

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos

Pensar con el corazón para poder sentir con la mente.

Una reflexión pedagógica de una madre profe en formación

*Trabajo de grado presentado para optar al título de
Licenciada en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos*

Autora:

Astrid Dayan Triana

Código: 2017253043

Tutora:

Sandra Marcela Rodríguez

Bogotá D.C., Colombia

2026

Tabla de Contenido

Introducción.....	1
Cap. 1. La geografía del desasosiego	3
La Escuela que Vigila	3
El Mandato que Fragmenta	8
La Herencia de los Silencios	11
Hacia una Biología del Abrazo.....	13
¡Una Menos! de la Desesperanza al Compromiso.....	19
Cap. 2. Cartillas y Pupitres para Soñar	24
El Lugar para Emocinvestigar	24
Limpiando el Cristal para Desnaturalizar la Habitación de lo Cotidiano.....	30
Mi Ejercicio como Practicante	35
Re-conocer Volver a Mirar la Labor de las Orientadoras.....	56
Desde el Capi-balismo al Vincu-tejernos	64
Cap. 3. Hallazgos, Conclusiones y Recomendaciones.....	67
El Reto de Armonizar la Gestión Institucional y el Corazonar de la Práctica Pedagógica.....	67
El reto de cuidar a quienes cuidan: Fragilidad vincular y habitación institucional.....	68
Hallazgo Central: La repetición de patrones de opresión y la apertura hacia territorios de hospitalidad	69
Hallazgo Último: El Tejido de Amparo Relacional y La Rebelión del Corazonar Ante las Pedagogías de la Crueldad.....	71
Conclusiones: Reencantar la Escuela Desde Los Tejidos Internos.....	74
Idea Fuerza 1: La Ruptura de la Rueda del Samsara y la Autorresponsabilidad en el Lenguajear Horizontal.....	74
Idea Fuerza 2: La Educación Comunitaria en el Aula como Siembra de una Pedagogía del Amparo.....	75
Recomendaciones: Tejer Alianzas para Reencantar el Territorio.....	76
1. A la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos (LECODDHH) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	76
2. A la línea de investigación en Memoria, Corporalidad y Cuidado	77

3. A la Institución Educativa Distrital (I.E.D.) Ofelia Uribe Acosta	77
4. A las Orientadoras Escolares.....	78
5. A las Familias y Cuidadores de la Comunidad Educativa	78
Anexo A. El abanico de las emociones	80
Anexo B. Reflexiones sobre el proceso en el espacio de convivencia	82
Anexo C. Taller "Stop de las emociones"	83
Anexo D. Taller de justicia restaurativa	84
Anexo E. Taller "Cuéntame la historia", reflexiones sobre autocuidado y materiales	85
Anexo F. Planeación Didáctica Atención y Respiración	86
Anexo G. Planeación Didáctica Abanico de las Buenas Palabras.....	89
Anexo H. Planeación Didáctica Justicia Restaurativa.....	91
Anexo I. Planeación Didáctica Me Escuchas	94
Anexo J. Planeación Didáctica Rotulos las Palabras.....	96
Anexo K. Planeación Didáctica Stop de las Emociones.....	99
Anexo L. Planeación Didáctica Cuéntame la Historia	102
Referencias.....	106

Introducción

Este trabajo de grado que tiene entre sus manos no es un informe técnico, sino un tejido vivo de experiencias, dolores y esperanzas que han sido sentipensadas desde el corazón de la escuela. Se presenta como una autoetnografía, una apuesta metodológica donde mi propia voz -- como madre, como mujer y como estudiante de Educación Comunitaria -- se entrelaza con las voces de orientadoras, familias y estudiantes del IED Ofelia Uribe de Acosta, donde realicé mi práctica pedagógica durante el año 2022.

En este ejercicio investigativo, he optado por integrar la teoría en el tejido mismo de la narración de los hallazgos. Esta apuesta por una teoría situada busca que las categorías no operen como elementos aislados, sino que funcionen como un anclaje reflexivo que me permita entender, nombrar y dar sentido a la experiencia vivida en el territorio escolar. De manera escueta, mis objetivos son:

Objetivo general: Comprender desde un diálogo autoetnográfico la influencia de la subjetividad emocional en el ejercicio pedagógico.

Objetivos específicos:

Indagar cómo se comprenden y gestionan las emociones en la cotidianidad escolar, reconociendo el sentir propio como base del encuentro pedagógico.

Identificar las tensiones entre el saber profesional y la dimensión humana en la gestión emocional institucional.

Proponer elementos reflexivos para una ética de la responsabilidad emocional que promueva el bienestar colectivo.

Se desarrolla a través de una reflexión pedagógica situada, que permite analizar las dinámicas emocionales en el aula. A partir de este ejercicio reflexivo, se plantea una propuesta

orientada hacia una ética de la responsabilidad emocional, entendida no como una solución definitiva, sino como un punto de partida para el diálogo en la comunidad educativa.

Esta investigación analiza la estructura escolar que, históricamente, ha priorizado la dimensión intelectual sobre la emocional, lo que suele desplazar el sentir hacia un plano de control conductual. Frente a esto, mi investigación busca que las emociones sean comprendidas como esa activación para un bienestar colectivo en el proceso educativo. No se trata solo de decir que los sentimientos son importantes, sino de reconocer que enseñar es un encuentro entre personas donde el diálogo es un medio clave para el bienestar en la escuela. La intención es que la vida y el afecto no sean algo que sucede por fuera o que se deja para después, sino que sean el corazón de la convivencia escolar.

Este trabajo se estructura en tres capítulos. El primer capítulo titulado La geografía del desasosiego, presenta cinco relatos de vivencias personales que fundamentan la necesidad de la investigación; en estos apartados, se narran hitos significativos donde el analfabetismo emocional, las tensiones de género, la salud emocional y el desgaste docente se entrelazan con la práctica pedagógica. Más que una narración biográfica, estos relatos dialogan con referentes conceptuales para caracterizar el problema de investigación desde la propia subjetividad. El segundo capítulo, titulado Cartillas y pupitres para soñar, contextualiza y caracteriza el espacio de práctica en relación con los sujetos y el problema de investigación.

Esta compuesto por tres apartados, en ellos se describe la metodología, dando cuenta de las apuestas pedagógicas y didácticas desarrolladas durante el proceso. Asimismo, a lo largo de la narrativa se integran el marco conceptual y las categorías de análisis, estableciendo un diálogo constante con los referentes teóricos que sustentan los objetivos de este estudio. Para concluir, en el capítulo 3 se encuentran los Hallazgos y Conclusiones.

Cap. 1. La geografía del desasosiego

La Escuela que Vigila

La situación que me llevaba aceleradamente a la Institución de mi hijo en ese momento era que él le había “*dado un puño*” a una niña y querían hablar conmigo del tema. Había escapado de la universidad, iba sumamente apresurada, debí cortar una clase a la mitad. Esta era muy importante para mí porque en ella se explicaban conceptos que no tenía claros y al parecer seguiría así.

Corro desde la calle 72 hasta la 67, donde queda ubicada la escuela de mi hijo. En el camino no dejo de desear que la reunión sea agradable; que no se convierta en el acto de llegar, sentarme frente a las profesoras y limitarme a escucharlas. Me angustia que lancen afirmaciones señalando lo ‘bien’ o “mal” realizada mi labor de madre, como si existiera un concepto único, medible y cuantificable con índices de éxito o fracaso. La incertidumbre de imaginar situaciones futuras a partir de experiencias pasadas iba con una certeza errada mezclada con la ansiedad, recorre mi cuerpo y me mantiene en estado de alerta. Tengo claro lo que no quiero que pase: el juzgamiento.

No quería llegar con predisposición a confrontar; en realidad, quería darle una oportunidad a esta escuela. Anhelaba encontrar respuestas para apoyar emocionalmente a mi hijo, un niño que se dormía en clase y no mostraba interés académico; un niño que buscaba la compañía de otros pares que tampoco prestaban atención y que, además, manifestaban formas violentas de relacionarse.

Aquel sentimiento de alerta no era gratuito; era el eco de experiencias pasadas. No era la primera vez que me enfrentaba a un espacio institucional por mi hijo; ya había transitado reuniones en otras escuelas, incluso cuando él fue la víctima de acoso escolar. Aquella

vivencia lo había dejado a la defensiva, manifestando un desinterés y un enojo constantes que los docentes interpretaban simplemente como falta de atención.

Lo que me abrumaba era que, en esta nueva institución, el discurso parecía repetirse: el problema residía únicamente en el niño o en mi forma de crianza. Se ignoraba el contexto familiar y emocional, incluso se desconocían las mismas dinámicas de la escuela, y lo más doloroso: no lográbamos tejer soluciones conjuntas. Mis expectativas no eran recibir un llamado de atención, sino encontrar un espacio de diálogo genuino donde pudiéramos construir alternativas para su bienestar.

Este día soleado en la capital de la ciudad, con el aire viciado de humo y el ruido de los carros, con la bulla frecuente de los negocios y la zozobra constante de los tiempos medidos para trasladarme a otros lugares, con el ánimo de cumplir con mis responsabilidades, me sentí muy desanimada, con mi cuerpo muy cansado.

En este escenario me detuve a reflexionar sobre la incomodidad que sentía frente a esta situación. Era el resultado de la sumatoria de encuentros en el colegio actual y en los anteriores. En cada citación parecían repetir los mismos diálogos, parecían monólogos de profes dando instrucciones sobre hábitos, rutinas, tareas y responsabilidades para el niño en su casa y para la madre que carecía de autoridad sobre su hijo.

Estos comentarios ignoraban las rutinas diarias de una madre trabajadora, estudiante, con 2 hijos y no se interesaban en comprender las dinámicas familiares. La situación género en mi prejuicios e indisposición.

Ese día comprendí que debía detenerme y respirar para atender esa emoción de tristeza, que evidenciaba en mi desmotivación. En mi mente solo tenía desaprobación para mi labor, no me sentía suficiente para poder mejorar esta situación, las voces internas me decían que no era bastante buena madre como para ayudar a mi hijo, que carecía de experiencia y conocimientos y esas eran las razones para su comportamiento. También sentía

que estos diálogos con orientadoras en el colegio aumentaban mi tensión y, como premisa, eso evidenciaba para mí que ellas no hacían bien su labor.

Ya en la Institución esperando mientras la orientadora atendía a papás y mamás, noté, cuando salieron, que miraban al piso y a su niño con una expresión que parecía decir: “*en la casa arreglamos*”. Sus rostros y cuerpos tensionados, tal vez cansados, quizás decepcionados, abrumados con el diario vivir. Pensé que probablemente también tuvieron que trasladarse de prisa para llegar a la cita, con la tensión de llegar tarde a sus trabajos donde sus jefes no gustan de estos permisos para participar en reuniones de la escuela.

Inicio el reporte de esta mi investigación de trabajo de grado con esta reflexión pues permite comprender cómo las experiencias emocionales construidas en el ámbito familiar influyen en la forma en que los niños se relacionan en la escuela.

Para ese momento yo ya estaba tensionada. Anticipaba que la conversación podría convertirse en un cuestionamiento hacia mi forma de materner. En mi mente comenzaban a aparecer múltiples preguntas: ¿qué aspectos no estoy viendo?, ¿qué situaciones pueden estar influyendo en este comportamiento? ¿Serán los contextos diferentes desde la casa del padre y de la mía? Los chistes de quiénes afirmaban: “*parece una niña*” toda vez que lloraba porque algo le dolía, o se caía o golpeaba o sentía rechazo por parte de sus tíos, tías, primas y primos paternos. Cuando estaba con ellos, solo se le dictaban órdenes, pero no se le escuchaba. A veces recibió castigos corporales, no muchos, que su padre y tristemente yo también, justificamos, legitimando patrones violentos de educación impartidos desde la rabia.

Mientras observaba a la orientadora desde el costado derecho del salón, a una distancia aproximada de dos metros, ella me dice: “*Yo quiero saber usted qué está haciendo*”. Sentada detrás de su escritorio, con una postura erguida y rígida, su voz sonaba apacible, pero su rostro expresaba tensión. En ese momento, intento responderle. Le hablo sobre las herramientas que utilizo con mi hijo: ejercicios de respiración, espacios de

diálogo y algunas reflexiones que hemos construido en casa para que él pueda comprender lo que siente y sepa cómo actuar frente a ello.

Sin embargo, la conversación se orienta hacia su comportamiento en la escuela. Se menciona que su conducta no es aprobada por los profesores y se hace referencia a un proceso anterior en el que se sugirió evaluar posibles condiciones como déficit de atención o algún trastorno del desarrollo.

Recuerdo que la institución nos indicó iniciar un proceso con la EPS para una valoración en psiquiatría pediátrica. Sin embargo, este proceso no logró desarrollarse de manera continua debido a dificultades logísticas, como la demora extrema por parte de la EPS para la asignación de citas.

Mientras escuchaba todo esto, no dejaba de preguntarme si realmente lo que estaba ocurriendo con mi hijo estaba siendo comprendido en su dimensión emocional o si se estaba reduciendo a un diagnóstico o a una conducta que debía ser corregida.

Hubo un momento de silencio, interrumpo para comentar “es necesario que, en este proceso, esté el papá del niño, vivimos contextos diferentes ...” quería expresarle a la orientadora que consideraba necesario un proceso que realmente permitiera un impacto positivo y no aumentar la desesperanza. En ese momento ella lanza una frase: “ay, mamá, yo le digo algo: todo lo que usted haga por su hijo, Dios se lo va a agradecer” yo quede impresionada, estaba desconcertada y pensaba ¿Qué fue lo que ella dijo? ¿que no incluyamos al papá del niño? ¿es en serio? Percibí su respuesta muy fuera de contexto, parecía que ella quería terminar con el asunto rápidamente.

En ese momento pensaba si todo lo que tuviera que ver con el vivir emocional de mi hijo en la escuela debía ser tan complicado y si en realidad se llevaba a cabo un acompañamiento adecuado entre el contexto de mi hijo y la comunidad educativa.

Mi pecho se agitó, mi mandíbula se ajustaba tratando de definir si la molestia era mayor que la desilusión por la forma en que la orientadora trataba de solucionar el

inconveniente con mi hijo Acaso, ¿no le importaba? Yo esperaba que ella iniciase un abordaje que nos invitara a auto observarnos, le estaba reconociendo que *yo no podía sola*, era necesaria la presencia de una de las personas que no solo es ejemplo de vida en mi hijo, también comparte conmigo la responsabilidad.

Logro respirar y con mi voz algo temblorosa por la inseguridad y la tristeza le dije: “Siento que se le están negando los derechos paternales, el papá sí debe estar presente, es importante que ustedes puedan tener ese contacto con él, es necesario que el papá esté acá y se entere de lo que sucede” afirmé; la orientadora me dice “no lo considero necesario” y luego me pregunta: “¿qué es lo que usted hace?” le respondí : “soy estudiante de Educación Comunitaria con énfasis DDHH” percibí inmediatamente cómo la orientadora cambió su perspectiva, su disposición y dijo “citaré al papá y hablaré con él, que tenga buen día”. Estas últimas palabras las pronunció mirando al escritorio. Salgo de la reunión, sintiéndome cuestionada nuevamente, sin herramientas para la gestión emocional, desilusionada e interrogándome, como profe en formación, ¿Por qué tuve que enunciarle desde un lugar diferente a mi labor de madre para ser escuchada realmente? ¿Cuáles son las lógicas desde la perspectiva profesional y humana de la orientadora, que a partir de enunciarle como madre que está adquiriendo conocimientos en materia de derechos y pedagogía hacen que ella cambie de parecer? Pensaba en las madres y padres que sienten inseguridad al hablar por su poco conocimiento conceptual, normativo, sintiéndose obligadas a callar sus opiniones, como alguna vez me lo expresó mi mamá “es que ellos son los que saben”.

Esa fue la última vez que vi a la orientadora, no me volvieron a citar ni a mí ni al padre. Después hago entrega de la citación al padre de mi hijo. Él se presentó en la oficina de la orientadora, esperó cuarenta minutos, y la orientadora no llegó, así que se fue, ya que en su trabajo fue complicado organizarse para cambiar los horarios y cumplir con la cita. No lograron el encuentro.

Totalmente desilusionada por el proceso, consideraba cómo hablar de emociones llega a ser menos o nada importante, incluso para las mismas personas que se especializaron en la labor. Creo que esta circunstancia fue fatal para entablar un diálogo adecuado con el padre de mi hijo, ya que él asume que el hablar de emociones es una pérdida de tiempo, además de ser una acción solo para débiles, en sus palabras textuales “es una pendejada” al mismo tiempo considera y expresa “que los profes no hacen más que marchar y querer ganársela fácil”.

La experiencia me dejó con muchos prejuicios sobre la labor las orientadoras encargadas de gestionar salud mental y conflictividad en los colegios y empecé a comprender porque muchas personas consideran una pérdida de tiempo esta labor en las instituciones educativas. Más adelante mi experiencia investigativa cambiaría esta percepción.

Esta situación me hizo preguntarme: ¿qué está pasando? ¿cómo tramitaron el conflicto desde la institución? ¿Qué herramientas trabajaron para gestionar las emociones? ¿Acaso consideran que un niño con tristeza o ira por las situaciones que suceden en su contexto tiene disposición para aprender sobre matemáticas y español? ¿O siquiera un adulto tendría disposición? ¿Las personas adultas tienen una gestión emocional adecuada o, más bien, han aprendido a contener, regular o incluso silenciar sus emociones para ajustarse a las normas sociales y educativas? O si ¿Lo que existe es una forma de sumisión a normas sociales que privilegian el control emocional por encima de la comprensión de lo que se siente?

El Mandato que Fragmenta

A todas las situaciones que vivíamos en la escuela se sumó la separación con el padre de mi hijo, esta había ocurrido antes de nuestra llegada al colegio; un hecho que lo marcó profundamente, pues siempre me preguntaba por qué no podíamos estar juntos. Esta ruptura fue la consecuencia de una relación atravesada por la violencia intrafamiliar. Sobre este punto, quiero señalar que, aunque inicialmente las agresiones provenían de una sola parte, con el tiempo la otra aprendió a atacar como una forma de defensa.

Si bien mi hijo no fue testigo de las agresiones físicas más crudas, sí presencié dinámicas cotidianas cargadas de gritos, palabras peyorativas con el constante señalamiento y enjuiciamiento hacia una supuesta 'mala maternidad', obviando siempre la responsabilidad de la figura paterna.

El temor al juicio que experimenté en la citación no era casual; siempre sentí miedo a la mirada externa sobre mi manera de ser madre, sintiéndome desprotegida y expuesta al ojo crítico de los demás. Esta vulnerabilidad se enraíza en una estructura que bell hooks analiza profundamente en su obra *El deseo de cambiar* (2004). La autora plantea que el patriarcado enseña a los hombres a construir su valor desde la dominación, lo que genera un daño profundo -aunque distinto del de las mujeres - al obligarlos a permanecer emocionalmente mutilados.

Al leer estas ideas, sentí una mezcla de rabia y compasión: rabia por las violencias que el sistema ha normalizado, pero también compasión al comprender que ese 'deber ser' que marcó la relación con el padre de mi hijo no surgía del vacío, sino de una construcción cultural aprendida. Entender esto me permitió ver que mi temor no era solo una debilidad personal, sino el síntoma de una estructura que nos juzga mientras nos fragmenta.

Me preocupaba profundamente lo que mi hijo estaba observando en nosotros, pues entendía que esos patrones tenían raíces generacionales: su padre creció viendo cómo su papá maltrataba a su madre, y yo crecí viendo cómo mis tíos repetían conductas similares con sus esposas. Al respecto, hooks (2004) señala que el adoctrinamiento patriarcal obliga a los niños a negar su sentir y a endurecerse frente al dolor; un condicionamiento que no solo hiere a quienes convivimos con ellos, sino que los fractura a ellos mismos.

Al comprender esto, pude ver con otros ojos mi propia historia. No estaba simplemente ante un hombre que "no quería" asumir su responsabilidad, sino frente a una masculinidad adiestrada para la desconexión. Si bien el análisis exhaustivo de la masculinidad no es el

centro de esta investigación, reconocer su construcción es la puerta de entrada para comprender cómo los aprendizajes emocionales de la familia y la cultura desembarcan en la escuela.

En mis pensamientos rondaba constantemente la idea de que esta violencia se transmitía de generación en generación a través de la cultura y que, frente a este ciclo, las instituciones del Estado -especialmente las educativas- tenían una responsabilidad ineludible. Sentía que la forma en que la escuela abordaba (o ignoraba) las dinámicas emocionales, lejos de sanar, terminaba contribuyendo a la violencia. Al observar la frialdad con la que se trataba el caso de mi hijo, comprendí que no se trataba solo de un descuido administrativo, sino de una estructura profunda.

Ross (1995), en *La cultura del conflicto*, define las primeras relaciones sociales de la infancia como “disposiciones psicoculturales”, instrucciones de la cultura que modelan las percepciones, cogniciones y emociones desde las cuales nos relacionamos con los demás. También afirma que las prácticas e instituciones sociales fortalecen estos esquemas, por ello plantea que analizar la cultura del conflicto implica entender cómo ciertos valores y comportamientos son promovidos o rechazados en los contextos culturales. Bajo esta mirada, entendí que la escuela, al silenciar lo que sentíamos mi hijo y yo, estaba fortaleciendo ese analfabetismo emocional que permite que la violencia se perpetúe.

Bajo esta perspectiva, Pearce (2010) señala que las estructuras sociales influyen profundamente en la construcción de nuestras relaciones, llevándonos a reproducir dinámicas que dificultan una gestión emocional consciente. En consecuencia, la escuela no es un espacio neutro, sino un escenario donde ese mandato se pone en juego, exigiendo cuerpos controlados y emociones silenciadas para encajar en el orden institucional.

Tales disposiciones se manifiestan a través de la identidad que los grupos construyen de sí mismos y se reflejan en las reacciones socialmente aceptadas o promovidas frente a las agresiones experimentadas. Según Ross (1995), a través de este proceso se establece un

marco que condiciona las respuestas y actitudes de los individuos frente a diversas situaciones, reafirmando así los lazos identitarios y los valores compartidos en un determinado contexto social. De este modo, comprendí que el silencio y la frialdad que encontré en la escuela no eran fallas individuales, sino parte de una identidad institucional que ha normalizado la desatención del sentir en favor del control.

Desde esta perspectiva, comprendo que las emociones no son un asunto meramente privado o doméstico, sino una dimensión política que atraviesa los procesos educativos y las relaciones. Es en esa intersección donde niños y niñas aprenden, conviven y se reconocen en el espacio público de la escuela, cargando con las historias que han visto y sentido en la intimidad de sus hogares. Este aprendizaje no puede entenderse de manera aislada; responde a un contexto social que, históricamente, ha promovido la represión emocional en favor del control. Fue precisamente la inquietud por el control y el mandato social lo que me llevó a elegir la escuela como territorio de investigación. La escuela es el lugar donde el Estado y la cultura moldean el sentir de la niñez desde la obligatoriedad.

Este control que el Estado ejerce en la escuela, yo lo viví en mi propia biología. Mi cuerpo no fue ajeno a esa imposición del silencio; se manifestó en la rigidez de mi mandíbula y en la necesidad de usar una placa para no seguir destruyendo mis propios dientes. Mi bruxismo era, en realidad, el grito contenido de quien intenta encajar en un sistema que escasamente permite emocionar, comprendiéndola como la reacción biológica para el sentir, el momento reflexivo para hacernos responsables de la interpretación consciente.

La Herencia de los Silencios

Estas situaciones me obligaron a tomar conciencia de cómo mis propias experiencias vitales se proyectaban en mi maternidad. Al verme señalada por la institución, me reconocí nuevamente como esa hija de madre soltera que creció bajo el peso del estigma. Recordé mi

propia infancia, marcada por la limitada escolaridad de mi madre y su oficio en el servicio doméstico, factores que en el entorno escolar se convertían en motivo de comentarios.

A mi memoria llegaron palabras hirientes que pretendían definir mi valor a partir de la ausencia de mi padre o de la soledad de mi madre en la crianza. Aquel pasado me recordó que la escuela, aunque es un espacio de formación, históricamente ha operado bajo lógicas normativas que a menudo refuerzan etiquetas sobre quienes no encajamos en el modelo de familia tradicional. Sin embargo, comprendo que esta estigmatización no es solo una falla institucional, sino un síntoma de la falta de sensibilidad hacia el otro.

En el hogar que conformábamos mi madre y yo, el tiempo para la palabra era un lujo inexistente; mi madre siempre llegaba exhausta del trabajo y el cansancio silenciaba cualquier posibilidad de hablar sobre lo que sentíamos. Esto me lleva a interpretar que los silencios no son hechos aislados, sino parte de una cultura que ha naturalizado la violencia y la desconexión emocional tras años de conflictos económicos, sociales, culturales, políticos, armados, entre otros.

Durante mi infancia, la figura de la orientadora o la psicología escolar fue invisible; no solo desconocía su presencia, sino que carecía de cualquier adulto, en la escuela o en la familia, en quien pudiera confiar mis emociones. Crecí en la ausencia de espacios que permitieran comprender el cuidado. Los únicos momentos de cercanía ocurrían entre compañeras: diálogos de niñas tratando de descifrar el mundo adulto y las razones de su trato hacia nosotras.

Recuerdo haber tenido alguna cartilla sobre valores y respeto, pero aquello no pasaba de ser una lectura plana, sin anclaje en mi realidad vital. Estas guías se abordaban de forma grupal, donde lo fundamental era responder textualmente a las preguntas de los docentes y memorizar conceptos, mas no comprender el emocionar para conectar con el sentir. Entre compañeros de curso, el tema no trascendía de la burla o el chiste, pues no existía una

pedagogía que nos permitiera reconocer, en nuestras prácticas diarias, cómo convivíamos con nuestras propias emociones y con las de los demás.

Como señalaba el maestro Paulo Freire (1970), la lectura de la palabra debe estar siempre precedida por la lectura del mundo. En aquellas clases, nos enseñaban a leer conceptos sobre el respeto, pero no nos permitían leer nuestras propias realidades emocionales ni las dinámicas de convivencia que marcaban nuestro diario vivir; de ahí que el tema terminara convertido en burla o chiste ante la falta de una pedagogía situada.

Al exigir respuestas textuales y memorización, se anulaba lo que Freire (1996) describe como la esencia de la práctica educativa: la capacidad de pensar críticamente y reconocerse como sujetos de su propio aprendizaje. Al no existir una pedagogía que nos permitiera reconocer cómo convivíamos con nuestras emociones, la escuela fallaba en su tarea de formarnos para la libertad, convirtiendo la ética en una lista de tareas y no en una vivencia compartida.

La responsabilidad de que el silencio, la insensibilidad y la desatención se reproduzcan y se normalicen recae, en gran medida, en el descuido de lo humano: en ese dejar de lado el interés por la historia del que tengo enfrente. Al priorizar el cumplimiento de normas por encima del bienestar emocional, terminamos siendo cómplices de un sistema que invisibiliza el dolor. Por ello, mi apuesta no es solo cuestionar la estructura, sino reflexionar sobre una pedagogía donde el nosotros importemos más que la norma, recuperando la capacidad de conmovernos ante la realidad de cada estudiante y su familia.

Hacia una Biología del Abrazo

En el principio creía que el bienestar emocional era solo una necesidad de mi hijo. Sin embargo, la experiencia a través del tiempo, la práctica de detenerme a pensar que estaba emocionando los cambios en mi dinámica familiar-, conformar un nuevo hogar y tener dos hijos con mi pareja actual y la reflexión, me permitieron comprender que ese bienestar también era

mío e implicaba a toda la familia. Mis pensamientos incesantes y esa ansiedad que recorría mi cuerpo no pasaban desapercibidos; mi pareja lo observaba y se veía afectado por la situación. Comprendí, entonces, que yo también necesitaba acompañamiento y que mis emociones estaban tan en juego como las de mi hijo.

Empiezo a discernir que la emocionalidad no es un fenómeno individual ni aislado, sino profundamente vinculante; lo que sentía uno resonaba inevitablemente en los otros y lo que hacen los otros despierta en cada uno de nosotros reacciones emocionales, las percibamos o no. Las emociones circulaban en el tejido de la familia y en la fuerza de nuestros vínculos.

Hay momentos en la vida que funcionan como detonantes, como esos puntos de quiebre que te obligan a volver a ti, a aterrizar, a reconocer que algo no está bien. En mi caso, uno de esos momentos fue comprender que no tenía tiempo ni siquiera para detenerme y decir que estaba cansada. Mi vida se dividía entre la universidad, la maternidad y las labores domésticas, intentando responder a todo, pero sintiendo que no estaba logrando sostener nada de la manera en que esperaba. Mientras, mi pareja trabajaba en jornadas laborales largas y también estaba terminando sus estudios superiores, procuraba apoyarme con las dinámicas de cuidado, pero a él tampoco le era suficiente el tiempo.

En este momento de la vida, ya con la responsabilidad de tres hijos el día a día no alcanzaba. Recoger a uno de mis hijos del colegio, al otro del jardín, atender a mi bebé en lactancia, mientras atravesábamos una situación económica muy compleja, producto de un negocio familiar que se había ido a pique, y nos dejó deudas que sobrepasaban nuestras posibilidades. A esta crisis se sumaba la exigencia académica de mantener el promedio y cumplir con la práctica investigativa para poder graduarme, y sostener las relaciones familiares y de pareja, que en muchos momentos se veían deterioradas por la presión externa.

Estaba tan volcada hacia afuera, tan ocupada en responder, cumplir y sostener, que dejé de escuchar lo que pasaba en mí. En ese periodo de fragilidad propio del puerperio, las

presiones externas no me dejaron el espacio necesario para maternar tranquilamente. Fue entonces cuando surgió la depresión postparto, no como un evento aislado, sino como una reacción a la sobrecarga de una realidad que me demandaba ser productiva mientras mi cuerpo y mi mente trataban de asimilar que había tenido una bebé.

Sentía que ya no tenía tiempo para vivir. Que el tiempo no me alcanzaba para mí.

Recuerdo un día en particular. Mi bebé lloraba y yo no lograba calmarla. Me invadía una tristeza profunda, una sensación de no saber qué hacer. En ese momento no hubo pensamiento, solo cuerpo. Me acurruqué al lado de la cuna y comencé a llorar. Un llanto incontrolable, profundo, como si todo lo que había contenido durante tanto tiempo estuviera saliendo de golpe. Era solo mi cuerpo y el llanto, en un espacio donde parecía no haber aire.

Mi hijo menor, de siete años, me observaba. De repente, sentí sus brazos rodeándome y escuché su voz:

“Tranquila, tranquila... llora, que yo estoy aquí. Te amo mamá, está bien llorar, así se sale la tristeza”.

Ese momento fue profundamente sanador.

Sentí y comprendí que no estaba sola, había vínculos que me sostenían, y me recordaban que las emociones no necesitaban ser contenidas o silenciadas, sino escuchadas. Sentir no era un problema, sino un llamado a entender lo que me estaba pasando. Fue la invitación a priorizar el autocuidado como la base necesaria para gestionar mi emoción y nuevamente vincular con mi familia

A partir de ahí, comencé a reconocer la necesidad de mi bienestar emocional, no como algo externo, sino como la capacidad de detenerme, escucharme y comprender lo que sentía, sin clasificarlo como bueno o malo.

En este proceso, empiezo a reconocer que las emociones no son un obstáculo, sino una forma de comprender la experiencia. Maturana (1990) plantea que las emociones configuran

los dominios de acción en los que nos movemos. Esto me permitió entender que aquello que sentía no debía ser reprimido, sino comprendido.

Comienzo a interiorizar la necesidad de mi bienestar emocional, comprendiendo este como la capacidad de entender lo que siento para afrontar esas emociones tensionantes que a lo largo de mi vida se me había enseñado a esconder y aquietar. Comprenderlas para saber cómo atenderlas era evitar su manifestación corporal o mental en forma de, por ejemplo, ansiedad, cefaleas constantes y molestias estomacales, con las que he lidiado durante toda mi vida.

Estos síntomas fueron la evidencia física de que las emociones no son algo ajeno a la salud integral; me permitieron comprender que hablar de emociones es, en esencia, hablar de la vida misma. Como señala el profesor Humberto Maturana:

'Lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Las emociones no son lo que comúnmente llamamos sentimientos. Desde el punto de vista biológico lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos' (Maturana, 1990, p. 8).

Así, mi investigación no nace solo de una inquietud intelectual, sino de la necesidad de entender esas disposiciones corporales que me permiten, o me impiden, habitar el mundo con bienestar.

Este proceso también me llevó a comprender mis emociones desde otro lugar. Como lo expresa el poeta Rumi en *La casa de huéspedes*:

El ser humano es una casa de huéspedes
Cada día una nueva visita, una alegría, una tristeza,
una decepción, una mezquindad,
Cierta conciencia momentánea
llega como un visitante inesperado.

¡Dales la bienvenida y acógelos a todos!
incluso si son una multitud de lamentos,
que desvalija violentamente tu casa.
Aun así, trata a cada huésped honorablemente pues
puede estar creándote espacio
para un nuevo deleite.

(Rumi, s.f., trad. Jordan, como se citó en Embrace Mindfulness, 2018)

Resignifiqué experiencias que durante años había intentado evitar. La ansiedad, la tristeza o la inquietud dejaron de ser estados que debía solamente controlar, para convertirse primero, en emociones que me permití habitar y escuchar y en un segundo momento, comprender su significado dentro de mis propias historias y práctica profesional. Al entenderlas como experiencias que enseñan y señalan sobre mí misma- sobre mi subjetividad- mi universo interno, ese que he desatendido con las dinámicas diarias, comencé a prestarle atención a lo que pienso de manera contemplativa, para saber de dónde vienen esos pensamientos, qué fue lo que emocione para que mi cuerpo reaccione de alguna forma en particular.

Reconocer que hizo que mi cortisol se elevara para que mi cuerpo mantuviera en un estado permanente de alerta y huida. Cuando mis niveles de cortisol eran altos, el llanto de mi bebé se volvía simplemente intolerable; lo sentía físicamente como una amenaza externa que comprometía mi integridad. Además, este estado de alerta constante resultó en un insomnio causado por el pensamiento repetido de que algo terrible podría ocurrirle a mi hija. Fue justo en ese momento crítico que entendí la necesidad de concederme un espacio de escucha para entender qué estaba sintiendo y, desde que perspectiva estaba actuando mi pensamiento.

Con ese reconocimiento deje de sentir las como un obstáculo, sino como el eje desde el cual se construyen vínculos. Así, esta comprensión en mi vida sería un elemento central en el posterior desarrollo de mi práctica con niños y niñas en la escuela: mi propia subjetividad y estados interiores se convirtieron en una herramienta invaluable para la observación y comprensión sobre las dinámicas emocionales en la cotidianidad de mi vida.

Desde mi perspectiva, el propósito de la vida está relacionado con la búsqueda del bienestar propio y de mis hijos, para lograrlo, considero fundamental entender mis procesos emocionales, comprender qué me emociona, aprender a regular mis emociones para construir un proyecto de vida consciente y aportar al bienestar colectivo. Mi decisión de estudiar para ser profe, se originó en la creencia de que el aprendizaje me proporcionaría las herramientas necesarias para orientar a mis hijos en la construcción de su propia autonomía, además, que esto es un propósito que quiero extender hacia a todas las personas con las que comparto en la práctica pedagógica y en la vida.

Una especial emoción surge cuando pienso en la niñez y en la juventud, en mí surge la esperanza. Esta no es una esperanza pasiva, sino una apuesta por lo que Paulo Freire (1997) define como la búsqueda constante. Para el maestro, la belleza y la alegría no son resultados finales, “sino que forma parte del proceso de enseñar y aprender”. Por eso mi esperanza precisamente está centrada en ese proceso de búsqueda: en la posibilidad que hay para convertir el aula en un lugar donde la alegría de descubrir sea lo que impulse el conocimiento y no solamente la realización de un currículo estricto.

Sin embargo, esta búsqueda necesita una honestidad radical: solo cuando dejo de pedir a lo externo - instituciones, escuela- que solucione mis vacíos, puedo ofrecerle a la niñez un espacio donde el saber sea propulsor de vida y no solo un cumplimiento curricular. Esto implica que mi compromiso como profe debe trascender la enunciación del bienestar; requiere la disposición para aprender y desaprender constantemente. No se trata solo de sentir, sino de la labor ética de propiciar conocimiento que nos permitan accionar en favor del bienestar colectivo.

Como profe y madre en formación indago en mí: ¿En realidad comprendo que es la gestión emocional? Y de ser así ¿Cómo puedo aportar a la gestión emocional de la niñez procesos para el reconocimiento emocional que resulten transformadores? No se trata de una pregunta teórica, en primera instancia. Con estas preguntas hago referencia sobre todo al reconocimiento vivencial que permita sentir y nombrar las emociones en un país que ha

normalizado la violencia para convivir; un país desesperanzado por la violencia simbólica, física, emocional, económica que acecha en todos los contextos.

Esta responsabilidad acerca de lo que se siente, no tiene que ser confundida con el discurso individualista de los medios de comunicación y las redes sociales.

Estamos bombardeados de información señalando que depende de ti estar bien, ignorando el impacto del contexto en la subjetividad. Desde mi propio sentir, esta presión actúa como una violencia simbólica que nos adoctrina a callar o deslegitimar lo que sentimos. Si no cuestionamos este bombardeo informativo, acabaremos evadiendo las causas reales de por las que nos sentimos mal y mantendremos la noción de que nuestras emociones son un fallo individual y no una respuesta a un ambiente hostil.

¡Una Menos! de la Desesperanza al Compromiso

En otro momento, tuve la oportunidad de conversar con algunas amistades profes. Una de ellas, licenciada en artes, nos compartió un caso en particular: un chico se robó un celular en la institución educativa.

Ella narra que, en medio de la clase, una estudiante se acerca muy preocupada y le dice: “Profe, no encuentro mi celular”. Ante esto, la profesora reacciona rápidamente: ordena cerrar la puerta y señala que nadie puede salir hasta que aparezca el celular.

Pasa aproximadamente media hora y nadie manifiesta tenerlo. Entonces, la profesora advierte que llamará al profe de informática, quien cuenta con un software para rastrear el dispositivo. Les da una última oportunidad para que el celular aparezca, pero no recibe ninguna respuesta.

Finalmente, llega el profesor. Antes de utilizar la aplicación, vuelve a decir: “*Entregue el celular, quien lo tenga, para que no se exponga*”. En ese momento, dos estudiantes se acercan: uno dice que necesita ir urgentemente al baño; otro afirma que se siente muy enfermo del estómago y también pide permiso. Sin embargo, la profesora responde: “*De aquí nadie*

sale". Acto seguido, rastrean el celular. El dispositivo suena, dejando en evidencia a quien lo tenía: uno de los estudiantes que había pedido salir al baño.

Posteriormente, citan a los padres a una reunión y, una semana después, el estudiante deja de asistir a la institución; había sido retirado por su familia. La profesora de artes, quien relataba la historia, concluye diciendo: "*¡Mejor! Una rata menos*".

Las personas que nos acompañaban se reían ante su expresión e hicieron comentarios como: "*es que esos pelaos sólo van a contaminar el ambiente*", también comentaron que "*en definitiva había personas que no tenían arreglo*", yo escuchaba mientras me sentía incómoda y resignada.

Sentí, mucha tristeza y frustración en ese momento. Me impactaba que una profesora pudiera llegar a una conclusión tan determinante frente a la situación, utilizando palabras cargadas de enojo, construyendo un juicio que parecía totalizar a ese joven, definiéndolo solo como un problema para la sociedad. En su discurso se reflejaban la desesperanza y la resignación, como si ya no hubiera posibilidad de transformación en ese estudiante y, sobre todo, no había ningún interés empático para comprender las dinámicas que podían llevar a tal situación.

Me daba la impresión de que, desde su percepción, no había mucho más por hacer, como si el tiempo invertido en acompañar procesos de reflexión ya no tuviera sentido. Esto me llevó a interrogarme profundamente sobre el lugar que ocupa el pensamiento reflexivo en los procesos.

Comprendí que no es suficiente con invitar a un estudiante a reflexionar acerca de su comportamiento si dicha reflexión se reduce a un ejercicio intelectual o a la aceptación de una verdad externa. La transformación no ocurre de manera automática; necesita un acompañamiento que permita transitar el dolor acumulado, que muchas veces nubla la disposición de verse a sí mismo. No es simplemente que el otro nombre o regule sus emociones como una técnica, sino de crear una conexión, un vínculo genuino con su propia

emocionalidad. Soy consciente de que este proceso es extremadamente complicado, en contextos de violencia o carencia, es sumamente complejo, ya que la atender ese dolor no depende de una instrucción, sino del desarrollo de herramientas que la persona, quizás, aún no tiene. Es aquí donde cobra sentido hablar de alfabetismo emocional: la capacidad de reconocer lo que se siente, entender por qué se siente y encontrar formas de tramitar esas emociones en relación con los otros (Bisquerra, 2009, p. 58). Sin este proceso, la reflexión puede quedarse en lo superficial, sin lograr incidir realmente en la transformación del comportamiento.

También empiezo a comprender que la gestión emocional tiene límites. No se trata únicamente de que el estudiante aprenda a regularse, sino de reconocer que sus emociones están atravesadas por contextos familiares, sociales e institucionales que influyen en su forma de actuar. En este sentido, no es posible esperar cambios profundos si no se consideran estas condiciones.

La conversación concluye con un comentario que sale más de mis entrañas más que de mi mente. Antes de decirlo, respiro profundamente, la miro y le digo: si una profesora piensa así de un joven que comete un error, ¿qué podemos esperar del futuro de la humanidad?

Ahora bien, estas situaciones llegan a mi profundamente porque soy madre y ese estudiante retirado de la escuela pudo ser mi hijo. Como madre tengo fe en que la escuela sea un espacio de reconocimiento y no solo de instrucción. Creo en una labor comprometida de profes que tejen estrategias de acompañamiento que permitan comprender los procesos emocionales de estudiantes; tal como expresa Bisquerra (2009), la educación emocional debe trascender el simple análisis de los hechos para promover una transformación real a través de la autoconciencia y la autoobservación. Desde mi experiencia como madre y educadora, busco que esta capacidad de observación no se limite al aula, sino que se convierta en una práctica cotidiana. Es decir, de una apuesta ética por habitar nuestras emociones de manera consciente, permitiéndonos tramitar los conflictos desde el cuidado y no desde la reacción mecánica ante las problemáticas del entorno.

Estas situaciones -- como el sentimiento de impotencia tras la conversación con la profe de artes o la frustración ante la mirada limitada de la orientación escolar- --me cuestionan profundamente cuando evidencian la desesperanza, el bajar los brazos o el dar la espalda ante los conflictos sin generar transformaciones reales. Esto me lleva a preguntarme no solo por las tensiones que surgen en mí al encontrarme con estas experiencias, sino también por la responsabilidad que asumo como profe en formación frente a estas realidades.

En este sentido, aportar a un cambio real implica ir más allá de la reflexión. Significa generar espacios en el aula donde la dimensión emocional recupere su estatus de importancia, equiparándose en relevancia a áreas tradicionalmente priorizadas como las matemáticas o el lenguaje. Al dar este lugar al sentir, el dialogo deja de ser una instrucción para consolidarse como una apuesta pedagógica basada en la confianza y el mutuo reconocimiento. Así, desde el encuentro horizontal es posible que los estudiantes – y nosotras como educadores- construyamos estrategias para tramitar lo que sentimos en relación con nuestro propio contexto, sin que el peso de las jerarquías silencie la experiencia.

Desde este posicionamiento, la propuesta de alfabetismo emocional se fundamenta en lo que Bisquerra (2009) define como gestión emocional: la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada a través de la toma de conciencia y la regulación. No se trata simplemente de contener el sentir, sino de reconocer qué nos sucede y por qué, para encontrar formas saludables de tramitar esas emociones en relación con los otros. Sin este ejercicio de autorreflexión consciente, cualquier intento de reflexión pedagógica corre el riesgo de quedarse en lo superficial. Esta búsqueda de tránsito no debe entenderse como un proceso aislado; por el contrario, se trata de fortalecer la subjetividad para que la persona logre posicionarse de manera crítica y digna frente a las realidades que lo atraviesan.

A partir de estas experiencias, surge la inquietud central que orienta este trabajo: comprender cómo se habita la emocionalidad en el contexto escolar y qué lugar ocupa dentro de las relaciones pedagógicas. El propósito de este ejercicio es comprender, mediante el

diálogo autoetnográfico, cómo influye la subjetividad emocional en la labor pedagógica, partiendo de la experiencia y observación en el I.E.D. Ofelia Uribe de Acosta. A través de este análisis, busco proponer una ética de la responsabilidad emocional que complemente la gestión institucional y fortalezca los vínculos en el aula. De este modo, se apuesta por la alfabetización emocional y el diálogo como caminos para invitar a la comunidad educativa donde el sentir no quede relegado a un plano secundario, sino que se reconozca como parte fundamental de la convivencia y el aprendizaje. En particular, me interesa problematizar cómo la gestión emocional tiende a ser delegada a las orientadoras escolares, sin posesionarse como una responsabilidad colectiva de la comunidad educativa, lo que limita la posibilidad de construir vínculos basados en el bienestar emocional.

Esta inquietud no surge del vacío, sino que se nutre de mis vivencias desde los roles de madre y profesora en formación. Es a partir de esta doble mirada que busco reconocer cómo las dinámicas de cuidado emocional son percibidas y vividas en la cotidianidad de la I.E.D., validando mi propia interacción con el entorno como una fuente legítima de conocimiento.

Cap. 2. Cartillas y Pupitres para Soñar

El Lugar para Emocinvestigar

Me vi en la tarea de buscar un espacio en una Institución Educativa Distrital (IED) para realizar mis prácticas investigativas. Esta elección fue una respuesta a mi necesidad de comprender situaciones que, desde hace tiempo me generaban preguntas profundas. Soy consciente de que muchos niños y niñas asisten a estos lugares con la expectativa -- propia o socialmente construida -- de aprender para “ser alguien mejor”. Sin embargo, esto me cuestionaba: ¿Qué significa realmente ser mejor? ¿En términos de qué? ¿Y para quién?

Mi llegada a la institución educativa no fue un evento externo a mi vida. Curiosamente, mi amiga orientadora —quien es mi hermana del alma— me comentó que en la institución donde trabajaba permiten realizar prácticas para apoyar proyectos extracurriculares. Aproveché este vínculo para insertarme en el contexto escolar como observadora participante, utilizando la mediación de grupos focales para aproximarme a las herramientas institucionales vigentes y entender cómo la escuela orienta a los niños y niñas en el vivir las emociones.

Llego a esta institución con los análisis críticos de la Licenciatura en Educación Comunitaria (LECO). Me guió por una educación como la propuso el maestro Paulo Freire: anti-bancaria, que nos permita pensar en la emancipación y reconocernos como sujetos políticos. Asimismo, me acojo a las propuestas de la maestra bell hooks, quien nos invita a no silenciar las voces de la niñez y a comprender sus contextos particulares.

Entender la emoción y la percepción detrás de sus actuaciones -incluso aquellas que transgreden la norma -son principios que procuro practicar a diario-. Sin embargo, soy consciente del riesgo: la gestión emocional, cuando se reduce a una técnica, puede convertirse en una herramienta de poder y control sobre las personas. Por eso, mi apuesta no es la imposición de un estado emocional, sino un ejercicio de cuidado y amor que nace del trabajo

constante sobre mi propia subjetividad. Solo así el acompañamiento a la niñez deja de ser un discurso de gestión para transitar a un acto de resistencia frente a las lógicas de poder que sofocan el sentir en la escuela.

Compartí los miércoles, durante 8 meses con la comunidad educativa Colegio Ofelia Uribe de Acosta, una institución educativa del distrito que tiene su énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Cuenta con dos sedes, la sede A va desde el grado tercero hasta el 11º y la sede B desde transición hasta el grado segundo. Está ubicado en el sur de Bogotá en la localidad 5 Usme, en el barrio El Bosque cerca al barrio Alfonso López. Parte de mi familia materna vive en esta localidad, viví mi infancia en el barrio Bellavista que queda frente al barrio El Bosque.

Hace unas tres décadas, en ese lugar quedaba un bosque de pinos y eucaliptos atravesado por la quebrada Yomasa con unas pocas casas a medio construir que se veían alrededor del bosque. Para esa época solo había caminos de herradura, trochas y apenas se empezaba a trazar una carretera para ingresar al territorio. Siempre me prohibían acercarme a este lugar porque era peligroso, allá solo se la pasaban los viciosos y arrojaban los cuerpos sin vida de los que caían en *las limpiezas sociales* en los barrios. Me encuentro caminando por una carretera en la que circulan carros particulares, pero sobre todo los buses del SITP.

Voy con desconfianza para llegar al colegio, en mis recuerdos está la voz de mi tío susurrando que este barrio es peligroso. Cruzo por el puente sobre la quebrada que está en planes de recuperación por la contaminación ocurrida en las últimas décadas, fruto del incremento a gran escala de la población (en su mayoría desplazada), la falta de infraestructura para el manejo de aguas residuales y la ausencia de educación ambiental. Observo un parque, hay personas sentadas compartiendo un cigarrillo y otras comparten una pipa. Miro la arquitectura de las casas construidas con bloques, a algunas se le ven las varillas de las columnas, casi todas carecen de pañete y tienen techos de zinc.

Entre las casas puedo ver sobresalir unas torres de aproximadamente 20 pisos. Tienen el logo de Amarillo, la constructora inmobiliaria reconocida como la más grande en Colombia cuyas edificaciones contrastan fuertemente con las condiciones de vivienda del entorno. Estas torres se ven perfectamente construidas. También hay espacios construidos totalmente con tejas de zinc, bolsas de plástico negras, fibras de plástico y cartón.

El colegio queda en medio de este panorama. Recibe estudiantes y familias de estratos 1 y 2, muchos de ellos en extrema precariedad. Conviven en barrios de invasión como Tocaimita y Esmeralda, los cuales carecen de servicios básicos y están constantemente en riesgo ambiental por deslizamientos, principalmente en la época de invierno. Así mismo, muchas familias viven en apartamentos alquilados e incluso habitan espacios muy reducidos en donde comparten espacios con otras familias baños y cocinas.

En el contexto escolar convergen diversas composiciones del ámbito familiar: desde hogares, nucleares, monoparentales o aquellos sostenidos por el cuidado de abuelos. Estas dinámicas de cuidado suelen ser la respuesta a tensiones del entorno que fragmentan los vínculos directos, tales como el desempleo, las adicciones, el deterioro de la salud mental y la precariedad económica. Si bien estas problemáticas no dictan sentencias definitivas sobre el afecto, sí obstaculizan el ejercicio de la corresponsabilidad y generan conflictos de convivencia que terminan tensionando los procesos de crianza en la comunidad educativa.

Bajo estas condiciones, los niños y niñas suelen mimetizar las dinámicas de su entorno, lo que a menudo dificulta la construcción de vías alternativas para tramitar sus emociones de manera consciente. Al reproducir patrones de relación aprendidos en sus contextos inmediatos, se hace evidente que la gestión emocional no es un proceso individual o aislado, sino una construcción profundamente relacional y situada en la realidad social de la escuela.

El I.E.D. atiende a 2.700 estudiantes aproximadamente; es decir, 1.350 estudiantes por jornada. Cada jornada cuenta con el apoyo de tres orientadoras, responsables del acompañamiento socioemocional de la comunidad educativa, lo que implica una alta carga de atención para cada profesional. Lo ideal es que las orientadoras estén al tanto de cómo se encuentra la salud mental de las 450 personas a su cargo, sin embargo, esto no es posible. Si se atendieran a todos los estudiantes cada mes, cada orientadora contaría con tres minutos para escuchar a cada estudiante.

Es decir que, por niño, cuentan con un tiempo escaso para generar un acercamiento, conocer y acompañar su proceso socioemocional. Fromm (1956/2000) sostiene que el bienestar emocional está íntimamente relacionado con la capacidad de amar de manera auténtica. Esto conlleva al cuidado, la responsabilidad, el respeto y el conocimiento hacia los demás, conviene nombrar lo que Bisquerra (2009) denomina conciencia emocional: la habilidad de reconocer y nombrar las propias emociones y sentimientos. También se refiere a la capacidad de experimentar diversas emociones y de reconocer la incapacidad para tomar conciencia de las propias emociones debido a una inatención y dinámicas inconscientes.

El desarrollo de estas habilidades va más allá del individualismo, estableciendo una conexión con el bienestar colectivo. Situación que hace evidente que las orientadoras no están apoyando individuos, sino que están interactuando con contextos familiares. Por ello, el acompañamiento emocional por parte del profesional especializado se ve limitado, lo que hace necesario pensar en estrategias colectivas que involucren a toda la comunidad educativa. Sin embargo, estas apuestas no deben interpretarse como una circularización de las emociones o una reacción basada en mandatos y soluciones generales que a menudo son impersonales. En cambio, es necesario promover espacios de encuentro genuino y conversación donde la responsabilidad compartida deje de ser un mandato institucional para transformarse en una práctica de cuidado individual.

En este proceso, comencé a reconocer que las orientadoras no solo acompañan procesos ajenos, sino que son seres humanos que atraviesan sus propias cargas. Admito que, al principio, mantuve una mirada automática y hasta capacitista sobre su labor; las veía como figuras que debían 'poder con todo'. Recordar una conversación con una de ellas me hizo comprender que su voz no solo refleja cansancio físico, sino el desgaste de sostener realidades violentas que también las afectan. El acompañamiento no puede ser unidireccional; ellas también necesitan espacios de cuidado *in situ*.

Una anécdota refleja la poca atención que prestaba. Un día, mientras me preparaba para el grupo focal -buscando espacio en un horario que el currículo no define-, mi amiga orientadora se acercó para ubicarme. Me preguntó si sabía lo que había sucedido en el colegio. Le dije que no; estaba absorta en mi planeación. Inicé las actividades de calentamiento corporal y noté en su rostro una tristeza profunda. Al acercarme, ella insistió: ¿Supiste lo que pasó? Yo, que suelo desconectarme de los medios por salud mental, no tenía idea.

Entonces la escuché. Un niño de la sede B- espacio que acoge a los grados desde transición a segundo, había sido asesinado por su padre. Ella los había sostenido el espacio de escucha a los tres: a la madre, al padre quienes se encontraban en una separación y al niño que vivía con su mamá; recordaba al hombre como alguien respetuoso, lejos del perfil de un agresor y mucho menos un asesino -- volveré a este punto más adelante --. Me quedé en shock. Mi inseguridad me invadió y el silencio se hizo pesado.

Nuestro vínculo se había formado viendo en ella a una persona que ayudaba a sanar a otros; desde sus roles de amiga, psicóloga y madre, siempre fue ella quien me orientó en la gestión de mis propios sentimientos. Pocas veces existió un cambio de rol. Por eso, en ese momento, la inseguridad me invadió: en mí existía el prejuicio de que ella, por su saber profesional, sabía mucho más qué hacer con las emociones y que yo no tendría nada valioso

que aportarle. Creía, equivocadamente, que cualquier palabra mía podría incluso empeorar su sentir.

Por ser ella la psicóloga y orientadora, asumí erróneamente que sabía más sobre cómo gestionar el dolor y que yo no tendría nada que aportarle. Mi prejuicio me invalidó para actuar; el miedo a empeorar su sentir me hizo desatender su humanidad, anulando incluso nuestro vínculo de amistad. Irónicamente, no estaba siendo coherente con mi propia historia: en mi reciente crisis personal, la compasión de mi hijo ante mi humanidad doliente me permitió transitar en calor humano aquel sentimiento doloroso, antes de si quiera poder reflexionar sobre la situación. Pero, a ella, mi colega y amiga, la dejé sola en su duelo por considerar que mi apoyo no era técnicamente suficiente.

Al revisar luego mi diario de campo, noté cómo me incapacité para realizar alguna acción que acompañara lo que ella estaba viviendo. Me di cuenta de que caí en el error de instrumentalizar y jerarquizar nuestro vínculo: por ser ella la "experta", asumí que no tenía nada que aportarle, invalidando su humanidad y nuestra amistad. Reconocí mi falta de coherencia; mientras que en mis propias crisis emocionales un abrazo de mi hijo había sido suficiente para sostenerme, en ese momento desatendí a mi amiga, olvidando que el cuidado no es un asunto de rangos, sino de presencia y reconocimiento mutuo.

Tiempo después, logré acercarme para disculparme y dedicar un espacio genuino a la escucha. En medio de nuestra conversación, surgió la inquietud sobre cómo se habían comportado los demás colegas ante su tragedia; su respuesta fue desoladora: el apoyo de la mayoría no trascendió de un ligero apretón de hombros o un 'lo siento mucho' protocolario por parte de apenas dos o tres docentes. Fueron sus pares, las otras orientadoras, quienes finalmente le brindaron ese abrazo que su humanidad reclamaba. Este testimonio confirmó mi sospecha: las personas, en su afán de cumplimiento profesional, suele olvidar el cuerpo y el afecto, dejando al sujeto solo en la intemperie de su dolor

Limpiando el Cristal para Desnaturalizar la Habitación de lo Cotidiano

Estas dinámicas evidencian que, aunque les profes y las instituciones reconocen la importancia de la gestión emocional, en la práctica no siempre se cuenta con las condiciones ni los de acompañamiento suficientes para apoyar estos procesos de manera consciente y sostenida. Esto plantea una tensión entre lo que se espera en el ámbito educativo y lo que realmente ocurre en los contextos escolares.

En el contexto escolar, percibo que la gestión emocional suele verse limitada cuando se aborda únicamente como una tarea administrativa o técnica. Esta carencia se hizo evidente en mi propia experiencia como madre, cuando al buscar orientación, me encontré con una profesional que no logró brindarme los dispositivos de acompañamiento necesarios para transitar mi sentir. Aquel encuentro, la rigidez del protocolo institucional prevaleció sobre la escucha empática, demostrando que cuando el orientador se limita a su rol técnico, termina por desatender la humanidad de quienes acuden en busca de apoyo.

Más allá de las solicitudes externas y la carga laboral, reconozco que el núcleo de una verdadera transformación pedagógica reside en un cambio de actitud hacia el otro. Este tránsito de lo emocional a lo pedagógico se fundamenta en que el acto de enseñar nunca es neutro; como sugiere Freire (1997), el educador también aprende mientras enseña, lo que implica que las formas vinculares se heredan y se repiten. Si el aprendizaje ocurre en un entorno de desidia, el estudiante no solo memoriza datos, sino que interioriza conductas nocivas para la comunidad.

En este sentido, el emocionar y sentir no es algo que deba encargarse de silenciar el aula, sino un conocimiento que se debe enseñar y compartir colectivamente para que el aprendizaje sea un aporte real para la vida. Al desplazar la autoridad vertical por una presencia que reconoce la humanidad del estudiante, se rompe con la pedagogía de la dominación que

describe hooks (2021) se refiere a la que forzar al alumno y al profe a silenciar su voz y sus emociones para ajustarse a un esquema preestablecido, suprimiendo cualquier posibilidad de que la educación sea, tal como ella sugiere, una expresión de libertad.

Esto implica transitar desde una gestión instrumental hacia una ética del cuidado, donde se dejen de lado las jerarquías profesionales para asumir, desde el servicio y la presencia, el dolor del otro. Así, la labor docente y de orientación deja de ser una respuesta automática a las crisis para convertirse en un compromiso humano que toma en serio la vulnerabilidad de cada integrante de la comunidad. Esto implica atravesar desde una gestión instrumental -entendida como el uso de protocolos y manuales que buscan solucionar la emoción como si fuera un desperfecto técnico-, hacia una ética del cuidado. Reconozco que, en un comienzo, mi propia visión estaba ligada en la búsqueda de herramientas eficaces, creyendo erróneamente que el saber profesional me daría la clave para gestionar el dolor ajeno. Sin embargo, mi experiencia personal y el encuentro con la frialdad institucional me precisaron a reconocer una tensión: mientras la gestión instrumental jerarquiza y distancia, la ética del cuidado horizontaliza y vincula.

Mi transición consistió en dejar de ver el acompañamiento como una respuesta automática a las crisis, para asumirlo como un compromiso humano que toma en serio la vulnerabilidad. En esta nueva perspectiva, los dispositivos de acompañamiento ya no son instrumentos de control, sino espacios de servicio y presencia donde se deja de lado el rango profesional para sostener, simplemente, el dolor del otro. Así, la labor docente y de orientación se transforma en un acto político de corazonar la comunidad.

Estas dificultades para el encuentro suelen manifestarse a través de juicios apresurados y lecturas negativas que fragmentan la comprensión mutua. Lo problemático de la premura es que la falta de tiempo en la escuela nos empuja a juzgar con rapidez para cumplir con el siguiente tema, impulsando una prisa interna por etiquetar a la persona para saber cómo

reaccionar de inmediato. Me agobia reconocer que esta presión nos imposibilita, tanto a docentes como a estudiantes, el gesto básico de reconocernos como personas aceleradas por las dinámicas del vivir.

Por su parte, las lecturas negativas actúan como un lente previo que llevamos puesto antes de entrar al aula, donde la obsesión por depositar información nos lleva a invalidar la realidad del estudiante. Estas lecturas dialogan con los juicios en un proceso gestado por el cansancio y la desesperanza: mientras la lectura negativa es la sospecha constante -como ver molestia donde habita la tristeza-, el juicio es la etiqueta definitiva -como tildar de agresivo a quien solo necesita llorar-. Finalmente, si el cuerpo está estresado y en modo huida, el sistema nervioso pierde la capacidad de sentir compasión, reemplazando la legítima presencia por una actitud de juicio que frena sostener el trámite de las emociones en común, tal como lo expresa hooks (2021): Para enseñar de una forma que regenere la conciencia, es necesario que los profesores estén vivos y que les guste estarlo (p. 25).

Esta vitalidad es la que permite romper el juicio y posibilite pensarnos en una comunidad de cuidado. Desde mi experiencia como madre, reconozco que en ocasiones caí en la tendencia de interpretar la labor de la orientadora bajo la lógica del resultado, asumiendo que si el malestar persistía era porque ella no estaba haciendo bien su trabajo. Esta mirada reduccionista evidencia cómo, a menudo, los procesos emocionales se simplifican en juicios individuales y técnicos, desconociendo los factores estructurales y relacionales que atraviesan la escuela. Comprender esto me permitió ver que la gestión emocional no es una meta burocrática, sino que es el fruto de un tejido humano que basándose en la empatía reconoce las condiciones, tanto de quien acompaña, como de quien es acompañado. Con esta misma mirada crítica, he comenzado a observar cómo, en este tejido humano, ciertas formas de violencia se han mimetizado con lo cotidiano.

Cuando hablo de mimetización de la violencia, me refiero a que acciones como gritos, groserías, burlas o gestos despectivos dejan de percibirse como rupturas para asumirse como formas habituales de relación. Esta naturalización no surge de manera aislada; se alimenta de los modelos relacionales que los niños y niñas observan y absorben de su entorno. Este aprendizaje se teje a través de la música y los videojuegos -que en su mayoría orbitan en torno a la competencia y la muerte-, así como de noticieros que priorizan una narrativa de desesperanza y guerra. Al sumarse las dinámicas aprendidas en sus familias, se termina por saturar el mundo simbólico de la niñez con referentes que privilegian el conflicto sobre el cuidado.

En este sentido, más que una falta de gestión individual, lo que observo es la reproducción de patrones validados por el contexto: la violencia no siempre escala en intensidad, pero sí se arraiga al volverse menos cuestionada y más naturalizada por la comunidad educativa. Bajo esta lógica de arraigo, lo que ha mutado en el territorio es que la violencia ya no necesita ser un estallido evidente para existir; ahora habita en una microviolencia constante que, al no ser cuestionada, se incorpora al ambiente y se vuelve invisible. Así, lo que persiste en el tiempo es la dinámica de agresión, pero lo que muta es nuestra percepción: nos hemos habituado a convivir con el daño, mimetizándonos con este hasta dejar de reconocerlo como tal.

Ante este escenario, la propuesta de alfabetización emocional de Bisquerra (2009) adquiere un sentido que trasciende lo privado; no se trata de una técnica para el autocontrol aislado, sino de fortalecer el agenciamiento emocional como un ejercicio de ciudadanía activa y responsable. Sin embargo, considero que el emocionar es una dimensión inmensa, un terreno que apenas está siendo explorado, tal como ocurre con el infinito universo. Es por esta razón que mi mirada no se agota en una sola perspectiva, sino que se nutre del concepto de pulsión propuesto por Piera Aulagnier (1975). Al definirla como esa fuerza constante que emana del

cuerpo en busca de expresión, comprendo que cuando el entorno no logra metabolizarla a través del vínculo y la palabra, dicha energía se desvía hacia la destructividad.

Acompañando esta mirada, se integra la sabiduría ancestral, donde he reconocido que lo que la psicología denomina pulsión, en la cosmogonía de los pueblos se habita como el fuego vital. Para Abadio Green Stocel (2014), este fuego representa la energía creadora, el espíritu y la palabra que otorga sentido a la existencia, simbolizando la conciencia y el retorno al origen. Desde la dimensión indígena, el fuego exige reconocer los sentires y emociones como la raíz del conocimiento, integrando así el corazón con la razón en un solo latir.

A la luz de esta perspectiva, el cuidado del fuego – (-- o la búsqueda de la armonía) -- -- debe comenzar en el propio cuerpo. Solo al habitar el amor propio y sanar los tejidos internos, es posible proteger verdaderamente la red de la vida. Por ello, la violencia es, en esencia, energía estancada; ocurre cuando el entorno impide que ese fuego del sentir circule, provocando que la potencia vital se oxide y se manifieste como agresión. En el aula, esta ruptura del equilibrio nos habitúa a una microviolencia invisible donde el tejido comunitario se desgarrar, mimetizándonos con el daño hasta dejar de reconocerlo.

Desde este entramado, comprendo que la alfabetización emocional tiene como objetivo un bienestar social donde la persona, al identificar sus propias emociones y las de su entorno, asume la responsabilidad ética de no reproducir los patrones de violencia legitimados por su contexto. Así, la educación emocional deja de ser un intento por moldear conductas para convertirse en un puente hacia la participación comunitaria; un horizonte que permite a la comunidad educativa transitar desde la naturalización del conflicto hacia la siembra de una convivencia equitativa y consciente.

Esta apuesta pedagógica debe integrar la pulsión en busca de expresión para orientarla hacia la creatividad, así como el fuego del sentir para habitar el amor propio. Solo desde ese

reconocimiento interno es posible proteger la red de la vida, convirtiendo el aula en un territorio donde el equilibrio vital sea el eje de toda transmutación.

Mi Ejercicio como Practicante

Llegué a este espacio en el año 2022, finalizando el mes de abril. Las orientadoras necesitaban apoyo con el proyecto “PazHilArte”, aprobado por una convocatoria de la JEP y enfocado en la justicia restaurativa en la escuela.

En ese momento, las orientadoras de la jornada tarde decidían participar en este proyecto con la intención de fortalecer el manejo de los conflictos en la institución, contando con un incentivo económico y un acompañamiento que les permitiría desarrollar estrategias pedagógicas alrededor de esta temática.

Al llegar al colegio, me encuentro también con un grupo de practicantes de derecho de la Universidad Católica. Es en ese espacio donde conozco a Nicole, una joven interesada en las problemáticas de los barrios populares, quien hacía parte de un colectivo de teatro llamado “De Parces, Peces y Manís”. Desde allí se venían desarrollando procesos formativos para la resolución de conflictos a partir del teatro.

Mi práctica se desarrolló principalmente con los cinco grupos de grado quinto, pero se expandió a otros espacios, gracias a la confianza de las orientadoras, quienes me pidieron acompañar también a los grados tercero. En medio de este hacer diario, comencé a encontrar mi propio lugar como investigadora; no solo cumpliendo con una planeación, sino vinculándome de manera directa con los chicos y chicas cuyas acciones eran señaladas como faltas en el Manual de Convivencia. Fue en el encuentro con estos grupos donde mi propuesta empezó a cobrar sentido, pues me permitió ver más allá de la etiqueta del conflicto para intentar reconocer la humanidad que habitaba en cada uno de ellos.

Mi llegada a la institución coincidió con el cierre de etapa de Nicole, terminaba sus prácticas a inicio de mayo. Ella me 'heredó' no solo el trabajo con los grados tercero y quinto, sino también el acompañamiento al grupo de convivencia, permitiéndome así formalizar mi proceso universitario en este territorio.

En los grados tercero y quinto, implementé una serie de actividades diseñadas a partir de la propuesta educativa CROAC: el juego del bosque, la cual busqué complementar con ejercicios de expresión teatral. Mi intención no era imponer una técnica, sino poner en diálogo ambas herramientas para que niños y niñas encontraran nuevas formas de habitar su cuerpo y su palabra.

Mi objetivo central era fomentar una comprensión del cuidado que trascendiera lo humano, extendiéndose a todos los seres que habitan la Tierra. Partía de la premisa de que, al aprender a cuidar de los otros y del entorno, se abre la posibilidad de desarrollar la sensibilidad necesaria para reconocer nuestra propia vulnerabilidad. Para mí, aprender a cuidar no es una fórmula acabada, sino un ejercicio de escucha del fuego que nos habita; es el ensayo de entender que no soy un ente separado, sino un tejido vivo que busca sostener la red. En este sentido, el autocuidado surge como un aprendizaje ético donde, al proteger el equilibrio externo, la persona puede empezar a reconocer la necesidad de sostener sus propios tejidos internos. Este reconocimiento permite que la energía vital no se estanque ni se torne en daño perpetuo, sino que logre encauzarse hacia la creatividad y la vida, evitando así su potencia destructiva. Cada sesión iniciaba con ejercicios teatrales diseñados para disponer el cuerpo y mejorar la expresión corporal. A través de estos, buscábamos identificar tensiones musculares y estados de ánimo, preparando la sensibilidad de los niños para la fase de personificación. Posteriormente, les invitaba a interpretar seres del bosque enfrentados a situaciones problemáticas que debían resolver desde sus personajes. El cierre de la actividad consistía en

un círculo de palabra donde compartíamos cómo nos habíamos sentido y si esas situaciones imaginarias guardaban relación con los conflictos de su vida diaria.

Aunque los grupos eran numerosos (entre 36 y 41 estudiantes), los momentos de juego solían ser divertidos y dinámicos. No obstante, en cada encuentro emergían sombras que daban cuenta de lo que ya he mencionado sobre la naturalización de la violencia: burlas constantes, desinterés por miedo al juicio del otro y un uso recurrente del puño, la patada o el empujón como parte 'normal' del juego.

Eran pocos los que manifestaban un aburrimiento genuino; lo que realmente los indisponía era la burla de sus pares, que terminaba por bloquear cualquier deseo de participación. Logré identificar esta diferencia porque, al finalizar cada jornada, me acercaba a ellas con la intención de escucharlos y entender si su silencio se debía al desinterés o a las dinámicas del grupo. Mi propósito era abrir un espacio de confianza donde pudieran proponer qué actividades les interesaban y cómo querían habitarlas, ajustando así la práctica a sus intereses.

Al habilitar este diálogo, comprendí que el “aburrimiento” solía ser una coraza para protegerse del juicio de los otros, confirmando que, sin un entorno de seguridad emocional, el aprendizaje se detiene o se realiza a medias. En última instancia, su participación dependía de sentir que su voz tenía un poder real de decisión en el proceso, permitiéndoles reconocer su capacidad de agencia y que se reconocieran sujetos activos de su propio aprendizaje.

Con los grupos de tercer grado, el desarrollo de las actividades era más fluido, pues su disposición al juego era más inmediata. Sin embargo, incluso en ellos observaba cómo la agresión física se filtraba en el espacio lúdico. En las reflexiones finales, surgía una queja constante: el cansancio de estar siempre sentados y el sentimiento de incompreensión ante los gritos de los adultos por no hacer caso.

Un ejemplo de esta convergencia entre cuerpo, emoción y razón ocurrió durante una dinámica de expresión corporal denominada pose extra-cotidiana. En un espacio habitado por más de 35 estudiantes, el reto de desplazarse sin colisionar exigía una conciencia plena del otro. Ante un incidente donde un grupo de estudiantes -denominados los mosqueteros- provocó una caída accidental que derivó en insultos y enojo, la dinámica se transformó en un círculo de palabra.

En este espacio, la emoción del conflicto no fue reprimida mediante el castigo, sino procesada colectivamente. La solución surgió de los propios estudiantes: transformar la tensión en un acto creativo. Los implicados realizaron una improvisación cómica, logrando que la energía que inicialmente se manifestó como agresión (fuego destructivo) se canalizara hacia la risa y el arte --fuego creativo--. Este momento demostró que, al permitir que el cuerpo exprese su sentir y la razón medie en la solución, el aprendizaje del cuidado se vuelve una vivencia encarnada y no solo un concepto abstracto.

Estos relatos confirmaban la necesidad de una pedagogía que no solo movilizara el pensamiento, sino que permitiera movilizar los métodos y las prácticas educativas para permitirle al cuerpo expresarse, una enseñanza que entienda que el aprendizaje ocurre cuando el cuerpo, la emoción y la razón habitan el mismo espacio.

En el grupo de convivencia, el reto principal era la diversidad de edades, pues asistían jóvenes desde quinto hasta noveno, y en ocasiones de décimo grado. Esto requería adaptar las planeaciones para encontrar un lenguaje común. La adaptación la realizaba en el primer momento de la sesión, presentaba una lectura sobre el bosque y sus habitantes, pero a diferencia de los otros grupos, aquí el énfasis no estaba en la resolución de problemas, sino en ejercicios de respiración y atención plena para invitarles a realizar la auto observación.

El énfasis en los ejercicios de respiración y atención plena respondía a la necesidad de establecer un lenguaje común que unificara la diversidad de edades en el grupo. Para efectos de esta dinámica, la atención plena se entendió como el acto consciente de estar presentes en el propio cuerpo, permitiendo que el estudiante observara sus pensamientos y sensaciones físicas sin juzgarlos de inmediato. Más que una técnica de relajación era abordada como la primera herramienta de auto observación y contacto con el fuego vital. Al invitarles a centrar la atención en el ritmo de su propio aire, se buscaba que el estudiante -sin importar su grado escolar- pudiera reconocer su cuerpo como un territorio vivo. Este ejercicio permitía que la pulsión encontrara un cauce de serenidad, transformando la distracción o la reactividad en una disposición activa para el encuentro con el otro; era, en esencia, preparar el terreno corporal para que la palabra pudiera circular con cuidado.

Por ejemplo, les proponía personificar a la ranita del bosque. Iniciábamos con preguntas sobre su comportamiento: ¿Es un animal acelerado o se detiene a observar su entorno? A partir de allí, cada uno elegía la posición de la rana y debía mantenerla en quietud y con los ojos cerrados durante cinco minutos. Durante ese tiempo, la instrucción era reconocer el ritmo de su propia respiración, identificando si esta nacía del estómago o solo de los pulmones.

Al abrir los ojos, y manteniendo el silencio, introducía un estímulo externo -- como el dibujo de una mosca -- para que actuaran según su personaje. Mi objetivo era invitarlos a ser conscientes de su respiración y descubrir que tenían la opción de cambiar su ritmo y, consecuentemente, transformar cómo se sentían. Con el estímulo externo buscaba fortalecer la atención plena; si actuaban como ranas, su enfoque debía estar totalmente presente en esa identidad, habitando el momento con todo el cuerpo. Los resultados de este ejercicio sobrepasaron la pura recreación, pues permitieron que algunos estudiantes comenzaran a identificar la agitación previa con la que llegaban al aula. En varias ocasiones, tras la dinámica, surgieron expresiones como: sentí que mi cuerpo se puso pesado y mi rabia se calmó.

Esta incipiente capacidad de auto observación se plantea aquí no como una solución definitiva, sino como el primer paso hacia una posible gestión emocional. En este escenario, el estudiante no depende exclusivamente de una sanción externa, sino que se le invita a reconocer que posee una tecnología interna -su respiración- que podría ayudarle a regular su propia pulsión. Así, estas actividades se posicionan como un espacio de acompañamiento donde el cuidado se experimenta en el cuerpo, abriendo la oportunidad para que el joven, de manera gradual, pueda transitar de una reacción instintiva hacia una acción más consciente frente a los estímulos del entorno.

Aquella jornada era intensa: dedicaba entre siete y ocho horas continuas, muchas veces sin descanso, para cumplir con los grupos y cerrar el día con los chicos de convivencia. Esta dinámica de exigencia física y emocional la viví de manera ininterrumpida hasta la primera semana de junio del 2022, momento en el que llegaron las vacaciones de mitad de año para la escuela. Ese receso no fue solo un descanso en el calendario, sino el espacio necesario para que mi cuerpo y mente hicieran una pausa antes de mi regreso en julio.

En aquel momento, la exigencia de cumplir con mis obligaciones externas y los desafíos de la maternidad -- esa realidad ya mencionada que reconfiguraba mi presencia a través de la lactancia y el cuidado de mis tres hijos --, se manifestaban en un agotamiento físico que el cuerpo no lograba ocultar. Intentaba convencerme de que los breves minutos de aislamiento en el baño eran suficientes para recuperarme, pero la realidad era otra: el diario vivir no me permitía atenderme.

La falta de tiempo para el propio sentir me llevó a un hallazgo fundamental en mi práctica: empecé a corazonar que era urgente prestar atención a mis emociones. Comprendí que la vulnerabilidad que me otorgaba mi proceso de postparto no era solo un dato biográfico, sino una alerta ética; no podía hablar de gestión emocional en la escuela, si yo misma estaba habitando el descuido. Fue en este cruce entre el cansancio y la labor pedagógica donde

entendí que el cuidado del otro nace, inevitablemente, de la honestidad con los propios tejidos internos.

Esta posición de vulnerabilidad me situó en una paradoja: mientras en mis planeaciones enfatizaba que cuidar al otro abre la posibilidad de cuidar de sí misma, mi propia cotidianidad me desafiaba a aplicar esa premisa en un cuerpo agotado. Reconocerme al límite de mis fuerzas me permitió mirar a mis estudiantes, no desde una autoridad impecable, sino desde una humanidad compartida que también busca su propio equilibrio. Fue en este quiebre donde emergió para mí el acto de corazonar como una urgencia pedagógica. Entiendo el corazonar como esa resistencia necesaria frente a la mecanicidad del diario vivir que a menudo me desconecta de mis propios hijos y de mi sentir. Este concepto se entrelaza profundamente con el sentipensar; término que Orlando Fals Borda (2015), recogió de la sabiduría campesina de la costa colombiana y que, en mi práctica, se tradujo en el esfuerzo por no permitir que la exigencia educativa se separara de la vibración del corazón y la experiencia del cuerpo lactante.

Fue en la cotidianidad de las comunidades anfibias donde identifiqué este arte de vivir: el reconocer que somos seres que piensan con el corazón y sienten con la cabeza. Para el autor, el sentipensamiento no es una invención teórica, sino una forma de conocimiento ancestral y popular que no separa la razón de la emoción, sino que las fusiona para entender la realidad socio-vital de manera integral y humana. En este sentido, sentipensar implica reconocer que las vivencias que ocurren en el aula no son ajenas a lo que sucede en la propia subjetividad; es una invitación a que el conocimiento emerge no solo de la observación externa, sino de la vivencia compartida y la sensibilidad afectiva de quien investiga.

Para mí, corazonar es el ejercicio cotidiano de auto observarme para volver a sentipensar; es una resistencia frente a esa inercia que nos convierte en autómatas. Es la

apuesta por validar que mi saber cómo madre y como profesora no proviene solo de los libros, sino de esa sabiduría que nace de la experiencia vivida, sentida y reflexionada en comunidad.

Esta apuesta por la auto observación se alinea con lo que Patricio Guerrero (2010) define como una dimensión esencial del corazonar: la necesidad de volver la mirada sobre nosotros mismos para descolonizar nuestros afectos. Según el autor, no es posible construir una pedagogía de la vida si el educador no se reconoce primero como un ser sintiente, es decir, como un sujeto que no solo piensa la realidad, sino que la encarna y es habitado por tensiones y contradicciones que marcan su labor pedagógica. Sin embargo, mucho antes de encontrarme con sus planteamientos, la auto observación ya era parte de mi vida, fruto de indagaciones espirituales compartidas con la orientadora y amiga que me acompañó en este habitar.

Mi búsqueda me llevó a transitar territorios alejados de las periferias urbanas para compartir con comunidades indígenas en ceremonias de yagé (ayahuasca). En esos encuentros, comprendí que la auto observación es también una forma de reconocer nuestra pertenencia al tejido de la vida. Observé cómo estas comunidades procuran mantener una armonía profunda con el territorio, fundamentada en prácticas de cuidado hacia todos los seres de la naturaleza. Si bien no desconozco que, como seres humanos, estas comunidades también enfrentan contradicciones y errores, el impacto de su habitar es mínimo comparado con la huella depredadora de las estructuras de ciudad que habitamos.

Estas vivencias me enseñaron que no es posible construir una pedagogía de la vida si el educador no se reconoce primero como un ser sintiente, espiritual y habitado por tensiones. Así, este ejercicio trascendió lo íntimo para transformarse en una herramienta pedagógica y política, capaz de romper con la inercia técnica y permitir que mi propia vulnerabilidad se convirtiera en un puente de empatía con los jóvenes del grupo focal.

Esta perspectiva dialoga con el feminismo comunitario de Lorena Cabnal (2010), quien propone la recuperación y defensa del cuerpo como nuestro “primer territorio-tierra”. Para Cabnal, la sanación de este territorio es un acto político: no podemos acompañar el florecimiento de otros (en el aula o en la vida) si nuestro propio territorio permanece expropiado por el agotamiento y en la desconexión. Al retomar mis labores en julio del 2022, después de este profundo ejercicio de autorreflexión sobre mi espiritualidad y mi papel como educadora, tomé una decisión fundamental para la continuidad de mi práctica. Aunque inicialmente mi acompañamiento se extendía a los grados tercero y quinto, comprendí que para ser coherente con mi propio proceso de sanación y con la necesidad de romper la 'inercia técnica', debía concentrar mis esfuerzos donde el tejido emocional estuviera más tensionado. Sentí que en los grupos de primaria el trabajo fluía desde la lúdica, pero era en el espacio de convivencia donde la apuesta por el corazonar se hacía urgente y necesaria.

Decidí centrar mi mediación solo en este grupo, vinculándome al espacio todos los miércoles de 10:30 a. m. a 12:30 p. m. En esta franja, mi propósito trascendía la labor académica: buscaba habitar un tiempo de escucha activa y compartires con las y los estudiantes, donde mi presencia no fuera la de una supervisora de conductas, sino la de una facilitadora de encuentros sentipensantes.

De este modo, mi práctica se situó formalmente en el grupo de convivencia, un escenario diseñado por las orientadoras para implementar ejercicios restaurativos que permitieran transitar las tensiones derivadas de las faltas convivenciales, más allá de lo punitivo. La intención era sustituir las sanciones tradicionales -como suspensiones o anotaciones en el observador- por un acompañamiento basado en talleres de reflexión y estrategias cognitivo-conductuales liderados por el equipo de orientación. Sin embargo, ante la alta demanda administrativa y el desbordamiento de tareas que enfrentaban las orientadoras, mi apuesta sentipensante se convirtió en un complemento vital: mientras el marco institucional

buscaba la pauta cognitiva y la evidencia del proceso, mi intervención ofrecía el tiempo y el espacio para que los estudiantes bajaran la guardia. Esto permitió que la reflexión no fuera solo un requisito formal, sino una vivencia encarnada donde el sentir recuperaba su lugar frente al afán de los resultados.

La permanencia en el grupo dependía de la naturaleza de la situación: si las faltas sobre el Manual de Convivencia eran leves, como gritar o faltar al respeto a una profe, la asistencia se limitaba a dos o tres sesiones. Sin embargo, en casos de faltas más graves, la participación debía ser constante hasta finalizar el año escolar. Bajo este marco de compromiso restaurativo, el grupo mantuvo la asistencia constante de 5 estudiantes hasta terminar el periodo calendario y entre 13 a 14 estudiantes de manera intermitente.

En este contexto, mi labor incluía, por requerimiento institucional, el registro de un listado de asistencia que, al finalizar cada jornada, entregaba y archivaba para la coordinación. Aunque esta tarea operaba como una formalidad administrativa ajena a la esencia pedagógica de mi propuesta, se hacía necesaria para dejar constancia del proceso de cada estudiante ante la institución, permitiendo que el espacio de encuentro ganara legitimidad dentro de la estructura formal del colegio.

Entre las situaciones que determinaban la asistencia al grupo se encontraban conductas que desbordaban la cotidianidad escolar: desde agresiones físicas y consumo de sustancias psicoactivas, hasta casos de tocamientos forzosos de niños hacia sus compañeras. Es precisamente ante este panorama donde mi propuesta buscaba sensibilizar la respuesta pedagógica, priorizando el reconocimiento de las emociones y el cuidado de la vida sobre la sola aplicación de la norma.

De las múltiples actividades realizadas comparto aquí aquellas que logran sintetizar la dinámica de lo acontecido y sus generalidades. Entre ellas, destaca una planeación diseñada

con el propósito fundamental de observar si contábamos con las palabras necesarias para reconocer las emociones.

Fue así como nació el Stop de las emociones, una propuesta que buscaba identificar los conocimientos previos de los jóvenes del grupo focal para nombrar lo que sentían. Mi intención era validar si mis sospechas sobre el analfabetismo emocional eran acertadas o si, por el contrario, mi percepción estaba equivocada; el objetivo central era evidenciar si éramos capaces de ponerle nombre al sentir.

Inicialmente, comenzamos con la versión tradicional del juego, esa que conocemos como herencia de generaciones atrás y que nos invita a un ejercicio memorístico para medir nuestra capacidad de retención. Así, tras realizar los ejercicios de disposición corporal, identificación de tensiones y respiración, les propuse iniciar. Ese día contaba con trece participantes que, entusiasmados, aceptaron el reto. Tras unos minutos de juego, decidí hacerlo más retador: el ganador recibiría una chocolatina.

Recuerdo ese momento como algo especial; todos me miraron con una sonrisa. Una chica exclamó: “esa profe es muy tierna”, mientras otro añadía: 'usted sí nos motiva, profe'. Fue gratificante sentir cómo, más allá del ejercicio, empezábamos a tejer un vínculo afectivo en ese espacio. Al analizar este momento desde la distancia, reconozco que el uso de la chocolatina operó como una técnica conductual propia de la psicopedagogía; un refuerzo positivo eficaz a corto plazo para movilizar la participación cuando el interés intrínseco de los estudiantes parece ausente. Sin embargo, esta acción también me revela hoy una contradicción interna: mientras mi apuesta buscaba romper con las lógicas instrumentales, terminé recurriendo a una dinámica de competencia y recompensa para asegurar la permanencia del grupo. Comprendo ahora que, en el afán de animar el espacio, introduje una lógica de mercado en un territorio que pretendía ser de cuidado, recordándome que el caminar hacia una pedagogía del sentir está siempre atravesada por las estructuras de control que hemos naturalizado.

Posteriormente, introduje la modificación pedagógica: las casillas tradicionales del 'Stop' fueron sustituidas por las emociones básicas universales propuestas por Paul Ekman (1972). Tras la casilla de la letra, los estudiantes debían ubicar situaciones que les produjeran miedo, tristeza, ira, felicidad, sorpresa, asco y desprecio.

Confieso que este cambio representó un gran desafío. Por ello, antes de presentarlo al grupo, realicé un ejercicio de pilotaje en casa con mis hijos. El resultado de este ensayo fue esclarecedor: comprendí que nombrar situaciones vinculadas a cada emoción de forma espontánea no es una tarea sencilla, pues requiere de un tiempo propio de escucha y reflexión que la presión del juego suele anular. Así, identifiqué que el valor del ejercicio no residía en la rapidez de la respuesta, sino en la capacidad de otorgar un nombre y un lugar genuino a esos sentires.

Durante la aplicación en el grupo, solo tres estudiantes -un chico de octavo, una chica de décimo y uno de sexto- lograron terminar el ejercicio. Los otros diez entraron automáticamente en un estado de aburrimiento y perdieron el interés, refugiándose de inmediato en sus teléfonos celulares. Este recurso al móvil no es un detalle menor; considero que el impacto de estos dispositivos en el cerebro de la niñez y la adolescencia merece un estudio minucioso. Aunque no es el objeto de este trabajo, es necesario nombrarlo, pues la interacción con estos aparatos también genera emociones y es una realidad que no me es ajena: al llegar a mi hogar, encontraba a mis propios hijos sumergidos en sus pantallas.

Al observarles, recordé mi propia infancia; la adrenalina desbordante por responder más rápido que todos y la desmotivación al no lograrlo. En retrospectiva, entiendo que ese juego tradicional alimentaba un espíritu de competencia que hoy, como educadora, intento transformar en un ejercicio de introspección.

Me generó mucha curiosidad el resultado de quienes sí lograron completar el ejercicio. Fiel a mi costumbre de indagar cuando algo distinto emergía, me acerqué a ellos para preguntarles qué les había motivado a responder y profundizar en sus respuestas. Lo que noté en nuestra charla fue la fuerza de los vínculos con su contexto familiar.

Me resultó particularmente revelador que, a pesar de pertenecer a cursos distintos y tener historias de vida diversas, los tres coincidieron en un punto: en la casilla de felicidad, todos escribieron: mi mamá. Al indagar más, manifestaron que esa felicidad se extendía a estar con sus hermanos, sus padres o su familia en general. Sin embargo, este lazo también cargaba un peso emocional complejo; todos expresaron sentir una profunda tristeza bajo la premisa de haber decepcionado a su mamá. Este hallazgo me permitió comprender que, para los jóvenes, la gestión de las emociones está intrínsecamente ligada al contexto y a la naturaleza de sus relaciones. El ejercicio se facilitaba en el entorno familiar porque allí existía un contexto en el cual el vínculo era fuerte, permitiendo que la palabra fluyera con mayor seguridad. Gracias a esto, pude observar que la felicidad y la tristeza no eran conceptos abstractos, sino que tenían rostro y nombre: eran el reflejo de sus relaciones más íntimas y de la solidez de los lazos que los sostienen. Al llegar al cierre de la planeación, durante el momento destinado al diálogo y al compartir la palabra, indagué sobre lo que había ocurrido con los otros diez estudiantes. Sus respuestas fueron esquivas: expresaron que el tema no era de su interés o que les resultaba muy aburrido; sin embargo, al preguntarles qué producía exactamente ese sentimiento, no encontraron palabras para definirlo.

Durante este espacio de cierre, fue necesario analizar la postura de sus cuerpos en contraste con las actividades previas. Mientras que en las dinámicas que les motivaban mostraban una energía dispuesta al movimiento, cuando aparecía el aburrimiento sus cuerpos parecían cargar un gran peso sobre los hombros; se encorvaban y, acto seguido, se refugiaban en sus teléfonos celulares.

Aunque el uso de estos dispositivos estaba prohibido en el entorno escolar, no era una norma que se obedeciera estrictamente. Para mi análisis, el hecho de que no logran expresar el origen de ese tedio planteaba múltiples interrogantes que desbordaban la idea de un simple desinterés. ¿Se trataba acaso de una dificultad para reconocer sus propios sentimientos? ¿O era, tal vez, un desasosiego más profundo vinculado a historias de vínculos rotos? ¿Podría ser que el silencio fuera la única respuesta ante la ausencia de un lugar propio donde sentirse legítimamente reconocidos? Al reflexionar sobre ello, comprendo que el uso del celular podría ser más que una evasión: quizás era un refugio ante el deseo de no transitar por donde habita el dolor. De este modo, mis sospechas sobre el analfabetismo emocional se matizan; ya no lo veo solo como una falta de recursos educativos para decir lo que les pasa, sino como la manifestación de un cuerpo que se desploma y una mente que se evade cuando el malestar resulta inenunciable.

Sentí como mi labor no era solo enseñarles a jugar o a compartir, sino ayudarles a levantar ese peso de los hombros para que el cuerpo pudiera recuperar su postura y su palabra.

Al terminar la jornada, busqué a mi amiga orientadora. Ella, a diferencia de otras colegas a quienes la carga administrativa les impedía detenerse, siempre procuraba abrir un espacio para escuchar mi experiencia. Tras comentarle mis hallazgos con el juego Stop, me compartió una premisa esencial: "Diste con algo clave: la falta de vínculo emocionales. Cuando hay vínculo, hay una experiencia directa".

Intrigada por su observación, le pedí que profundizara en cómo percibía estas dinámicas en su práctica diaria. Su respuesta fue significativa para mi análisis, pues situó el origen de la desconexión emocional en la raíz de los vínculos primarios. Al respecto, la orientadora señaló:

Desde mi experiencia, uno evidencia claramente cómo la forma en que los chicos interactúan depende de la calidad de sus vínculos familiares, ya sea con padres, tíos o cuidadores. En esa convivencia se normalizan dinámicas; existen vínculos que enriquecen y otros que generan un profundo desapego. Cuando ves a un chico que puede hablar con claridad de sus emociones en espacios pedagógicos, descubres que el tema no le es ajeno. Son jóvenes que han tenido la posibilidad de acercarse a su sentir con alguien que se preocupa por ellos, que les manifiesta afecto y con quien han podido decir: "me siento mal" o "estoy enojado". Esa es una forma de vínculo. (comunicación personal, 2026)

Esta reflexión de la orientadora resuena con mi búsqueda en el aula; la capacidad de nombrar lo que se siente no es un acto espontáneo, sino el resultado de una historia vincular. Sin embargo, la realidad que ella describe también revela la otra cara de la moneda: el silencio como norma. Según su relato:

He visto chicos que manifiestan que jamás le contarían nada a sus padres; simplemente no se sienten cómodos o no tienen las palabras. Esto ocurre porque se normalizó el estar en un mismo espacio sin profundizar en nada. Por eso me encuentro con padres que dicen: "Hable usted con ella, porque yo trato de acercarme y tiene una barrera". Y cuando hablo con el adolescente, él me confiesa que le resulta extraño que le pregunten cómo está, porque no es algo cotidiano. Son vínculos funcionales: se limitan a lo práctico, como la comida o los deberes de la casa, pero no se vinculan emocionalmente. (comunicación personal, 2026)

A partir de este testimonio, comprendo que nos enfrentamos a procesos de introspección complejos y desconocidos para los jóvenes. Cuando la estructura familiar se limita a la supervivencia material, el mundo interno se guarda. La orientadora concluye con una advertencia sobre la gravedad de este encapsulamiento:

Si a esto le sumas situaciones más fuertes, como el abandono o el rechazo explícito de un padre, la emoción se encapsula aún más. Entonces, ya no es solo que no hablen, sino que empiezan a tramitar todo ese dolor a través de comportamientos nocivos para ellos y para los demás, muchas veces de manera inconsciente. Todo nace de esas dinámicas que se normalizan en casa y de cómo los padres y madres aprendieron —o no— a expresar lo que sucede en su interior. (comunicación personal, 2026)

Fromm (1956/2000) señalaba que el amor no es esencialmente una relación con una persona específica, sino una actitud y una orientación del carácter que determina el tipo de relación de un sujeto con el mundo como totalidad. En este sentido, hablar de amor en el espacio educativo implica un giro ético: dejar de objetivarnos y de ver al otro como un recurso o una cifra, para empezar a reconocernos como sujetos plenos. Esta perspectiva me permite comprender que mi propuesta buscaba desbordar los límites del aula para proponer un vínculo comunitario basado en la presencia. No se trataba solo de gestionar emociones, sino de practicar una forma de cuidado que nos devuelva la humanidad que la norma muchas veces intenta estandarizar.

Cuando la orientadora se refería a los “vínculos funcionales”, estaba analizando relaciones en las que nos asumimos, de manera inconsciente, como objetos. En estas dinámicas, los cuidadores -madres, padres y familias- suelen desconocer su capacidad de agencia y se limitan al cumplimiento de la norma, una estructura que nos fragmenta y nos condena a oprimirnos, repitiendo esa rueda del Samsara; es decir, ese ciclo incesante de repetición donde el sujeto queda atrapado en las mismas lógicas de castigo y obediencia sin lograr una transformación real. Esta desconexión responde a lo que Erich Fromm denominó una orientación necrofílica, caracterizada por el amor a lo controlado y mecánico sobre lo vivo.

Esta categoría, llevada a la educación por Paulo Freire, denuncia cómo la escuela - como parte fundamental de la comunidad educativa- prioriza la norma y el silencio,

convirtiéndose en una estructura que asfixia la subjetividad. Debo reconocer que, en un principio, yo también fui parte de ese engranaje al objetivarme, asumiendo mi labor desde el automatismo y la dureza de la norma. En respuesta, mi práctica busca transitar hacia una pedagogía del corazonar que, como propone Patricio Guerrero, rescata la vida y el afecto frente a esa rigidez que termina por encorvar el cuerpo de los estudiantes y en los cuidadores tal como yo lo viví no atender las emociones por cumplir con la norma.

La actividad titulada 'Cuéntame la historia' tenía como horizonte promover el cuidado y la reflexión sobre los vínculos con uno mismo y con los otros, como una ruta para prevenir violencias y discriminación. Ese día, el espacio se transformó: solo asistieron cuatro estudiantes niños de sexto grado (entre 10 y 12 años). No era una asistencia casual; los cuatro compartían la autoría de una falta grave: tocamientos indebidos a una compañera.

Iniciamos con un círculo de reconocimiento corporal. A diferencia de otros grupos, estos chicos mostraban una disposición física notable; estaban presentes, tranquilos y fluidos. Mientras caminábamos el espacio que podía ser en cualquier parte del colegio, propuse un ejercicio de identificación emocional: al nombrar una emoción, debían manifestarla con el cuerpo o señalar dónde la sentían. Decidí adaptar la técnica para confrontar la realidad: les pedí identificar qué habían sentido en el momento exacto en que cometieron el error.

Los nombres de las emociones -- miedo, tristeza, ira, felicidad, sorpresa, asco, desprecio -- flotaban en el salón-. Mientras ellos exploraban su interior, mis ojos se toparon con un mensaje tallado en una de las mesas de madera: "Quiero estar en paz", rodeado de los eternos TQM y corazones escolares. Fue un hallazgo poético y cruel; una manifestación que emana a distintas generaciones. Al leer ese Quiero estar en paz, comprendí que el pupitre se convierte en un diario público de una búsqueda que no ha cambiado con los años: el anhelo de serenidad en medio de un sistema que nos tensiona. Me resultó conmovedor reconocer que, aunque las épocas cambien, el deseo de bienestar sigue siendo el mismo, contrastando dolorosamente con la crudeza del motivo que nos reunía. Sin embargo, soy consciente de que

el territorio escolar está atravesado por múltiples realidades -sociales, familiares y sistémicas- que lo convierten en un escenario de conflicto permanente, donde garantizar un entorno de calma total resulta casi imposible. Mientras yo les pedía identificar el malestar, la madera me recordaba que, precisamente por esa hostilidad del entorno, lo que estos jóvenes reclamamos es, al menos, un breve refugio de quietud que la estructura rara vez permite.

Al sentarnos a dar cierre el ejercicio, surgió una negociación: ellos pedían el juego “Yam” un ejercicio teatral para el momento de acercamiento requiere concentración y suele ser muy divertido, antes de entregarse al dibujo y la escritura que les pedía. En ese grupo de niños risueños y educados, que no proferían una sola grosería, costaba rastrear el perfil de un agresor. Sin embargo, al preguntarles, la respuesta fue una estocada: sabían que no era correcto, pero la curiosidad pudo más. Ese, libre albedrío me golpeó profundamente. Como investigadora y mujer, experimenté un momento de intensa auto observación: debía suspender el juicio para poder sostener la escucha, entendiendo que el cuidado también implica transitar estos lugares oscuros del comportamiento humano.

Al iniciar el ejercicio de dibujo, les pedí que se ubicaran a una distancia prudente entre ellos, propiciando un espacio de intimidad que les permitiera sincerarse con el papel. En sus representaciones gráficas, los cuatro coincidieron en ubicar la risa en el estómago y en la boca; dos de ellos identificaron la ansiedad, y uno describió una sensación de cosquillas en sus brazos y manos. Nuevamente, en este ejercicio se hizo evidente que poder nombrar las emociones resultaba complejo, debido a la falta de un reconocimiento previo de las mismas. Al profundizar en la ansiedad, su única respuesta fue que 'algo estaban haciendo mal'. Ante esta dificultad para categorizar su sentir, les compartí que los expertos suelen ubicar la ansiedad dentro del espectro del miedo. Considero que esto es algo revelador: saber que el cuerpo avisaba sobre esa culpa inconsciente al estar realizando la transgresión física, antes de que la mente pudiera procesar la emoción; el cuerpo les estaba gritando que no era correcto.

Les pregunté si solo una persona había sentido esas cosquillas o si los demás también lo habían sentido. A todos les dio risa y me decían que sentían como si les estuviera pasando 'corriente o electricidad' por los brazos y manos; con las cosquillas veía cómo ellos se reían y se miraban con complicidad. Les indagué si creían que la niña también estaría sintiendo esa risa y esas cosquillas, a lo que me dijeron que ella se había enojado y les pedía que no lo hicieran más, pero ellos sentían que se estaban divirtiendo. Claramente, esto muestra que no había una conciencia del cuerpo del otro como algo sagrado, sino como un objeto de curiosidad que los desconectó de los avisos corporales. Esta dinámica de complicidad y risa ante la incomodidad de la niña devela lo que Rita Segato (2018) conceptualiza como el mandato de la masculinidad, una estructura que exige a los sujetos varones demostrar su potencia mediante la cosificación del cuerpo del otro, estableciendo una pedagogía de la crueldad que destruye la empatía y habitúa a los cuerpos a la insensibilidad, es todo aquello que nos enseña a ver la vida como cosa, reduciendo y promoviendo la estructura psicopática nos desensibiliza y nos cosifica, nos reduce a cosas que se pueden tomar y desechar. Tras mi intervención, el salón se sumergió en un silencio reflexivo mientras ellos observaban sus propias hojas. De pronto uno habló y me confesó: "Profe, yo cogí el celular de mi papá y él estaba viendo videos de porno, vine al colegio, le conté a mis amigos y con eso lo que hicimos fue molestar a la niña".

En ese instante, movida por una genuina preocupación, decidí compartirles mi sentir a través de un lenguaje sencillo que permitiera una conversación sincera. Les enfatiqué que la vida siempre nos ofrece la posibilidad de elegir, y que el cuerpo nos envía señales constantes que debemos aprender a escuchar. Les invité a conectar esas sensaciones con la reflexión, para que el pensamiento actúe como una brújula que nos permita vivir en bienestar con la comunidad. En este sentido, les expresé que, si bien el error es parte del aprendizaje humano - pues nos indica qué caminos seguir y cuáles evitar-, no podía ignorar la gravedad de lo sucedido. Desde mi lugar como madre de una niña pequeña, les compartí el impacto de su agresión, hablándoles de la huella emocional que este hecho dejaría en la víctima y de cómo

marcaría, probablemente, su forma de relacionarse con los demás, especialmente con los hombres. Este ejercicio de auto observación me permitió estar ahí para escucharlos procurando no quedarme en juzgar, no quedarme en objetivarles, transformando el espacio en una pedagogía sentipensante donde mi propia vulnerabilidad y mi historia se conectaron con la de ellos para intentar sanar el tejido comunitario.

Al terminar este día, comprendí que el ejercicio del lenguaje es sumamente potente para reconocernos en convivencia. Para Humberto Maturana (2002), el lenguaje lo entiende como una "coordinación recursiva de coordinaciones conductuales consensuales" (p. 28); es decir, es el proceso biológico y social donde nuestras acciones, palabras y emociones se entrelazan para construir un mundo con el otro. A través de este lenguaje, logramos que esas sensaciones corporales —la corriente eléctrica, la ansiedad y las cosquillas— dejaran de ser impulsos ciegos para convertirse en significados compartidos. Entendí que, al poner en palabras mi propio sentir como madre y al permitir que ellos nombraran su error, estábamos tejiendo un espacio donde la convivencia nace del reconocimiento mutuo como seres humanos legítimos. En este sentido, como acertadamente señaló Maturana en su conferencia Amar educa, "el futuro de la humanidad no son los niños, los niños son el presente, el futuro de la humanidad somos nosotros los mayores con quienes ellos se transforman en la convivencia" (Maturana, 2017, min. 45). Esta afirmación me interpela directamente: mi lugar como educadora no es solo dictar una norma, sino ser el referente humano con quien ellos aprenden a habitar un mundo más consciente. Lo que Maturana expresa en esta idea es una verdad pedagógica reveladora: el futuro de la sociedad no es una promesa abstracta depositada en la infancia, sino que se construye en el presente de los adultos que los acompañamos. Los niños se transforman en la convivencia y nosotros somos ese espejo donde ellos se miran. Si las personas adultas nos negamos a reconocer o gestionar nuestras propias emociones para aprender a cuidar y cocuidar, ese mimetismo de la habituación seguirá girando como una rueda del Samsara, repitiendo los mismos ciclos de violencia y desconexión.

Esta perspectiva amplía mi idea de corazonar, pues nos exige una responsabilidad ética sobre nuestra propia autoobservación. No basta con desear que los estudiantes cambien; se requiere que seamos capaces de reconocer nuestras propias fallas y nuestro propio analfabetismo emocional para dejar de reproducirlo. Corazonar, en este sentido, es romper esa mecanicidad del adulto para abrir un espacio de reflexión real donde el cuerpo, la mente y la emoción no estén separados, sino entrelazados en el acto de convivir. Así, la educación se convierte en un proceso de transformación mutua donde el adulto asume el rigor de su propia salud emocional como el primer paso para habilitar el futuro del otro.

En el mes de septiembre del 2022, la comunidad educativa se vio sacudida por un hecho atroz e inhumano: el asesinato de un niño a manos de su padre, suceso que expuse arriba brevemente. A partir de ese momento, el clima emocional del colegio se transformó; los chicos y las chicas del grupo de convivencia solo querían hablar, necesitaban con urgencia ser escuchados. Al manifestar esta situación a la coordinación y expresar que, en adelante, mi labor se centraría exclusivamente en la escucha activa y no en la entrega de planeaciones rígidas, la incomodidad institucional fue evidente.

Ante la resistencia de la coordinadora, le invité a acompañarme durante los ejercicios con el grupo para que presenciara la necesidad del espacio, pero, como he descrito anteriormente, la carencia de tiempo lo impidió. Este quiebre entre la exigencia administrativa y la emergencia del dolor me llevó a comprender que la escucha no es una falta de planeación, sino la pedagogía más urgente. Para profundizar en esta tensión entre lo humano y lo institucional, y buscando entender si este sentimiento de desamparo era compartido, inicié un diálogo a través de entrevistas semiestructuradas con dos orientadoras, quienes desde su práctica diaria también transitan estas grietas del sistema.

Re-conocer Volver a Mirar la Labor de las Orientadoras

Cuando llegué al colegio para realizar mi práctica, no caminaba sola; me acompañaba una sombra pesada, una incomodidad que cargaba en el cuerpo. No era neutral, ni pretendía esa objetividad aséptica que a veces nos exige la academia. Llegaba como madre herida. Mi experiencia previa con la orientación en el colegio de mi hijo había sido un ejercicio de soledad: sentí que la responsabilidad del bienestar recaía únicamente sobre mis hombros, mientras el contexto familiar, la corresponsabilidad paterna y la institución misma se desvanecían en el fondo. En ese entonces, no me sentí acompañada, sino señalada por un dedo institucional que buscaba culpables, no procesos.

Durante mucho tiempo, esa herida sostuvo mi juicio: las orientadoras no hacían lo suficiente. Sin embargo, al sumergirme en la cotidianidad del colegio Ofelia Uribe de Acosta, la realidad empezó a desbordar mis prejuicios. Lo que inicialmente era una tarea de justicia restaurativa -donde el foco suele estar en reparar el daño entre otros-, terminó convirtiéndose en un espejo que me obligó a reparar mi propia percepción del "otro". Fue en medio de la gestión de conflictos ajenos donde descubrí la fragilidad de quienes deben sostener a los demás.

Algo empezó a fracturarse en mí. No fue un estallido, sino un desgaste progresivo y esclarecedor. Entendí que reconocer no era simplemente saludar a nuevas colegas, sino dismantelar lo que yo creía saber sobre su labor. En este proceso, debí soltar la pretensión de que mi enfoque era superior o de que 'yo lo hacía mejor'; esa arrogancia pedagógica solo me impedía ver la realidad del otro. Al observar sus silencios, su cansancio acumulado y la soledad con la que a veces habitan sus oficinas, la pregunta por el autocuidado emocional dejó de ser un interrogante abstracto para convertirse en una constatación dolorosa. Comprendí, desde la mirada de Maturana (1990), que la convivencia social solo es posible cuando surge el

reconocimiento del otro como un legítimo otro en la convivencia. Ellas, que son el puente de la convivencia, a menudo carecen de un suelo propio donde descansar. Mi interés investigativo dio un giro; ya no buscaba evaluar su eficiencia, sino comprender el tejido relacional que las sostiene -- o las abandona -- en medio de la tormenta escolar.

Al avanzar en mi proceso de práctica en el colegio Ofelia Uribe de Acosta, decidí sentarme a escuchar a quienes, por años, yo había juzgado desde mi lugar de madre. Entablé un diálogo profundo con mi amiga la orientadora y ocasionalmente con otra compañera de la misma labor, dos orientadoras que me permitieron entrar en las fisuras de su labor. Al escucharlas, comprendí que la soledad que yo sentí como madre era un espejo de la soledad que ellas habitan como profesionales.

A través de sus relatos, las orientadoras me mostraron una realidad que conocen de primera mano tras años de transitar el sistema: el autocuidado, en la práctica, termina siendo una gestión exclusivamente individual y privada. Ellas saben esto porque lo viven en sus cuerpos; me narraron cómo son ellas mismas quienes deben auto disponer sus recursos y tiempos personales para no naufragar, encontrando el aire lejos de la escuela: una bailando, otra viajando, o refugiándose en la meditación. Es decir, el bienestar no es una garantía del sistema, sino un acto de resistencia que ocurre en su tiempo libre.

Este hallazgo sugiere que el desafío no radica exclusivamente en la carencia de una estructura formal, sino que responde a una dinámica cultural más profunda: un desconocimiento arraigado en la institución y una fragilidad en la empatía hacia la labor de orientación. Es posible que esta situación no sea solo el resultado de una omisión consciente, sino también de una respuesta defensiva ante una realidad escolar abrumadora; una suerte de refugio en la indiferencia similar al que encuentran los jóvenes en la virtualidad frente a entornos dolorosos. En este escenario, se termina por validar la idea de que la gestión emocional es un asunto meramente técnico del que debe ocuparse 'un tercero', desligando a

los actores del día a día de su compromiso vincular. Esta falta de corresponsabilidad del entorno podría estar alimentada tanto por un analfabetismo emocional que anula la autoobservación, como por la persistencia de una 'educación bancaria' enfocada solo en el depósito de conocimientos. Así, el bienestar deja de ser una construcción colectiva para convertirse en un acto de resistencia individual de la orientadora, quien intenta sostener un tejido social frente a una comunidad que, por frustración o desinterés, ha renunciado a la tarea de habitar el emocionar.

¿Cómo podría un sistema que no ve ni valora la dimensión de la vida interior, que apresta a la indiferencia y al corazón endurecido, garantizar el bienestar de alguien que es contratado por una experticia en un asunto que la propia institución considera irrelevante? Esta contradicción pone de manifiesto que el sistema educativo actual opera bajo una lógica de mercado donde lo emocional se etiqueta como complementario y no como esencial. Al considerar la salud mental y el vínculo como asuntos menores o técnicos, la institución no solo despoja a la orientadora de su humanidad, sino que la condena a una soledad estructural.

Esta soledad se profundiza cuando quienes rodeamos la labor de orientación habitamos lógicas capacitistas que priorizan el rendimiento sobre el sentir. Existe un sesgo de conocimiento y una falta de sensibilidad en el entorno que nos impide reconocer la urgencia de mejorar la tarea de emocionar, quizás porque ello implicaría incomodar la comodidad a la que ya estamos habituadas. Esta resistencia es, posiblemente, la consecuencia de una violencia estructural que llevamos replicando por largo tiempo; preferimos mantener el corazón endurecido antes que cuestionar las dinámicas de poder y productividad que sostienen nuestra normalidad, dejando a la orientadora como la única responsable de un bienestar que nos debería convocar a auto disponer, esta externalización del cuidado me lleva a cuestionar los límites de la institución: ¿Hasta qué punto el sistema puede delegar el bienestar emocional-vincular en la voluntad privada del trabajador? Al plantear esta pregunta, comprendo que el

sistema no debe entenderse como un ente abstracto o una maquinaria inerte ajena al sentir; por el contrario, el sistema se encarna en las personas que la habitamos y en las lógicas de relación que estamos validando o cuestionando. Bajo esta perspectiva, el bienestar emocional-vincular deja de ser un expediente administrativo para convertirse en una responsabilidad ética que atraviesa a cada uno de las y los actores. Una verdadera política de cuidado, entonces, no debería ser solo una sugerencia de descanso, sino una arquitectura vincular -- construida colectivamente-- que sostenga a quien sostiene...

Esta desconexión evidenció que el sistema educativo no contempla un cuidado sistemático para quienes sostienen el dolor de cientos de estudiantes. La gestión emocional en la escuela es, a menudo, instrumental y reactiva; una labor de 'reparación de incendios' que rara vez se detiene en la prevención ni, como lo ha mostrado mi experiencia previa, tampoco en la reparación, pues termina degradada a una gestión administrativa. Bajo esta lógica, se ignora que para que el bienestar emocional-vincular sea posible, la institución debe asignar un presupuesto humano real, traduciéndose en tiempos laborales protegidos y formalmente reconocidos. Sin estas condiciones, el cuidado deja de ser una práctica ética comunitaria para convertirse en un trámite burocrático que deja a la orientadora en una soledad estructural, obligándola a gestionar por cuenta propia un impacto emocional que debería ser responsabilidad de todo el tejido de la comunidad educativa.

Esta es la manifestación de lo que Freire (1970) describe como una estructura necrofílica, la cual prioriza la funcionalidad y el resultado estadístico sobre el bienestar de las sujetes vivas que la integran. Al sistema le importa que el incendio se apague o por lo menos que se oculte, pero se muestra indiferente ante el hecho de que el orientador se quemó en el proceso. En palabras de una de las orientadoras: "Sí podemos trabajar la prevención y promoción, pero el tiempo no es suficiente, lo cual lo hace insuficiente". Ellas procuraban hacer formación en familias —apenas dos orientadoras con cartillas para alrededor de 40 familias—,

además de talleres con docentes y estudiantes, pero el tiempo siempre era el verdugo. Al preguntarle si existe un espacio institucional que cuide emocionalmente a las orientadoras, la respuesta fue un rotundo no. En palabras de una de las orientadoras:

Lo que el sistema ofrece son apenas paños de agua tibia: mesas locales donde se destinan escasos 20 minutos para actividades de cuidado, o un congreso distrital anual que incluye lo que llaman "actividades emocionales". Sin embargo, estos espacios son esporádicos, no están garantizados y, con frecuencia, son bloqueados por directivos que no permiten que todo el equipo asista, priorizando la operatividad sobre el bienestar. (Orientadora 1, Comunicación personal, 2022).

Ellas expresaron que la carga laboral es excesiva y las reuniones están saturadas de temas administrativos, dejando el cuidado emocional siempre "de últimas; siempre para después, para cuando haya tiempo... y el tiempo nunca alcanza". La otra orientadora describe contextos donde su labor se diluye en tareas logísticas como el comedor, el servicio social o la administración, mientras en medio de todo ello debe atender intentos de suicidio, abusos sexuales y violencia intrafamiliar. Al escucharlas describir esta realidad, no pude evitar preguntarme: ¿Cómo puede un sistema pretender que las orientadoras cuiden la salud mental de miles de estudiantes, si ese mismo sistema las despoja del tiempo y el espacio para cuidar de sí mismas?

Fue en ese momento cuando sentí vergüenza de mis juicios pasados. Había interpretado la ausencia como negligencia, pero ahora empezaba a verla como precariedad estructural. La orientadora que yo había visto como distante en el pasado, aparecía ahora ante mí como una profesional desbordada, sosteniendo lo insoportable en condiciones institucionales insuficientes. Lo que yo observaba en las orientadoras era la manifestación viva del *burnout*. Como explican Olabarría y Mansilla (2007), este síndrome no es solo cansancio, sino un agotamiento emocional y una despersonalización que surge cuando el sistema nos

obliga a atender lo inenarrable sin ofrecernos refugio. Siguiendo el estudio Pérez y Saralegui (2023), comprendí que la falta de espacios de supervisión —entendida esta como un proceso sistemático de reflexión y contención donde los equipos revisan su práctica y el impacto emocional de los casos atendidos—, y cuidado institucional termina por despojar a la orientación de su carácter vincular, dejándola a merced de la precariedad. Esta es la realidad de una comprensión errada de lo que son las dinámicas emocionales y el cuidado en la escuela; un síntoma de un sistema que exige presencia mientras asfixia a quienes sostienen la vida en el plantel.

Sin embargo, aquí es donde debemos afinar la mirada crítica. Existe una diferencia sustancial entre autocuidado (lo que yo hago por mí) y cuidado institucional (lo que la estructura garantiza para que yo no enferme). Al analizar estas "actividades emocionales" esporádicas, develo un supuesto de salud mental reduccionista: se cree que el bienestar se alcanza con una charla motivacional o un taller de pausas activas una vez al año. Es una visión superficial e insuficiente que fragmenta a la persona. Es necesario aceptar y reconocer la falta de voluntad individual en cuanto tenemos la obligación ética de educarnos y alfabetizarnos en nuestras emociones; sin embargo, también hay que reconocer que existe una estructura institucional que limita la posibilidad de ejercer una orientación humanizante. Al respecto, bell hooks (1994/2021) plantea que la educación crítica requiere que docentes y estudiantes sean reconocidos como sujetos completos, con cuerpo, emoción e historia. Ella afirma que: "el aula sigue siendo el espacio de posibilidad más radical en la academia" (p. 36). Pero esa posibilidad se desvanece cuando quienes educan están desbordados, silenciados o reducidos a funciones administrativas.

hooks (1994/2021) insiste en que la educación como práctica de la libertad exige que el profesorado esté dispuesto a "ser transformado por el proceso de enseñanza" (p. 21). Esta idea me atravesó: para estar presente emocionalmente y permitir esa transformación, es condición

necesaria estar cuidado. ¿Cómo exigir a las orientadoras que promuevan el bienestar si el sistema les impide habitar el propio? Comprendí entonces que la precariedad estructural no solo afecta a los estudiantes, sino que erosiona profundamente a quienes intentan sostener los procesos de cuidado dentro de la escuela. Al escucharlas, emerge la inquietud sobre si sus propios esfuerzos logran ser suficientes ante tal magnitud. Las orientadoras explican que:

con una población de aproximadamente 1700 estudiantes y solo tres orientadoras por jornada, el alcance se torna limitado, especialmente cuando no existen estrategias transversales sólidas que involucren a toda la comunidad. No hay docentes que se formen para abordar el trabajo emocional, pues ellos también se encuentran desbordados por sus propias labores; esto provoca que el esfuerzo institucional se desdibuje y que el trabajo resulte, en última instancia, incipiente (comunicación personal, 2022).

Se corre el riesgo de que la gestión emocional se convierta en otro tema más por conceptualizar, en un contenido vacío, cuando en realidad debería nacer de la contemplación y de acciones experienciales. Para generar un proceso de valor, es imperativo que las propuestas involucren dimensiones multisensoriales que permitan al sujeto no solo entender la emoción, sino habitarla. Se trata de corazonar la práctica pedagógica, permitiendo que el lenguaje no sea solo un intercambio de información administrativa, sino un encuentro de sentidos que logre tocar la fibra de lo humano y superar la fragmentación impuesta por el sistema. Sin embargo, esta apuesta por la integralidad choca con una realidad de acciones dispersas. Como bien señalan las orientadoras, actualmente el panorama se reduce a:

Hay esfuerzos aislados. Profesores que intentan algo. Formación a padres y madres a la que asisten los mismos de siempre. Los talleres no articulados. (comunicación personal, mayo de 2026).

Esta falta de articulación confirma que, sin una estructura que respalde lo vincular, incluso las mejores intenciones individuales terminan diluyéndose en el activismo pedagógico sin impacto profundo.

Escuchar esto me confrontó profundamente. Había reducido la gestión emocional a una cuestión de voluntad, pero ahora comprendía que el problema radica en la ausencia de un tejido de soporte con enfoque comunitario. El vacío real no es solo de personal, sino que reside en una concepción hegemónica que reduce la salud mental a un asunto exclusivo de especialistas. Mientras la comunidad escolar asuma que lo emocional se resuelve "remitiendo" casos a la oficina de orientación, seguiremos bajo una lógica de consultorio médico que ignora la vida que late en el pasillo, el patio y el aula. No pretendo romantizar la labor de orientación, sino evidenciar que el emocionar no es un trámite, sino una apuesta política que nos compete a todos; es, en última instancia, la defensa de la vida misma en el territorio escolar. Al reflexionar sobre estas ausencias y precariedades, resuenan las palabras de Arendt (1963/2003), quien planteaba que el mal no siempre es producto de una maldad inherente, sino de la renuncia al pensamiento dentro de los engranajes del sistema burocrático. Como investigadora, considero que a esa capacidad de pensar debemos sumarle la urgencia de auto observar nuestras emociones para poder corazonar o sentipensar. Solo cuando el pensamiento se deja afectar por el sentir, logramos romper con la inercia de una institución que olvida la humanidad, y podemos transformar la labor educativa en un acto de presencia auténtica y cuidado mutuo.

Así, el cuidado mutuo deja de ser un ideal para convertirse en la base de nuestra resistencia pedagógica. Fue así como comprendí que el bienestar en la escuela no puede gravitar exclusivamente en la voluntad de quienes acompañan —como en este caso, las orientadoras—, sino que requiere de la implicación de todos los actores del territorio escolar.

Concebir el cuidado como un proceso colectivo exige reconocer que la salud mental es una responsabilidad compartida, que desborda los estamentos y rompe con la tradición de

delegar lo emocional a una oficina específica. En definitiva, el cuidado no es una tarea asignada, sino un tejido vivo que se construye y se sostiene entre todos. Sin embargo, hoy entiendo que la ampliación del tejido de soporte no será suficiente si no existe un cambio profundo de mentalidad. Multiplicar las oficinas de orientación o contratar más profesionales, sin transformar la cultura del conflicto y la desconexión, solo replicaría los mismos resultados fallidos. Reconocer esta realidad implicó también habitar mi propio enojo y dolor como madre; me permitió comprender que la escuela no necesita más culpables ni especialistas aislados, sino una articulación radical donde el cuidado sea una responsabilidad compartida. Se trata, en última instancia, de no dejar como una carga solitaria aquello que el sistema, por diseño, ha decidido ignorar.

Desde el Capi-balismo al Vincu-tejernos

Colectivizar lo que el sistema ha decidido privatizar es la brújula de mi entrada a la escuela. Soy consciente de que estas líneas no pretenden agotar la complejidad del mundo familiar — labor que exigiría una investigación independiente—; pero me resulta inevitable no escuchar los ecos que atraviesan el umbral escolar. Son fragmentos de vida que se cuelan en la institución y que me obligan a mirar más allá de las paredes del salón para entender de qué fuegos venimos hechos.

En espacios como el auditorio-comedor, durante las Escuelas de Padres, pude observar cómo la falta de hacer caso y el refugio de los hijos en la virtualidad hacían emerger el mandato de la vara y la corrección física. Al leer esta escena desde la perspectiva de Nancy Fraser (2023), comprendo que lo que allí se manifiesta es el “capitalismo caníbal” en su expresión más cruda. Para Fraser (2023), el sistema no solo explota la fuerza de trabajo, sino que succiona las capacidades de reproducción social -- el tiempo, el afecto y la energía vital-- sin reponerlas.

En el comedor del IED, este canibalismo es incuestionable: el sistema devora la disponibilidad emocional de las familias, dejándolas en un estado de agotamiento tal que los recursos para el cuidado se agotan, obligándolas a recurrir a la fuerza y al mandato del dolor allí donde el sistema les ha arrebatado la posibilidad de la presencia. Lo que la institución lee como mala crianza es, en realidad, el síntoma de una estructura que consume las bases mismas de la vida para sostener su propia lógica productiva.

Frente a este escenario de vaciamiento, donde la escuela parece limitarse a la gestión de crisis, surge lo que Agustina Paz Frontera (2021) denomina la potencia de los vínculos. Para la autora, los vínculos no son meras transacciones afectivas o acuerdos de convivencia, sino zonas de resistencia política y supervivencia colectiva. En mi observación de las familias, comprendí que la insistencia en 'la vara' es también el síntoma de un vínculo que ha sido herido por la falta de tiempo y la precariedad que denunciaba Fraser (2023).

Frontera (2021) nos invita a pensar que el cuidado no puede ser gestionado administrativamente desde una oficina de orientación, porque el afecto no se deja domesticar por formatos. Lo que vi en ese auditorio fue la necesidad de pasar de una autoridad basada en el mandato del dolor a una autoridad basada en el corazonar. Si el sistema apuesta por el aislamiento de la familia en lo privado, la potencia vincular apuesta por recuperar la interdependencia. Reconocernos como parte de una comunidad que habita el territorio implica aceptar que el fuego vital de cada niño no es una responsabilidad individual de su madre, padre y familia sino un latido compartido que requiere de un tejido comunitario para no extinguirse.

Esta apuesta por la interdependencia nos conduce necesariamente a lo que Silvia Federici (2004) propone como la urgencia de reencantar el mundo. Para Federici (2004), el capitalismo ha fragmentado lo común, encerrándonos en la ilusión de que somos individuos aislados responsables de nuestras propias tragedias. Al llevar esta reflexión al IED, comprendo que reencantar la escuela implica comunalizar el cuidado; es decir, devolverle a la comunidad

la certeza de que la crianza y el bienestar no son deudas privadas, sino una responsabilidad colectiva que se teje en el territorio.

¿Qué pasaría si la escuela dejara de ser un lugar de citación para convertirse en un territorio de encuentro? ¿Es posible que, al abrirnos a escuchar, descubramos que las familias ya portan saberes que la institución ha tendido a invisibilizar? Quizás allí resida la clave de esa articulación radical: en un diálogo de saberes que reconozca que el cuidado es una fuerza colectiva que ya existe, pero que espera ser nombrada; que sea ese espacio de encuentro que permita lenguajear para sentipensar y volver parte de nuestros tejidos internos y externos, el corazonar.

Cap. 3. Hallazgos, Conclusiones y Recomendaciones

El Reto de Armonizar la Gestión Institucional y el Corazonar de la Práctica

Pedagógica

Durante mi experiencia pedagógica en el I.E.D. Ofelia Uribe Acosta, identifiqué un reto constante para la práctica docente: la búsqueda de un equilibrio entre las responsabilidades administrativas -- como las planeaciones y los tiempos institucionales-- y la atención a las realidades humanas y emocionales que emergen de manera espontánea en el aula. Desde mi perspectiva como profesora en formación y madre, percibo que las instituciones educativas enfrentan a menudo la presión de responder a lo inmediato, operando bajo una lógica que busca resolver situaciones de manera ágil. En este transitar, existe el riesgo de que el cuidado emocional se vea mediado por la necesidad de cumplir con procesos organizativos, lo que a veces puede distanciar el encuentro pedagógico de esa calidez y escucha profunda que el sentipensar requiere.

Entiendo que la importancia otorgada al formato y al reporte surge de una necesidad de dar orden y visibilidad a los procesos escolares. No obstante, en mi ejercicio autoetnográfico comprendí que el sentir humano y las emociones no pueden ser contenidos en una estructura rígida o una agenda predeterminada. Frente a esto, mi propuesta invita a corazonar la práctica pedagógica; esto no significa ignorar la norma o el proceso, sino buscar que el protocolo sea un puente y no una distancia. La intención es que las personas no sean vistas únicamente a través de la lente de una situación a resolver, sino como seres humanos con quienes es posible construir conocimiento a partir de sus propias realidades y vivencias. Se trata de transitar hacia un espacio escolar donde el aula sea, ante todo, un lugar para el encuentro genuino, el lenguajear de nuestras vivencias y el reconocimiento del otro como un legítimo otro en la ética del emocionar (Maturana, 2002).

El reto de cuidar a quienes cuidan: Fragilidad vincular y habituación institucional

En segundo lugar, pude observar durante mi investigación la invisibilización y el desamparo que atraviesan los equipos de orientación. A través de las voces de las orientadoras, hallé una precariedad estructural que se manifiesta en el burnout y en un sistema que, paradójicamente, despoja de cuidado a quienes deben cuidar. Al delegar en solo tres personas la salud mental de 1700 estudiantes, la institución fuerza una distancia profesional -- una despersonalización -- que a menudo es malinterpretada como negligencia, cuando en realidad es un mecanismo de defensa ante el desbordamiento. Desde la perspectiva de Rita Segato (2018), esta distancia forzada puede comprenderse como un proceso de habituación institucional, donde el exceso de demandas y la falta de condiciones estructurales obligan al cuerpo y a la mente a desarrollar una suerte de anestesia relacional, un aprender a desoír el malestar del entorno no por indolencia, sino como una estrategia indispensable de supervivencia emocional.

Al habitar esta realidad, reconocí que yo misma caí en el error de poner la razón por encima de nuestra conexión; comprendí que, en el afán del cumplimiento profesional como practicante, solemos olvidar el cuerpo y el afecto en la labor pedagógica, dejando a las personas de la comunidad educativa sin sentir que podemos abrazarles en la intemperie de su dolor. Este hallazgo sobre la fragilidad de nuestros vínculos revela que no basta con atender situaciones de forma administrativa, sino que es necesario pasar de una mirada indiferente hacia una ética del emocionar que permita el cuidado en el centro de la práctica. Al reivindicar el lenguaje (Maturana, 2002) y validar el sentir colectivo, abre una posibilidad de fisurar esa habituación institucional, devolviéndonos la capacidad de conovernos y de acompañarnos genuinamente en el espacio escolar.

Hallazgo Central: La repetición de patrones de opresión y la apertura hacia territorios de hospitalidad

Un hallazgo central que emergió en el compartir con las familias y sobre todo el grupo de convivencia, es la existencia de una suerte de Rueda del Samsara o una repetición incesante de patrones de opresión. Identifiqué que se trata de un analfabetismo emocional que, lejos de ser una falla individual, es un ciclo sistémico que involucra a padres, madres, cuidadores, y a todas las personas que forman parte del tejido en la comunidad educativa. Quienes, al no reconocer su fuego vivo, su emocionar, tienden a objetivar a los niños, priorizando el control y la obediencia sobre el reconocimiento del otro como persona sintiente. Esta tendencia a la objetivación de las infancias devela cómo se reproduce en el entorno familiar y comunitario lo que Rita Segato (2018) denomina las pedagogías de la crueldad: dinámicas que habitúan a los cuerpos a la deshumanización y transforman los vínculos en relaciones de dominación, donde el imperativo de controlar desplaza la capacidad de conmoverse ante la presencia del otro.

En muchas ocasiones pude ver cómo la idea de bienestar se convierte en una palabra vacía, pues el colegio carece de espacios que involucren el cuerpo, el sentir, el juego o el encuentro físico -- lugares donde el aprendizaje pasé por los sentidos y no solo por la vista --. Mientras la escuela siga privilegiando el tablero y el formato sobre la experiencia viva y el sentir, la comunidad educativa seguirá atrapada en esa repetición.

No se trata solo de que falte una teoría sobre lo emocional, sino de que, en gran medida, los discursos institucionales sobre la convivencia se quedan en el papel y no logran convertirse en una práctica real que se sienta en la cotidianidad.

Es imperativo crear territorios donde se permita reconocer el dolor y corazonar las emociones, transformando la escuela en un espacio de apertura sensible. Aquí, el vínculo deja

de ser una idea utópica para convertirse, como sugiere Frontera, en un lugar de amparo y hospitalidad; una apuesta por reconocer aquello que la individualidad y lo privado nos han limitado, priorizando el reconocimiento de la existencia de la persona por encima de cualquier necesidad de control. A través de esta hospitalidad, el encuentro pedagógico en el territorio comunitario se transforma en la posibilidad de fisurar ese ciclo repetitivo.

Esta fisura, sin embargo, no deviene de un cambio en el andamiaje burocrático o administrativo de la escuela; brota, fundamentalmente, de la decisión ética e individual de encender y auto observar los fuegos internos. Como nos enseña Abadio Green Stocel (2011), estos fuegos representan esa pulsión vital y originaria, esa llama del espíritu que habita en cada ser humano y que la anestesia colonial y escolar pretende apagar bajo el mandato de la obediencia. El analfabetismo emocional se perpetúa cuando el adulto -- ya sea docente, orientador o cuidador -- desconoce su propio fuego vivo y, por ende, se vuelve incapaz de avivar el de las infancias, reduciendo la educación a una ceniza fría de control formativo.

Fisurar la Rueda del Samsara institucional exige entonces un acto de insurrección íntima. No podemos seguir volcando la responsabilidad absoluta de nuestro bienestar en un sistema que históricamente se ha diseñado para la gestión del papel y la frialdad del tablero. Corresponde al sujeto que habita la escuela asumir la autorresponsabilidad de su propio emocionar. Es aquí donde el pensamiento de Orlando Fals Borda (2015) adquiere una vigencia radical a través de la categoría del sentipensar: esa maravillosa amalgama donde la razón no se divorcia del corazón, sino que se pone a su servicio para guiar la acción en el mundo. Profesores y la madre en formación comunitaria no esperan a que la estructura se humanice; se auto observan y se asumen como sujetos sentipensantes que eligen, en su cotidianidad, desarmar las violencias normalizadas que cargan en su propia historia.

Este ejercicio de autoobservación y responsabilidad con el sentir se sintoniza con lo que Patricio Guerrero Arias (2010) denomina corazonar. El corazonar no es una simple

manifestación afectiva o un voluntarismo ingenuo; es una respuesta política, una propuesta de rebelión existencial que busca dotar de sentido y afecto a una realidad fragmentada por la pedagogía de la crueldad. Corazonar la escuela implica que los adultos nos hagamos cargo de lo que estamos sintiendo, transitando el miedo, el enojo o la impotencia no como reactividad que hiera al niño, sino como un territorio de aprendizaje propio.

Al rematar estas costuras, el hallazgo último de esta autoetnografía es que la transformación de la convivencia escolar no se decreta en un manual; se siembra en la medida en que cada actor de la comunidad educativa asume el coraje de mirar hacia dentro, de corazonar sus heridas y de hacer resonar su fuego interno en un tejido de correspondencia mutua. Solo cuando dejamos de ser analfabetos de nuestra propia interioridad, la escuela puede transmutar de un fortín de vigilancia a un espacio de amparo, donde el sentipensar comunitario sea la brújula que guíe el encuentro con las infancias.

Hallazgo Último: El Tejido de Amparo Relacional y La Rebelión del Corazonar Ante las Pedagogías de la Crueldad

Al rematar estas costuras, la autoobservación y el coraje de mirar hacia dentro no constituyen el punto de llegada de esta investigación, sino el umbral indispensable que da apertura al hallazgo último y más profundo de este caminar autoetnográfico: que la gestión emocional en la escuela no es un asunto insular ni un proceso que se agote en la individualidad del sujeto, sino una urdimbre colectiva, una práctica política y comunitaria de sanación relacional. Cuando las personas adultas que habitamos la escuela intentamos asumir la autorresponsabilidad de mirar nuestras propias heridas y analfabetismo emocional, más allá de operar como simples vigilantes del comportamiento, se abren grietas posibles en la rigidez del territorio educativo. Como nos lo recuerda Lorena Cabnal (2010) desde el feminismo comunitario, la sanación de nuestros cuerpos-territorios es un camino político y cósmico

permanente; no se trata de transformar la escuela de manera mágica, sino de habitar la recuperación de la propia corporalidad afectiva como una práctica cotidiana. Es así como este descubrimiento devela que el aula, cuando se ensaya desde el sentipensar comunitario y el corazonar, puede devenir en un espacio de amparo capaz de disputarle terreno a las pedagogías de la crueldad a través de lo que denomino un tejido de amparo relacional.

Este entramado se hizo carne y experiencia viva en las cartillas y en los círculos de palabra con las familias y los grupos de convivencia del I.E.D. Ofelia Uribe Acosta. En un entorno social históricamente adiestrado para la desconexión patriarcal, la sospecha y la obediencia, el hecho de que en el ejercicio del taller Stop de las emociones los estudiantes lograran bajar las defensas del cuerpo, transitar el miedo y escribir de puño y letra la palabra “mi mamá” en la casilla de la felicidad, devela que la potencia de los vínculos es la única fuerza capaz de agrietar la estructura burocrática de la escuela. Esta realidad nos sitúa en la dimensión que plantea Nancy Fraser (2008) sobre la justicia: la escuela no solo falla en la distribución de recursos, sino en la falta de reconocimiento afectivo y recíproco de sus sujetos, convirtiendo el menosprecio emocional en una injusticia estructural. Las infancias y sus familias no están fragmentadas por una incapacidad intrínseca para convivir; están resistiendo a la frialdad de un sistema que los deshumaniza, y solo necesitan un suelo afectivo seguro para florecer. Por lo tanto, el lenguajear y la alfabetización emocional no se implementan como un contenido curricular o un taller esporádico; se siembran en la correspondencia mutua, en esa biología del abrazo que nos devuelve la condición de legítimos otros.

La transformación de la escuela comunitaria ocurre cuando el dolor compartido deja de ser una carga privada y se transforma, como sugiere Paz Frontera (2021), en una pedagogía del cuidado donde el encuentro pedagógico se vuelve un acto de hospitalidad, amparo y refugio mutuo. Solo allí, el fuego colectivo ilumina la posibilidad de habitar el mundo desde la ternura,

el cuidado y la justicia restaurativa, y la escuela deja de ser un fortín de vigilancia para consagrarse como un territorio de vida y dignidad comunitaria.

Es precisamente en la urgencia de este territorio vivo donde emerge la manifestación más nítida y sensible de este hallazgo: ante hechos atroces que fracturan el alma de la comunidad -- como el asesinato de un estudiante o los conflictos de convivencia más agudos --, la herramienta más potente no fue la planeación pedagógica tradicional, sino el ejercicio del lenguajear, en el sentido que nos propone Humberto Maturana (2002), pero enraizado en la necesidad de avivar nuestros fuegos internos (Green Stocel, 2011). He encontrado que, cuando las personas se permiten despojarse de la armadura institucional para mostrarse vulnerables y sentipensar frente al otro (Fals Borda, 2015), ocurre una verdadera agencia política: la distancia impuesta por los roles se desdibuja, dando paso a una presencia que nos permite reconocernos más allá del cargo o la función. Este ejercicio de reconocimiento mutuo permite que la convivencia deje de ser una norma impuesta para convertirse en una realidad legítima.

Comprenderí que no se trata de dar una clase sobre la paz, sino de habitar la palabra desde la honestidad del corazón. Al lenguajear nuestro dolor y nuestra esperanza, el espacio escolar se moviliza y el otro deja de ser una cifra para convertirse en un legítimo otro con quien construir un mundo posible. Considero que esto demuestra que *corazonar* la palabra (Guerrero Arias, 2010) se presenta como una respuesta necesaria y digna frente a las lógicas de un sistema que, a menudo, prioriza lo objetivo y lo burocrático sobre el flujo del fuego de la vida.

Conclusiones: Reencantar la Escuela Desde Los Tejidos Internos

Concluir este tejido autoetnográfico no significa cerrar una puerta, sino abrir un horizonte de posibilidades para la educación comunitaria en el territorio escolar. A lo largo de este camino, he comprendido que la crisis del "fuego vital" en la institución educativa distrital no es un fenómeno aislado, sino el resultado de un sistema que ha priorizado la gestión administrativa sobre la vida misma. Al transitar desde la denuncia de la necrofilia institucional hacia la propuesta del corazonar, esta reflexión reafirma que la escuela solo puede ser un territorio de paz cuando se permite ser un territorio de afecto. Para dar cuenta de las densidades de este tránsito, compagino a continuación las ideas fuerza que sostienen los horizontes de esta investigación.

Idea Fuerza 1: La Ruptura de la Rueda del Samsara y la Autorresponsabilidad en el Lenguajear Horizontal

He llegado a la convicción de que la potencia de los vínculos es nuestra mayor herramienta de resistencia frente a la hostilidad sistémica. Como madre-profe en formación que está habitando el camino del corazonar, reconozco que la "Rueda del Samsara" de la opresión y el analfabetismo emocional solo se rompe cuando nos atrevemos a lenguajear nuestro dolor y nuestras esperanzas de manera horizontal. Esta ruptura no deviene de un milagro institucional; exige que los adultos que encarnamos la escuela asumamos la responsabilidad ética de auto observarnos.

Al compaginar las tensiones vividas en las aulas de convivencia y en los diálogos con las familias, concluyo que el analfabetismo emocional se perpetúa cuando el imperativo de controlar desplaza la capacidad de conmovirse ante la presencia del otro. Así es que, la

verdadera articulación radical que propongo no requiere de nuevas resoluciones burocráticas ni de manuales punitivos, sino de un cambio de paradigma ético y existencial: pasar de una pedagogía del control a una pedagogía del sentipensar, donde el cuidado y el reconocimiento del otro como legítimo otro en el emocionar sea un tejido comunitario, corresponsable, y no una carga solitaria o delegada únicamente a las familias o a las orientadoras en su precarización.

Idea Fuerza 2: La Educación Comunitaria en el Aula como Siembra de una Pedagogía del Amparo

Para terminar, este trabajo es una invitación abierta a reencantar el mundo escolar y tejer apuestas comunitarias que disputen los sentidos de la crueldad institucionalizada. La educación comunitaria entra al aula no para cumplir indicadores de gestión, diligenciar formatos vacíos o ejecutar talleres esporádicos de manual, sino para recuperar la comunidad, la hospitalidad y el diálogo de saberes desde los cuerpos.

Cierro este proceso entendiendo que mi labor como educadora comunitaria es mantener encendido ese fuego vital en el territorio educativo, recordando activamente a las personas que detrás de cada formato y proceso burocrático hay muchos cuerpos sintientes que gritan por amparo, y que detrás de cada conflicto agudo o fractura comunitaria habita una oportunidad de reconocimiento mutuo y sanación. Que este texto no sea un punto final, sino la semilla para empezar a caminar colectivamente por el corazonar; una apuesta por una comunidad educativa donde se pueda habitar la palabra con dignidad, donde el dolor compartido se vuelva potencia colectiva y donde el corazón sea, por fin, el centro y la brújula de todo aprendizaje.

Concluir este ejercicio autoetnográfico exige también hacer explícito el lugar epistemológico desde donde se enunció cada reflexión. Este trabajo de grado no se pensó desde la distancia aséptica de la academia tradicional, sino que se alimentó y cobró vida dentro

de la línea de investigación en Memoria, Corporalidad y Cuidado de la Licenciatura. Esta línea no fue un simple requisito administrativo, sino el horizonte político que me permitió entender que el cuerpo no es un organismo biológico al que la escuela debe domesticar o vigilar, sino el territorio sagrado donde se inscriben las huellas de la historia, las violencias normalizadas y, fundamentalmente, las potencias de sanación.

Al hilar la memoria de mis propios desasosiegos como madre y estudiante en formación con los dolores y silencios de los niños en el aula, la línea de investigación validó la autoetnografía como una metodología rigurosa de producción de conocimiento situado. El cuidado, entonces, dejó de ser una categoría teórica abstracta para convertirse en una práctica corporal concreta: respirar con el otro, sostener el tiempo del silencio, mirar a los ojos e intentar desarmar la armadura institucional para dar paso al flujo del fuego vital.

Recomendaciones: Tejer Alianzas para Reencantar el Territorio

Atendiendo a los horizontes que abre este caminar, comparto una serie de recomendaciones sentipensantes para los diferentes actores e instituciones que formaron parte de esta urdimbre, entendiendo que el cuidado y la transformación escolar solo son posibles a través de una corresponsabilidad colectiva:

1. A la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos (LECODDHH) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Se recomienda continuar agrietando los currículos académicos tradicionales para que la educación emocional y el autocuidado de los y las educadoras en formación dejen de ser temas marginales o electivos. La LECODDHH, en su compromiso histórico con los Derechos Humanos, debe asumir que la defensa de la dignidad humana empieza por no precarizar el

sentir de sus propios estudiantes. Es imperativo propiciar espacios de contención y supervisión reflexiva dentro de las prácticas pedagógicas, donde los practicantes puedan corazonar sus miedos, sus sobrecargas y sus crisis vitales (como la maternidad o las tensiones económicas), reconociendo que no se puede ir a defender la vida en las comunidades si la universidad descuida la salud mental y emocional de quienes ponen el cuerpo en los territorios.

2. A la línea de investigación en Memoria, Corporalidad y Cuidado

Se sugiere seguir impulsando y legitimando las metodologías narrativas, artísticas y autoetnográficas como apuestas metodológicas decoloniales. Es necesario sistematizar las experiencias de las madres-profesoras y estudiantes cuidadores dentro de la línea, creando un banco de memorias vivas y herramientas sentipensantes (como el taller Stop de las emociones) que sirvan como caja de herramientas para futuras generaciones de practicantes que decidan adentrarse en la complejidad del universo emocional escolar.

3. A la Institución Educativa Distrital (I.E.D.) Ofelia Uribe Acosta

Se le invita a transitar de manera decidida de la lógicas punitivas del manual de convivencia hacia una pedagogía del amparo y la hospitalidad. La escuela no debe seguir privilegiando el tablero, el formato y el indicador de gestión por encima de la cotidianidad de los cuerpos sintientes. Se recomienda flexibilizar los tiempos y abrir espacios físicos y curriculares fijos para el juego, el encuentro sensible, el teatro y el diálogo horizontal y circular, permitiendo que el conflicto sea habitado como una oportunidad pedagógica de reconocimiento mutuo y justicia restaurativa, y no como una transgresión que se deba extirpar burocráticamente. Por ello, se anima a la institución a no dejar de intentar abrir y sostener estos espacios alternativos, perseverando en iniciativas como los talleres de justicia restaurativa en lugar del castigo punitivo tradicional. Es imperativo seguir con estas apuestas pedagógicas sin desfallecer;

aunque a veces parezca que no generan un impacto masivo inmediato, poco a poco se evidenciará el valor de sus esfuerzos en el tejido relacional de la comunidad. Gracias eternas a la I.E.D. Ofelia Uribe Acosta por abrir las puertas al sentipensar y permitirnos ensayar, de manera conjunta, horizontes posibles para la dignidad escolar.

4. A las Orientadoras Escolares

A las orientadoras en el territorio, la invitación sentipensante es a seguir agrietando, desde sus prácticas cotidianas, las lógicas instrumentales que a menudo tiñen la formación profesional, las cuales pretenden ubicar en la figura de la orientadora experta la única solución técnica a los desasosiegos de la escuela. Se sugiere transitar hacia una comprensión horizontal donde se reconozca que el cuidado de la salud mental y afectiva no es una tarea exclusiva de especialistas, sino un tejido relacional en el que todos y todas -- desde nuestros saberes comunes y experiencias -- tenemos algo vital que aportar. Para ello, es fundamental tejer redes de amparo interinstitucionales y círculos de palabra entre orientadoras, docentes y la comunidad en general, permitiendo tramitar colectivamente el *burnout* y el dolor compartido que significa sostener las crisis del territorio. Su labor más potente y transformadora no es resolver de manera aislada los conflictos del sistema, sino recordar que la sanación es comunitaria y mantener encendido el fuego del diálogo y el refugio afectivo desde una urdimbre de amparo donde nadie cuida en soledad.

5. A las Familias y Cuidadores de la Comunidad Educativa

Se les extiende la invitación amorosa a caminar por el corazonar de las pautas de crianza, asumiendo la autorresponsabilidad de auto observar las propias heridas de la historia familiar para evitar replicar la Rueda del Samsara de la opresión patriarcal y el castigo físico sobre los cuerpos de sus hijos, hijas e hijes. Se les recomienda habitar la palabra honesta en el hogar y

reclamar con dignidad su lugar en la escuela, no desde la sospecha o la defensiva, sino desde un tejido de correspondencia mutua donde la familia y el aula sean un solo suelo afectivo seguro donde los niños puedan florecer.

Anexo A. El abanico de las emociones

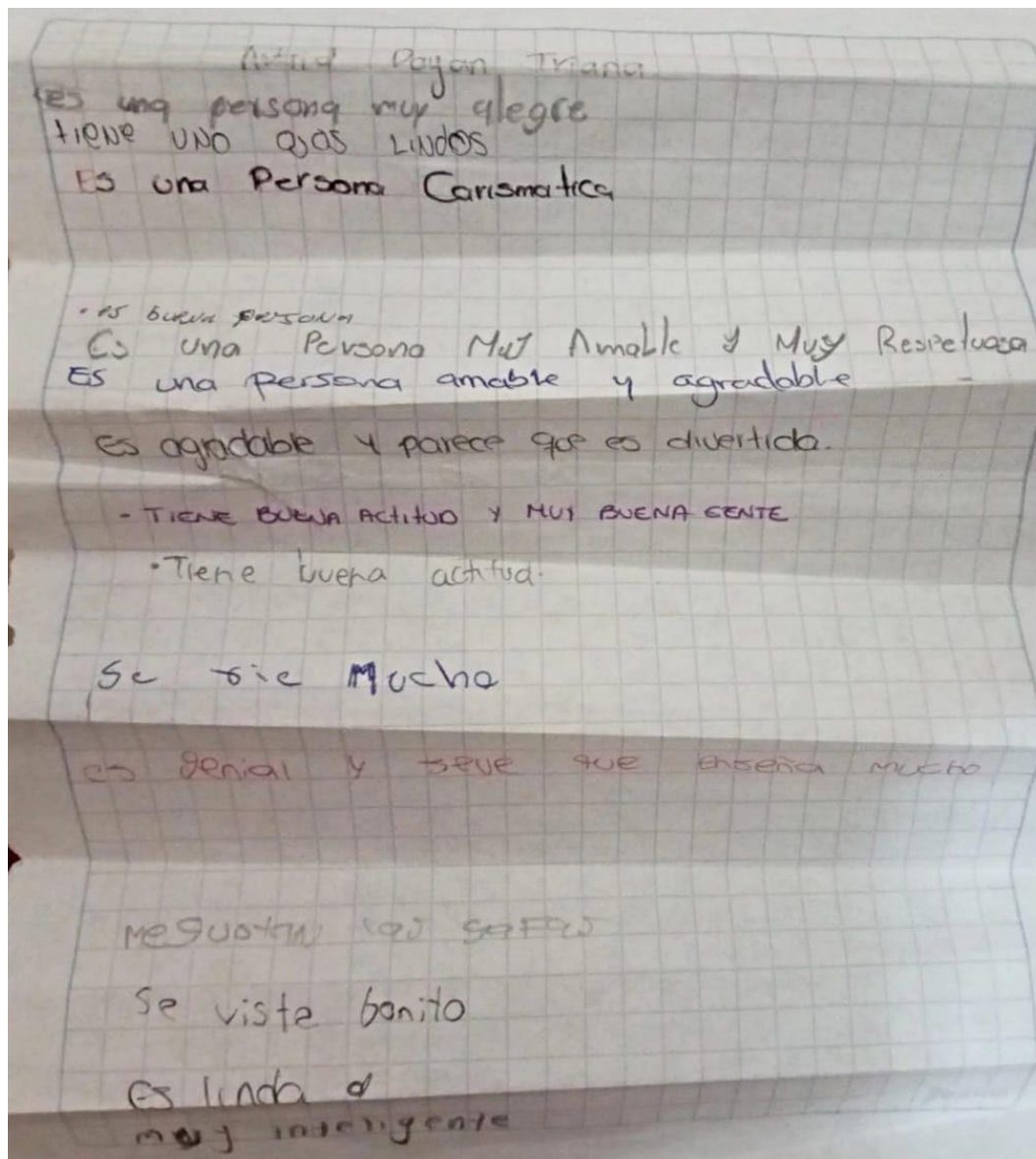


Figura 1

Producción escrita por estudiantes

Nota. Actividad 'El abanico de las emociones'. Grupo de convivencia, grados quintos a noveno.

I.E.D. Ofelia Uribe de Acosta, Bogotá, Usme, 2022. Fotografía tomada por la autora

Anexo B. Reflexiones sobre el proceso en el espacio de convivencia

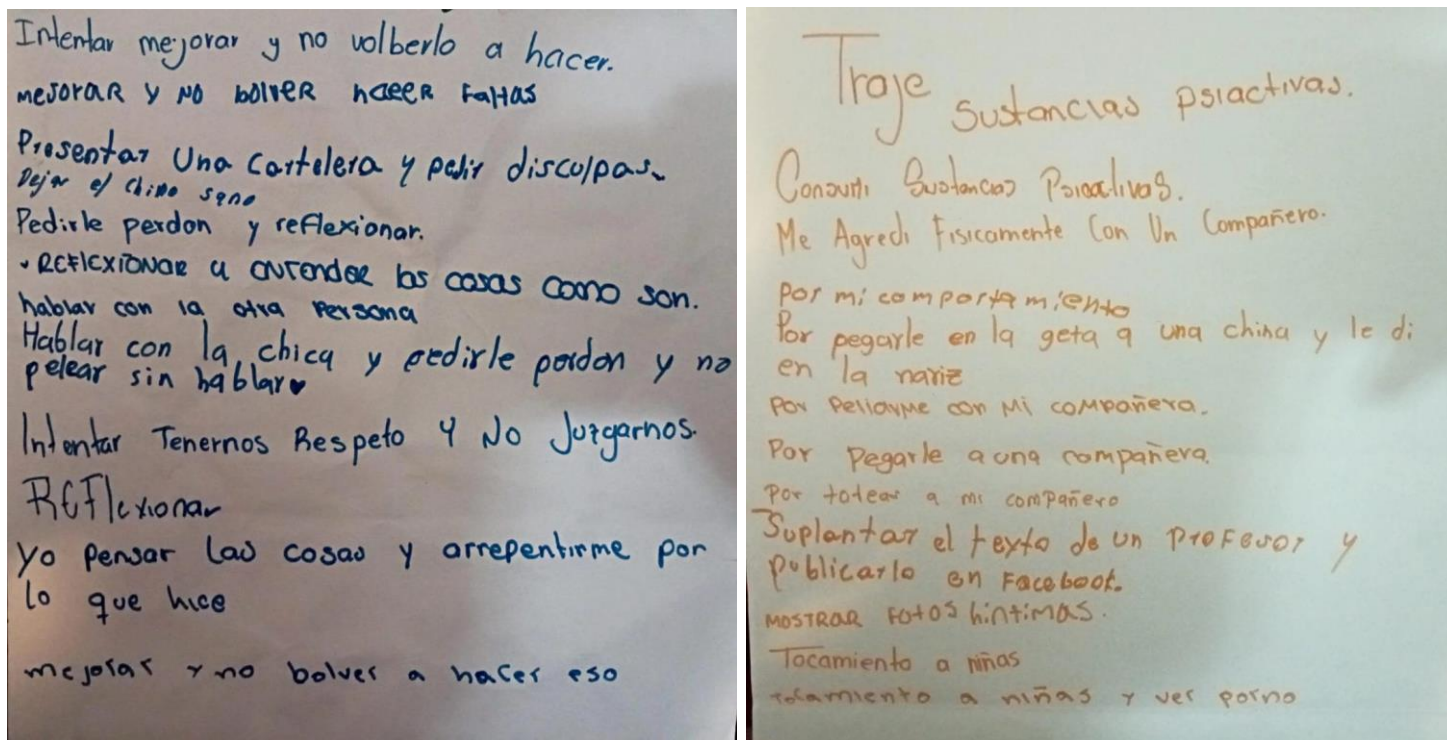


Figura 2 y 3

Producción escrita por estudiante momento Cuéntame sin pena

Nota. Reflexión escrita sobre el proceso en el espacio de convivencia. I.E.D. Ofelia Uribe de Acosta, Bogotá, Usme, 2022. Fotografía tomada por la autora

Anexo C. Taller "Stop de las emociones"

Letra	Miedo	Tristeza	Ira	Felicidad	Sorpres	Asco	desprecio
	Desprecaie Hermand, mamá Pardeleros	Avea Parado a mi lo	que me buiten	mi mamá y Hermand	Ropa	el deorden	llombre que son bocacos con los malos

Letra	MIEDO	TRISTEZA	IRA	FELICIDAD	SORPRESA	ASCO	DESPRECIO
A	Araña	Abuela	Ana	ARROZ	ARO	0	0
M	MORIR	malav		MAMA	MARCO	MEDUSA	
O	KATAS	ABUELA PERRO	RESPON ndam Fco	FAMILIA	TENIS	NECA	la Genie que se dice mucho

Letra	Miedo	Tristeza	Ira	Felicidad	Sorpres	Asco	desprecio
A	Arañas(50)	0	0	0	0	0	0
M	Mi Mama Pelear	Morir Carcel	respondo muy feo y por todo me Peleo	Ver a mi papa	regdo que mi mami llega m. cuando toda	luchando	No ven a mi papa

Figura 4 Y 5

Fichas del juego "Stop de las emociones" — segundo grupo de respuestas

Nota. Actividad "Stop de las emociones". Grupo de convivencia. I.E.D. Ofelia Uribe de Acosta, Bogotá, Usme, 2022. Fotografía tomada por la autora.

	miedo	Tristeza	IRA	felicidad	SORPRESA	asco	desprecio
	- Ansiedad	lbrar		AORAL	ALEGRIA		Jufir m...

Letra	miedo	tristeza	ira	felicidad	SORPRESA	asco	desprecio
	0	mariguana 0	0	mamá			MOCO

	Miedo	tristeza	ira	felicidad	SORPRESA	asco	desprecio
A	arana	AMOR					abela
M	miedo	m	mariana	mama	m	m	m

L	miedo	tristeza	ira	Felicidad	SORPRESA	Asco	desprecio	Total
A	Araña 50			Amor saludo		Alfombr Arcañda		
M	maria	maria		mico		moco mama		
O	oscuridad	ogro	onu	oso	oso	oso	oso	oso

	miedo	TRISTEZA	IRA	FELICIDAD	SORPRESA	asco	DESPRECIO
A	ANsiedad			AMAR	SORPRESA	asco	DESPRECIO
O	oído						

Anexo D. Taller de justicia restaurativa

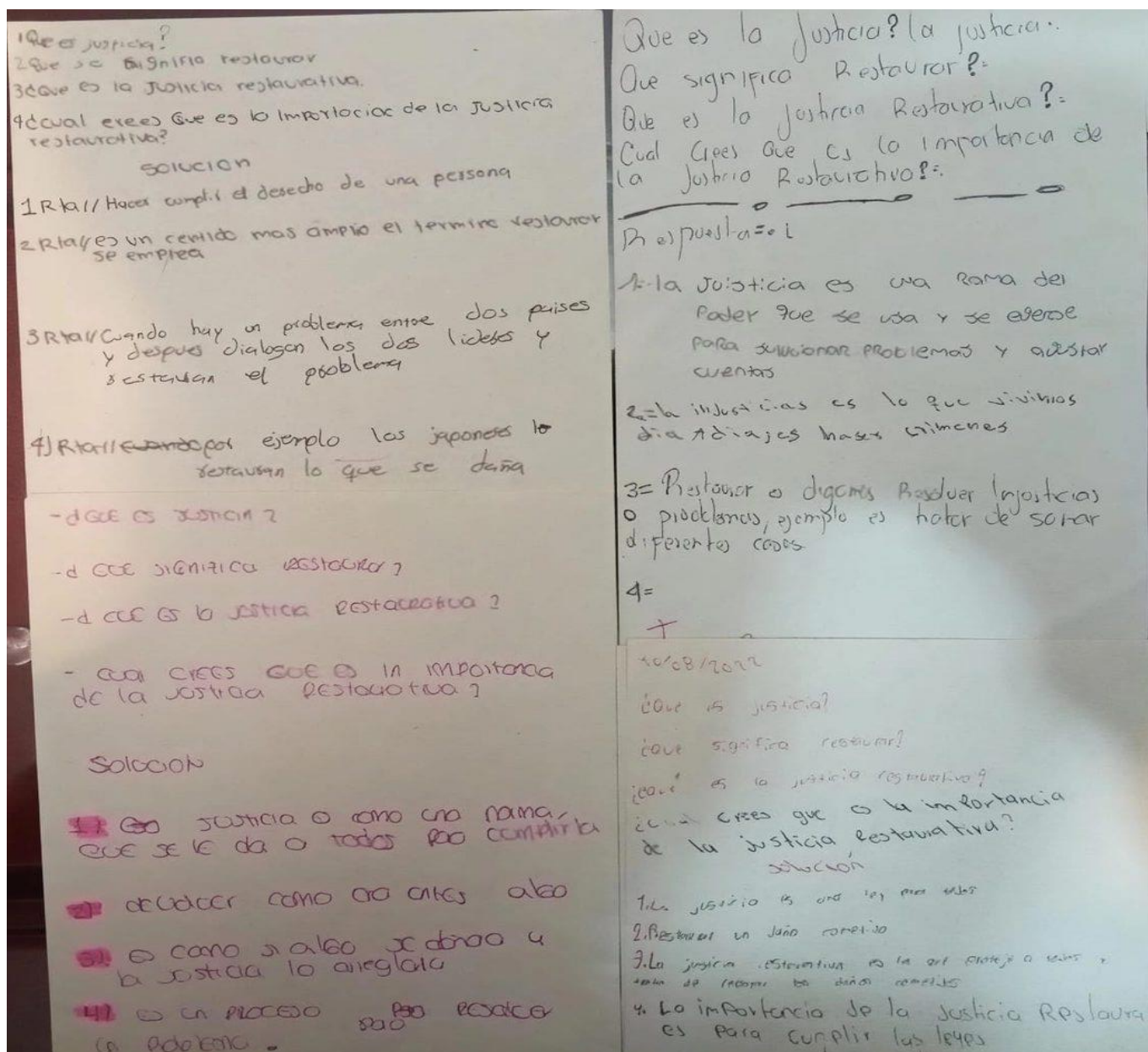
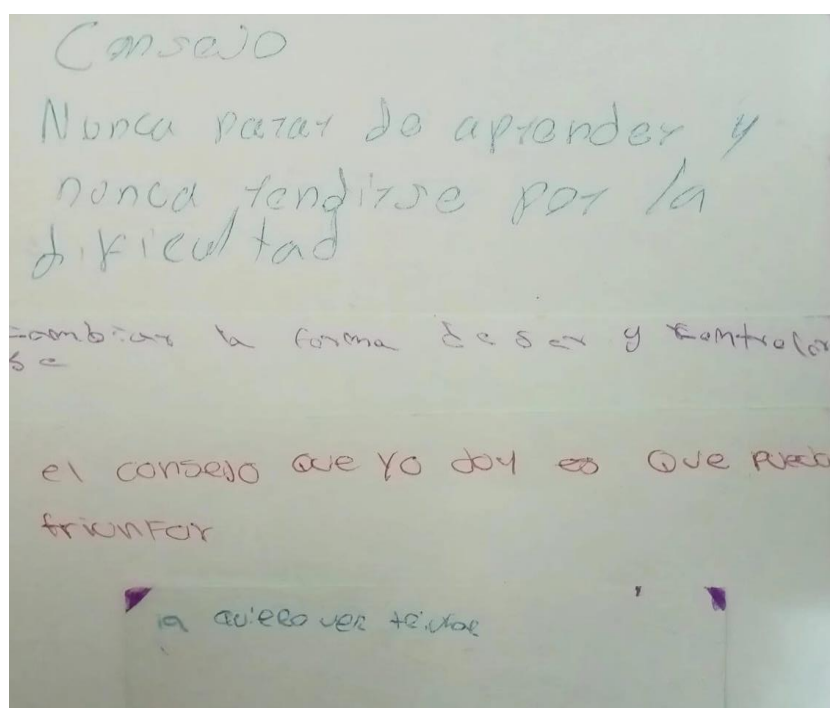
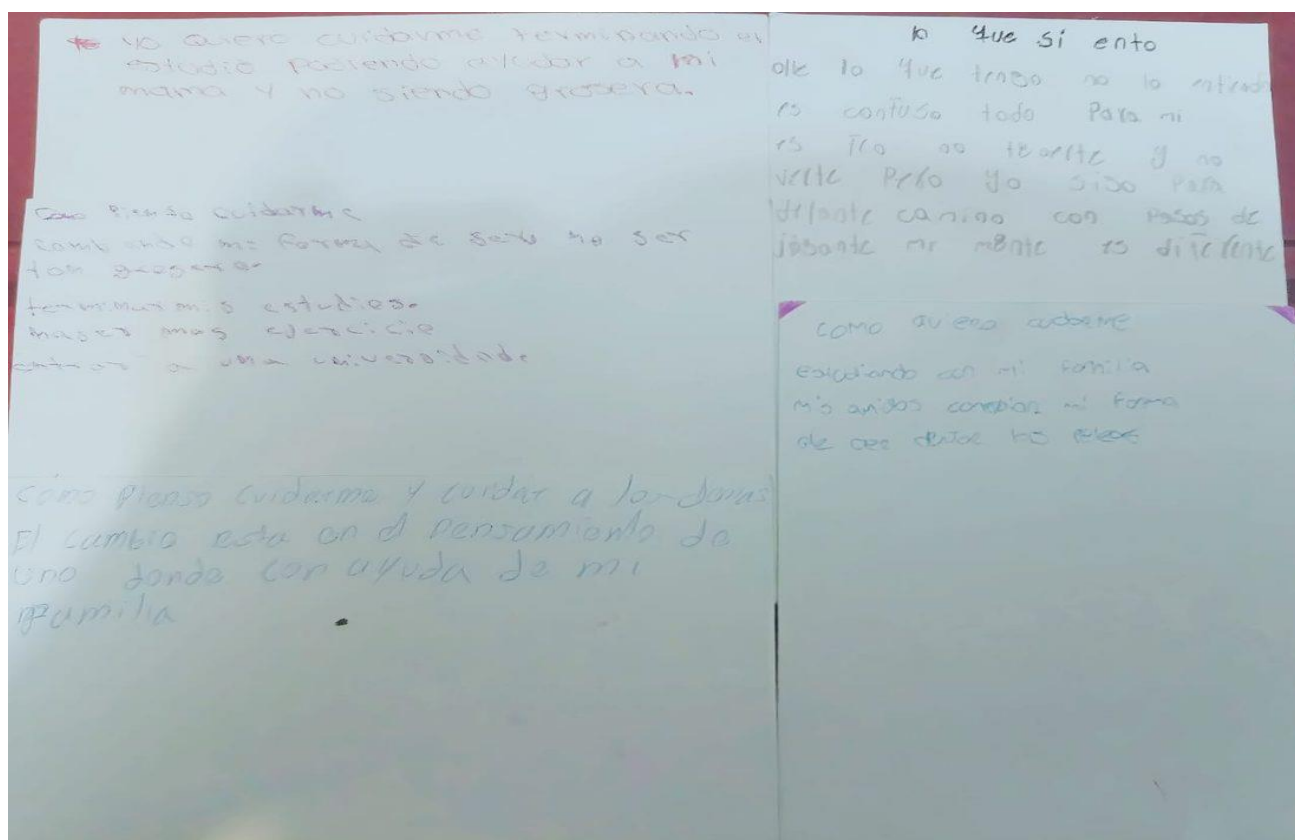


Figura 6

Producciones escritas por estudiantes sobre justicia restaurativa

Nota. Actividad de reflexión sobre justicia restaurativa con preguntas orientadoras. Grupo de convivencia. I.E.D. Ofelia Uribe de Acosta, Bogotá, Usme, 2022. Fotografía tomada por la autora. Se cuenta con consentimiento informado de los participantes.

Anexo E. Taller "Cuéntame la historia", reflexiones sobre autocuidado y materiales



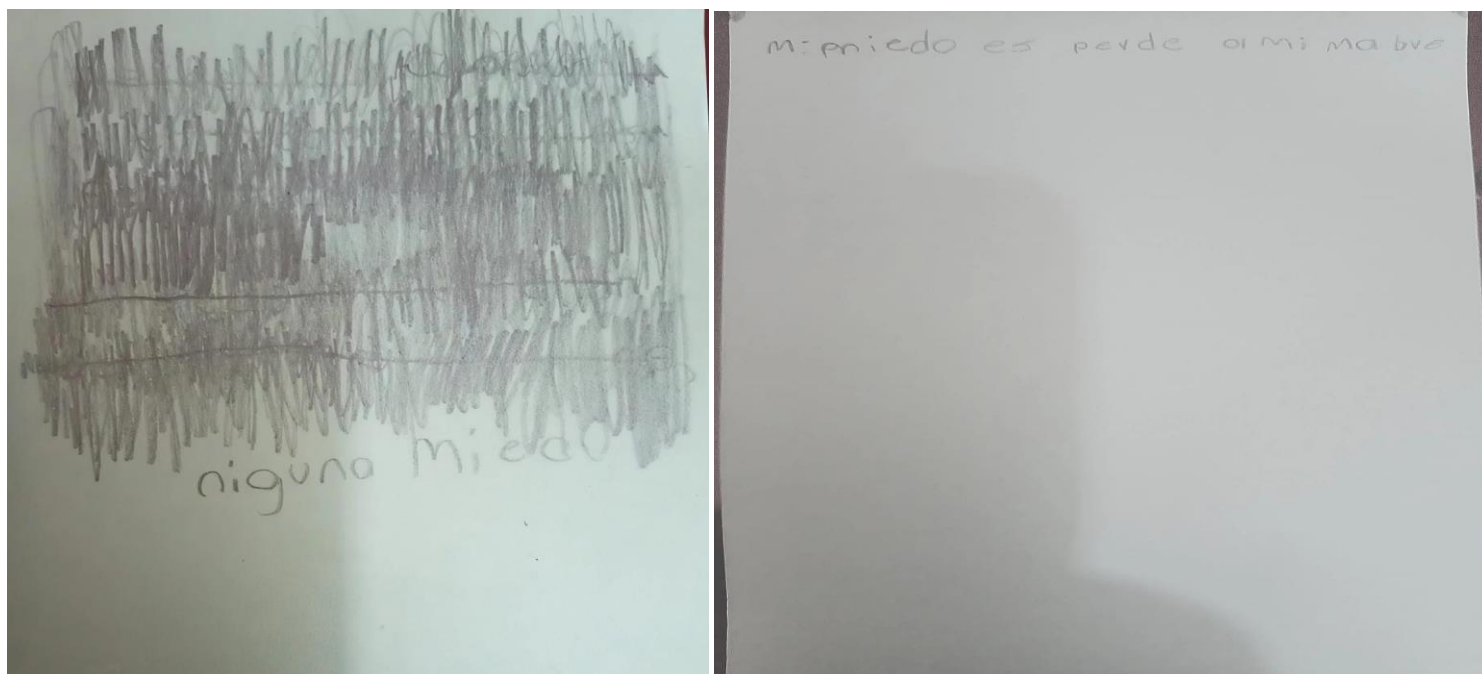


Figura 7,8,9 Y 10

Producción escrita por estudiante sobre reconocer y nombrar emociones

Nota. Reflexión escrita sobre el proceso en el espacio de convivencia. I.E.D. Ofelia Uribe de Acosta, Bogotá, Usme, 2022. Fotografía tomada por la autora.

Anexo F. Planeación Didáctica Atención y Respiración

Responsables del Diseño: Astrid Dayan Triana

Módulo: Convivencia y Cuidado del Ser

Sesión: GRUPO DE CONVIVENCIA

Tema: LA RANITA DEL BOSQUE: RESPIRACIÓN, ATENCIÓN Y AUTO OBSERVACIÓN

Palabras clave: respiración, atención, auto observación, calma, cuerpo.

Nota: Esta planeación fue diseñada específicamente para el grupo de convivencia, integrado por estudiantes de quinto a décimo grado. Dada la diversidad de edades, la sesión se adaptó para encontrar un lenguaje común a través de la respiración y la atención al propio cuerpo.

Fecha de Implementación: 8 de junio 2022

Momento:	Introducción al tema Momento 1	Duración	20 minutos
Actividad:	El bosque y sus habitantes - lectura compartida	Recursos:	Lectura preparada por la guía, disposición libre en el espacio.
<p>Objetivo: Crear un punto de encuentro común entre los participantes de diferentes edades, usando la imagen del bosque como un espacio donde todos los seres -sin importar su tamaño o grado- tienen un lugar y un ritmo propio.</p> <p>Metodología: La guía presenta una lectura breve sobre el bosque y sus habitantes. Se enfatiza en escuchar e imaginar. Se invita a los participantes a cerrar los ojos mientras escuchan la lectura y a visualizar el bosque: sus sonidos, sus colores, los animales que lo habitan y el ritmo tranquilo con el que cada uno vive en él.</p> <p>Al terminar la lectura, la guía lanza las primeras preguntas detonadoras para preparar el cuerpo y la mente para la actividad central:</p> <p>¿Qué animal del bosque los representa hoy? ¿Por qué? ¿Ese animal se mueve rápido o se detiene a observar su entorno?</p>			
Momento:	Desarrollo Momento 2	Duración	50 minutos
Actividad:	Personificamos a la ranita del bosque	Recursos:	Espacio amplio en el piso, dibujo de una mosca, voz tranquila de la guía.
<p>Objetivo: Que cada participante, pueda reconocer el ritmo de su propia respiración, notar cómo se siente su cuerpo en quietud y descubrir que tiene la posibilidad de cambiar cómo se siente cambiando el ritmo de la respiración.</p> <p>Metodología: A partir de las preguntas sobre la rana (un animal que no se acelera, que se detiene y observa antes de actuar), la guía propone que cada participante adopte la posición de la rana: en cuclillas o sentado en el piso, con la espalda erguida, los ojos cerrados y el cuerpo quieto.</p> <p>Primera parte: quietud y respiración (5 minutos): Manteniendo la posición y en silencio, la guía acompaña con voz tranquila las siguientes instrucciones:</p> <p>Sientan los pies en el piso. ¿Están fríos o calientes?</p>			

Pongan una mano en el estómago y otra en el pecho. ¿Dónde sienten que nace su respiración?

Intenten respirar más despacio: inhalen contando hasta cuatro, retengan el aire un momento y exhalen contando hasta cuatro.

Noten si su cuerpo empieza a sentirse diferente. No hay respuestas correctas: solo observen.

Segunda parte: el estímulo externo (10 minutos):

Sin romper el silencio, la guía muestra un dibujo de una mosca a los participantes. La instrucción es simple: actúen como lo haría la rana al ver ese estímulo. El objetivo es verificar si lograron mantener la atención y la presencia en su personaje, respondiendo desde la calma y no desde la reactividad. La guía observa las reacciones: quiénes se mantienen concentrados, quiénes se distraen, quiénes ríen y cómo regresa el grupo a la quietud.

Momento:	Cierre y conclusiones	Duración	30 minutos
Actividad:	¿Qué sintió la rana? ¿Qué siento yo?	Recursos:	Disposición en círculo.

Objetivo: Que los participantes puedan poner en palabras lo que vivieron en su cuerpo durante el ejercicio, reconociendo que la respiración es una herramienta propia que tienen disponible en cualquier momento para calmarse o prepararse para actuar.

Metodología: Se sale de la posición de la rana con suavidad. La guía propone estirarse, abrir los ojos despacio y sentarse en círculo. El cierre se hace a través de una ronda de preguntas sencillas respondidas de manera voluntaria:

¿Cómo llegaron hoy al espacio? ¿Agitados, cansados, tranquilos?

¿Notaron algún cambio en su cuerpo durante los cinco minutos de quietud?

¿La respiración les nació del estómago o solo del pecho?

Cuando apareció la mosca, ¿pudieron mantener la calma o el cuerpo reaccionó solo?

¿En qué momentos del día creen que este ejercicio les podría servir?

La guía cierra señalando que la respiración no es solo algo que el cuerpo hace solo: es también algo que podemos controlar. Y que cuando logramos controlar el ritmo de nuestra respiración, muchas veces logramos también cambiar cómo nos sentimos.

Conceptos claves a desarrollar:

Respiración: Función del cuerpo que, además de mantenernos vivos, podemos aprender a controlar. Cambiar el ritmo de la respiración puede ayudarnos a calmarnos, concentrarnos o prepararnos para enfrentar algo difícil.

Atención: Capacidad de enfocarse en lo que está pasando en este momento: en el cuerpo, en el entorno, en los demás. En este ejercicio se trabaja como una habilidad que se puede entrenar.

Auto observación: Acto de prestarle atención a lo que uno mismo siente, piensa o reacciona, sin juzgarse de inmediato. Es el primer paso para entender cómo respondemos ante lo que nos pasa.

Calma: Estado del cuerpo y la mente en el que se puede pensar con más claridad y actuar con más cuidado. No significa no sentir nada, sino poder elegir cómo responder a lo que se siente.

Cuidado: En esta sesión, el cuidado empieza por uno mismo: aprender a escuchar el propio cuerpo es la base para poder cuidar también a los demás y al entorno que habitamos.

Anexo G. Planeación Didáctica Abanico de las Buenas Palabras

Responsables del Diseño: Astrid Dayan Triana

Módulo: Convivencia y Reconocimiento del Otro

Sesión: SEGUNDA

Tema: EL ABANICO DE LAS BUENAS PALABRAS

Palabras clave: reconocimiento, cualidades, palabras, bienestar, grupo.

Fecha de Implementación: 27 JULIO 2022

Momento:	Estiramiento	Duración	15 minutos
Actividad:	Nos preparamos con el cuerpo y la voz	Recursos:	El cuerpo, disposición en círculo.
<p>Objetivo: Preparar al grupo para la sesión, liberar tensiones y crear un ambiente tranquilo y de confianza antes de iniciar la actividad principal.</p> <p>Metodología: Sentados o de pie en círculo, la guía propone una ronda de movimientos suaves: estirar los brazos hacia arriba, rotar los hombros, mover el cuello despacio de lado a lado y sacudir las manos. Se acompaña con respiraciones lentas y profundas. Para terminar el estiramiento, cada participante dice en voz alta una palabra que describa cómo se siente en ese momento, sin explicaciones, solo la palabra.</p>			
Momento:	Introducción al tema Momento 1	Duración	20 minutos
Actividad:	¿Qué palabras nos hacen bien?	Recursos:	Disposición en círculo, tablero opcional para anotar ideas.

Objetivo: Que los participantes reflexionen sobre el efecto que tienen las palabras amables en las personas, recordando momentos en los que una palabra dicha por alguien más les hizo sentir bien.

Metodología: La guía abre una conversación sencilla con el grupo a partir de dos preguntas:

¿Recuerdan alguna vez que alguien les dijo algo bonito que les quedó grabado? ¿Cómo se sintieron?

¿Creen que es fácil o difícil decirles cosas buenas a los demás? ¿Por qué?

Se escuchan algunas respuestas voluntarias sin presionar a nadie. A partir de lo que comparten, la guía introduce la actividad explicando que en esta sesión van a hacer exactamente eso: tomarse el tiempo de escribirle algo bueno a cada compañero del grupo.

Momento:	Desarrollo Momento 2	Duración	50 minutos
Actividad:	El abanico de las buenas palabras	Recursos:	Una hoja de papel por participante, esferos o lápices, música suave de fondo (opcional).

Objetivo: Que cada participante reciba el reconocimiento escrito de sus compañeros a través de una cualidad o palabra positiva, y que quienes escriben puedan notar cómo se sienten al resaltar algo bueno en los demás.

Metodología: Se entrega a cada participante una hoja de papel en blanco. Lo primero que debe hacer es escribir su propio nombre en la parte superior de la hoja con letras grandes y claras.

Una vez todos tienen su nombre escrito, la guía explica las instrucciones del ejercicio:

Cada persona pasa su hoja a la persona que tiene al lado.

Quien recibe la hoja debe escribir una palabra o una frase corta que resalte una cualidad de la persona cuyo nombre aparece en la parte superior.

Después de escribir, hace un doblez hacia adentro para cubrir lo que escribió, como si fuera el pliegue de un abanico.

Pasa la hoja a la siguiente persona y repite el proceso, hasta que la hoja dé la vuelta completa al círculo y regrese a su dueño original.

Mientras el ejercicio avanza, la guía acompaña el ambiente con música suave y está atenta a quienes puedan tener dificultad para pensar en qué escribir, ayudándoles de manera individual y con discreción. Se invita a los participantes a prestar atención a cómo se sienten mientras escriben: ¿es fácil?, ¿qué piensan mientras buscan la palabra para cada compañero?

Momento:	Cierre y conclusiones	Duración	35 minutos
----------	-----------------------	----------	------------

Actividad:	Abrimos el abanico y compartimos	Recursos:	Los abanicos construidos durante la actividad
<p>Objetivo: Que cada participante reciba y lea las palabras que el grupo escribió sobre él o ella, y que juntos reflexionen sobre el efecto de reconocerse mutuamente con palabras amables.</p> <p>Metodología: Cada participante recibe su hoja de regreso. Se pide que la desplieguen despacio y en silencio, leyendo para sí mismos todas las palabras que sus compañeros escribieron. Se da un momento de silencio para que cada quien habite lo que lee. Luego se abre el círculo de cierre con las siguientes preguntas, respondidas de manera voluntaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se sintieron al leer lo que sus compañeros escribieron sobre ustedes? ¿Hubo alguna palabra que les sorprendió? ¿Por qué? ¿Cómo se sintieron mientras escribían algo bueno sobre los demás? ¿Qué diferencia hace en un grupo que las personas se digan cosas buenas entre sí? <p>La guía cierra resaltando que el abanico que cada quien tiene en sus manos puede guardarse como un recordatorio de lo que el grupo ve en ellos. Se graba el audio del cierre para la sistematización del proceso.</p>			
<p>Conceptos claves a desarrollar:</p> <p>Reconocimiento: Acto de ver y valorar a otra persona por lo que es, destacando sus características positivas en lugar de centrarse únicamente en sus errores o diferencias.</p> <p>Cualidad: Característica positiva que hace especial a una persona: su forma de ser, de tratar a los demás, de enfrentar las dificultades o de relacionarse con el mundo.</p> <p>Bienestar: Estado en el que una persona se siente bien consigo misma y con quienes la rodean, y que puede verse fortalecido cuando los demás la tratan con respeto y amabilidad.</p> <p>Palabras: Herramienta poderosa de relación que puede construir o destruir vínculos entre las personas dependiendo de cómo y para qué se usan. En este ejercicio, las palabras se usan para cuidar.</p> <p>Grupo: Conjunto de personas que comparten un espacio y una experiencia, y que tienen la posibilidad de construir un ambiente de respeto y cuidado mutuo a través de sus acciones y palabras cotidianas.</p>			

Anexo H. Planeación Didáctica Justicia Restaurativa

Responsables del Diseño: Astrid Dayan Triana

Módulo: Justicia Restaurativa

Sesión: TERCERA

Tema: ¿QUÉ ES LA JUSTICIA RESTAURATIVA?

Palabras clave: justicia, restaurar, justicia restaurativa, convivencia, reflexión.

Fecha de Implementación: julio 13/ 2022

Momento:	Estiramiento	Duración	20 minutos
Actividad:	Movimientos fluidos y directos	Recursos:	El cuerpo, ropa y calzado cómodo.
<p>Objetivo: Preparar el cuerpo para realizar los ejercicios a desarrollar en el espacio, evitar algún tipo de contracción muscular y generar un espacio de sensibilización en torno a convivir en comunidad acatando las normas.</p> <p>Metodología: Ejercicios en coro y poses extracotidianas. La guía lidera una secuencia de movimientos fluidos que liberan las tensiones acumuladas en el cuerpo, preparando a los participantes para el ejercicio de reflexión escrita que vendrá a continuación.</p>			
Momento:	Introducción al tema Momento 1	Duración	20 minutos
Actividad:	¿Qué sabemos sobre la justicia?	Recursos:	Disposición de los cuerpos, tablero.
<p>Objetivo: Activar los saberes previos de los participantes sobre los conceptos de justicia y restaurar, reconociendo que el conocimiento cotidiano es un punto de partida legítimo para la construcción colectiva.</p> <p>Metodología: Se abre una conversación breve y horizontal con el grupo a partir de las siguientes preguntas detonantes: ¿Cuándo decimos que algo es justo o injusto en la vida diaria?, ¿Qué significa para ustedes restaurar algo que se ha roto? Se recogen algunas respuestas orales sin juzgar ninguna, generando un ambiente de confianza. A continuación, se presenta de manera sencilla el propósito de la sesión: explorar juntos qué es la justicia restaurativa y por qué importa en la convivencia escolar.</p>			
Momento:	Desarrollo Momento 2	Duración	50 minutos
Actividad:	Reflexión escrita: las cuatro preguntas	Recursos:	Media hoja de papel por participante, lápices o esferos.

Objetivo: Promover un ejercicio grupal de reflexión escrita sobre los conceptos centrales de la justicia restaurativa, permitiendo que cada participante construya su propia comprensión a partir de lo que siente, piensa y ha vivido en su contexto.

Metodología: Se entrega a cada participante media hoja de papel. La guía escribe en el tablero las cuatro preguntas orientadoras que deben responder de manera individual y con sus propias palabras:

1. ¿Qué es la justicia?
2. ¿Qué significa restaurar?
3. ¿Qué es la justicia restaurativa?
4. ¿Cuál es la importancia de la justicia restaurativa?

Se invita a los participantes a tomarse el tiempo necesario para escribir desde la honestidad, sin buscar una respuesta correcta, sino desde su propia experiencia y sentir...

Momento:	Cierre y conclusiones	Duración	35 minutos
Actividad:	Diálogo grupal: compartir el sentir	Recursos:	

Objetivo: Cerrar la sesión colectivizando las reflexiones escritas, permitiendo que emerjan los significados que el grupo construye sobre la justicia restaurativa como práctica de convivencia y cuidado mutuo.

Metodología: Sentados en círculo, la guía invita a quienes deseen a compartir de manera voluntaria alguna de sus respuestas escritas. A partir de lo que emerge, se genera un diálogo colectivo orientado por las siguientes preguntas de cierre: ¿En qué momentos de su vida escolar han necesitado una justicia que restaure en vez de castigar?, ¿Qué tendría que cambiar en el colegio para que la justicia restaurativa sea una práctica cotidiana?, ¿Qué papel juegan las emociones cuando algo nos parece injusto?

Conceptos claves a desarrollar:

Justicia: Principio ético y social que busca dar a cada persona lo que le corresponde, reconociendo sus derechos y su dignidad. Desde una perspectiva comunitaria, la justicia no se reduce a la norma, sino que emerge del reconocimiento mutuo en la convivencia.

Restaurar: Recuperar, reparar o volver a poner algo en el estado o estimación que antes tenía. En el contexto pedagógico, restaurar implica reparar el tejido relacional dañado por un conflicto, priorizando el diálogo sobre el castigo. (RAE, 2022)

Justicia Restaurativa: Enfoque que busca reparar el daño causado por un conflicto a través del diálogo, la responsabilidad y la sanación colectiva, privilegiando el encuentro entre las partes sobre la sanción punitiva. (proyecto PazHilArte, JEP, 2022)

Convivencia: Capacidad de compartir el espacio y el tiempo con otros desde el reconocimiento de la diferencia, construyendo acuerdos de cuidado mutuo que permitan habitar juntos el territorio escolar.

Responsabilidad: Capacidad de asumir las consecuencias de los propios actos con conciencia y voluntad de reparar el daño causado, como base de una convivencia ética y restaurativa.

Anexo I. Planeación Didáctica Me Escuchas

Responsables del Diseño: Astrid Dayan Triana

Módulo: Justicia Restaurativa

Sesión:

Tema: JUSTICIA RESTAURATIVA Y EMOCIONES

Palabras clave: emoción, restaurar, somatizar, violencia.

Fecha de Implementación: agosto 10 de 2022

Momento:	Estiramiento	Duración	20 minutos
Actividad:	Movimientos fluidos y directos, ejercicio coro y pose extracotidiana.	Recursos:	
<p>Objetivos: Preparar el cuerpo para realizar los ejercicios a desarrollar en el espacio y evitar algún tipo de contracción muscular.</p> <p>Generar un espacio de sensibilización entorno a convivir en comunidad acatando las normas.</p>		<p>El cuerpo</p> <p>Ropa y calzado cómodo</p>	
Momento:	Introducción al tema Momento 1	Duración	30 minutos
Actividad:	¿Me escuchas?	Recursos:	
<p>Metodología: El grupo se dividirá en dos, haremos dos círculos, uno externo que estará mirando hacia el exterior y otro interno que mirará hacia el interior del círculo, los participantes quedaran de espaldas.</p> <p>Se les pedirá que realicen respiraciones profundas para relajar los cuerpos y cerraran los ojos, la intención es lograr un espacio en silencio y tranquilo.</p> <p>Al círculo externo se les dará las instrucciones en voz alta.</p>		<p>Carteles</p>	

Al círculo interno se les mostrara carteles con diferentes actitudes que deberán hacer al escuchar a la otra persona. Esta instrucción se dará solo al círculo interno, la intención es que el círculo externo no se entere.

Se iniciará indicándole al círculo externo que:

Piensen en una situación que les llene de felicidad.

Mientras en el círculo interno se les pide que abran los ojos y actúen según la emoción escrita en el cartel, se les mostrará el cartel que dice “Indiferencia”

Se dará una pausa de 30 segundos y se les pedirá a los dos círculos que giren hasta quedar de frente con la persona que está en su espalda y le cuenten esa situación.

Luego, nuevamente se incorporan a su posición inicial, cierran los ojos se esperará 30 segundos, se les dará la instrucción de dar tres pasos a su derecha. Y se repetirá el ejercicio anterior, ahora piensen en una situación desagradable, que de rabia o dolor.

A las personas del círculo interno se les mostrara el cartel que dice “Abrazo”.

Volveremos a realizar los pasos anteriores; ahora contarán una situación que les produzca miedo, al círculo interno se les indicará el cartel “carcajadas”.

En este momento se pregunta a los participantes si desean cambiar de posición, el círculo interno pasa a ser el externo y viceversa. De acuerdo con la respuesta se iniciará de nuevo o se dará paso al cierre.

Para dar cierre a la actividad se les pedirá que formen un solo círculo mirando hacia afuera, se les pedirá que cierren los ojos, piensen en una pared blanca con una luz muy intensa. En esa luz verán a alguien a la cual quisieran decirle algo, pero no se han atrevido a hacerlo. Se les pedirá que respiren profundo y todos al mismo tiempo visualizando a la persona que desean decirle algo en su mente o, pueden gritar si lo desean y necesitan.

**Cierre
y
conclusiones**

y Diálogo grupal

30 minutos

Actividad:	Espacio de Escucha Colectiva	
<p>Preguntas Orientadoras para Conversar</p> <p>¿Qué se siente en el cuerpo cuando uno va con toda la emoción a contar algo que lo hace feliz y la otra persona te mira como si no le importara, te da la espalda o te ignora? ¿Qué les dieron ganas de hacer?</p> <p>Cuando cambiamos y les tocó contar algo feo, algo que les daba rabia o les dolía, y de repente la otra persona los recibió con un abrazo sin que ustedes lo esperaran... ¿qué cambió por dentro de ustedes? ¿Qué pasó con esa rabia?</p> <p>Y cuando expresaron un miedo y el otro se burló o soltó una carcajada... ¿el miedo se hizo más grande o más pequeño? ¿Cómo se sintieron?</p> <p>Al final, cuando miramos esa luz intensa y sacamos eso que teníamos guardado con un grito o con palabras... ¿cómo siente el cuerpo el peso de eso que dijimos? ¿Se siente más liviano o más pesado?</p> <p>Este ejercicio nos demuestra algo muy importante que nos pasa todos los días en la casa, en el descanso o en el salón de clases: nuestras reacciones tienen el poder de cambiar cómo se siente el otro.</p>		
Para dar cierre		
<p>A veces ignoramos un logro de un compañero, o nos burlamos del miedo de alguien, sin saber que estamos haciendo que su dolor sea más grande. Pero también descubrimos hoy que un abrazo a tiempo o una escucha atenta pueden calmar la peor de las rabias. Las palabras y los gestos construyen el espacio en el que vivimos. Nos llevamos a la casa la tarea de pensar: la próxima vez que alguien me hable, ¿qué cartel quiero mostrarle en mi cara? ¿El de la indiferencia o el del abrazo? Gracias a todos por poner su cuerpo, su voz y su confianza en este espacio.</p>		

Anexo J. Planeación Didáctica Rótulos las Palabras

Responsables del Diseño: Astrid Dayan Triana

Módulo: Convivencia y Prevención de Violencias

Sesión: CUARTA

Tema: EL TALLER DE LOS RÓTULOS: LAS PALABRAS QUE NOS PONEN Y LAS QUE NOS QUITAN

Palabras clave: etiquetas, juicio, exclusión, matoneo, convivencia.

Fecha de Implementación: 17 de agosto del 2022

Momento:	Estiramiento	Duración	15 minutos
Actividad:	Sacudimos el cuerpo y nos preparamos	Recursos:	El cuerpo, disposición circular.
<p>Objetivo: Disponer el cuerpo y la mente para la sesión, soltando las tensiones del día y generando un ambiente de confianza dentro del grupo antes de iniciar la actividad.</p> <p>Metodología: La guía propone una secuencia de movimientos sencillos en círculo: sacudir las manos, los hombros y las piernas, acompañados de respiraciones profundas. Se cierran los ojos un momento y se pide a cada participante que piense en cómo llegó hoy al colegio y qué está sintiendo en este instante. Antes de abrir los ojos, se propone soltar mentalmente eso que trajo y estar presente en el espacio.</p>			
Momento:	Introducción al tema Momento 1	Duración	30 minutos
Actividad:	La bolsa de los rótulos	Recursos:	Tiras de cartulina con los rótulos escritos, bolsa o sobre para contenerlas, cinta adhesiva o cinta de enmascarar.
<p>Objetivo: Que los participantes experimenten en su propio cuerpo lo que se siente ser clasificado por una etiqueta que otros ponen, sin haber podido elegirla ni conocerla.</p> <p>Metodología: Los participantes se ubican en círculo mirando hacia la parte exterior. La guía hace circular una bolsa que contiene tiras de cartulina con palabras que describen a las personas de manera etiquetante, tanto negativas como aparentemente positivas: chismoso/a, gafufo/a, sapo/a, la chévere, gomelo/a, flaco/a, bonito/a, gordo/a, marihuanero/a, ladrón/ladrona, pilo/a, entre otras.</p>			

<p>Cada participante saca una tira de la bolsa sin mirarla ni leerla y se la pega en la frente. Una vez todos tienen su rótulo puesto, se pide que giren hacia el interior del círculo para que puedan leer los rótulos de los demás, pero no el propio.</p> <p>La guía anuncia entonces: "Hay una fiesta por la celebración de un cumpleaños. Miren los rótulos de sus compañeros y decidan a quién invitan y a quién no, basándose únicamente en lo que leen en la frente de cada uno." Se deja un tiempo para que el ejercicio se desarrolle con libertad, observando las reacciones, las risas, las incomodidades y los silencios.</p>			
Momento:	Desarrollo Momento 2	Duración	40 minutos
Actividad:	¿Qué dice mi rótulo? ¿Quién soy yo?	Recursos:	Los rótulos ya pegados en la frente de cada participante, hojas para anotar palabras clave del diálogo.
<p>Objetivo: Reflexionar sobre el impacto que tiene ponerle una etiqueta a una persona sin conocerla, y reconocer que una sola palabra no puede definir quién es alguien ni lo que vive.</p> <p>Metodología: Se detiene el ejercicio de la fiesta y la guía invita a cada participante a mirarse el rótulo que le tocó por primera vez. Se abre una ronda de preguntas sencillas que cada quien responde para sí mismo antes de compartirlo en voz alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Te parece que este rótulo te describe? ¿Por qué sí o por qué no? ¿Cómo te sentiste cuando otros tomaban decisiones sobre ti basándose solo en esa palabra? ¿Has visto que en el colegio se usan este tipo de palabras para hablar de alguien? ¿Cómo afecta eso a quien las recibe? ¿Qué crees que hay detrás de una persona a quien le ponen ese rótulo? <p>La guía modera el diálogo garantizando que ninguna respuesta sea motivo de burla. Se hace énfasis en que tanto los rótulos negativos como los aparentemente positivos (bonito/a, pilo/a, la chévere) también encierran una trampa: reducen a la persona a una sola característica y crean expectativas que pueden ser igual de pesadas de cargar.</p>			
Momento:	Cierre y conclusiones	Duración	35 minutos
Actividad:	Las palabras construyen o destruyen	Recursos:	Hojas para apuntes

Objetivo: Cerrar la sesión con una reflexión colectiva sobre el poder de las palabras en la convivencia, generando compromisos concretos para evitar el juicio fácil, el chisme y el matoneo dentro del grupo.

Metodología: Se retiran los rótulos de la frente de cada participante. La guía propone que, antes de desecharlos, cada quien tenga un momento en silencio para pensar: ¿qué hay detrás de la persona a quien normalmente se le pondría este rótulo? ¿Qué estará viviendo en su casa, en su barrio, en su historia?

Se abre el círculo de cierre con las siguientes preguntas orientadoras:

¿Qué aprendimos hoy sobre el efecto de las etiquetas en las personas?

¿Por qué es importante conocer la historia de alguien antes de juzgarla?

¿Qué podemos hacer diferente en el día a día para no contribuir al matoneo o al chisme?

¿Cómo se puede ayudar a alguien que está siendo etiquetado en el colegio?

Se finaliza con un gesto simbólico: cada participante rompe o arruga su rótulo como acto de liberación, dejando claro que ninguna palabra tiene el poder de definirlos completamente.

Conceptos claves a desarrollar:

Etiqueta o rótulo: Palabra o calificativo que se le asigna a una persona para clasificarla o definirla de manera simplificada, sin tener en cuenta su historia, su contexto ni su complejidad como ser humano.

Juicio: Opinión o valoración que se hace sobre una persona a partir de apariencias, rumores o comportamientos aislados, sin buscar comprender las razones o el contexto que los originan.

Exclusión: Acto por el cual una persona o grupo es dejado de lado, ignorado o rechazado por no encajar en los criterios que otros han establecido como 'normales' o 'aceptables' dentro de un grupo.

Matoneo o bullying: Forma de violencia repetida y sostenida en el tiempo donde una o varias personas agreden, humillan o excluyen a otra, aprovechándose de una diferencia de poder. Puede ser física, verbal o simbólica.

Convivencia: Capacidad de compartir el espacio con personas diferentes, construyendo relaciones de respeto mutuo a partir del reconocimiento de que detrás de cada persona hay una historia que merece ser escuchada antes de ser juzgada.

Anexo K. Planeación Didáctica Stop de las Emociones

Responsables del Diseño: Astrid Dayan Triana

Módulo: Gestión Emocional y Corporalidad

Sesión: QUINTA

Tema: EL TALLER STOP DE LAS EMOCIONES

Palabras clave: emoción, somatizar, analfabetismo emocional, vínculo, reconocimiento.

Fecha de Implementación: 31 de agosto 2022

Momento:	Estiramiento	Duración	15 minutos
Actividad:	Movimientos fluidos y directos	Recursos:	El cuerpo, ropa y calzado cómodo.
<p>Objetivo: Preparar el cuerpo para los ejercicios a desarrollar en el espacio, evitar algún tipo de contracción muscular y generar un espacio de sensibilización en torno al reconocimiento de las propias tensiones corporales como punto de partida para el trabajo emocional.</p> <p>Metodología: Ejercicios en coro y poses extracotidianas lideradas por la guía. Se propone una secuencia de movimientos fluidos que recorre las principales articulaciones del cuerpo, invitando a los participantes a tomar conciencia de las zonas donde sienten mayor rigidez o tensión acumulada.</p>			
Momento:	Introducción al tema Momento 1	Duración	20 minutos
Actividad:	El Stop de las Emociones — versión tradicional	Recursos:	Hojas de papel, esferos o lápices.
<p>Objetivo: Activar la disposición del grupo mediante el juego conocido, estableciendo confianza y familiaridad antes de introducir la modificación pedagógica que pondrá a prueba la capacidad de los participantes para nombrar sus emociones.</p> <p>Metodología: Se inicia con la versión tradicional del juego Stop que todos conocen: al detenerse, cada participante debe escribir una palabra por categoría (nombre, animal, cosa, color, etc.). Este primer momento permite que el grupo se relaje, entre en confianza y disfrute el juego antes de la variación pedagógica. La guía puede motivar la participación con un pequeño incentivo (por ejemplo, una chocolatina para quien complete primero), observando cómo la recompensa externa incide en la disposición del grupo.</p>			
Momento:	Desarrollo Momento 2	Duración	50 minutos
Actividad:	El Stop de las Emociones — versión pedagógica	Recursos:	Hojas con la plantilla del Stop modificado, esferos o lápices, carteles con las emociones.

Objetivo: Identificar los conocimientos previos de los participantes para nombrar y ubicar corporalmente sus emociones, evidenciando el analfabetismo emocional como punto de partida para una pedagogía del sentir. Este ejercicio nació de la necesidad investigativa de verificar si los jóvenes del grupo de convivencia contaban con palabras para reconocer lo que sentían.

Metodología: Se introduce la modificación pedagógica: las categorías tradicionales del Stop son reemplazadas por las emociones básicas propuestas por Paul Ekman (1972) — miedo, tristeza, ira, felicidad, sorpresa, asco y desprecio —. Al detenerse, los participantes deben escribir una situación de su vida cotidiana que les genere cada emoción. La guía explica que no hay respuestas correctas o incorrectas; el valor del ejercicio está en la capacidad de tomarse el tiempo para escucharse y poner nombre al propio sentir. Se observa y registra la reacción del grupo: quiénes logran completar el ejercicio, quiénes manifiestan aburrimiento o recurren al celular, y qué emociones resultan más difíciles de nombrar. Al finalizar, la guía se acerca individualmente a quienes completaron el ejercicio para indagar sobre sus respuestas, prestando especial atención a las coincidencias que emerjan (por ejemplo, la tendencia a escribir 'mi mamá' en la casilla de la felicidad, hallazgo central del proceso investigativo).

Momento:	Cierre y conclusiones	Duración	35 minutos
Actividad:	Círculo de palabra: ¿qué descubrimos?	Recursos:	Grabadora de sonido.

Objetivo: Colectivizar los hallazgos del ejercicio, abriendo un espacio de reflexión grupal sobre la dificultad de nombrar el sentir y la importancia del vínculo como condición para que las emociones puedan circular con honestidad.

Metodología: Sentados en círculo, la guía invita al grupo a compartir la experiencia del juego a partir de las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué emociones fueron más fáciles de nombrar y cuáles resultaron más difíciles?, ¿En qué parte del cuerpo sintieron cada emoción mientras escribían?, ¿Qué nos dice el ejercicio sobre cómo vivimos nuestras emociones en el día a día escolar?, ¿Por qué creen que a veces es más fácil escribirlo que decirlo en voz alta? Se genera un diálogo horizontal donde ninguna respuesta es juzgada. Se graba el audio de las participaciones para la sistematización del proceso investigativo.

Conceptos claves a desarrollar:

Emoción: Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. Las emociones no son un obstáculo sino una forma de comprender la experiencia y orientar la acción. (RAE, 2022; Maturana, 1990)

Somatizar: Transformar problemas psíquicos en síntomas orgánicos de manera involuntaria; el cuerpo habla cuando las palabras no alcanzan. Reconocer dónde se aloja una emoción en el cuerpo es el primer paso hacia su comprensión. (RAE, 2022)

Analfabetismo emocional: Incapacidad o dificultad para identificar, nombrar y expresar las propias emociones, producto de contextos que suprimen el sentir como forma de conocimiento. No es una falla individual sino un ciclo sistémico aprendido. (Bisquerra, 2009)

Vínculo afectivo: Lazo construido en la convivencia que permite que el sentir circule entre las personas. Cuando hay vínculo, hay experiencia directa: la capacidad de nombrar las

emociones está directamente relacionada con la calidad de los vínculos que se han construido. (Paz Frontera, 2021)

Emociones básicas: Conjunto de emociones universales identificadas por Paul Ekman (1972): miedo, tristeza, ira, felicidad, sorpresa, asco y desprecio. Son el punto de partida para el reconocimiento emocional en contextos de alfabetización afectiva.

Anexo L. Planeación Didáctica Cuéntame la Historia

Responsables del Diseño: Astrid Dayan Triana

Módulo: Justicia Restaurativa Y emociones

Tema: JUSTICIA RESTAURATIVA Y EMOCIONES

Palabras clave: emoción, restaurar, somatizar, violencia.

Fecha de Implementación: septiembre 7 de 2022

Momento:	Estiramiento	Duración	15 minutos
Actividad:	Movimientos fluidos y directos, ejercicio coro y pose extracotidiana.	Recursos:	
Objetivos: Preparar el cuerpo para realizar los ejercicios a desarrollar en el espacio y evitar algún tipo de contracción muscular. Generar un espacio de sensibilización entorno a convivir en comunidad acatando las normas.		El cuerpo Ropa y calzado cómodo	
Momento:	Introducción al tema Momento 1	Duración	30 minutos
Actividad:	Cuéntame la historia	Recursos:	

Objetivo: Promover el cuidado entre los participantes haciendo reflexión en las relaciones con ellos mismos, entre compañeros y los que les rodean.

Promover la prevención de la discriminación y las violencias.

Metodología: Iniciaremos haciendo un círculo con todos los participantes, se hace un reconocimiento del cuerpo con las manos pasando por alrededor de este y se dirá la importancia de cada parte.

Después del reconocimiento caminarán por el espacio de manera libre manteniendo un contacto visual con todos los participantes.

La persona que guía dirá el nombre de emociones y los participantes la manifestarán con su cuerpo, puede realizar un movimiento, o con su mano señalar la parte del cuerpo donde ubican la emoción, concentrándose en que les hace pensar esa emoción y si creen que la demuestran en su diario vivir.

Estas son las emociones:

- Asco
- Rabia
- Miedo
- Tristeza
- Confusión
- Tranquilidad
- Alegría

Posteriormente nos sentaremos en círculo para identificar, en torno al ejercicio, donde sintieron cada emoción, que sintieron durante el ejercicio y si lograron quedarse con la última emoción que es alegría, o con qué emoción se quedaron. Para dar cierre a esta actividad la persona que guía la actividad hablara sobre la importancia de reconocer las emociones y como se manifiestan en nuestro cuerpo.

Disposición de los cuerpos

Momento:	Cierre y conclusiones	Duración: 30 minutos
Actividad:	Diálogo grupal	Recursos:

Para finalizar, se harán las siguientes preguntas:

- ¿Qué sintieron durante el ejercicio en cada uno de sus roles?
- ¿Qué esperaban que pasara con los roles contrarios?
- ¿Lograron soltar las emociones contenidas?
- ¿creen que es necesario realizar estas actividades continuamente? ¿Por qué?

En esta parte, de ser posible, se grabarán (solo sonido) las respuestas de los participantes.

Grabadora

Conceptos claves a desarrollar:

Discriminación: es un acto por el que se realiza un trato desigual a una persona o colectivo por razones de raza, religión, sexualidad, edad, clase social, cuestiones políticas, culturales, o por cualquier otra cuestión.

[Discriminación - Qué es, definición y concepto | 2022 | Economipedia](#)

Emoción: f. Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.

[emoción | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)

Responsabilidad: es la capacidad que tiene una persona para actuar en forma que no afecte ni origine ningún tipo de daño para sí mismo o para los demás y con conciencia de sus actos. Así mismo, **la responsabilidad exige coherencia en el actuar.**

[Significado y definición de responsabilidad, etimología de responsabilidad \(definiciona.com\)](#)

Restaurar: tr. Recuperar o recobrar. Reparar, renovar o volver a poner algo en el estado o estimación que antes tenía. Reparar una pintura, escultura, edificio, etc., del deterioro que ha sufrido.

[restaurar | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)

Somatizar: Transformar problemas psíquicos en síntomas orgánicos de manera involuntaria. U. t. c. intr. *Tiene tendencia a somatizar.* U. t. c. prnl. *Los trastornos psíquicos tienden a somatizarse*

[somatizar | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)

Violencia: se define como todo acto que guarde relación con la práctica de la fuerza física o verbal sobre otra persona, animal u objeto originando un daño sobre los mismos de manera voluntaria o

accidental. El elemento principal dentro de las acciones violentas es el uso de la fuerza tanto física como psicológica para el logro de los objetivos, y en contra de la víctima.

[¿Qué es la Violencia? - Su Definición y Características 2022 \(conceptodefinicion.de\)](https://conceptodefinicion.de/que-es-la-violencia/)

Referencias

- Arendt, H. (1963/2003). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen.
- Aulagnier, P. (1975). *La violencia de la interpretación: Del pictograma al enunciado*. Amorrortu.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Cabnal, L. (2010). Feminismos comunitarios y la propuesta de recuperación y defensa del cuerpo-territorio. En ACSUR-Las Segovias (Ed.), *Feminismos diversos: El feminismo comunitario* (pp. 11-25). ACSUR-Las Segovias.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. *Nebraska Symposium on Motivation*, 19, 207-283.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO; Siglo del Hombre Editores.
- Federici, S. (2004). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Traficantes de Sueños.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fraser, N. (2023). *Capitalismo caníbal: Qué hacer con este sistema que devora la democracia y el bienestar y cómo combatirlo*. Siglo XXI España.
- Fromm, E. (1956/2000). *El arte de amar*. Paidós.
- Green Stocel, A. (2014). *El despertar del pensamiento de los ancestros: Una propuesta de educación propia en el pueblo Gunadule* [Tesis de Doctorado, Universidad de Antioquia].

- Guerrero Arias, P. (2010). *Corazonar: Una antítica des-colonial de la sabiduría amefricana y abya-yaliana*. Abya-Yala.
- hooks, b. (1994/2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad* (M. Morrás, Trad.). Capitán Swing. (Obra original publicada en 1994).
- hooks, b. (2004). *El deseo de cambiar: Hombres, masculinidad y amor*. Paidós Ibérica.
- Maturana, H. (1990). *Emoción y lenguaje en educación y política*. Hachette/CED.
- Maturana, H. (2002). *El sentido de lo humano* (10.^a ed.). Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2017, 22 de marzo). Amar educa [Conferencia]. Escuela Hipólito Toro y Salas, Chiguayante, Chile. <https://www.youtube.com/watch?v=Bk4h83kGufo>
- Olabarría, B. y Mansilla, F. (2007). Ante el burnout: Cuidados a los equipos de salud mental. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 12(1), 1-14.
- Pearce, W. B. (2010). *Crear mundos sociales: La comunicación coordinada de significados*. Editorial Académica Española.
- Paz Frontera, A. (2021). *La potencia de los vínculos: Pedagogía del cuidado y el encuentro*. Noveduc.
- Pérez, M. y Saralegui, I. (2023). La supervisión clínica como herramienta de cuidado emocional en profesionales de salud mental educativa. *Revista de Psicología Educativa*, 29(1), 45-57. <https://doi.org/10.5093/psed2023a4>
- Ross, M. H. (1995). *La cultura del conflicto: Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Paidós.
- Rumi, J. (2018, 5 de noviembre). La casa de huéspedes (M. Jordan, Trad.). *Embrace Mindfulness*. <https://embracemindfulness.org/la-casa-de-huespedes-poema-de-rumi/> (Obra original publicada aproximadamente en el siglo XIII).
- Segato, R. L. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.