiva resulta crucial para analizar empíricamente cómo las actuales condiciones de hipere exigencia académica, aceleración digital y normalización del malestar generan marcas corporales específicas en los adolescentes del grado sexto, manifestadas a través de lo que Torralba identifica como "ecosomática" esa resonancia mutua entre estados emocionales y manifestaciones corporales que hemos podido documentar en los diarios de campo de los participantes.

La relevancia metodológica de la propuesta de Torralba se manifiesta especialmente en su potencial para deconstruir los regímenes de normalidad que patologizan diferencialmente las expresiones emocionales según criterios culturalmente determinados. Su noción del "tacto pedagógico" como práctica de reconocimiento mutuo proporciona un instrumento analítico para examinar cómo se producen jerarquías de legitimidad emocional en el espacio escolar, donde ciertas manifestaciones de malestar son medicalizadas mientras otras son invisibilizadas. Esta aproximación nos permite desarrollar una comprensión culturalmente situada de la salud mental que, lejos de universalizar las experiencias afectivas, reconoce la pluralidad de modos de habitar el cuerpo en contextos educativos diversos. La implementación de su marco teórico

en nuestro diseño investigativo posibilita no solo diagnosticar las actuales formas de sufrimiento psicosocial, sino también co-diseñar con los estudiantes prácticas educativas genuinamente inclusivas que emergen desde la escucha profunda de sus corporalidades vulneradas.

### **Propuesta De Clases: Presentación E Introducción.**

#### **"Cápsula Del Tiempo En Pandemia": Una Reflexión Sobre La Salud Mental**

Las actividades se mostrarán a continuación se implementaron en el grado 602 del Colegio San Gabriel de Cajicá, en el año de 2024, como parte de una intervención pedagógica enfocada en reflexionar sobre la salud mental.

La pandemia de COVID-19 representó un hito histórico que transformó radicalmente nuestra percepción y manejo de la salud mental. Este periodo, marcado por desafíos sin precedentes, dejó una huella profunda en la sociedad, redefiniendo la forma en que entendemos y abordamos el bienestar emocional y psicológico. Con el objetivo de reflexionar sobre estas experiencias colectivas y analizar críticamente la evolución del tratamiento de la salud mental durante este periodo, se propone la actividad "Cápsula del tiempo en pandemia". Esta dinámica no solo busca recordar los eventos y emociones vividos, sino también fomentar una reflexión más profunda de cómo la pandemia influyó en nuestra relación con la salud mental.

El propósito central de esta sesión consistió en recordar las experiencias vividas por los estudiantes durante la pandemia de COVID-19, abordando los ámbitos académicos, sociales y familiares. A través de esta actividad, se buscó no solo recuperar los recuerdos de ese período, sino también analizar cómo estas vivencias influyeron en la percepción y el manejo de las emociones por parte de los estudiantes. Cada participante tuvo la oportunidad de compartir sus relatos, destacando las particularidades de su experiencia individual y colectiva. (Herrera-Ocampo, C. A, 2021).

### Cronograma Por Sesiones

Fecha	Tema	Objetivos	Actividades Clave	Recursos
17/10/2024	Rememoración de experiencias pandémicas	Reflexionar sobre vivencias durante la pandemia y su impacto emocional.	- Diarios personales - Discusión grupal sobre adaptación escolar y familiar.	PDF: <i>Prácticas pedagógicas para una nueva escuela postpandemia</i> (Herrera, 2021).
24/10/2024	Evolución histórica de la salud mental	Analizar concepciones históricas de la salud mental y su estigmatización.	- Obras de teatro por grupos - Análisis de video <i>Historia de la enfermedad mental</i> .	Video: <a href="#">Historia de la enfermedad mental en la Edad Media</a> .
31/10/2024	Pedagogías corporales y emociones	Explorar emociones básicas y su manifestación física/social.	- Análisis de <i>Intensamente</i> (fragmentos) - Podcast <i>Cucaracho</i> + debate.	Película <i>Intensamente</i> , Podcast en <a href="#">Spotify</a> , "Relatos Ñeros."
07/11/2024	Autoestima y autoconocimiento	Fomentar la identificación de virtudes personales y validación entre pares.	- Dibujos de autopercepción en "diarios espejo" - Evaluación por pares.	Plantillas de diarios, materiales creativos (hojas, colores).

Al iniciar el acercamiento con los estudiantes, se observó una notable disposición por su parte hacia las actividades propuestas. Cabe destacar que las sesiones se llevaban a cabo los jueves en el último bloque horario, lo cual, en ocasiones, generaba un ambiente de dispersión entre los alumnos. Esta energía se manifestaba en su interés por interactuar conmigo, preguntar sobre mi persona y conocer más acerca de los temas que abordaríamos durante las clases. Para contextualizar la temática, se diseñó una actividad que permitiera explorar las experiencias vividas durante la pandemia, invitando a los estudiantes a reflexionar y compartir, a través de sus diarios personales, vivencias tanto individuales como familiares.

Este ejercicio lo quise relacionar con las reflexiones del docente Herrera Ocampo en *Prácticas pedagógicas para una nueva escuela postpandemia en esta era digital*. (2021) donde cuestiona las dificultades y percances que se tuvieron al momento de implementar la educación virtual de forma impositiva y para nada premeditada, si no como medida contingente, ante la pandemia mundial, por eso quise rememorar, como los estudiantes sintieron por un lado la pandemia, y por otro como había sido su proceso escolar. Este ejercicio combinó elementos de investigación y narración, lo que permitió a los alumnos expresar sus emociones y percepciones sobre las condiciones en las que estudiaron en ese momento.

La sesión inició con una invitación a los estudiantes para que compartieran sus vivencias durante la pandemia. Aunque cada persona vivió este período de manera diferente, surgieron temas recurrentes que permitieron identificar patrones comunes. Los estudiantes relataron cómo enfrentaron los desafíos académicos, como la adaptación a las clases virtuales, la falta de interacción presencial con sus compañeros y las dificultades para mantener la concentración en un entorno doméstico.

En el ámbito social, muchos expresaron sentimientos de soledad y aislamiento, pero también destacaron la importancia de las redes de apoyo, como las videollamadas con amigos y familiares. En el ámbito familiar, algunos mencionaron que el confinamiento les permitió fortalecer los lazos con sus seres queridos, mientras que otros compartieron las tensiones y conflictos que surgieron debido al encierro prolongado.

### ***Comodidades y gustos durante la pandemia***

Un aspecto destacado de los relatos fue la mención de las comodidades y gustos que los estudiantes pudieron experimentar durante este período. Algunos resaltaron la posibilidad de pasar más tiempo en casa, disfrutar de actividades como cocinar, ver series o dedicarse a hobbies que antes no tenían tiempo de explorar. Otros mencionaron la flexibilidad que ofrecían las clases virtuales, permitiéndoles organizar su tiempo de manera más autónoma.

Estas experiencias positivas, aunque contrastaban con las dificultades del período, demostraron cómo los estudiantes encontraron formas de adaptarse y encontrar pequeños momentos de bienestar en medio de la adversidad, complementando de cierta forma el panorama que no en general debía de ser negativo.

### ***Reflexión colectiva***

Tras la exposición de los relatos, se generó un espacio de reflexión colectiva en el que se analizaron las similitudes y diferencias entre las experiencias compartidas. Los estudiantes identificaron que, a pesar de las circunstancias desafiantes, la pandemia también les permitió desarrollar habilidades como la resiliencia, la adaptabilidad y la creatividad. Además, reconocieron la importancia de valorar los momentos de conexión con los demás y de cuidar su salud mental.

### **Organización Del Salón De Clase Por Formación De Grupos De Trabajo**

La actividad inició con la organización de la clase en pequeños grupos de cinco estudiantes, con el objetivo de fomentar la colaboración y el intercambio de ideas. Para facilitar la interacción, el salón se dispuso con los pupitres en mesas redondas, creando un ambiente propicio para el diálogo y el trabajo en equipo. Esta dinámica permitió que los estudiantes se sintieran más cómodos al interactuar, ya que se agruparon con sus compañeros más cercanos, lo que generó un clima de confianza y familiaridad.

Durante esta fase, los estudiantes no solo se enfocaron en la actividad propuesta, sino que también compartieron comentarios sobre otras clases, mencionando dificultades como la falta de comprensión de los temas, el aburrimiento o la sensación de que el aprendizaje era más

complicado en ciertos contextos. Al ser la primera sesión, mi enfoque principal fue presentarme y establecer un primer contacto con los estudiantes, por lo que la actividad se desarrolló de manera más magistral o expositiva en comparación con las sesiones posteriores. A pesar de esto, los estudiantes mostraron interés en el tema, participando activamente en las sesiones, hay que aclarar que esto fue así hasta el momento en que se les asignó la primera tarea para la casa.

Me percaté de que los estudiantes no solían ser atentos con los deberes pendientes, lo cual fue confirmado por otros profesores, quienes sugirieron que era más efectivo trabajar las actividades en clase, ya que pocos estudiantes completaban las tareas asignadas para el hogar. Aun así, se explicaron detalladamente las instrucciones de la tarea, la cual consistía en la creación de una cápsula del tiempo y debía ser entregada en la siguiente sesión, programada para ocho días después.

### ***1. Tarea Creación De Cápsulas Del Tiempo***

Los estudiantes recibieron instrucciones para crear una cápsula del tiempo metafórica, utilizando materiales que pudieran encontrar en casa, como hojas de papel, marcadores, recortes de revistas, impresiones y otros recursos disponibles en internet, con el objetivo de recopilar de forma creativa a libre elección un collage los eventos que consideraran más importantes durante la pandemia. En sus cápsulas, los grupos incluyeron los siguientes elementos:

Titulares de noticias impactantes: Algunos grupos destacaron eventos como el confinamiento, el cierre de escuelas y el inicio de las vacunaciones.

Objetos simbólicos: Representaron desafíos como el distanciamiento social, las clases virtuales y el uso de mascarillas.

Anécdotas o relatos: Compartieron historias personales sobre cómo vivieron el encierro, la pérdida de seres queridos o la adaptación a nuevas rutinas.

Frases representativas: Incluyeron expresiones como "Todo va a estar bien" o "Extraño abrazar a mis amigos", que capturaban el sentir general de la época.

Estrategias de afrontamiento: Mencionaron prácticas como el ejercicio en casa, los hobbies y las videollamadas con familiares.

### **Presentación De La Tarea Asignada Y Diálogo En Los Primeros Momentos De La Segunda Sesión, (24 De Octubre).**

En esta sesión y antes de abordar la siguiente temática se daría la presentación de la tarea asignada para la casa, cada grupo debía presentar su cápsula del tiempo, para tener un espacio de reflexión colectiva. Sin embargo, esta actividad solo se pudo realizar parcialmente, ya que fueron pocos los estudiantes que completaron la tarea. Algunos no la anotaron, otros no la entendieron, y en general, se evidenció una falta de atención hacia las responsabilidades fuera del aula.

Esta situación me llevó a reflexionar sobre la relevancia de asignar tareas para la casa, especialmente en un grupo que demostraba mayor participación y compromiso durante las actividades en clase. Consideré que las actividades de escritura y reflexión podrían ser más efectivas si se realizaban bajo supervisión directa durante la clase, para que los estudiantes resolver sus dudas en el momento.

A pesar de esto, se logró guiar una discusión con los grupos que sí presentaron sus cápsulas, utilizando preguntas problematizadoras como:

¿Qué patrones o temas comunes identificaron en las cápsulas?

¿Cómo ha cambiado su percepción de la salud mental desde la pandemia?

Los estudiantes destacaron que, aunque la pandemia fue un período difícil, también les permitió desarrollar habilidades como la resiliencia y la adaptabilidad. Además, reconocieron la importancia de hablar abiertamente sobre sus emociones y buscar apoyo cuando lo necesitan.

### ***Tópicos Y Conclusión De La Sesión:***

#### **1. Introspección personal**

Tras la presentación, cada estudiante realizó una reflexión individual sobre cómo la pandemia transformó su perspectiva de la salud mental. Algunos compartieron que aprendieron a valorar más el tiempo en familia, mientras que otros mencionaron que descubrieron nuevas formas de manejar el estrés y la ansiedad.

## **2. Proyección hacia el futuro**

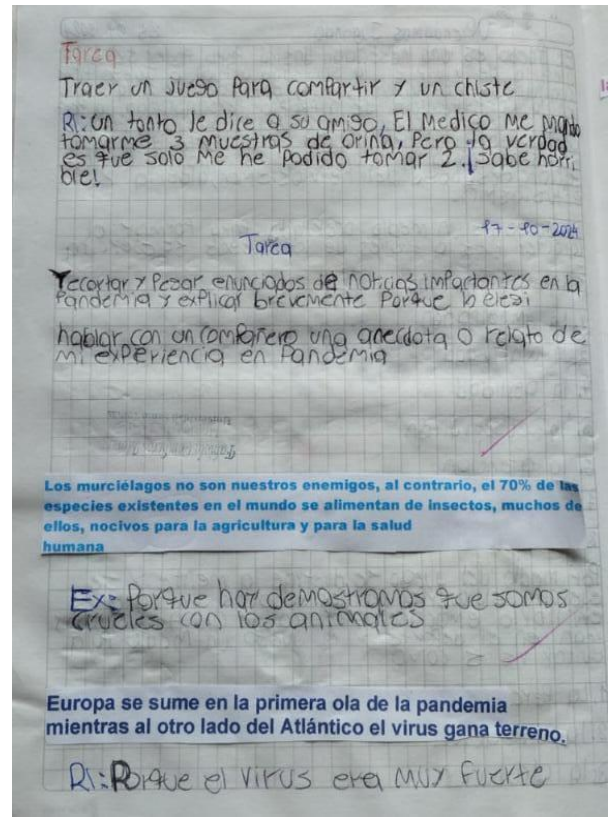
Se invitó a los estudiantes a identificar qué lecciones y estrategias de la pandemia siguen siendo relevantes en su vida actual. Muchos destacaron la importancia de mantener hábitos saludables, como el ejercicio y la meditación, así como de buscar apoyo emocional cuando sea necesario.

## **3. Información actualizada**

Finalmente, se proporcionó a los estudiantes información sobre recursos de apoyo actuales, como líneas de atención psicológica y aplicaciones móviles para el cuidado de la salud mental. Se enfatizó la importancia de continuar priorizando el bienestar emocional en el contexto pospandémico. (Línea Calma 018000423614, Bogotá, Línea de la Esperanza 3228142684)

### **Anexo Imágenes:**





**Propuesta De Clase 2: Introducción A La Salud Mental Y Su Evolución En La Historia (24 De Octubre)**

**1. Aproximación Del Recurso Didáctico: "Diarios Espejos"**

En esta sesión se expuso la idea de los "diarios espejos" como una herramienta transversal para todas las sesiones, en la cual se recopilarían todas las actividades, en estos diarios personales se incorporaría una reflexión personal con el fin de los estudiantes documentaran de forma narrativa o grafica algunas de las experiencias que desearan compartir en él. Inicialmente, se planteó como un diario personalizable para las siguientes sesiones, donde podrían añadir dibujos y frases, pero, para facilitar su uso, se integró en el apartado de Ética y Valores de sus cuadernos. Los estudiantes escribieron breves párrafos sobre sus vivencias,

reflexionaron sobre las dinámicas de clase y añadieron expresiones creativas como dibujos o frases representativas.

Este ejercicio permitió a los estudiantes explorar sus emociones y pensamientos, fomentando el autoconocimiento y la reflexión crítica sobre los desafíos enfrentados durante el confinamiento, como el aislamiento, las clases virtuales y el manejo de emociones complejas. La integración en sus cuadernos facilitó la logística y aseguró su continuidad.

Pienso que los "diarios espejos" demostraron ser una estrategia efectiva para abordar la salud mental y promover una educación integral, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su bienestar emocional y su desarrollo personal. Esta actividad resalta la importancia de crear espacios seguros para la expresión y el diálogo en el ámbito educativo, terminado esta aclaración empieza la segunda sesión.

## **Inicio De La Segunda Sesión Y El Propósito Y Desarrollo De La Clase: Evolución Histórica De La Salud Mental (24 De Octubre)**

Esta sesión tuvo como objetivo principal explorar la evolución histórica del concepto de salud mental, analizando cómo ha sido comprendido y tratado en distintas sociedades a lo largo del tiempo. Fomentando una reflexión crítica sobre cómo la sociedad ha percibido y abordado las enfermedades mentales.

### **Desarrollo De La Actividad**

#### ***1. Presentación y contextualización histórica***

La clase inició con una presentación que recorrió el tratamiento de la salud mental en diferentes períodos históricos, destacando cómo, en el feudalismo, las personas con comportamientos depresivos, ansiosos o estresantes eran frecuentemente asociadas con posesiones demoníacas y excluidas socialmente debido al desconocimiento científico. Este enfoque histórico permitió a los estudiantes comprender cómo las concepciones sobre la salud mental han evolucionado, desde la estigmatización y el rechazo hasta enfoques más empáticos y basados en evidencia.

## ***2. Reflexión crítica y participación***

Para fomentar la reflexión, se presentaron una serie de videos y preguntas que invitaron a los estudiantes a analizar cómo la sociedad ha percibido las enfermedades mentales en el pasado y cómo se abordan en la actualidad. Esta dinámica buscó aproximar la segunda dimensión de la propuesta pedagógica: analizar la salud mental no solo como una manifestación personal, sino como un fenómeno social que ha sido tratado de diversas maneras a lo largo de la historia.

Presentando en el televisor de la clase fragmentos del siguiente video ilustrativo:

[HISTORIA ⌚ de la ENFERMEDAD MENTAL en la EDAD MEDIA \(youtube.com\)](#)

Usando preguntas más complejas que debían discutir a partir de análisis del video.

1. ¿Cómo se definía la "enfermedad mental" en la Edad Media? ¿Era considerada un castigo divino, una posesión demoníaca o un desequilibrio humoral?
2. ¿Qué métodos se usaban para "tratar" a los enfermos mentales (exorcismos, confinamiento, peregrinaciones)?
3. ¿Cómo podemos seguir mejorando la comprensión de la salud mental?"
4. ¿Los trastornos mentales cambian a través del tiempo?

Los estudiantes participaron activamente, con comentarios e ideas sobre cómo la sociedad ha influido en la percepción de la salud mental y cómo estas concepciones han afectado a las personas que padecen enfermedades mentales.

## ***3. Iniciativa estudiantil: creación de obras de teatro***

Al notar la gran iniciativa y entusiasmo de los estudiantes, se propuso una actividad creativa en la que debían inventarse una serie de obras de teatro. Estas representaciones tenían como objetivo plasmar las reflexiones discutidas en clase, mostrando cómo la sociedad ha tratado la salud mental en diferentes épocas y cómo estos enfoques han impactado a las personas.

Durante el desarrollo de la clase, se identificó un interés particular por parte de los estudiantes en participar en una actividad teatral. Ante esta observación, se diseñó una

estrategia pedagógica que permitiera a los alumnos, organizarse en grupos de cinco, representar personajes de diferentes épocas históricas, interpretando roles como médicos, chamanes y monjes. Previamente, se realizó una exposición introductoria en la que se explicó la evolución de los conceptos asociados a estos personajes, con el fin de contextualizar su relevancia en cada período histórico.

La dinámica consistió en asignar, de manera aleatoria, un personaje y una época a cada grupo, quienes debían representar situaciones ficticias relacionadas con su rol. En un ambiente lúdico y entre risas, los estudiantes organizaron diversas puestas en escena en las que los "pacientes" exponían sus problemas a los "especialistas". Entre las problemáticas representadas, se destacaron cuestiones relacionadas con el rendimiento académico, conflictos amorosos, chismes e inseguridades físicas. Este último tema sirvió como punto de enlace para la siguiente sesión, en la que se abordaría la autoestima y se realizaría una actividad de autopercepción.

#### ***4. Aclaraciones de la actividad***

Cabe destacar que los estudiantes manifestaron un interés por realizar actividades al aire libre, lo cual consideraban más dinámico y enriquecedor. Sin embargo, debido a las directrices establecidas por la rectoría, no fue posible llevar a cabo las sesiones en ese entorno. Argumentaron que el grupo no era de los más fáciles de controlar y que, en ocasiones anteriores, algunos estudiantes habían aprovechado estas actividades para evadir clases. Aunque personalmente consideré que el espacio abierto podría haber potenciado la experiencia, decidí acatar las indicaciones institucionales.

Como alternativa, planeé un compartir con dulces para concluir la última sesión, coincidiendo con la fecha del 31 de octubre. No obstante, esta idea tampoco pudo materializarse, ya que las actividades al aire libre y los eventos especiales solo estaban permitidas para los niveles de preescolar. A pesar de estas limitaciones, la clase se desarrolló de manera altamente participativa y lúdica, permitiendo a los estudiantes expresar experiencias personales y reflexionar sobre problemáticas que, aunque no siempre son evidentes, resultan clave para comprender las dinámicas individuales y colectivas de los niños de sexto grado.

#### ***5. Desarrollo de la actividad teatral y conclusión.***

En el marco de la actividad, los estudiantes organizaron representaciones teatrales en las que asumieron roles como psiquiatras, pacientes y médicos. En una de estas representaciones, un grupo dramatizó el caso de un personaje que sufría una profunda tristeza debido a un desengaño amoroso. A través de la actuación, los estudiantes mostraron cómo los profesionales de la salud mental aconsejaban y trataban al paciente, abordando temas como la empatía, el apoyo emocional y la importancia de buscar ayuda.

Esta actividad no solo permitió a los estudiantes comprender la evolución histórica del concepto de salud mental, sino también reflexionar críticamente sobre su tratamiento en la sociedad actual. Además, la representación tuvo un componente personal, ya que el estudiante que interpretó al paciente buscaba transmitirle a una compañera de clase sus sentimientos de tristeza al verla interactuar con otros niños. Este hecho evidenció cómo la actividad teatral se convirtió en un espacio seguro para la expresión emocional y la resolución de conflictos interpersonales.

A través de las obras de teatro, los estudiantes lograron expresar de manera creativa y significativa las problemáticas asociadas a la estigmatización y exclusión de las personas con enfermedades mentales, así como los avances en su comprensión y abordaje. La actividad no solo fomentó la participación, sino que también permitió a los estudiantes conectar con el tema de la salud mental desde una perspectiva tanto histórica como personal.

A pesar de las limitaciones logísticas, la clase demostró ser un espacio efectivo para la reflexión. La actividad teatral, en particular, resaltó la importancia de abordar la salud mental desde un enfoque creativo y participativo, promoviendo la empatía, el autoconocimiento y la resolución de conflictos entre los estudiantes. Esta experiencia refuerza la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades del grupo, incluso cuando las condiciones institucionales presentan desafíos.

## Anexo Imágenes:



*"Actividad pedagógica del proyecto 'Salud Mental y Emociones', Colegio San Gabriel de Cajicá, 2024. Clase de teatro, 24 de octubre de 2024. Representación teatral de tratamientos psicológicos en la Edad Media: estudiantes del grado 6° interpretan roles de médicos, monjes y pacientes, reflexionando sobre la estigmatización histórica de la salud mental."*

### **Propuesta De Clase 3: Pedagogías Corporales, Las Emociones Y El Cuerpo. (31 De Octubre)**

En esta sesión, se fomentó la interpretación de las emociones desde una perspectiva integral, previniendo caer en categorizaciones simplistas como lo "bueno" o lo "malo". Se propuso comprender la composición y la interrelación de cada emoción como parte de un todo, entendiendo este "todo" como el cuerpo humano y su cotidianidad. Para ello, la clase se estructuró en torno al análisis individual de cada emoción, sin estigmatizar ninguna en particular. Como recurso didáctico, se utilizaron fragmentos de la película de Disney *Intensamente*, los cuales permitieron profundizar en emociones básicas como la alegría, la tristeza y la ira, explorando cómo estas se manifiestan tanto en los pensamientos como en las sensaciones físicas.

Durante la discusión, se analizó qué significaba experimentar miedo, tristeza o ira, y se identificaron las situaciones o estímulos que podían desencadenar estas emociones. Esta reflexión se llevó a cabo a través de una dinámica participativa en la que cada estudiante compartió sus propias experiencias. Algunos expresaron temores relacionados con la posibilidad de ser violentados o maltratados físicamente, mientras que otros mencionaron inseguridades asociadas a su apariencia física. Estas intervenciones resultaron fundamentales, ya que permitieron visibilizar cómo las emociones influyen en la percepción de sí mismos y en su interacción con el entorno.

### ***1. Actividad De Clase, Autopercepción Y Comportamientos Del Cuerpo.***

Recurso utilizado podcast de relatos ñeros – cucaracho

<https://open.spotify.com/episode/4IjbiZiXeSM7umXU0TZ55s?si=VsBLCPeMRySw5iE8A8I0FA>.

El episodio "*Cucaracho*" de *Relatos Ñeros* presenta una narrativa cruda y satírica sobre un personaje marginal (apodado "Cucaracho")

Este capítulo narra la historia de un niño marginado, que siempre está trabajando tienen actitud abusiva y lenguaje soez en semejanza con su entorno, la calle, tenía 12 años y trabaja limpiando buses su vida gira en torno a la supervivencia en un entorno urbano violento y precario. Combinando humor negro, jerga callejera y situaciones extremas, el podcast explora:

#### ***Temas Centrales:***

- Marginación y estigma: Cómo la sociedad etiqueta y excluye a figuras como él.
- Supervivencia vs. ética: Las decisiones imposibles en contextos de pobreza.
- Ironía y crítica social: Uso del humor para exponer desigualdades sistémicas.

#### ***Estilo Y Recursos Narrativos***

- Lenguaje: Urbano ("ñero"), groserías y giros lingüísticos que refuerzan la autenticidad del relato.
- Estructura: Monólogos intercalados con diálogos breves y sonidos ambientales (sirenas, ruidos callejeros).

### ***Puntos Clave Para Debate (En Clase)***

#### 1. Conexión con Nussbaum:

- Emociones morales: ¿El asco hacia Cucaracho es una respuesta "justa" o una forma de deshumanización?
- Estigmatización: Relacionar con cómo la escuela trata a estudiantes con comportamientos disruptivos.

Después de la presentación de las emociones se desarrolló una actividad en la que los estudiantes debían analizar y destacar los aspectos más relevantes de un personaje problemático presentado en un podcast titulado *Cucaracho*. A través de un ejercicio de post-it, cada alumno imaginó las posibles razones detrás del comportamiento del personaje, reflexionando sobre si alguna vez habían tenido actitudes similares. La intención de esta actividad era fomentar la empatía y la comprensión hacia las circunstancias que podrían llevar a alguien a actuar de manera disruptiva. Sin embargo, la reacción de los estudiantes fue mixta: mientras que algunos encontraron gracia en el lenguaje soez utilizado en el podcast, la mayoría manifestó rechazo hacia el personaje ficticio, lo cual se evidenció en sus respuestas durante la actividad.

Este resultado permitió identificar que, aunque el objetivo era generar empatía, los estudiantes tendían a distanciarse del personaje y justificar su desaprobación hacia su conducta. No obstante, la actividad logró abrir un espacio de reflexión sobre las emociones y las acciones, contribuyendo a un diálogo más profundo sobre cómo las experiencias personales y las emociones influyen en la forma en que nos relacionamos con los demás, la sesión no solo permitió explorar la complejidad de las emociones, sino también fomentar la autorreflexión y el pensamiento crítico en torno a las dinámicas sociales dentro del aula.

Para comprender este tipo de emociones que generan rechazo, se deben analizar desde una postura social o cultural, la filósofa Martha Nussbaum en su obra *La teoría de las emociones: El papel de las emociones en la vida pública* (2014).

destaca que las emociones han sido objeto de estudio en la filosofía, la psicología y las neurociencias, especialmente las llamadas "emociones morales". Estas emociones, como la ira, el temor, la vergüenza y el asco, tienen un papel normativo en los sistemas legales y en la vida pública. Por ejemplo, la ira se considera apropiada cuando alguien sufre un daño, y el temor es una respuesta razonable ante situaciones que amenazan la vida o el bienestar.

También argumenta que las emociones pueden ser evaluadas en términos de verdad (si las creencias que las sustentan son ciertas) y razonabilidad (si la reacción emocional es apropiada). Por ejemplo, comerciante que se aflige por perder un cargamento puede estar basando su emoción en una creencia verdadera (la pérdida), pero la reacción puede no ser }  
razonable, ya que la mayoría no consideraría esa pérdida como un perjuicio grave.

El asco es una emoción aún más compleja que tiene sus raíces en la fisiología humana, relacionada con la protección contra sustancias tóxicas o contaminantes. Sin embargo, Nussbaum argumenta que el asco no se limita a objetos físicos como la suciedad o los desechos corporales; también se extiende a objetos morales, como el incesto, el racismo o la injusticia. Esta emoción tiene un componente cognitivo importante, ya que implica la idea de contaminación o impureza, y se basa en leyes de "magia simpatética" o en otras palabras ley de la naturaleza, como la semejanza y el contagio. (Nussbaum p.234)

Menciona también que el asco es peligroso en el discurso público porque se ha utilizado históricamente para estigmatizar y marginar a ciertos grupos sociales, como mujeres, homosexuales y minorías étnicas. La repugnancia tiende a deshumanizar a las personas, ya que se dirige a la totalidad del individuo, no solo a sus acciones. Esto contrasta con emociones como la ira, que se enfoca en acciones específicas y puede tener un papel constructivo en la justicia redistributiva. Por lo tanto, Nussbaum aboga por excluir el asco de la deliberación pública, ya que suele llevar a la exclusión y al rechazo, lo que la hace incompatible con los valores de una sociedad democrática.

La reflexión de Martha Nussbaum sobre las emociones morales, especialmente el asco y la vergüenza, tiene una relevancia significativa en el contexto del ambiente académico, particularmente en relación con la actividad propuesta para el grado 602.

## ***2. Las Emociones En El Ambiente Académico***

En el ámbito escolar, las emociones juegan un papel crucial en la forma en que los estudiantes interactúan entre sí, con los docentes y con el proceso de aprendizaje. Nussbaum destaca que emociones como la ira, el temor, la vergüenza y el asco tienen un impacto normativo en la vida pública, y esto se refleja también en el entorno educativo. Por ejemplo:

- La ira puede surgir cuando un estudiante se siente injustamente tratado, ya sea por un compañero o por un docente. Esta emoción, si se canaliza adecuadamente, puede ser constructiva al promover la justicia y la reparación de daños.
- El temor puede manifestarse en situaciones de acoso escolar o ante la presión académica, afectando la salud mental de los estudiantes y su capacidad para aprender.

Las emociones deben ser evaluadas en términos de verdad y razonabilidad. En el contexto escolar, esto implica que las reacciones emocionales de los estudiantes deben ser comprendidas y guiadas, no reprimidas ni ignoradas. Por ejemplo, un estudiante que siente vergüenza por no cumplir con las expectativas académicas puede estar basando su emoción en una creencia verdadera (su bajo rendimiento), pero la reacción puede no ser razonable si la vergüenza lo lleva a aislarse o a desvalorizarse como persona.

### ***El Asco Y La Estigmatización En La Escuela***

El asco, como emoción moral, tiene un papel particularmente problemático en el ambiente escolar. Nussbaum argumenta que el asco se extiende a objetos morales, como el racismo, la injusticia o la exclusión. En la escuela, esta emoción puede manifestarse en forma de estigmatización hacia ciertos grupos o individuos. Por ejemplo:

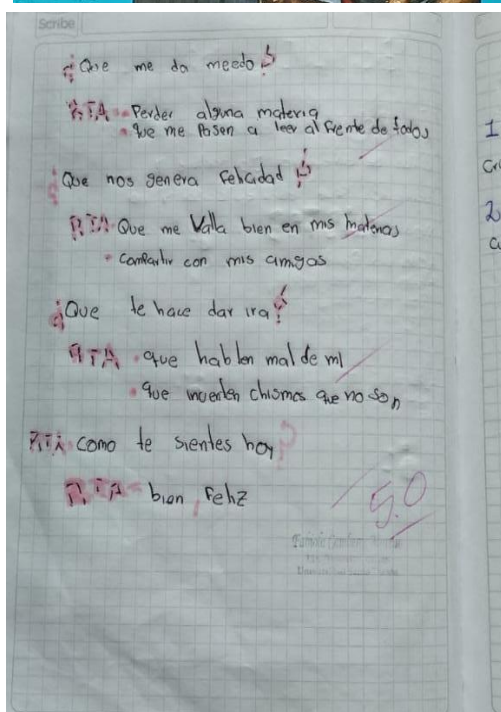
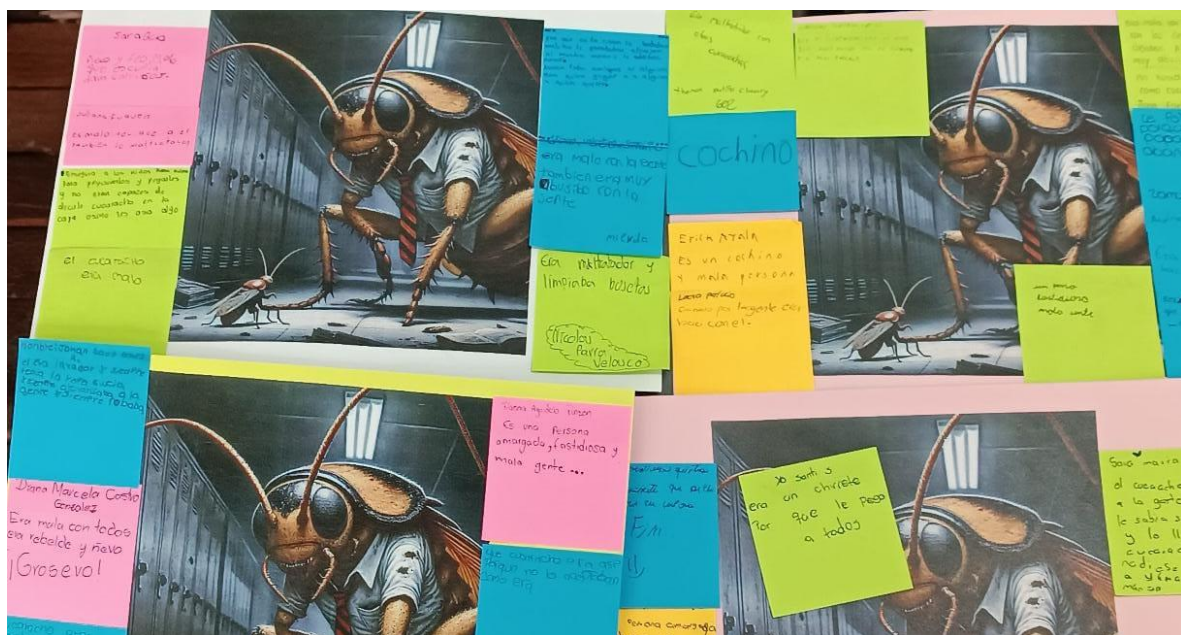
Los estudiantes que son percibidos como "diferentes" (por su orientación sexual, su origen étnico, su condición socioeconómica o sus capacidades) pueden ser objeto

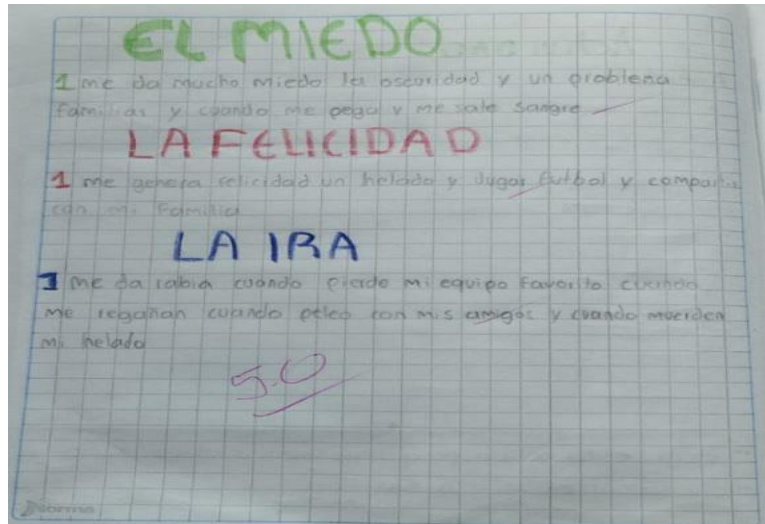
de repugnancia por parte de sus compañeros. Esto lleva a la deshumanización y la exclusión, ya que el asco se dirige a la totalidad de la persona, no solo a sus acciones.

La repugnancia también puede ser utilizada como una herramienta de control social, donde ciertos comportamientos o características son etiquetados como "asquerosos" o "indignos", lo que refuerza las jerarquías sociales dentro del aula.

El asco es peligroso porque tiende a marginar y excluir, lo que es incompatible con los valores de una sociedad democrática. Esto se traduce en un ambiente tóxico donde algunos estudiantes son sistemáticamente excluidos o humillados, lo que afecta su salud mental y su capacidad para desarrollarse plenamente.

### Anexo Imágenes:





#### **Propuesta De Clase 4: Comprensión Individual Sobre La Autoestima (7 De Noviembre)**

#### **Última Sesión En El Aula: Enfoque Introspectivo Y Ejercicio De Autoconocimiento Desde La Autoestima**

Esta clase representó la última sesión presencial antes de la conclusión del ciclo, ya que la siguiente actividad estaba destinada a ser un cierre reflexivo y un intento de compartir que, desafortunadamente, no se concretó como se había planeado. Esto se debió a que, en esas fechas, los docentes se encontraban inmersos en el cierre de notas, lo que implicaba calificar, cuadrar resultados y recoger los cuadernos de los estudiantes. Esta situación generó un ambiente de afán y tensión, ya que tanto docentes como estudiantes estaban enfocados en subir las notas a la plataforma, resolver reclamos y determinar quiénes podrían o no pasar el año. En consecuencia, resultó complicado llevar a cabo una clase de cierre en las condiciones ideales.

Sin embargo, en esta última sesión, se decidió abordar un enfoque introspectivo que permitiera a los estudiantes identificar y reconocer sus virtudes y capacidades. La dinámica propuesta consistió en un ejercicio de evaluación por pares, en el que los estudiantes destacarían las habilidades y cualidades de sus compañeros. Para ello, era indispensable el uso del diario personal, donde cada estudiante anotaría las observaciones que recibiera de sus pares, tanto en términos de fortalezas como de oportunidades de mejora.

## ***1. Desarrollo De La Actividad***

La sesión inició con una presentación en la que se explicaron las nociones generales sobre la autoestima y su impacto en el ser humano. Se reflexionó sobre cómo las experiencias individuales y las interacciones sociales influyen en la percepción que cada persona tiene de sí misma, ya sea fortaleciendo su confianza o generando dudas sobre sus capacidades. Se destacó la importancia de sentirse capaz y cómo esto incide en el desempeño académico y personal, así como en la salud mental.

Inicialmente, algunos estudiantes se mostraron escépticos ante la actividad, expresando dudas sobre sus propias habilidades y sintiendo cierta impotencia al enfrentarse a la tarea de reconocer sus cualidades. Sin embargo, el ejercicio tomó un giro significativo cuando los estudiantes comenzaron a escuchar las opiniones de sus compañeros. A través de la reflexión por pares, muchos lograron identificar aspectos positivos de sí mismos que no habían reconocido antes, lo que generó un ambiente de validación mutua y empoderamiento, comentarios los cuales fueron recopilados y agregados a su diario personal.

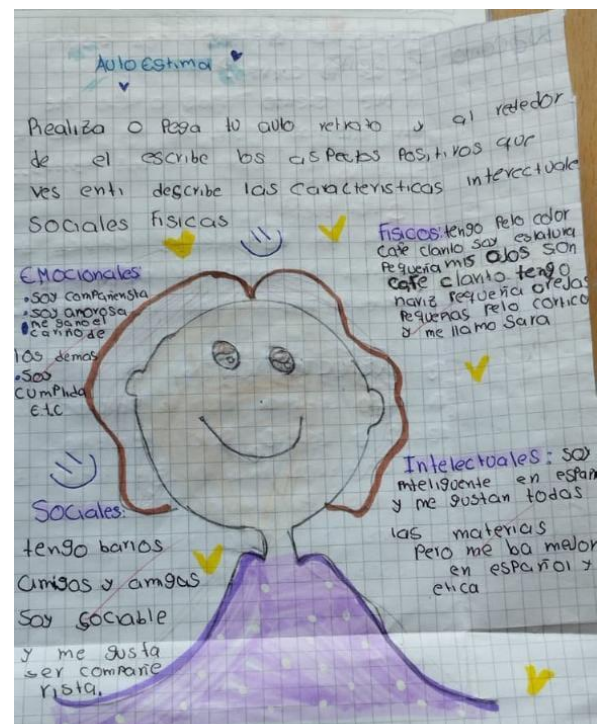
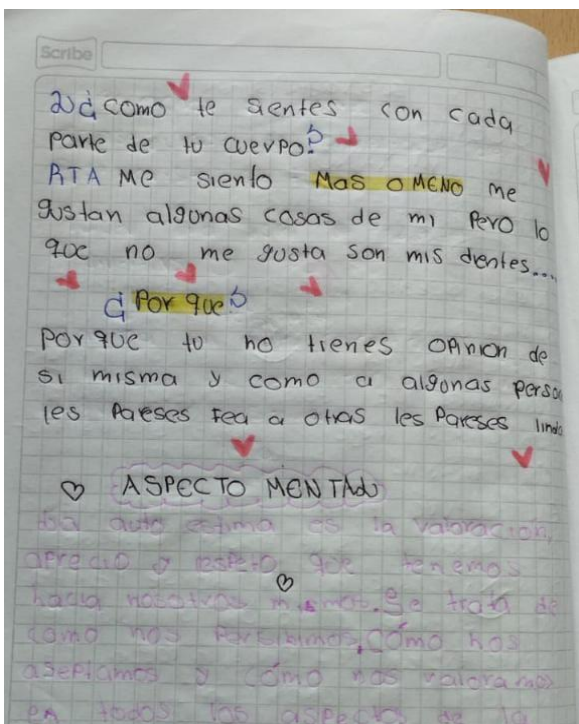
## ***2. Segunda Parte: Dibujos Y Autoconocimiento***

Una segunda fase de la actividad consistió en la realización de dibujos en los que los estudiantes se representaran a sí mismos en sus diarios. Este ejercicio formaba parte de la idea de los “diarios espejo”, una metáfora que buscaba fomentar el autoconocimiento y la reflexión personal. La premisa era que, así como uno se mira en un espejo para reconocer su estado físico emocional (si está arreglado, si está feliz, cansado o triste), el diario serviría como un espejo metafórico para que los estudiantes se observaran a sí mismos desde una perspectiva integral, abarcando tanto su cuerpo como su mente.

El objetivo era que los estudiantes no relegaran su bienestar emocional y físico a un segundo plano, sino que lo consideraran tan importante como su rendimiento académico. A través de esta actividad, se buscó que los estudiantes comenzaran a conocerse a sí mismos, reconociendo sus emociones, fortalezas y áreas de mejora, y comprendiendo que el

autocuidado y la autoobservación son fundamentales para su desarrollo integral. Aunque la sesión no pudo concluir con el compartir planeado debido a las circunstancias del cierre académico, la actividad introspectiva logró su objetivo principal: fomentar el autoconocimiento y la validación mutua entre los estudiantes. A través de la reflexión por pares y la representación gráfica de sí mismos, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reconocer sus virtudes y capacidades, así como de identificar áreas de mejora. Este ejercicio no solo contribuyó a reflexionar sobre su autoestima, sino que también les permitió comprender la importancia de cuidar su salud mental y emocional, aspectos que son tan cruciales como el éxito académico en su formación integral.

### Anexo De Imágenes:



## **Análisis De Resultados Y Límites De La Intervención Pedagógica**

La implementación de la propuesta pedagógica permitió crear espacios seguros donde los estudiantes pudieron expresar por primera vez sus experiencias emocionales relacionadas con el confinamiento y el retorno a la presencialidad. A través de ejercicios de corporalidad y círculos de diálogo, se observó cómo los participantes comenzaron a reconocer la conexión entre sus sensaciones físicas y estados emocionales, identificando manifestaciones corporales específicas asociadas a situaciones de estrés académico. Estos espacios se convirtieron en territorios donde la vulnerabilidad dejó de ser percibida como una debilidad para transformarse en una posibilidad de encuentro auténtico entre compañeros y docentes.

El desarrollo de un lenguaje emocional más preciso emergió como uno de los logros más significativos de la intervención. Los estudiantes que inicialmente solo podían describir sus estados anímicos como "bien" o "mal" comenzaron a utilizar matices afectivos más complejos, reconociendo diferencias entre frustración, desánimo, ansiedad o sobrecarga. Esta ampliación del vocabulario emocional les permitió comunicar con mayor claridad sus necesidades psicosociales, facilitando que los educadores pudieran ofrecer respuestas más ajustadas a sus requerimientos particulares.

Las prácticas de reflexión corporal permitieron a los participantes identificar cómo las exigencias académicas se manifestaban físicamente en sus cuerpos. A través de ejercicios de escucha corporal, muchos reconocieron patrones de tensión muscular, alteraciones respiratorias y otras señales fisiológicas que antecedian a momentos de bloqueo académico o emocional. Esta conciencia corporal temprana se convirtió en una herramienta importante para el autocuidado, permitiéndoles implementar estrategias de regulación antes de que el malestar alcanzara niveles críticos.

La creación de redes de apoyo entre pares surgió como un resultado espontáneo pero fundamental del proceso. Al compartir sus experiencias en un ambiente de confianza, los estudiantes descubrieron que muchas de sus vivencias emocionales eran compartidas, lo que redujo significativamente la sensación de aislamiento que varios arrastraban desde la pandemia. Estas redes informales de contención demostraron ser especialmente valiosas para

enfrentar situaciones de estrés académico, funcionando como un sistema de alerta temprana y acompañamiento solidario.

En el ámbito específicamente pedagógico, se logró diseñar e implementar adaptaciones curriculares que respondían a los ritmos emocionales detectados en el grupo. Esto incluyó la flexibilización de plazos de entrega, la incorporación de pausas activas conscientes y la modificación de algunas estrategias evaluativas para reducir la ansiedad asociada al desempeño académico. Estas adaptaciones, aunque modestas, representaron un avance significativo en el reconocimiento institucional de la importancia de los factores emocionales en el aprendizaje.

Uno de los aspectos más complejos que emergió durante la implementación fue la dificultad para trascender el enfoque reactivo frente al malestar emocional. Aunque se logró crear espacios de contención y expresión, no se consiguió establecer un modelo preventivo sólido que permitiera abordar las causas estructurales de la angustia estudiantil. La intervención tendió a funcionar como parche ante crisis inmediatas, pero mostró limitaciones significativas para transformar las prácticas pedagógicas de fondo que generan y perpetúan el malestar. Esta dificultad revela una brecha importante entre la teoría, que propone una salud mental integral, y las condiciones reales de implementación, que suelen forzar respuestas puntuales y fragmentadas.

La sostenibilidad de los cambios logrados representa otra limitación crítica. Los avances en conciencia emocional y corporal demostraron ser frágiles cuando se enfrentaban a las dinámicas institucionales tradicionales, especialmente en periodos de evaluación intensiva o presión académica. Se observó cómo los estudiantes tendían a recaer en patrones de silenciamiento emocional y somatización cuando aumentaban las exigencias académicas, lo que sugiere que los procesos de transformación en salud mental requieren tiempos extensos y consistencia en las prácticas, condiciones difíciles de garantizar en el marco de un sistema educativo rígido y centrado en resultados cuantificables.

Otro desafío no resuelto fue la escasa integración de las familias en el proceso. Si bien se diseñaron estrategias de vinculación con el entorno familiar, la participación fue marginal y no se logró construir una red de apoyo coherente entre la escuela y los hogares. Esta desconexión limitó significativamente el impacto de la intervención, ya que muchos de los factores que afectaban la salud mental de los estudiantes tenían su origen o se veían

exacerbados por dinámicas familiares complejas. La incapacidad para tejer esta red de apoyo extraescolar revela la necesidad de repensar las estrategias de vinculación comunitaria en futuras intervenciones.

La formación docente insuficiente constituyó otra barrera significativa. Aunque los educadores mostraron disposición para implementar las estrategias propuestas, muchos carecían de las herramientas conceptuales y prácticas necesarias para sostener procesos complejos de acompañamiento emocional. Esto generó dependencia excesiva de los facilitadores externos y dificultó la apropiación genuina de los enfoques por parte del equipo educativo permanente. La experiencia demostró que no basta con transmitir conceptos teóricos, sino que se requiere un proceso de acompañamiento prolongado que permita a los docentes reconstruir sus propias prácticas desde una lógica diferente.

Para la evaluación de los resultados se presentó importantes limitaciones metodológicas. La naturaleza cualitativa y procesual de los cambios logrados dificultó la medición de impactos específicos, lo que a su vez obstaculizó la argumentación convincente ante las autoridades institucionales sobre la necesidad de mantener e institucionalizar las prácticas implementadas. Esta dificultad para documentar y comunicar los resultados en un lenguaje comprensible para los tomadores de decisiones como podrían ser coordinadores, profesores o la rectora refleja un desafío más amplio en el campo de la salud mental educativa y plantea una paradoja: cómo validar resultados cualitativos de bienestar emocional en contextos dominados por indicadores cuantitativos y lógicas de rendimiento académico tradicional.

### **Conclusiones:**

La salud mental en el ámbito educativo es un tema de gran relevancia en la actualidad, especialmente en un contexto donde las dinámicas sociales, culturales y políticas influyen directamente en el bienestar emocional de los actores educativos. La escuela, como institución social, no solo tiene la responsabilidad de formar académicamente a los estudiantes, sino también de prepararlos para comprender y participar activamente en la sociedad. En este sentido, la formación política se convierte en un eje fundamental para abordar problemáticas contemporáneas, entre las cuales la salud mental ocupa un lugar central. La falta de atención a

la salud mental en el sistema educativo no es solo un problema pedagógico, sino también político, ya que refleja una desconexión entre las necesidades de la comunidad educativa y las estructuras institucionales que rigen el sistema.

Desde una perspectiva crítica, la formación política en la escuela debe incluir una reflexión profunda sobre cómo las políticas educativas actuales abordan (o ignoran) la salud mental. La normalización del agotamiento emocional y el malestar en el entorno escolar es un síntoma de un sistema que prioriza la productividad y el rendimiento académico sobre el bienestar integral de los estudiantes y docentes. (*la sociedad del cansancio Byung-Chul Han 2011*.) Esta situación no solo afecta la calidad educativa, sino que también perpetúa desigualdades y exclusiones, especialmente en contextos donde las problemáticas emocionales y mentales son estigmatizadas o ignoradas. Por lo tanto, abordar la salud mental desde una perspectiva política implica cuestionar las estructuras de poder que rigen el sistema educativo y proponer cambios que fomenten una educación más inclusiva, equitativa y sensible a las necesidades emocionales de todos sus actores.

La pedagogía emocional juega un papel crucial en este proceso. Integrar la inteligencia emocional y las habilidades socioemocionales en el currículo no solo pretende mejorar el bienestar de los estudiantes, sino que también los prepara para participar de manera más consciente y crítica en la sociedad. Las emociones, lejos de ser meras respuestas individuales, son construcciones sociales influenciadas por contextos culturales y políticos. Por lo tanto, una educación que ignore esta dimensión emocional está incompleta y contribuye a perpetuar un sistema que deshumaniza y aliena a sus participantes. Las emociones y la salud mental están mediadas por estructuras de poder y cómo estas pueden ser transformadas para crear un entorno educativo más justo y equitativo. (*Chapetón Castro & Garzón Bolívar, 2017*).

Para esto es central la vinculación del cuerpo en el proceso educativo. El cuerpo no es solo una entidad biológica, sino un espacio performativo donde se negocian identidades, emociones y relaciones de poder. Ignorar el cuerpo en la educación es ignorar una herramienta fundamental para el aprendizaje y la expresión emocional. En este sentido, es necesario ver el cuerpo como parte integral del proceso educativo y como este puede contribuir a dismantelar las jerarquías y exclusiones que históricamente han marginado a ciertos grupos sociales. La escuela, como espacio de formación, tiene la responsabilidad de fomentar una conciencia crítica sobre cómo las emociones y el cuerpo están mediados por estructuras políticas y

culturales, y cómo estas pueden ser transformadas para promover una sociedad más inclusiva y equitativa. (Díaz Peña, 2021).

Como profesor, considero que enfrentarme a esta propuesta pedagógica ha sido una experiencia enriquecedora y profundamente significativa, no solo desde el punto de vista profesional, sino también personal. A lo largo de mi carrera como estudiante de licenciatura, siempre me inquietó la forma en que se abordaba (o más bien, se ignoraba) la salud mental en el ámbito educativo. Esta inquietud fue uno de los motivos principales por los que decidí enfocar mi propuesta en este tema, aunque no de manera egoísta, sino más bien como una respuesta a las sensaciones y vivencias que experimenté durante mi formación.

Al igual que muchos de mis compañeros, también enfrenté episodios de “ansiedad” y “depresión” durante mi etapa como estudiante. Si bien no es mi intención profundizar en estos aspectos personales, considero que, para bien o para mal, estas experiencias forman parte del proceso pedagógico que todos atravesamos. Lo que siempre me llamó la atención fue cómo los profesores solo parecían percatarse de estos malestares emocionales en momentos de “tragedia cercana”, como un intento reactivo de abordar la prevención del suicidio o la importancia de la salud mental. Sin embargo, estas intervenciones solían estar teñidas de cierta culpa y, en muchos casos, carecían de un enfoque integral, si no meramente preventivo.

Personalmente, siempre consideré que la salud mental en la educación podía y debía abordarse de una manera más intrínseca y proactiva. En muchos casos, el estudio se convierte en una fuente de tensión y tormento, producto de la presión académica, la competencia desmedida y la auto explotación. Esta dinámica no solo afecta a los estudiantes, sino también a los docentes, quienes a menudo se ven abrumados por las exigencias de un sistema que prioriza la productividad sobre el bienestar.

Desde mi perspectiva, es fundamental que más docentes prioricen una educación integral que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos. No se trata de preguntar a los 40 estudiantes a cargo cómo están cada día o si ya no están tristes, sino de cultivar el asertividad, el tacto y el acompañamiento hacia aquellos estudiantes que muestran indicios de dificultades emocionales. Creo firmemente que, si el docente logra establecer un vínculo significativo con sus estudiantes, basado en la atención y el cuidado, se puede ofrecer una educación que contribuya al desarrollo de la persona.

Este desarrollo integral no solo abarca los aspectos académicos, sino también los emocionales, sociales y personales. Una educación que priorice la salud mental no solo mejorará el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también les brindará herramientas para enfrentar los desafíos de la vida con mayor resiliencia y autoconocimiento. En este sentido, considero que los docentes tenemos la responsabilidad de ser facilitadores no solo de conocimientos, sino también de cuidado y apoyo emocional.

A modo de conclusión, considero que el desarrollo de las actividades propuestas y la ejecución de las sesiones fueron satisfactorios, resultando en una experiencia particularmente enriquecedora para mi formación docente. Esta experiencia reafirma la necesidad de que el educador contemporáneo debe mantener una disposición permanente para enfrentar creativamente los diversos desafíos que emergen en el contexto áulico.

Mi propuesta pedagógica no pretende constituirse en una intromisión en la vida privada de los estudiantes, sino más bien destacar la relevancia fundamental que posee el acompañamiento asertivo cuando abordamos temáticas relacionadas con la salud mental en el ámbito educativo. En este sentido, valoro especialmente los recursos y apoyos institucionales que la universidad proporciona, los cuales permiten abordar y mitigar diversas problemáticas que surgen en el espacio educativo.

Como profesionales de la educación, debemos reivindicar el trato digno e integral que merece toda persona, considerando tanto su dimensión física como mental. La pérdida progresiva de esta perspectiva holística del ser humano puede atribuirse, en parte, a la creciente individualización característica de la modernidad occidental, cuyos paradigmas enfatizan desmedidamente la autorrealización personal en detrimento de lo colectivo.

Hay que redefinir completamente nuestra comprensión de qué significa "enseñar". Tradicionalmente, la pedagogía se ha enfocado en metodologías, didácticas y contenidos, tratando al docente como un ejecutor de currículos, pero Villalba nos recuerda que la enseñanza es un acto profundamente corporal y relacional. El cuerpo del docente es su principal herramienta pedagógica: comunica a través de la voz, la postura, la mirada, los gestos. Ignorar esta dimensión corporal es formar docentes incompletos.

En la formación pedagógica inicial, deberíamos incluir módulos sobre corporeidad docente que ayuden a los futuros maestros a reconocer cómo su presencia física influye en el aprendizaje. Por ejemplo, enseñar sobre el uso consciente de la voz no solo para prevenir disfonías, sino para crear ambientes de aprendizaje más efectivos. También incorporar reflexiones sobre cómo nuestros cuerpos comunican autoridad, cercanía o distancia, y cómo esto impacta las relaciones pedagógicas. La formación continua debería incluir espacios donde los docentes puedan narrar y reflexionar sobre sus experiencias corporales como parte del desarrollo profesional.

Un docente puede reflexionar pedagógicamente sobre esto preguntándose: ¿Cómo uso mi cuerpo para facilitar el aprendizaje? ¿Qué mensaje transmito con mi postura cuando un estudiante comete un error? ¿Cómo mi estado emocional-corporal afecta el clima del aula? ¿De qué manera mi identidad corporal (género, edad, apariencia) influye en mis relaciones pedagógicas? Esta reflexión no busca "terapia" sino desarrollar una conciencia pedagógica más integral que reconozca al docente como ser completo, no fragmentado.

Desde las ciencias sociales, resulta imperativo rescatar y problematizar los diversos enfoques que permitan comprender y cuestionar las dinámicas de desigualdad, auto explotación y alienaciones contemporáneas. Particularmente, debemos examinar cómo el sistema socioeconómico actual ha generado condiciones en las que los individuos carecen incluso del tiempo necesario para reflexionar sobre sus propias condiciones existenciales, y mucho menos sobre sus procesos mentales y emocionales.

El cuerpo y la mente han dejado de ser concebidos como una unidad, para transformarse en meros instrumentos de producción, sometidos a lógicas de auto explotación donde la productividad se erige como valor supremo, sin consideración alguna por los costos humanos que esto implica. Como educadores, tenemos la responsabilidad ética de contrarrestar esta tendencia mediante prácticas pedagógicas que re humanicen el proceso educativo. }

## Bibliografía

1. **Villalba, R.** (2016). Corporrelatos del yo docente: el cuerpo tras la práctica pedagógica. *Enunciación*, 21(1), 61-78. [https://www.researchgate.net/publication/311917987\\_Corporrelatos\\_del\\_yo\\_docente\\_el\\_cuerpo\\_tras\\_la\\_practica\\_pedagogica](https://www.researchgate.net/publication/311917987_Corporrelatos_del_yo_docente_el_cuerpo_tras_la_practica_pedagogica)
2. **Bolaños Florido, L. P.** (2016). El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista De Estudios Sociales*, 1(55), 178-191. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5960>
3. **Herrera-Ocampo, C. A.** (2021). *Prácticas pedagógicas para una nueva escuela pospandemia en esta era digital*. Repositorio Institucional, Universidad Católica de Oriente. <https://repositorio.uco.edu.co/items/9ada1658-65cb-4371-8aac-21bc53c624e9>
4. **Torrallba, F.** (2019). *Pedagogía de la vulnerabilidad* (2ª ed.). Editorial CCS. (Original publicado en 2012).
5. **Gil Blasco, M.** (2014). *La teoría de las emociones de Martha Nussbaum: El papel de las emociones en la vida pública* [Tesis doctoral, Universitat de València]. Repositorio institucional.
6. **Quintero Camarena, G.** (2020). *De la sociedad de los locos a la sociedad de los cansados*. Editorial UNAM.
7. **Chapetón Castro, N., & Garzón Bolívar, A. M.** (2017). *El devenir de la pedagogía emocional: Un acercamiento desde el ejercicio de arqueología-genealogía* (No. 9). Universidad Pedagógica Nacional.
8. **Díaz Peña, I. E.** (2021). La noción de cuerpo en Judith Butler y Rosi Braidotti. *Praxis Filosófica*, (53), 225-238. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i53.11526>

9. **Relatos Ñeros.** (13 de julio 2023,). Episodio de Podcast *Cucaracho* Spotify. <https://open.spotify.com/episode/4IjbiZiXeSM7umXU0TZ55s>
10. **Psicocabra.** (24 de febrero 2021) HISTORIA de la ENFERMEDAD MENTAL en la EDAD MEDIA <https://www.youtube.com/watch?v=LaB7CGqcPys>
11. **Andrea Cevallos, P. M.** (2021). Salud Mental Docente en Tiempos de Pandemia Por Covid-19 . *Universidad Técnica de Ambato*, 136.
12. **Díaz, F. I.** (1999). LA SALUD MENTAL DEL DOCENTE COMO MEDIACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. *Departamento de Psicología y Educación, Universidad del Norte* .
13. **Natalia Chapetón Castro. Carolina Garzón Bolívar, A. M.** (2017). EL DEVENIR DE LA PEDAGOGÍA EMOCIONAL: UN ACERCAMIENTO DESDE EL EJERCICIO DE ARQUEOLOGÍA – GENEALOGÍA. *UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL*, 9.
14. **Ocampo, C. A.** (2020). Prácticas pedagógicas para una nueva escuela post pandemia en esta era digital.1. *Universidad Católica de Oriente*, 15
15. **César, Maria Rita de Assis.** (2007). Hannah Arendt y la crisis de la educación en el mundo contemporáneo. *En-claves del pensamiento*, 1(2), 07-22
16. **Haraway, D.** (1996). Prefacio en *The end of capitalism (as we knew it): A feminist critique of political economy* (J. K. Gibson-Graham). University of Minnesota Press.
17. **AEPCP.** (2024). Informe de percepción de profesionales de salud mental sobre la atención a la salud mental de la infancia y adolescencia ante la irrupción de la COVID-19. Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología.
18. **Delva, J.** (2013). “La escuela para el siglo XXI”.

- 19. Durkheim, É.** (1922). Educación y sociología. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- 20. Echeverría, C.** (2003). “La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral”
- 21. Fundación Scarpetta Gnecco** (2024). “Implicaciones de la salud mental en la educación”. <https://www.fundacionsg.org/uncategorized/la-importancia-crucial-de-la-salud-mental-en-la-educacion/>.
- 22. García Marina, C., & González P, N. I.** (2013). Salud mental y trabajo: estrategias para la prevención y promoción. Asociación de Mutuas de Accidentes de Trabajo y Enfermedades Profesionales de la Seguridad Social (AMECE).
- 23. López Riquelme, O.** (2023). La sociedad del cansancio en tiempos de pandemia: una reflexión filosófica sobre el pensamiento de Byung-Chul Han (TFG). Universidad de Valladolid.
- 24. Ministerio de Educación de Chile & Ministerio de Salud de Chile.** (2022, noviembre). Cartilla 1: Estrategia de salud mental en comunidades educativas: enfoques y conceptos fundamentales.
- 25. Ministerio de Educación Nacional.** (1994). Decreto 1860 de 1994 por el cual se reglamenta la organización de la educación formal en sus niveles preescolar, básica y media.
- 26. Miranda Hiriart, G.** (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos de salud mental? Utopía y Praxis Latinoamericana, 23(83). Universidad del Zulia.
- 27. Organización Mundial de la Salud.** (2022). “Salud mental: fortalecer nuestra respuesta”.

- 28. Ospina, M. Manrique, D.** (2015). “El reto de la escuela: profundizar su relación con la comunidad Escuela y comunidad”.
- 29. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).** (2022). “Cinco pilares esenciales para promover y proteger la salud mental y el bienestar psicosocial en las escuelas y los entornos de aprendizaje”.
- 30. Freire, P.** (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- 31. Planella, J.** (2017) *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona, Edicions ub. Francisco Esteban Bara (res.)
- 32. Gibson-Graham, J. K.** (2011). *Una política poscapitalista*. Siglo Editorial
- 33. Casellas, A.** (Ed.). (2022). *J.K. Gibson-Graham. Hacia una economía postcapitalista o cómo retomar el control de lo cotidiano*. Icaria Editorial