

**ESCUELA CORPO-ITINERANTE. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA FLORECER EL
CUIDADO EN EL COLEGIO JUANA ESCOBAR**

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

Nicolás Yecid Chávez Díaz

Tutor:

Camilo Losada Castilla

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos**

Bogotá, Colombia

2025

Dedicatoria

Este escrito se lo dedico a mi viejito Omar, mi papá. Gracias por enseñarme desde el amor y la ternura a resistir y comprender el papel de la emoción a pesar de las adversidades que se presentan en la vida. El amor incondicional, ante todo.

Igualmente, se lo dedico a ese Nicolás que a sus once años se atrevió a vivir la vagabundería comunitaria en vez de la disciplina del inglés.

A mi familia, hermanas, primas y primos, tías y tíos que me extendieron su apoyo incondicional con palabras de aliento en los momentos de incertidumbre.

A la amplia red de afectos y amores que me deja la Universidad, María, Ammarantha, Majo, Karen, Catalina, Juan Manuel, Kellys, Cami, Lorena, las Lauras y mis pieles. Que al sabor de licor barato y a veces caro, al sabor del tinto, las risas y las largas conversas fortalecieron lo que hoy se extiende en estas páginas.

A Lucas, Mia y Lupe, por ser esos cuatro paticas y peluditas de naricitas húmedas y orejas pequeñas que me acompañaron con sus ladridos y ronroneos en las noches largas y los días de descanso.

A Lalu y Lalis, que a pesar de la distancia fueron inspiración de actividades y Mathias mi sobrino quien fue el primer experimentador de estas mismas. Les amo infinitamente.

Por último, a ese primer nicho comunitario, de afectos, risas, peleas y apuestas nombrado Sin Fronteras, que sembró en mí esas primeras palabras revolucionarias y actos disruptivos en la escuela, infinitamente agradecido por ser esa primera escuela.

Agradecimientos

Principalmente agradezco a las y los chicos del Juana Escobar que me acogieron y brindaron su confianza para hacer este trabajo posible.

Gabriela, Brayan, Sebastián, Sofía, Dilan y Nicol por ser constantes y compartir más allá del taller permitiendo tejer emociones y confianza desde la vulnerabilidad.

A todos aquellos profesores que, a lo largo de esta carrera, brindaron sus reflexiones, historias y experiencias como elementos fundamentales en la enseñanza.

A esas organizaciones que me acogieron a lo largo de la adolescencia y me enseñaron un mundo más amplio, desde los Vínculos y las Coaliciones que tejen Juventudes en el Rafael Uribe Uribe.

Al maestro Javier Omar, que con el café y las ñoñerías en la oficina nos imaginábamos mundos posibles.

Por último, a mi tutor Camilo Losada, agradezco tu llegada a orientarme y guiarme de forma tan amorosa, respetuosa y exigente en un momento de desesperación y angustia. Sin tu paciencia y comprensión muchas de las palabras y reflexiones escritas en el documento no se hubieran materializado.

Tabla de Contenido

¿Qué es esta vuelta? Introducción	6
Pregunta, objetivos, claridades corporales	9
Objetivo General.	9
Objetivos Específicos.....	9
Horizonte investigativo	11
CAPÍTULO 1. UBIQUÉMONOS PARA ENTENDERNOS. CARACTERIZACIÓN	16
1.1 Un poco de San Cristóbal, su historia y ubicación	16
1.2 IED Juana Escobar.....	18
1.3 Las y los estudiantes.....	21
1.4 El barrio, el colegio y el Brayan.....	33
CAPÍTULO 2. TEJIENDO PALABRA, ROMPIENDO LOS MOLDES. MARCO CONCEPTUAL PARA UN ESPACIO ALTERNATIVO DE CUIDADO.....	37
2.1 Los sentires y experiencias que impulsaron esta escuela.....	37
2.2 ¿Qué se ha hecho antes con respecto al cuerpo y el cuidado en la escuela? Antecedentes. .	41
2.3 En el Patio de las Ideas: Conversando con autoras, autores, las y los estudiantes sobre corporalidad y prácticas de cuidado desde el enfoque de género.....	47
2.3.1 Prácticas de cuidado.....	49
2.3.1.1 Primeras aproximaciones al concepto de cuidado	49
2.3.1.2 El cuidado como construcción colectiva ante la exclusión	53
2.3.1.3 Prácticas de cuidado como construcción situada	57
2.3.2 Corporalidad.....	57
2.3.2.1 Breve entramado filosófico e histórico del cuerpo.....	58
2.3.2.2 De cuerpo-objeto a cuerpo-sujeto.....	62
CAPÍTULO 3. ¿CÓMO SE HIZO LA CLASE? ENTRAMADO PEDAGÓGICO.....	65
3.1 Metodología Sin Fronteras	65
3.2 ¿De dónde salió la metodología?	75
3.3 Las sesiones desarrolladas	80
CAPÍTULO 4. ITINERANDO LA ESCUELA. CONCLUSIONES.	99
4.1 El taller como estrategia política, ética y educativa.	99
4.2 El surgimiento del cuidado como eje transversal.	101
4.3 Recomendaciones y preguntas pendientes para la itinerancia.....	102
Bibliografía.....	108

Tabla de Ilustraciones

Ilustración 1. Mapa de la localidad por UPZ'S	18
Ilustración 2. Ubicación geográfica de la institución y sus sedes Imagen satelital de las sedes	19
Ilustración 3. Fachada de la Juana Escobar	20
Ilustración 4. Jardín Rosa elvira Celis	20
Ilustración 5. Mural de Todas las vidas valen	20
Ilustración 6. Sesión número 4 “convivencia”	22
Ilustración 7. Encuentro Fotovoz	29
Ilustración 8. Encuentro collage.....	31
Ilustración 9. Encuentro relicarios emocionales.....	32
Ilustración 10. Encuentro relicarios emocionales.....	33
Ilustración 11. Dibujo de “Brayan” realizado por Sofía participante de la experiencia.....	35
Ilustración 12. Ciclo del taller.....	69
Ilustración 13. Tercer encuentro - Danza y musicalidad.....	85
Ilustración 14. Sexto encuentro - Historias de vida	87
Ilustración 15. Octavo encuentro - Voces desde el telar	89
Ilustración 16. Noveno encuentro - Voces desde el telar	90
Ilustración 17. Onceavo encuentro - Confianza.....	92
Ilustración 18. Doceavo encuentro - Corpografías	93
Ilustración 19. Treceavo encuentro - Cierre	94
Ilustración 20. Los más ásperos	95

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

Eduardo Galeano. Los nadies.

¿Qué es esta vuelta? Introducción

El presente documento pretende recoger las vivencias, aprendizajes, preguntas, hallazgos, reflexiones y debates de los nadies en la escuela. Es un documento escrito desde lo sentido como profe-investigador “nadie¹”, que desde del compartir, la escucha y el trabajo de las y los estudiantes “nadie” buscan nuevas formas de reconocerse y acompañarse en una escuela que los margina, los identifica como entes presentes, pero no activos en ella, que los observa como números para el listado de asistencia y el número de refrigerios para el comedor escolar, pero no se pregunta sobre el hambre que habita en cada uno y las carencias que se configuran en su ser.

Esta investigación se construyó en el marco de la implementación de la propuesta pedagógica denominada “**Escuela corpo-itinerante**”, desarrollada desde el segundo semestre del 2023 hasta el primer semestre del 2025 en la Institución Educativa Distrital Juana Escobar. La

¹ Recurrir al concepto de 'nadie' hace referencia al poema de Galeano, y en el contexto de esta investigación, los 'nadie' son aquellos que, en un entorno como la escuela, suelen ser marginados y carecen de relevancia.

propuesta pedagógica pretendió explorar mediante la realización de talleres lúdicos y vivenciales la comprensión y proyección sobre la construcción del cuerpo como sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de las prácticas de cuidado que se crean entre estudiantes jóvenes de los grados séptimos y novenos de la jornada de la mañana.

Este proceso investigativo se inscribe en la línea de investigación de Género, identidad y acción colectiva adscrita a la licenciatura en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos, en la cual se debate, dialoga y reflexiona en torno a la construcción de la identidad, la comprensión e implementación del enfoque de género, las reflexiones desde el feminismo y apuestas para erradicar mandatos patriarcales, capitalistas, sexistas, normalizadores, capacitistas y androcéntricos, desde un horizonte pedagógico e investigativo que evoque en el desmonte de violencias y matrices de opresión sobre la vida de sujetas, sujetos y sujetos conscientes de su realidad.

En concordancia con la línea de investigación, el documento utilizará el lenguaje inclusivo como forma de visibilizar las identidades de género presentes. Se referirá a estudiantes hombres y mujeres como “las y los estudiantes” para nombrarles colectivamente. De igual manera cuando me refiera a “los” o “las” estudiantes por separado, se usará para hacer una distinción específica. Asimismo, este texto se sitúa desde una teorización propuesta en las pedagogías queer, lo que habilita formas de escritura no necesariamente normativas, sino que incorpora la emoción, la frustración, el deseo y los aprendizajes corporales como lenguajes legítimos para pensar lo educativo. En igual medida, se utilizarán nombres ficticios para referirse a las y los estudiantes, para salvaguardar sus identidades como principio ético.

Este documento se estructura en cuatro capítulos, los cuales responderán a momentos específicos de la investigación y la escuela implementada:

El primer capítulo nombrado “***Ubiquémonos para entendernos. Caracterización***” correspondiendo al proceso de caracterización territorial, humana y social de las y los participantes,

como apuesta epistémica de reconocimiento sobre sus cotidianidades, además de encontrar algunos de los indicios para profundizar sobre la problemática que inspiró la escuela.

El segundo capítulo "**Tejiendo palabra, rompiendo los moldes. Marco conceptual para un espacio alternativo de cuidado**", responde a una construcción conceptual de las categorías analíticas "**Prácticas de cuidado**" y "**Corporalidad**" fundamentales para ampliar sobre la discusión que se propone en ese capítulo. Allí centraré el debate sobre el entendimiento de estas dos categorías a partir de las reflexiones suscitadas en la escuela corpo-itinerante en diálogo con autores que nutren y tensionan estas categorías. Asimismo, se presenta el contexto que dio origen e inspiración a esta propuesta metodológica, permitiendo situar el enfoque del trabajo en una perspectiva crítica, pedagógica y situada.

El tercer capítulo "**¿Cómo se hizo la clase? Entramado Pedagógico**", es el entramado conceptual y experiencial con el cual se formula la propuesta pedagógica implementada en la escuela corpo-itinerante. Allí se profundizará sobre lo sucedido, los aprendizajes y la propuesta metodológica llevada a cabo.

Por último, el cuarto capítulo "**Itinerando la escuela. Conclusiones**" es el apartado reflexivo en donde se socializarán los hallazgos, reflexiones emergentes, conclusiones y recomendaciones que evocó la propuesta de escuela corpo-itinerante aplicada en la institución Juana escobar.

Así, este trabajo de grado se entiende como un escrito reflexivo-investigativo, en donde desde la escritura me desnudo para poner la sensibilidad, las preguntas, contradicciones, sueños, deseos y retos con los que me fui encontrando a lo largo de este proceso. Es una muestra de un gran reto personal que de la mano de otros "nadies" encuentra una posibilidad transformadora y sintiente de la realidad y la recreación de esta a partir de lo humano.

Pregunta, objetivos, claridades corporales

Esta investigación se guía por la siguiente pregunta **¿Cómo desde la escuela corpo-itinerante se pueden fortalecer prácticas de cuidado entre estudiantes participes de la estrategia, en el colegio Juana Escobar?** Esta nace de la necesidad de repensar la escuela desde el lugar que ocupa la corporalidad/cuerpo y las prácticas de cuidado como elementos fundamentales para la construcción de un espacio de enseñanza-aprendizaje alternativo. A partir de ello, se plantean una serie de objetivos que buscan dar respuesta a dicha pregunta a través del desarrollo de la propuesta pedagógica, los cuales se presentan a continuación.

Objetivo General.

- Fortalecer las prácticas de cuidado entre las y los jóvenes del colegio Juana Escobar, mediante la propuesta pedagógica de la Escuela corpo-itinerante.

Objetivos Específicos.

- Caracterizar las violencias y cuidados que las y los estudiantes identifican en el colegio y sus ambientes.
- Generar reflexiones en torno al cuidado y el cuerpo a través de la implementación de la propuesta pedagógica corpo-itinerante.
- Analizar pedagógicamente los impactos de la implementación de la estrategia pedagógica de la escuela Corpo-Itinerante, con respecto a las prácticas de cuidado entre las y los estudiantes.

A partir de lo planteado en la pregunta de investigación y los objetivos, es importante mencionar la intención pedagógica y metodológica de esta investigación sobre visibilizar al cuerpo como un eje central. El cuerpo no se comprendió como un sujeto pasivo, sino como sujeto activo, hablante y receptor de aprendizajes. Desde el cuerpo se vivenciaron experiencias, se percibieron rumbos para llevar el proceso investigativo, se evocaron emociones y se observaron transformaciones que enriquecieron el sentido de la investigación.

Bajo esta lógica, es necesario aclarar que en este trabajo de grado el cuerpo no se reduce a una herramienta de recolección de información, ni se concibe únicamente como un instrumento metodológico. Más bien, el cuerpo se posiciona como un territorio vivo de conocimiento, un lugar donde se inscriben y transforman experiencias, afectos, resistencias y aperturas. Desde esta perspectiva, y en diálogo con una mirada queer, se desestabilizan los aprendizajes hegemónicos sobre la investigación académica, abriendo paso a formas de conocer que escapan a la lógica normativa y racionalista. Esta propuesta implica desalinearse de las rutas lineales del saber para habitar lo sensible, lo caótico, lo emergente y lo que interrumpe las formas convencionales de producción de conocimiento.

En esta investigación, el cuerpo fue entendido como una dimensión integral que atraviesa y sostiene el proceso investigativo, no solo como medio de expresión, sino como fuente legítima y compleja de saberes. El cuerpo —en su movimiento, deseo, memoria e identidad— se configuró como escenario, sujeto y dispositivo pedagógico, haciendo posible una construcción de conocimiento situada, encarnada y vivencial. Lo corporal permitió acceder a un saber que no se limita a lo discursivo o verbal, sino que se expresa desde lo táctil, lo emocional y lo performativo, mediado por las relaciones, la experiencia compartida y la afectividad.

Así, el cuerpo no fue objeto de análisis externo, sino que se involucró de manera activa y recíproca en la investigación, tanto en los cuerpos de los participantes como en el del profesor-investigador, generando un espacio de co-creación de sentido. Esta apuesta epistémica por el cuerpo responde a una intención pedagógica, investigativa y política que, desde un enfoque cualitativo, encontró coherencia en su apertura a lo vivencial y en su resistencia a los marcos rígidos de validación del conocimiento. Reivindicar el cuerpo como dimensión sensorial, relacional y transformadora fue clave para gestar una práctica investigativa más situada, ética y comprometida con otras formas de habitar el saber.

Horizonte investigativo

La investigación se desarrolló bajo un paradigma crítico social y optó por una metodología de investigación acción pedagógica (I-APE en adelante), lo que permitió habitar la investigación de manera situada y sentipensada, reconociendo que el conocimiento se construye desde la experiencia vivida, compartida y reflexionada colectivamente alrededor de la Escuela corporo-itinerante.

Desde este paradigma, fue posible integrar las voces, sentimientos y pensamientos de las y los participantes en cada fase investigativa, posicionando el rol de profe-investigador como un agente implicado, que no solo observa, sino que siente, acompaña y propone, con la intención de generar transformaciones sociales desde el aula.

La I-APE tiene sus bases en la Investigación-Acción (I-A de ahora en adelante) por su ciclo investigativo y por la intención de transformación sobre la práctica misma desde un ejercicio de horizontalidad entre la persona que investiga y la comunidad donde se desarrolla. Pérez y Nieto presentan el ciclo propuesto por Carr y Kemmis para llevar a cabo este proceso de I-A; **primero:** planeación, en prospectiva para la acción; **segundo:** actuar, retrospectiva guiada por un plan; **tercero:** observar, prospectiva para la reflexión y **cuarto:** reflexionar, retrospectiva para la observación, de esta forma Carr y Kemmis (1983, como citaron Pérez y Nieto, 2009) afirman que la I-A:

Consiste en una espiral autorreflexiva de bucles: planear, actuar, observar y reflexionar para luego replanificar como base para la solución de los problemas educativos. La representación de este proceso pone de relieve que éste se conciba como una espiral ininterrumpida de fases que involucran a los participantes en proceso de reflexión y acercamiento empírico a la realidad. (p. 185)

Es importante destacar que, aunque la I-APE tiene sus bases en la I-A, se distingue de la Investigación-Acción Educativa (I-A) aplicada en la educación, ya que propone un ejercicio de investigación-acción individual, dada su particularidad de desarrollarse en el aula desde el ejercicio docente. En lugar de ofrecer recetas o teorías pedagógicas preestablecidas, la I-APE genera saberes pedagógicos a partir de los ambientes creados en el aula. Según Restrepo (2002, p. 6), la I-APE no busca transformar directamente las dinámicas estructurales, sino que intenta modificar, en menor medida, las dinámicas del aula a través de la práctica educativa y docente. Este proceso tiene un impacto posterior en la estructura, aunque este efecto no es necesariamente una acción premeditada.

Para esto, el ciclo de la investigación se lleva a cabo desde el quehacer en el aula para la transformación de las metodologías y postulados en ella, no solo para el mejoramiento de las formas de enseñanza y aprendizaje del educando, sino también para fortalecer un ejercicio de reinención del educador en sus formas para innovar, recrear y transformar-se desde el aula. Para lograr ello, Bernardo Restrepo nos propone el siguiente ciclo: “la primera fase se ha constituido como una deconstrucción de la práctica pedagógica del maestro, la segunda como una reconstrucción o planteamiento de alternativas y la tercera como evaluación de la efectividad de la práctica reconstruida” (Restrepo. B. 2002 p. 5)

Así, en el trabajo práctico, el taller se configuró como una estrategia pedagógica y metodológica central dentro del enfoque de la I-APE, permitiendo que cada fase de la investigación se viviera en la praxis a través de experiencias corporales, reflexivas y colectivas. Lejos de ser solo una técnica instrumental, el taller representó un espacio de enseñanza-aprendizaje activo, donde se tensionaron los mandatos normativos sobre cómo debe ser una clase, y se exploraron nuevas formas de construir saberes desde la vivencia, el cuerpo y el diálogo horizontal.

Desde esta perspectiva, el taller permitió deconstruir la práctica educativa tradicional, reconstruirla mediante un quehacer pedagógico situado y corporal, y finalmente evaluarla de forma colaborativa con las y los participantes. Su potencia metodológica radica en que no se limita a recolectar información, sino que genera condiciones para que emerjan saberes significativos, los cuales luego pueden ser registrados y analizados mediante otras herramientas cualitativas.

Para acompañar este proceso, se utilizaron diversos instrumentos de recolección y evocación de información coherentes con el enfoque cualitativo, como los diarios de campo, la fotografía y el grupo focal, que permitieron integrar múltiples dimensiones del conocimiento: el cuerpo, la palabra y la imagen. Los diarios de campo posibilitaron un registro detallado de observaciones, emociones y reflexiones situadas; la fotografía se incorporó como recurso didáctico y medio de documentación simbólica y estética de los procesos; y el grupo focal facilitó el diálogo colectivo y la sistematización de aprendizajes.

En conjunto, el taller funcionó como un dispositivo pedagógico y metodológico que articuló el diseño de la experiencia, mientras que las otras herramientas permitieron registrar, analizar e interpretar lo vivido, manteniendo siempre como eje la construcción colectiva del conocimiento desde el cuerpo y la sensibilidad.

Posicionarse desde este enfoque metodológico favoreció una comprensión situada y profunda de lo investigado, ya que no solo se limitó a una recopilación de información de manera estructurada, sino que permitió una inmersión en las experiencias y percepciones de las y los participantes. Al priorizar el cuerpo como eje central del aprendizaje y la investigación, se rompió con la tradicional separación entre mente y cuerpo, reconociendo que el conocimiento no es únicamente racional, sino también vivencial, afectivo y sensorial.

En la siguiente tabla se relacionarán los objetivos propuestos para llevar a cabo la investigación, las herramientas que se utilizaron para recolectar la información y su relación con las etapas de la investigación.

Objetivo Específico	Momento Investigativo	Herramienta utilizada
Caracterizar las violencias y cuidados que las y los estudiantes identifican en el colegio y sus ambientes.	Diseño de la Escuela corpo-itinerante	Fotografía, Diario de campo.
Generar reflexiones en torno al cuidado y el cuerpo a través de la implementación de la propuesta pedagógica corpo-itinerante.	Implementación de la Escuela corpo-itinerante	Fotografía, Diario de campo y cuerpo.
Analizar pedagógicamente los impactos y hallazgos de la escuela en el relacionamiento de las y los participantes entre sí y frente al contexto escolar del Juana Escobar.	Recolección de aprendizajes y la experiencia	Grupo Focal, Diario de campo.

La inclusión de la anterior tabla permite sistematizar visualmente cómo se llevó a cabo el proceso investigativo, permitiendo observar de forma clara, sencilla y estructurada relacionan los objetivos, las herramientas y los momentos investigativos. De esta forma, se facilita la comprensión del enfoque integral y situado de la investigación, demostrando como cada fase responde a una intención pedagógica de la propuesta pedagógica. En igual medida, la tabla permite visibilizar cómo se transitó desde la identificación de problemáticas y necesidades, pasando por la re-construcción colectiva de la propuesta, hasta llegar a la valoración crítica de la experiencia, haciendo explícito el carácter cíclico y reflexivo de la I-APE.

Como último elemento a destacar, es importante señalar que la escritura de este documento no se inscribe únicamente en los marcos tradicionales de lo académico. Por el

contrario, se posiciona desde una apuesta consciente por ampliar las formas de narrar, pensar y construir saberes.

Este trabajo busca abrir espacio a una escritura que no solo informa, sino que también siente, interpela, conmueve y se deja afectar por lo vivido. En ese sentido, se aleja de una voz académica estricta, rígida y neutral, para dar paso a una escritura situada, encarnada y sentipensante, que valora las emociones, la contradicción, la experiencia corporal y la reflexión como formas legítimas de producir conocimiento.

Esta forma de escribir no responde a un formato preestablecido, sino que se permite jugar entre lo teórico y lo sensible, entre lo vivido y lo pensado, entre la piel y la palabra. Es una escritura que no busca agradar a la academia, sino tensionarla desde lo ético, lo político y lo afectivo.

Así, el documento que aquí se presenta es tanto una recopilación de la experiencia vivida en la escuela Corpo-Itinerante, como un ejercicio de resistencia escritural, un testimonio de lo que pasa cuando el cuerpo entra a la investigación, cuando las emociones y experiencias se reconocen como fuentes de conocimiento, y cuando los márgenes se convierten en lugares de creación y de conocimiento.

CAPÍTULO 1. UBIQUÉMONOS PARA ENTENDER NOS.

CARACTERIZACIÓN

Bienvenidxs, el Entrenubes es el único rastro que queda de lo que era nuestra localidad antes de ser habitada...

Una noche de verdad. Corporación Vínculos.

1.1 Un poco de San Cristóbal, su historia y ubicación

San Cristóbal, es la cuarta localidad de las veinte que componen la ciudad de Bogotá. Antes de ser constituida como localidad en 1991 tras la elevación de “distrito especial” a “distrito capital” a la ciudad de Bogotá, San Cristóbal era un conjunto de haciendas (La Milagrosa, La Fiscala, La María, San Blas, Las Mercedes, Los Alpes y Molinos de Chiguaza) que se construyeron alrededor de la ribera del río Fucha, el cual, con su cauce ayudaba a que los molinos de trigo y maíz pudiesen funcionar(Alcaldía Mayor de Bogotá. S.f.).

Estas haciendas fueron pobladas por personas provenientes de Cundinamarca, Boyacá y Tolima, que fueron dando paso hacia el año 1890 y 1905 al primer asentamiento suburbano reconociéndolo con el nombre de San Cristóbal (por la aparición de la imagen de San Cristóbal en una piedra del río). Este asentamiento posibilita la creación de otros barrios como La Primera urbanización religioso-obrera en 1915 impulsada por los jesuitas llamada Villa de San Javier, hoy Villa Javier; hacia 1925 y 1930 se consolidan barrios como el 20 de Julio, Vitelma, San Blas y Santa Ana, algunos conformándose por loteo de las antiguas haciendas y otros por las mal llamadas “invasiones”, los cuales son realmente barrios auto construidos², (cabe resaltar que en Vitelma se creó el primer acueducto de Bogotá). Así, bajo esas condiciones la localidad empieza a tener una

² Autoconstruido es una forma alternativa y reivindicativa de llamar a los barrios populares que se construyeron a causa de desplazamiento, que reconoce las condiciones precarias en las cuales fueron construidos por factores económicos, sociales y políticos.

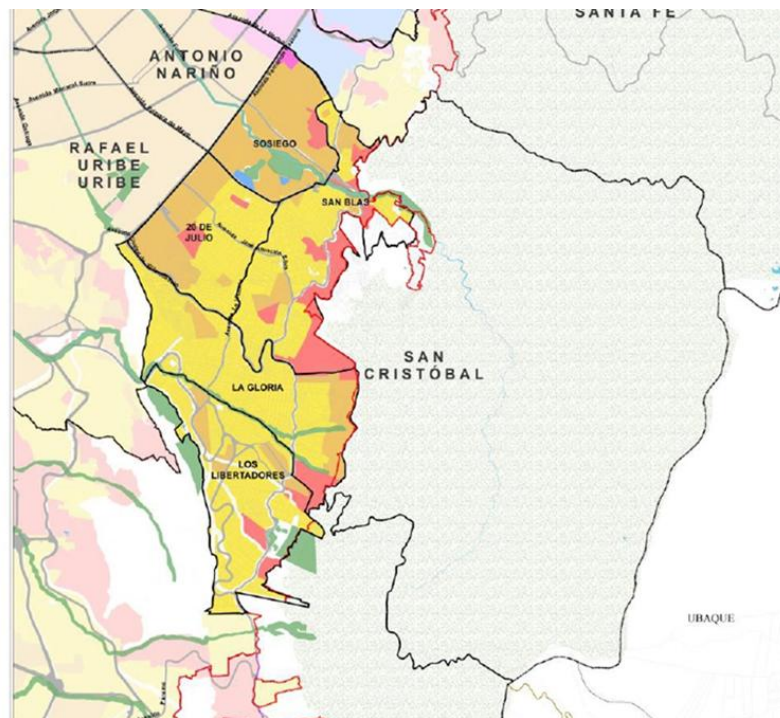
población diversa la cual desarrolla actividades económicas en los chircales de la montaña, dando paso a la fabricación de ladrillos, pólvora, naipes, loza y vidrio.

En los años cincuenta, la población fue acrecentándose debido al fenómeno del desplazamiento por la guerra bipartidista que se desarrollaba en el país, dando paso a más barrios autoconstruidos como Guacamayas, El Sosiego, Bello Horizonte, Altamira, San Rafael, entre otros. Décadas posteriores, se fueron construyendo más barrios hacia las laderas de los cerros orientales a causa del mismo fenómeno, también esta vez por el conflicto armado interno.

San Cristóbal se fue poblando y consolidando como localidad hacia el año 1972, mediante el acuerdo 26; estos barrios pasan a conformar la Alcaldía Menor Número Cuatro del Distrito Especial de Bogotá. Hoy la localidad tiene diversos procesos culturales, ambientales y sociales, además de puntos de interés histórico como la iglesia del 20 de Julio y el museo del vidrio.

Al estar ubicada en esta zona de cerros orientales, limita al sur con la localidad de Usme y el municipio de Chipaque, al norte con las localidades de Santa Fe, al occidente con las localidades de Rafael Uribe Uribe y Antonio Nariño, en la Avenida carrera 10 o Avenida Fernando Mazuera, y al oriente con el municipio de Ubaque; San Cristóbal pertenece a la luna suroriental de la ciudad y cuenta con una extensión de 4.909,9 hectáreas, divididas entre 1.629,1 de suelo urbano y 3280,7 correspondientes a suelo rural, incluida la reserva forestal protectora Bosque Oriental de Bogotá.

Ilustración 1. Mapa de la localidad por UPZ'S



Fuente: Secretaría Distrital de Planeación “Monografía de localidades – 04 San Cristóbal 2017”.

De acuerdo con los instrumentos implementados por el POT (Ley 388 de 1997) y el documento “Monografía de localidades – 04 San Cristóbal 2017”, la gestión y ordenamiento del suelo, San Cristóbal está conformada por cinco (5) unidades de planeamiento zonal – UPZ -, las cuales son: UPZ San Blas (32), UPZ Sosiego (33), UPZ 20 de Julio (34), UPZ La Gloria (50) y UPZ Los Libertadores (51); y dos (2) Unidades de Planeamiento Rural (UPR), UPR Hoya San Cristóbal y UPR Tibaque, (Secretaría Distrital de Planeación, 2017).

1.2 IED Juana Escobar

La Institución Educativa Distrital (IED) Juana Escobar se encuentra ubicada en la UPZ Los Libertadores. Cuenta con tres sedes, la principal en el barrio San Rafael (Carrera 15 A Este #57a-16 Sur); la sede B San Luis Sur Oriental (Transversal 13C Este #55-50 Sur) y la sede C, ubicada en el barrio República de Canadá. Es uno de los 200 colegios públicos en Bogotá que cuenta con comida caliente (desayuno y almuerzo).

Ilustración 2. Ubicación geográfica de la institución y sus sedes Imagen satelital de las sedes



Fuente: Google MAPS, 2023.

Su nombre proviene en honor a Juana Escobar, quien fue de las primeras heroínas de la independencia de Colombia, de ascendencia boyacense y quien fue asesinada en Gámeza - Boyacá, a sus 17 años por ser espía al brindar información valiosa al ejército patriota. La Secretaría de Educación decidió acoger este nombre y hacerle honor a las mujeres que participaron y lucharon por la libertad nombrando así a esta institución.

El proyecto educativo institucional, tiene como emblema reconocer la institución como “Un espacio abierto para el desarrollo humano, la formación integral y la excelencia” (PEI. 2017-2018). Cuenta con un enfoque de inclusión que promueve la integración de la diversidad física y cognitiva, asegurando que la escuela sea un espacio habitable para todos y todas y que niñas y niños sean reconocidos como miembros activos de la comunidad.

Ilustración 3. Fachada de la Juana Escobar



Fuente: Archivo personal, octubre 2023.

El colegio cuenta con diversas actividades realizadas a lo largo del año escolar, de los cuales pude conocer la semana de los “Derechos Humanos” y el festival “Dilan Cruz”. Las paredes y espacios en esta institución también dialogan y cuentan historias que invitan a la curiosidad y a investigar sobre el porqué de esos nombres, como el jardín “Rosa Elvira Celis” y el mural “Todas las vidas valen”. Su nombramiento responde a un trabajo de concienciación que se lleva a cabo en el colegio abanderado por las y los docentes del área de ciencias sociales.

Ilustración 4. Jardín Rosa elvira Celis



Ilustración 5. Mural de Todas las vidas valen



Fuente: Archivo personal, octubre 2023.

El proceso de caracterización territorial permite ubicarnos como lectoras y lectores más allá de la ubicación de un lugar, sus condiciones y generalidades. Es decir, ayuda a comprender la forma en que el lugar, permea y construye sujetos en relación con las dinámicas que se dan en el barrio, la calle, la escuela y la localidad.

1.3 Las y los estudiantes

En el segundo semestre de 2023, mientras buscaba un espacio para desarrollar mi práctica pedagógica investigativa, surgió una oportunidad inesperada. La docente Janneth Galeano envió un mensaje invitando a trabajar el tema de masculinidades con estudiantes de sexto grado. Aunque inicialmente no era el escenario que tenía en mente debido a la rigidez institucional, el interés y cercanía por la temática me llevó a asumir el reto. Esta experiencia no solo me permitió avanzar en mi proceso académico, sino que también fue la puerta de entrada a trabajar sobre los intereses que tenía y lo que iba identificando en la interacción con las y los estudiantes.

De esta forma los grados 601 y 603 de la institución me acogieron inicialmente en el marco de la clase de sociales, guiada por la profesora Janneth Galeano. Se realizaron 5 encuentros en los cuales se abordaron los siguientes temas: tipos de violencias, reconocimiento de su territorio (barrio y colegio) y convivencia. Estos encuentros fueron realizados desde metodologías corporales, puesto que es esencial vivenciar el conocimiento desde la corporalidad para ubicar las reflexiones en las subjetividades de cada participante.

Ilustración 6. Sesión número 4 “convivencia”



Fuente: Archivo personal, octubre 2023.

La elección de estos temas se realizó con base en dos ideas, la primera en poder caracterizar las dinámicas convivenciales de las y los participantes y la segunda en complementar la caracterización territorial desde la perspectiva de quienes participaban.

A partir de estos encuentros, identifiqué que las y los estudiantes establecen relaciones marcadas por la violencia, expresada tanto en palabras como en acciones que refuerzan distintos tipos de agresión. Estas conductas, normalizadas a través del juego (como *cuca patada*, *paredón*, *calvacera*, entre otros), reflejan dinámicas de interacción basadas en la agresión. Asimismo, es común el uso indiscriminado de groserías para referirse entre sí. Además, observé una actitud de desinterés hacia las actividades escolares académicas y el uso frecuente de la evasión de clase como una forma de dilatar responsabilidades en los espacios que consideran 'aburridos'.

En estos encuentros fue posible reconocer que las y los estudiantes habitan el colegio, el barrio y las calles desde múltiples experiencias y sentidos, algunos de los cuales están atravesados por dinámicas conflictivas, como los malentendidos que derivan en peleas, las agresiones verbales o ciertos juegos en los que el contacto físico, incluso violento, es percibido como “chévere” o “entretenido”. Estas prácticas, en algunos casos, se convierten en formas de posicionarse frente a otros pares, buscando reconocimiento, respeto o pertenencia al grupo.

No obstante, estas formas de relación conviven con otras experiencias en las que también se expresan el cuidado, la ternura, el juego afectivo y la solidaridad cotidiana. Es decir, el habitar estos espacios por parte de las y los estudiantes no puede reducirse a dinámicas violentas, sino que está lleno de matices, aprendizajes y búsquedas de vinculación que merecen ser igualmente visibilizadas.

Es importante destacar que los estudiantes reconocieron que las violencias que pueden experimentar no se limitan a sus interacciones entre ellos, sino que también pueden ser ejercidas por otros actores que habitan el colegio y el barrio. Además, identificaron formas de violencia hacia las mujeres, lo que refleja una comprensión de los tipos de violencia y de quienes las ejercen. Sin embargo, este reconocimiento no garantiza que aquellas violencias dejen de ocurrir al menos en el entorno de la escuela.

En diálogo con las y los estudiantes, compartían que la institución busca corregir estas actitudes a través de medidas como el servicio social, sanciones académicas, notas en el observador y citaciones a padres y madres. Si las y los estudiantes cumplen satisfactoriamente con la sanción, pueden continuar en el colegio, de lo contrario, la acumulación de faltas puede llevar a la desescolarización por comportamiento, ya sea mediante matrícula condicional o expulsión. Frente a esto, algunos padres y madres recurren a otras estrategias como cambiarles de colegio, enviarlos a internados o ponerlos a trabajar. Estas medidas, lejos de atender las problemáticas de fondo que enfrentan las y los estudiantes, se centran en un enfoque correctivo basado en el comportamiento y, en última instancia, operan bajo mecanismos punitivos.

Al mismo tiempo, en medio de esas violencias naturalizadas y sistemáticas en ellas y ellos encontré sueños, voces, anhelos, miedos y prejuicios que no se han atendido, sino ignorado porque son las niñas “rebeldes” y “problemáticas”. Esto hace que se genere una visión estigmatizada sobre las vidas y cuerpos de las y los estudiantes que no responden a una visión de niñas y niños “correctos”, “decentes”, “bien portados”, “callados” e “inteligentes”.

El paso por los sextos me permitió pensar de qué forma pedagógica y metodológica podría abordar futuras temáticas en la que interpelara sus pieles, mentes y cuerpos para que desde estos pudieran ratificarse a sí mismas y mismos que no es necesario cumplir con estereotipos, sino con el deseo y anhelo de construir identidades llenas de amor, espontaneidad, críticas reflexivas empoderadas y por supuesto libres ante violencias y opresiones.

Al iniciar el semestre 2024-1, me encontré en un panorama de incertidumbre, ya que debía asegurar un espacio dentro de un horario definido. Sin embargo, el colegio no me daba una respuesta concreta sobre mi situación como practicante, por lo que tuve que insistir y presentarme en la institución para lograr la apertura del espacio que había proyectado. Tras varias conversaciones con el equipo de coordinación y orientación, finalmente se acordó realizar los encuentros los lunes, de 1:00 p.m. a 3:00 p.m., con la garantía de un almuerzo para cada estudiante, dado que su jornada se extendía desde las 6:30 a.m. hasta las 3:00 p.m.

A pesar de lo logrado, ahora enfrentaba un nuevo desafío: convocar a las y los estudiantes interesados en participar en el espacio. Mi intención inicial era trabajar con los estudiantes hombres que había identificado en encuentros anteriores. Sin embargo, muchos de ellos ya no formaban parte del colegio por diversas decisiones familiares y de convivencia.

Debido a ello la orientadora me recomendó que dialogara con docentes de los grados séptimos para que estos eligieran estudiantes con las características que requiriese para el proyecto que estaría adelantando. Decidí convocar a aquellos con dificultades de convivencia y relacionamiento. Como resultado, recibí una lista de 20 estudiantes de distintos cursos, algunos de los cuales ya había identificado previamente.

Se acordó realizar una reunión para invitar a los estudiantes a la primera sesión el lunes y compartir con sus familias una circular de permiso. Durante este encuentro, noté el interés de varios estudiantes, lo que me emocionó bastante, pues sentía que el espacio tendría una buena acogida. Fue gratificante reencontrarme con ellos y escuchar saludos como “¡Hola, profe!

¡Cuánto tiempo!”. Además, observé que había más estudiantes hombres que estudiantes mujeres, lo que me hizo pensar que mi proyecto estaba tomando la forma y el enfoque que había imaginado.

Unos días antes del inicio de la realización de los talleres, también me reuní con las familias de los estudiantes invitados para socializar la propuesta. Sin embargo, solo asistieron tres madres y un padre. Aunque mostraron interés en el espacio, también expresaron preocupaciones sobre sus hijas e hijos, mencionando comportamientos violentos, desinterés en el estudio y dificultades en el ámbito familiar. Esto me hizo reflexionar sobre la importancia de brindarles un espacio en el que pudieran explorar sus emociones y relaciones de manera más consciente.

Involucrar a las familias en este primer momento fue fundamental, ya que fortaleció la confianza y credibilidad en el trabajo a desarrollar. Aunque se esperaba la participación de más de 10 madres y padres, la asistencia de quienes acudieron (tres madres y un padre) reflejó su interés por el proceso de sus hijos. Además, valoraron la oportunidad de ser incluidos en una iniciativa distinta a una citación disciplinaria, lo que resaltó la importancia de considerarlos en otros espacios de diálogo y acompañamiento.

Cuando llegó el primer día de encuentro, me encontré con un escenario donde el almuerzo de la institución estaba comprometido por fallas en las calderas. Me alarmé, ya que no era justo que se quedaran hasta las 3 de la tarde sin haber comido algo y no había garantías para que fuera de otra forma, así que con dinero propio compré pan y gaseosa, ciertamente no es lo más nutritivo, pero tampoco lejano de lo que brindó el comedor como “almuerzo de emergencia”. Esta situación mostró como algunos estudiantes cuentan con ese alimento brindado por la institución como comida que complementa o suple el alimento en el hogar. Esta acción de compartir el alimento fue determinante para empezar a tejer los primeros vínculos con las y los estudiantes que asistieron.

Al llegar la hora de estar con quienes se quedarían en el espacio me encontré únicamente con cuatro participantes, Ashly, Paula, Páez y Daniela. Los nervios y la preocupación me invadían ya que lo que tenía previsto no iba a salir, sin embargo, fue un gran inicio pues, desde el alimento, las risas y un tour por el colegio se fueron creando unos primeros lazos y afectos. Así, la planeación si bien era un elemento que tenía a la mano, esto no aseguraba que el trabajo saldría tal cual como se esperaba, de esta forma se demostró que como docentes se debe contar con la capacidad de recrearnos ante las situaciones adversas que ponen en juego lo planeado.

A las siguientes dos sesiones se sumaron más personas de los grados séptimo y algunos de noveno que iban a hacer su servicio social. Si bien se invitó a unos estudiantes en específico de los grados séptimo, los estudiantes que empezaron a asistir fueron convocados por invitación de los cuatro primeros asistentes.

El grupo se notaba dividido por los cursos participantes, séptimos a un lado y novenos en otro, se sentía tensión y expectativa frente a lo que se iba a realizar y el por qué. La sesión se desarrolló mediante un ejercicio llamado “puentes de comunicación” el cual consiste en generar una estrategia por grupos con pautas específicas dadas por el facilitador para llegar desde un punto A hasta un punto B sin tocar el suelo. Las y los participantes se conformaron de acuerdo con los cursos a los que pertenecían, llegando así a tres grupos. Cada grupo utilizó una estrategia muy diferente, unos emplearon elementos de su uniforme, otros usaron hojas, y el tercer grupo empleó sillas y mesas para cumplir con el objetivo de movilizarse sin tocar el suelo.

A los tres grupos les fue un poco complejo cumplir con el reto en un primer momento, sin embargo, entre risas y el desarrollo del juego, observaron y vivenciaron que podían aprender de sus compañeras y compañeros, ya que las formas empleadas por los otros sirvieron de inspiración para una segunda ronda en la cual les fue mucho mejor establecer estrategias mediante el diálogo. Esto evidenció que para lograr la integración del grupo es indispensable

crear un ambiente de confianza y juego, donde desde el aprendizaje mutuo se construyan nuevas experiencias y saberes que posibiliten un diálogo a partir de lo vivenciado.

En este punto, empecé a reconocer que el grupo se empezaba a conformar de acuerdo a dos iniciativas, la primera mediante el voz a voz, lo que conllevó un interés de otras y otros estudiantes a estar en las sesiones, y la segunda mediante el servicio social de algunos estudiantes del grado noveno, que debían cumplir con este requisito y mi espacio les facilitaba poder dar por cumplido con este.

Por ello, diseñé una serie de seis encuentros enfocados en fortalecer la caracterización del grupo final, poniendo énfasis en aspectos como las percepciones del concepto género, el cuidado, su rol en los espacios que habitan y el reconocimiento de las emociones. De esta manera, la temática de masculinidades dejaría de ser el eje principal para convertirse en un elemento más a discutir en el desarrollo de las actividades. Esta decisión se basó en dos razones: primero, el grupo con el que trabajaría la propuesta pedagógica estaba compuesto en su mayoría por mujeres y se estaba conformando un grupo mixto; y segundo, percibí que el cuidado era un tema latente y emergente que, a pesar de su relevancia, no había sido abordado ni en la institución, ni en la vida de las y los asistentes, ni en mi propia práctica.

Una muestra de esto ocurrió durante una actividad diseñada para reflexionar sobre el concepto de justicia mediante el juego. Como profesor, asigné beneficios y complicaciones a los diferentes grupos, lo que llevó a que emergiera una pregunta inesperada "¿Creen que es justo lo que estoy haciendo, darles beneficios a unos y complicaciones a otros?". Esta interrogante desencadenó un profundo debate, en el que las historias marcadas por violencias basadas en género (VBG en adelante) cobraron protagonismo. Muchas estudiantes expresaron su sentir: "No es justo que tengamos miedo al salir a la calle", "No es justo que no pueda vestirme como quiero". Mientras tanto, los estudiantes escuchaban atentamente y reflexionaban sobre la

situación, reconociendo que tampoco les parecía justo y afirmando que no querían convertirse en hombres que perpetuaran esas acciones contra nadie.

Fue un momento que no tenía previsto, sin embargo, mi cuerpo, el espacio y el ambiente pedía una contención y una escucha grupal, así que, desde el agradecimiento por compartir desde la vulnerabilidad, el respeto por esta y la respiración consciente se logró concretar un espacio mediado por el cuidado, entendido como esas acciones que promueven un bienestar de las personas y el grupo. Así, el espacio de encuentro escucha, apañe y desahogo se fue tornando en un escenario donde desde la vulnerabilidad se compartía, construía y acompañaba, a la par de buscar alternativas mediante el juego, la reflexión y la escucha respetuosa para transformar las dolencias que habitan el cuerpo.

De igual forma, a través de la dinámica del cine foro, se proyectó un fragmento de la película argentina *Relatos salvajes* (Szifron, 2014). Este fragmento retrata una boda tradicional que se transforma en un evento caótico tras el descubrimiento de la infidelidad del esposo con una de las invitadas. Durante la proyección, realicé algunas intervenciones para estimular el debate sobre lo que ocurría en la escena. La discusión fue intensa, ya que surgieron posturas marcadas y, en algunos casos, violentas: algunos participantes expresaron desprecio hacia una de las protagonistas debido a sus decisiones, mientras que otros justificaron las acciones de ciertos personajes ante situaciones de engaño y violencia. Este espacio permitió explorar sus emociones y reflexionar sobre su concepción del amor romántico, el cual está fuertemente influenciado por los contenidos que consumen en redes sociales, novelas y series de Netflix.

Las últimas semanas del semestre estaban llegando y quería ver de qué manera ellas y ellos observaban el colegio, sus lugares de agrado y travesuras, así que a través de la foto voz, potenciaron sus voces e imaginación para capturar esos lugares, momentos y risas que los hacen niñas, niños y jóvenes dentro del colegio; el clima nos jugaba en contra ya que estaba lloviendo bastante ese día, sin embargo eso no fue una limitación para ellas y ellos, ya que se tomaron

fotos saltando en charcos, jugando con luces y sombras que generaba el día, pasillos oscuros y un sin fin de posibilidades que daba una cámara de celular, un día lluvioso, 9 pelaos³ y un colegio disponible para recorrerlo desde la torre A hasta la torre D.

Ilustración 7. Encuentro Fotovoz



Fuente: Archivo personal, mayo 2024.

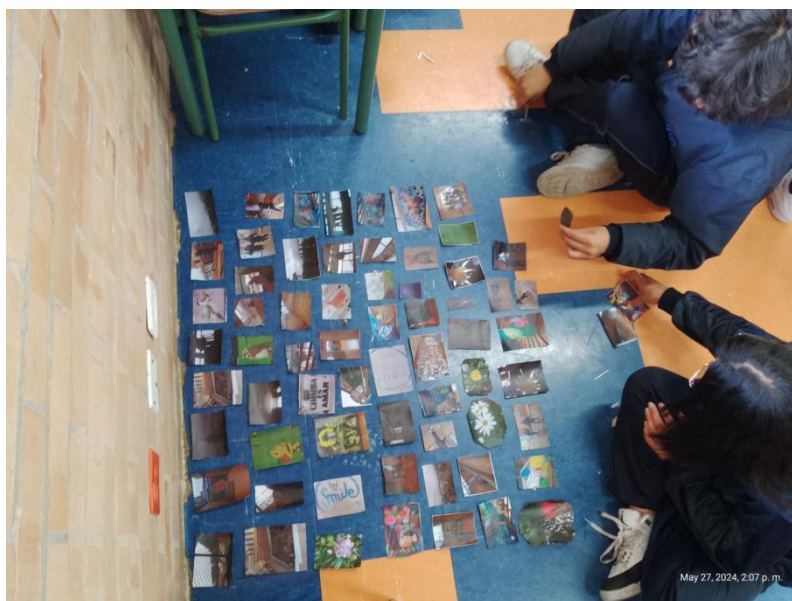
Al visualizar las fotos nos encontramos con maravillas capturadas por Nicol, las cuales tenían un tinte oscuro y una historia que ella iba narrando a medida que exploraba el colegio desde su celular. Allí la creatividad no se vio limitada sino potenciada y todas y todos quedamos sorprendidos con las fotos en cuestión. También había fotos del paisaje que capturó Páez; fotos de detalle que entre Paul, José y Daniela tomaban a las cosas; fotos en charcos capturadas por Paul, Ashly y Sofia hacia José. Fue un día que brilló por los flashes que se veían en los pasillos y el reflejo en los charcos. Posteriormente, en el siguiente encuentro esas fotos estaban impresas y se realizaron collages que recogían sus visiones frente al colegio, cómo lo habitaban y que les gustaba hacer en este.

³ Forma de llamar a las y los jóvenes y niños en la costa caribe colombiana.

La construcción de aquellos collages evidenció que, si bien el espacio escolar puede percibirse como monótono, la interacción entre quienes lo habitan y habitarlo conscientemente permite una apropiación y un sentido de pertenencia. Esto se da a partir de una integración y una habitabilidad pensadas desde la experiencia emocional, sensorial y convivencial que el espacio genera. Se evidenció, además, que los murales del colegio ya son reconocidos como parte del entorno y no solo como simples pinturas; que el juego funciona como un dispositivo de aprendizaje e integración; que los espacios habitables se transforman en campos de juego y los pasillos en espacios liminales donde ocurren historias, tanto de amor como de terror. Asimismo, el colegio se consolida como un lugar seguro donde las y los estudiantes pueden expresar, a través de la fotografía, sus sentimientos, miedos, identidades y sueños como ejercicio de exteriorización de sus mentes al mundo.

Gracias a la experiencia del fotovoz, comprendí que, como docente, es fundamental hacer que el tránsito de las y los estudiantes por la escuela sea habitable, significativo, intencionado y consciente. Para ello, es necesario incentivar y generar las condiciones que permitan vivir el aprendizaje no solo dentro de los límites del aula, sino también en la interacción con los demás y en los múltiples espacios donde convergen la convivencia, la vida y las emociones.

Ilustración 8. Encuentro collage



Fuente: Archivo personal, mayo 2024

Nuestro último encuentro se vio postergado múltiples veces debido a días festivos; sin embargo, como lo dice la canción de Alcolirykoz “todo lo bueno tarda⁴”. Un viernes que salían a vacaciones nos quedamos un rato en un pasillo del colegio para hacer un cierre simbólico, el cual consistió en construir unos relicarios emocionales a través de dotar de significado colores y texturas que llenarían unos frascos vacíos con la siguiente pregunta ¿cómo se han sentido en las sesiones que nos hemos visto y por qué?

Como es costumbre, ellas y ellos se apropiaron de la actividad propuesta al igual que los materiales. Cada frasco, color y textura se dotaron de sentido mientras reflejaban sus emociones en relación con lo experimentado y vivido en los encuentros. En ese momento, se sumó Brandon quien fue invitado por la fotografía estrella Nico y entre todas y todos empezaron a dialogar y hacer sus relicarios. Sin embargo, faltaba Ashly, quien se encontraba en coordinación por haber discutido con niñas de noveno, llegó al espacio irritada y con indisposición aun así la invité a que lo intentara y fue un ejercicio que le ayudó a liberar y distencionar su cuerpo y mente, ya que su

⁴ Alcolirykoz. (2021). Todo lo bueno tarda [Canción]. En Aranjuez. Alcolirykoz

frasco lleno de tonos rojizos y dorados simbolizaban esa lucha interna de querer cambiar algo gracias a poder dialogar y sentirse escuchada. En la socialización de sus relicarios salían expresiones como: “gracias por jugar y hablar con nosotros”, “un espacio donde me sentí bien y escuchado”, “felicidad por compartir con otros y conocer más amigos”, “un espacio donde no me sentí juzgado por mis gustos”, entre muchos comentarios en relación a que el espacio se convirtió en un escenario de sanación colectiva y cuidado a través del juego, el alimento, el debate y los abrazos espontáneos.

Ilustración 9. Encuentro relicarios emocionales



Fuente: Archivo personal, junio 2024

Así, voz a voz se consolidó un grupo de nueve participantes formado por estudiantes de séptimos, para que luego cinco jóvenes de noveno se sumaran mediante su servicio social en el espacio y por último llegaría un participante del grado once por invitación de su amiga. Así se consolidó el grupo base con el que se desarrolló la experiencia. Ashly, Paul Silva, Sebastián, Sofía, Daniela, Páez, Cami Villegas, José, Andre, Paula, Gabriela, Camilo, Fredy, Alison, y Brandon son quienes le dan vida y sentido a este trabajo de grado, plasmando sus vivencias y travesuras en el colegio, historias que les han marcado en sus vidas, sueños que hacen brillar sus ojos cuando los dicen, quejas sobre los profesores y sus clases aburridas, risas por las “maldades” que se hacen o

los chistes que salen de TikTok, miedos por el futuro o lo desconocido y los incontables chismes que comparten antes de tomar el almuerzo.

Ilustración 10. Encuentro relicarios emocionales



Fuente: Archivo personal, junio 2024

1.4 El barrio, el colegio y el Brayan

Si bien nombro a quienes hicieron parte de esta experiencia, es importante salvaguardar sus historias y vulnerabilidades a la hora de realizar esta caracterización, la cual es entrar en detalle sobre sus vidas. Ante esta situación y en concordancia con los acuerdos que se iban nombrando a lo largo de los encuentros, algunas y algunos no quieren ser expuestos, desde sus travesuras, conversaciones, miedos, sueños, iras y deseos. Esta situación es desnudar el rostro de las y los participantes. Levinas (1969) sugiere que el rostro del otro tiene un poder ético intrínseco que nos obliga a asumir una responsabilidad ilimitada hacia el prójimo, una responsabilidad que no podemos ignorar. Ante esto surgió la idea de crear un personaje que encarne algunas de las vivencias que ellas y ellos quieren exteriorizar y compartir, además de

socializar cómo están conformada sus familias, los lugares que habitan, sus gustos y percepciones de vida.

Atendiendo a lo anterior, se recurrió a la técnica de Cadáver exquisito⁵, para poder hacer una historia y personaje que representara las vidas, familias e historias de las y los participantes de la escuela. Así es como surge El Brayan, un joven de 15 años y medio, quien vive detrás del CAI de Tihuaque junto a sus abuelos en una casa humilde de dos pisos en zona estrato 2. Sus abuelos trabajan como vendedores ambulantes de empanadas y otros productos en el centro de la ciudad. Es el hijo menor de 4 hermanos, su padre lo abandonó y su madre está encarcelada por defenderse de un ataque de su exnovio, sus hermanos al igual que él crecieron en la montaña de San Cristóbal y han tenido diversas situaciones complejas, el mayor vive en el extranjero (de ilegal) y le manda plata a la abuela para ayudas de la casa y la familia; el que le antecede está en una situación igual que la madre por expendio de drogas y el del medio falleció por la brutalidad policial en una protesta en la calle primera de mayo con décima.

Brayan está repitiendo el grado octavo, disfruta de cualquier tipo de música, sin embargo, “le trama”⁶ mucho el rap, el hip-hop, la salsa, el dance hall, la bachata, algo del pop gringo y el k-pop, el rock y sus derivados, así como la música, diversa y de muchos matices y colores, también es su identidad y su vestimenta. Le gusta vestirse ancho y Hopper, aunque a veces se pone ropa pegada y juega con las proporciones de las prendas, su cabello se lo ha teñido de diversos colores y ha lucido muchos cortes de cabello a sus 15 años. Se considera pansexual porque “no se fija en la persona sino en el alma de quien se enamora” y por como luce, se asume como una persona no-binaria. Cuenta con diversos piercings en su rostro como el de la ceja, el septum, el industrial y el medusa, le gustan las expansiones, pero solo en una oreja porque no le gusta la simetría lo correcto o lo pulcro y su primer tatuaje fue una serpiente en el cuello, todo

⁵ Técnica de creación colectiva de un dibujo, texto o historia mediante el compartir de intereses a través de una hoja de papel o cuaderno.

⁶ Trama: forma coloquial de decir que a alguien le agrada o gusta algo, por ejemplo, a Juanito le trama mucho el fútbol; a María le trama mucho ese pelao.

esto se lo realizó a escondidas en la tienda que queda frente al paradero de buses del 13-12⁷ en el CAI⁸ de los libertadores.

Ilustración 11. Dibujo de "Brayan" realizado por Sofía participante de la experiencia



Fuente: Archivo personal, septiembre 2024.

A continuación, se compartirá la historia de Brayan creada a partir de los escritos recolectados en la creación colectiva; esta historia retrata los aspectos sociales, económicos y familiares de las y los participantes; la historia puede ser un reflejo de sus cotidianidades, sin embargo, es un escrito que combina elementos de ficción y realidad para complementar y nutrir la caracterización de las y los participantes.

⁷ 13-12: alimentador para la zona de los Libertadores en la localidad de San Cristóbal del Sistema Integrado de Transporte Público de Bogotá.

⁸ CAI: Comando de Atención Inmediata.

¿Cómo es un día en la vida de Brayan?

Brayan se despertó y lo primero que hace es sentarse y pensar que son las cuatro de la mañana (tiempo suficiente para dormir un poco más y arreglarse para ir al colegio). Sin embargo, al ver su celular se da cuenta que era la una y veinte de la madrugada, sintió un poco de hambre y se fue a la cocina, allí encontró unos plátanos y los fritó, su abuela escuchó desde el cuarto los ruidos en la cocina y se acercó a preguntarle por qué estaba despierto tan temprano, Brayan respondió que no tenía sueño.

Hablaron durante unos minutos y al terminar a la par que, con su plátano, vio que eran las dos y media de la mañana y se dispuso a bañarse para ahorrar tiempo y salir justo para llegar al colegio.

Se confió de que ahorraría tiempo al haberse bañado antes, pero se quedó dormido sobre las sábanas. Al sentir nuevamente la alarma se levantó rápidamente, arregló su cabello, cogió su maleta y la bolsa de basura que los esperaba en la entrada de la casa para sacarla a la esquina del barrio. Por el camino se encontró a su mejor amigo Cacharro, se saludaron fraternamente de un abrazo y estando en ello escuchaban como al fondo venía el alimentador que los acercaba al colegio, corrieron hacia el paradero y lograron entrar al bus.

Su primera clase del día fue Ed Física. No suficiente con el cardio hecho para llegar al colegio, también llegó tarde y el profesor lo regañó, pero lo dejó pasar al salón. Esta es de sus clases favoritas porque juega fútbol y puede hacer diversos trucos mientras lleva el balón en la cancha o en sus horas libres por el pasillo. Hacia el segundo bloque de clases Brayan se encontraba un poco preocupado ya que no logró preparar la exposición para Música, nuevamente el profesor lo regañó por no haber traído lo necesario para su clase, tomó la decisión de mandarlo a rectoría para llamar a sus acudientes y notificar un comportamiento preocupante por parte de Brayan; los abuelos por fortuna estaban en casa y fueron al colegio para atender al llamado y al escuchar la situación se disculpaban por no estar pendientes de Brayan y no conseguir el suficiente dinero para sus materiales y que esperan esa situación no se presente y las ventas mejoren los futuros días.

A la hora del descanso todo el mundo le preguntaba sobre lo que había sucedido que si lo iban a echar del colegio, que si se peleó con alguien, que si trató mal al profesor de música, etc. Él con su sonrisa característica negaba y explicaba que solo fue por una cartelera, pero todo estaba bien. Por último, en su tercer bloque de clase tenían español, la clase era aburrida y junto a Cacharro y María empezaron a hablar de vicio y suponer quienes del salón fumaban y salían a fiestas, así de forma imaginativa y divagante se les pasó la hora de clase y finalmente salieron del colegio.

Al salir se fue con Cacharro a las canchas de Libertadores a parchar mientras llegaba a casa. Allí se encontró a su exnovia, hablaron un rato, pero no pasó nada del otro mundo, ya que tenía que volver a casa temprano para comer, se despidió del parche y mientras iba caminando miro al suelo y encontró veinte lucas⁹, miró a los lados a ver si encontraba el dueño, pero no encontró a nadie, decidió recogerlos y guardarlos para ayuda de la cena.

Al llegar saludó de beso en la mejilla a su abuela y le contó un poco de su día mientras comía aguapanela con pan de queso. Antes de irse a dormir le pasó el billete a la abuela y esta le respondió "mijo, estos pesitos me sirven para los ingredientes de mañana, gracias a Dios que se los encontró, mañana le preparo algo rico para que cuando llegue coma

⁹ Lucas: forma de llamar al dinero

bien". Brayan le sonrió y le dijo que iría a descansar, finalmente se recostó, dejó el celular a un lado y cayó rendido, con un pensamiento que lo inquietó ¿Qué tareas tengo para mañana? su cuerpo estaba exhausto y preparándose para un posible nuevo día que iniciaría entre la una de la madrugada o las 5 de la mañana.

Autoría: Creación colectiva con las y los estudiantes participantes de la Escuela Corpo-itinerante. 2024.

La historia anterior complementa la caracterización que se ha venido construyendo, la cual aparte de contar aspectos territoriales como la ubicación, los estratos sociales, la historia de los lugares etc., también recoge elementos relevantes de las cotidianidades, pensamientos, ideas, sentimientos y visiones de las y los participantes, que fueron recogidas desde ejercicios participativos como la creación colectiva, exteriorización de sus emociones a través de círculos de la palabra y confianza, la construcción simbólica de sus emociones con colores y texturas; sus visiones de mundo y entendimiento de la vida a través de los lentes de las cámaras y la vulnerabilidad desde los relatos y narraciones plasmadas en collages y charlas de pasillo; todo esto con la intención de poner como centro las voces de quienes habitan y viven el barrio, el colegio y esas vidas, más allá de la percepción y entendimiento como investigador.

CAPÍTULO 2. TEJIENDO PALABRA, ROMPIENDO LOS MOLDES. MARCO CONCEPTUAL PARA UN ESPACIO ALTERNATIVO DE CUIDADO

2.1 Los sentires y experiencias que impulsaron esta escuela.

Ante el escenario expuesto anteriormente, surge la necesidad de brindar una experiencia alternativa dentro de la escuela, que brinde un espacio no solo de esparcimiento e integración, sino que les otorgue herramientas que les permita explorarse y reivindicarse dentro de esta, a partir del análisis y las reflexiones desde el cuerpo, el género y el cuidado, ya que estas reflexiones son importantes para reconfigurar estereotipos apropiados por la costumbre y la socialización, y demostrar otras formas de vivir/ser en la escuela y la vida.

Esta propuesta parte de la necesidad y el deseo de poder brindar una experiencia significativa a niñas, niños, adolescentes y jóvenes (de ahora en adelante NNAJ), como un ejercicio que les posibilite tener un espacio diferente, seguro y de reflexión para poder dialogar y vivenciar otras formas de convivir y ser entre pares desde el cuidado; esto como réplica y devolución simbólica por las experiencias que he tenido junto al Colectivo Juvenil Sin Fronteras desde mi niñez.

En el 2013 este grupo llegó a mi vida, cuando en un espacio de taller sobre violencias, mediante ejercicios corporales liderados por otros jóvenes del colegio al cual pertenecía, Clemencia Holguín de Urdaneta, se empezaron a hacer reflexiones sobre cómo las diversas violencias han atravesado nuestras vidas y a partir de ellas asumimos nuestros roles como hombre o mujer. Esto en su momento, hizo que algo resonara en mí ser y empezara a cuestionarme la forma en cómo me comportaba con mis amigas, amigos y familia.

Desde esos primeros momentos encontré personas maravillosas en un espacio en el cual podía decir y compartir cosas que me aquejaban tanto en el colegio como en la familia, sentir que me escuchaban, vivenciar los abrazos de mis compañeros, escuchar sus palabras de aliento y hacer resiliencia colectiva que me permitió resignificarme como hombre, joven y popular. Este espacio si bien no es físico (aula de clase), era un espacio de experiencia construido desde los afectos y cuidados entre jóvenes descuidados; reunidos en torno a sus problemáticas comunes, exteriorizadas después del espacio de clase convencional -de seis de la mañana hasta las dos de la tarde-, nos juntábamos hasta las cuatro para jugar, formarnos, y “talleriar” para sanar.

Esta experiencia nació en la escuela, pero no se dio gracias a ella precisamente, sino gracias a personas que tomaron el liderazgo y tenían ansias de transformar dinámicas dentro de esta. Ello desembocó en un proyecto de vida que se empezaría a gestar con un fuerte latido por la transformación social que brindara a otras personas experiencias significativas que incomodaran y cuestionaran las pautas de crianza, los pensamientos heredados por el

patriarcado, el cuerpo heteronormado y la vida con sus des-cuidados¹⁰. Este proyecto requería de mi formación académica y busqué en la psicología una opción, al igual que desde el trabajo social, pero en ambas fui negado por no ser admitido o no tener dinero suficiente para pagar una matrícula.

Me encontré por el camino con algunos educadores comunitarios, quienes me invitaron a que me presentara a la licenciatura; por el afán de querer estudiar y empezar a materializar este proyecto me cuestioné si desde la educación se podría lograr, y por supuesto que sí se pudo, desde la educación comunitaria se puede materializar este y muchos proyectos transformadores. Encontré un lugar que se nutrió y seguirá nutriéndose desde su experiencia misma y las otras que se encuentran por el camino.

En ese sentido, llegar a la academia y ver la potencialidad de la educación comunitaria dentro de la escuela, impulsa y ratifica que esta es un campo de lucha, en la cual se deben gestar espacios que rompan con su estructura y posibilite una forma de rehabitarla desde otras reflexiones y vivencias que pongan en el centro la transformación y liberación de NNAJ.

De esta manera, la educación comunitaria puede demostrar que, desde sus pedagogías y metodologías participativas y liberadoras, alteran un modo de vida “condicionado” y permite crear un nuevo proyecto de vida no solo a partir de sus intereses, sino también acompañado de un sentido crítico y transformador, entendiendo así a la escuela como un campo de lucha constante, el cual se puede transformar desde estas experiencias.

La pertinencia de la propuesta pedagógica “Escuela Corpo-itinerante” se sustenta a partir de trabajar con estudiantes que han tenido problemas de convivencia o comportamentales, “*estudiantes problema*” según los docentes, directivas de la institución y estudiantes, quienes pocas veces son convocados o llamados a participar de experiencias significativas en la escuela.

¹⁰ Des-cuidados: palabra de creación propia para hacer referencia al cuidado y el descuido que se puede encontrar en un mismo momento, la vida como puede cuidar, también descuida.

Poder posibilitar este espacio es darles una resignificación de su ser y que partir de lo vivenciado, puedan encontrar y hacer otras formas de relacionarse consigo mismos y con las demás personas, además de encontrar un espacio donde pueden ser ellas y ellos mismos sin el miedo de una sanción por lo que dicen o hacen.

Nombro este espacio “Corpo-itinerante” porque es una experiencia que se enmarca desde lo corporal como medio por el cual se vivencian los aprendizajes y se construyen colectivamente para que estos queden impregnados en la piel y cotidianidad. La itinerancia por otra parte es entendida como la acción de movilizarse por diferentes territorios sin establecerse de forma permanente en un solo sitio. De esta manera al decir corpo-itinerante se refiere a los aprendizajes que van y vienen desde la experiencia del cuerpo inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos aprendizajes son diferentes y apropiados de múltiple forma de acuerdo con la experiencia de vida de cada persona. Entendamos el cuerpo como primer territorio para así dimensionar que el aprendizaje itinera en cada territorio.

Como he venido mencionando, la enseñanza de cualquier tipo es intencionada desde el quehacer educativo. Sin embargo, los aprendizajes que se obtienen en el proceso de aprendizaje son diversos, subjetivos y apropiados de acuerdo con las necesidades e intenciones que cada persona tiene. Cuando hay una enseñanza, se obtiene e internaliza lo que cada ser, piel y mente desea o necesita para su vida y desarrollo. Como lo menciona Quiroga (2018 p.25)

“En ese sentido el aprendizaje no parte del acercamiento inicial a conceptos y teorías preestablecidas, sino que las reflexiones emergen desde las sensaciones que la vivencia ha permitido dinamizar, así como del diálogo que se genera con otras personas, para después conectar dichas vivencias con conceptos que nos ayuden a comprender mejor lo que vivimos en el juego, y desde allí vincularlo con aquello que nos sucede en el día a día desde la perspectiva social y personal.”.

Otro elemento importante para tener en cuenta, son los liderazgos juveniles, ya que aquellos jóvenes que están inmersos en escenarios violentos y vulnerables aprenden a liderar de algunas maneras para poder “sobrevivir” y no salir lastimados, convocando a otros para que le respalden y le den estatus dentro de los escenarios. Estos liderazgos no se deben dar por sentados como negativos, allí hay una potencialidad para poder transformarlos en pro de liderazgos positivos que denuncien las problemáticas identificadas, que busquen soluciones a estas desde sus posibilidades de agenciamiento, que convocan desde el sentir colectivo de la transformación y no del sentir colectivo de la violencia o el temor.

2.2 ¿Qué se ha hecho antes con respecto al cuerpo y el cuidado en la escuela?

Antecedentes.

Diversas investigaciones se han realizado en la escuela con relación al género y el cuidado. Estas investigaciones se enmarcan en poder transformar los ideales y prácticas de relacionamiento de diversos actores (estudiantes, familias y maestros) mediante charlas, talleres, seminarios y ciclos formativos.

Mónica Cárdenas (2020) en su trabajo de grado “Aportes Para Una Transformación De Los Roles De Los Niños Y Niñas De La I.E.D. Bravo Páez” hace una sistematización de experiencias sobre el abordaje de la construcción de la masculinidad en niños de primaria mediante un ciclo de talleres, para descubrir como la escuela es un escenario propicio para reproducir o resignificar las masculinidades y la construcción de los géneros desde las infancias. Ya que tradicionalmente la escuela se ha entendido como un espacio de socialización primario, en la cual desde el relacionamiento con las y los otros se construyen formas de masculinidad y feminidad, así que, desde este primer escenario, se propone una forma de hacer que ofrezca a NNAJ referentes simbólicos alternativos que les permita experimentar una masculinidad y feminidad alternativa, éticas y cuidadoras.

Por otra parte, Karol Ortiz y Yonatan Giraldo (2024) en su trabajo de grado “Hacer el amor en la escuela: Propuesta pedagógica del grupo Parchando con la Juana”, realizan un ejercicio trasgresor en el aula desde los postulados de las pedagogías queer, para la construcción de la revista escolar que narre la vida y las identidades en el colegio de quienes participaron de su construcción. Esta tesis de grado además de desarrollarse en la misma institución se posiciona desde las pedagogías queer entendidas como una propuesta que busca transformar, cuestionar y desafiar las normas y categorías tradicionales cissexuales presentes en el aula y la escuela que llevan a la normalización de los cuerpos de las y los estudiantes.

Giraldo y Ortiz logran hacer un ejercicio de reconocimiento de identidades y experiencias de vida marcadas por situaciones excluyentes y marginalizadoras. Su metodología si bien fue desde las artes gráficas como vehículo de placer, mezclaron un entramado de experiencias-conceptos que reconfiguran el acto de enseñanza-aprendizaje desde el reconocimiento de sí mismos, las problemáticas, su entorno, sus deseos, el amor, el erotismo y el cuidado para finalmente entender como se hace el amor en la escuela.

De esta forma encuentro una relación sobre los dos trabajos anteriormente mencionados, donde el trabajo en la escuela siempre será una potencialidad ya que hay bastantes escenarios entendidos como disponibles para trabajar y fortalecer con estudiantes que están dispuestos a participar de ellos, como lo son las emisoras, los periódicos o eventos culturales de cada institución. Allí emerge la construcción de la identidad individual y colectiva mediante la socialización de género en la escuela, elementos tocados y profundizados por Giraldo y Ortiz.

De igual manera, en la tesis de Zapata y Cárdenas (2022) “La metamorfosis de las mariposas: Una experiencia en el servicio social con perspectiva de género en la Institución Educativa Juana Escobar”, se trabaja con estudiantes mujeres que prestarán su servicio social en un espacio de descubrimiento y metamorfosis de la personalidad. Fue un proceso de

empoderamiento hacia las adolescentes de noveno grado, proporcionándoles herramientas que les permitan transformar sus prácticas cotidianas y reconocer su papel transformador en los contextos educativo y social.

Esta experiencia es importante mencionarla, ya que, si bien trabajaron desde un enfoque de género, por la naturaleza del grupo y la investigación priorizaron el trabajo desde un enfoque feminista y principalmente aterrizado a mujeres. Me refiero a lo anterior debido a que, como recomendación, las autoras comparten que es necesario involucrar a toda la comunidad educativa, de esta forma es importante adelantar un trabajo relacional de género que estén involucrados tanto estudiantes mujeres como hombres.

En la misma línea, Mejía y Vélez (2019) implementaron una “Escuela De Formación En Nuevas Masculinidades: Una Propuesta Para La Transformación De La Educación De Género En La Institución Educativa Ramón Múnera Lopera”, en la ciudad de Medellín, en la cual generaron reflexiones sobre las nuevas masculinidades a partir de su ciclo formativo que transformó discursos, imaginarios y creencias en docentes, padres y estudiantes. En este trabajo de grado, reluce el trabajo realizado desde dinámicas y talleres que posicionan e interpelan a los participantes desde los roles de género tradicionales, propiciando espacios de diálogo y cuestionamiento en torno a las concepciones normativas de la masculinidad y su impacto en la convivencia escolar y comunitaria. Asimismo, se resalta el uso de metodologías participativas que permiten a los estudiantes reconocerse como agentes de cambio en la construcción de relaciones más equitativas y libres de violencias de género.

Un trabajo similar fue realizado por Marcela Pérez en la ciudad de Cúcuta en el año 2016. Mediante su investigación relata cómo es la conformación de las representaciones y expresiones de género en jóvenes cucuteños de acuerdo con una cultura dominante y hegemónica (narco); mostrando cómo esto genera un relacionamiento consigo mismos y los demás condicionado bajo esos estereotipos e ideales de hombre, reforzados desde el escenario de la escuela con sus

dinámicas de relacionamiento entre jóvenes, comprendido la escuela como escenario de poder y posibilidad de transformación.

Por su lado, Diego Bonilla, realizó su trabajo de grado en la IED El Jazmín en el año 2018, en él recoge la experiencia que desarrolló junto a la Acción Colectiva de Objetores y Objektoras de Conciencia ACOOC, donde por medios artísticos como el teatro, dibujo y dramatizaciones implementaron diversos talleres en donde se cuestionó el rol de la masculinidad hegemónica, para su posterior deconstrucción. Este trabajo de grado es beneficioso mencionarlo, ya que da pistas en cómo poder seguir con procesos que trabajen desde el enfoque de género con una perspectiva corporal destacando la importancia de integrar herramientas lúdicas y artísticas para facilitar la reflexión y expresión sobre el género.

Asimismo, resalta la necesidad de crear espacios seguros de diálogo donde los participantes puedan compartir sus experiencias sin temor al juicio. Además, enfatiza la relevancia de la formación y sensibilización del personal educativo en estas temáticas, así como la implementación de evaluaciones periódicas que permitan ajustar las metodologías a las necesidades específicas de los participantes, su trabajo se adelantó con hombres debido a su interés investigativo, aun así, estas pistas funcionan y son relevantes para cualquier ejercicio que busque incorporar el cuerpo, la experiencia vital y el enfoque de género.

Por otro lado, la tesis de Luz Ángela Pinto (2023) recoge la experiencia del Colectivo Sin Fronteras como un colectivo juvenil que educa en sexualidad de jóvenes para jóvenes a partir de una pedagogía corporal. Allí se reconoce que la experiencia ha sido significativa ya que jóvenes se cuestionan y reinterpretan los roles asignados a los sexos desde reflexiones que se corporalizan. Encuentro una relación entre los dos trabajos mencionados anteriormente, ya que reluce la pedagogía y herramientas corporales para poder transitar reflexiones y construir conocimientos con relación al género, feminidades y masculinidades.

En ese sentido, desde las metodologías que ponen en el centro el cuerpo, la emoción, lo palpable y la vulnerabilidad, el trabajo de Gabriela Pinzón (2022) propone cómo desde el encuentro pedagógico se genera un ejercicio dialógico entre la memoria y cuidado en estudiantes mujeres del grado noveno del colegio comercial Santa Rita, allí resaltaba la forma en cómo un trabajo dentro de la escuela en contra jornada era un espacio que posibilitaba una sanación, distensión y respiro en su semana escolar llena de problemáticas juveniles. Pinzón resalta la falta de escenarios educativos que aporten a la construcción de identidad de las y los estudiantes, como apuesta de transformación y empoderamiento en la escuela.

A medida que se amplían los antecedentes, el cuidado emerge como una categoría latente en cada trabajo consultado. En este orden de ideas, el trabajo de Jonatan Florez, *“El cultivo del cuidado: sistematización de experiencias del colectivo Sin Fronteras en el barrio Quiroga”*, aborda y tensiona el concepto al entenderlo como una palabra polisémica¹¹, especialmente desde las perspectivas juvenil y barrial. En este trabajo de grado, el cuidado se presenta como el eje central, explorado a través de relatos que evidencian cómo, paradójicamente, el cuidado puede transformarse en descuido, en función de la confianza y las relaciones interpersonales. Florez ofrece pistas sobre cómo trasladar una experiencia profundamente enraizada en un lugar específico hacia otros escenarios, haciéndola trascendente y visible.

Los trabajos y tesis revisadas para este proyecto muestran diversos escenarios y estrategias de abordaje sobre la temática de género desde o para la escuela, a partir de experiencias de clase magistral o talleres que involucran directamente el cuerpo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera estos trabajos consultados demuestran que el trabajo con jóvenes es una apuesta política y social que pretende valorizar y potenciar sus identidades

¹¹ Polisémica: Es una palabra que cuyo significado puede tener dos o más significados de acuerdo con el contexto, cultura o situación en la que se utilice.

múltiples y diversas, para fortalecer ejercicios de empoderamiento, amor propio, cuidado y liderazgo.

El cuidado al emerger como categoría importante desde las reflexiones que brindan los antecedentes, se abordada como una práctica que va más allá del autocuidado individual, sino que se extiende a las relaciones interpersonales y comunitarias. Desde un enfoque feminista, el cuidado ha sido señalado como una tarea históricamente asignada a las mujeres, producto de construcciones sociales, económicas y culturales que refuerzan su rol en el ámbito doméstico. No obstante, este mismo enfoque permite visibilizar esta categoría como desigual y propone su redistribución como responsabilidad colectiva, orientada a la creación de espacios más equitativos y seguros. En proyectos como *“La metamorfosis de las mariposas”* y *“El cultivo del cuidado”*, el cuidado se propone como estrategia pedagógica que empodera, rompe patrones, brinda herramientas y fortalece las relaciones consigo mismo y con los otros.

Por otro lado, el cuerpo se concibe como un territorio en el que transitan discursos, normas y experiencias relacionadas con el género que desde su inmediatez como cuerpo y el entorno en donde se encuentra, se construye a partir de identidades influenciadas por la ideas de normalización y cisnormatividad. Así, el cuerpo se comprende como un escenario en constante disputa por la liberación de diversas opresiones. Por ello, se enfatiza en la necesidad de implementar metodologías corporales y expresivas (artísticas, plásticas, teatrales, danzarias etc.) para cuestionar los roles de género y los estereotipos impuestos, promoviendo procesos de deconstrucción. También se relaciona con la experiencia sensorial y emocional, donde el cuerpo no solo es un receptor de discursos sociales, sino un agente activo en la transformación de las relaciones y estructuras en las que se ve inmerso.

De esta manera, el género se lee en clave crítica, ya que cuestiona la normatividad y concepciones hegemónicas asignadas a hombres y mujeres, rompiendo su construcción cultural y social a través de la educación y el cuestionamiento de estructuras que juegan entre el cuerpo y

el cuidado la legitimación de estereotipos. Igualmente, enfatiza en la importancia de trabajar junto a NNAJ para cultivar el entendimiento del género como espectro y no como categoría binaria impuesta.

En igual medida, se identifica que si bien las juventudes con las que se han realizado la mayoría de los trabajos han sido con aquellas que en algún sentido participan por voluntad ya que pertenecen a un grupo de organización juvenil, lo que influye en que encuentren una importancia de los espacios convocados, o participar a partir del cumplimiento de su servicio social en la escuela. Sin embargo, no se encuentra ejercicios con jóvenes categorizados o identificados comúnmente como “problema” o que se encuentren fuera de esas dos posibilidades, no son convocados a participar de estos espacios.

Por último, lo identificado en estos antecedentes, es que la escuela es un escenario en disputa, el cual se desea transgredir y transformar a partir de experiencias alternas que posibiliten otras maneras de ser y habitar la escuela desde el ejercicio del reconocimiento de sí mismos y del otro desde el cuidado y el amor.

2.3 En el Patio de las Ideas: Conversando con autoras, autores, las y los estudiantes sobre corporalidad y prácticas de cuidado desde el enfoque de género.

En este apartado se hablará desde las y los diferentes referentes teóricos, las reflexiones de las y los estudiantes, además de las propias como investigador en torno a las categorías de análisis. Lo anterior permite comprender desde qué marco de interpretación se comprenden las categorías de Corporalidad y Prácticas de Cuidado, a partir de un enfoque relacional de género para sustentar las intenciones pedagógicas y reflexivas de la Escuela corpo-itinerante.

Es relevante resaltar que el enfoque relacional de género comprende lejana una concepción del género únicamente como tema asociado a trabajar con las mujeres o alusivo exclusivamente de ellas, sino que es una categoría que nos acoge a todas y todos por su compleja configuración de

constante construcción, la cual determina y establece roles sobre los cuerpos de todas las personas y se configura acompañado de otros sistemas de poder que refuerzan estos roles, como lo menciona García (2009):

Tal perspectiva nos exige descentrar la mirada exclusiva sobre las mujeres, para abordar de manera amplia y específica los procesos de producción de las diferencias generizadas, incluyendo no solo a mujeres y hombres, sino también a las personas transgeneristas (párr. 27).

Comprender desde esta perspectiva al género es identificarlo como un constructo de elementos enmarcados en mandatos y roles que se edifican sobre los cuerpos de las personas de acuerdo con su asignación de sexo binaria (hombre o mujer). Andrea Neira retomando a Teresa de Lauretis, ubica estos elementos como “tecnología de género”, para señalar que el género es la subjetividad impuesta sobre los cuerpos como una producción sistemática, “Así, el género no es una propiedad de los cuerpos, [...] sino [...] “un conjunto de efectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales, [...] mediante una tecnología política” (De Lauretis, [1987] 2004, citado en Neira, 2021, p. 22).

Si bien, Neira en su texto *“Masculinidades insurgentes: El grupo armado como tecnología de género”* retoma este concepto propuesto por De Lauretis para la identificación de las tecnologías en la configuración de una masculinidad bélica en el contexto del conflicto interno colombiano. Este concepto es clave retomarlo y trascarlo en el plano de la escuela, ya que permite reconocer al género como una matriz de opresión reproducida por diversas instituciones, como la militar en su artículo o la escuela para esta investigación.

Señalo lo anteriormente dicho debido a que el género son efectos producidos sobre los cuerpos a través de instituciones que construyen narrativas y discursos normalizadores en un orden binario sobre la masculinidad y feminidad, que organiza formas de relacionarse, sentir, comunicarse, expresarse, cuidarse, tramitar emociones y ser en relación con la otredad, el entorno y sí mismo.

De esta forma, los análisis desde este enfoque buscan comprender las categorías propuestas como un entramado de experiencias que se construyen y transforman en relación con otros sistemas de poder como la clase y la sexualidad situadas en un contexto cultural y social en el que se desarrollan dichas relaciones, reconociendo la pluralidad y complejidad de las experiencias humanas.

De igual forma, es importante aclarar que para la construcción de las categorías propuestas se llevó a cabo un breve entramado histórico para cada una. Este entramado histórico parte de la recolección y reconstrucción de relatos, experiencias, memorias, conversaciones, debates que se ha tenido como investigador durante la formación académica, social y cultural con docentes, compañeras y compañeros en los últimos años, más que en libros históricos o artículos que retratan una historia oficial.

Es necesario mencionarlo, puesto que, en el marco de la investigación tradicional es de importancia sustentar las ideas y hechos con fuentes verificadas, sin embargo, en igual medida los aprendizajes que se encuentran fuera de esa producción de conocimiento es relevante posicionarlos, ya que en concordancia con lo propuesto y lo desarrollado más adelante, el aprendizaje itinerante en el cuerpo y se materializa a través de este y se comparte desde sus alcances, como en este trabajo investigativo.

2.3.1 Prácticas de cuidado

Para comprender las "*Prácticas de cuidado*", es necesario analizar cómo diversas teóricas y teóricos han conceptualizado el cuidado. Esto permitirá contextualizar su aplicación en el marco de la Escuela Corpo-itinerante.

2.3.1.1 Primeras aproximaciones al concepto de cuidado

El debate sobre el cuidado desde una perspectiva de género y feminista tiene antecedentes en los siglos XIX y XX. Flora Tristán, en el siglo XIX, abordó la opresión de las mujeres trabajadoras en el contexto de la lucha obrera. Posteriormente, en el siglo XX, Simone de Beauvoir desarrolló un

análisis sobre la construcción social de la mujer en “El segundo sexo” (1949), sentando bases para el pensamiento feminista contemporáneo. Aunque en estas primeras discusiones el término "cuidado" no era central, aun así, se empezaba a cuestionar las estructuras que relegaban a las mujeres a la esfera privada.

Estos debates y teorizaciones sembraron bases sólidas y reflexivas para futuras discusiones, investigaciones y apuestas desde el feminismo marxista. En los años 70 autoras como Nancy Fraser y Silvia Federici introdujeron el debate sobre el cuidado como un trabajo vinculada a las labores domésticas, las cuales están íntimamente cercanas a la forma en que el sistema capitalista y patriarcal funcionan, estructurando el trabajo y la economía en torno a la opresión y explotación de los cuerpos de las mujeres para el sostenimiento de ambos sistemas a través del trabajo no remunerado. Silvia Federici en su libro *“El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo”* (2018), retrata bien todos estos debates y aportes al entendimiento del cuidado como una labor doméstica que se le ha recargado a la mujer históricamente por ideas esencialistas y estereotipos de género.

Hacia los 90, Joan Tronto y Berenice Fisher ampliaron la definición del cuidado, como un conjunto de actividades que sostienen la vida. Desde la economía feminista y la teoría de la interdependencia, cuestionan el distanciamiento entre autonomía e independencia, destacando que todas las personas dependen del cuidado en todos los momentos de sus vidas. En los años posteriores en América Latina autoras como Rita Segato y Virginia Held empezaron a analizar el cuidado desde perspectivas comunitarias, interseccionales y decoloniales, ampliando las reflexiones del cuidado como un pilar fundamental de la organización social, comunitaria y económica de la sociedad.

De esta forma, los estudios sobre el cuidado surgen desde las teorías feministas como respuesta a la opresión y explotación sistemática provenientes de sistemas como el capitalista y patriarcal. Lo anterior se invisibilizó durante mucho tiempo por el androcentrismo en la producción

de conocimiento que no reconocía el rol del cuidado realizado por mujeres dentro de sus propuestas teóricas e investigativas, ya que primaba la clase antes que el género.

Así que, en la revisión teórica sobre los estudios del cuidado, se encuentran dos formas para comprenderlo.

1. Como una labor no remunerada dentro de la reproducción capitalista.
2. Como ejercicio que pone en el centro la vida y las relaciones humanas.

En ese sentido, Gelabert (2015) distingue dos raíces en la teorización del cuidado. La primera correspondiendo a la “raíz material de los cuidados” y la segunda “raíz normativa de los cuidados”.

La raíz material de los cuidados hace referencia al entendimiento del cuidado como un trabajo de reproducción capitalista que explota a quien realiza este sin una remuneración. Desde una perspectiva del feminismo marxista, Gelabert dice que:

Esta raíz es un producto europeo, más concretamente nace en el ámbito del feminismo marxista de la mano de S. Federici y Mariarosa Dalla Costa. Una raíz feminista, no tan centrada en las cuestiones de la moralidad y la normatividad referentes al cuidado, y más en el análisis de los cuidados en relación al sistema social y de producción del momento” (2015. p.15).

En diferente medida, la raíz normativa de los cuidados basada en la ética del cuidado propuesta por Carol Gilligan, propone que las mujeres desarrollan un razonamiento moral centrado en la responsabilidad afectiva, la empatía y el mantenimiento de las relaciones, mientras que los hombres tienden a basarse en una ética de la justicia vinculada a principios como los derechos, la imparcialidad y las normas universales. Esta distinción no responde a esencialismos biológicos, sino a la forma en cómo se educa y socializa el género en la vida. No es decir que las mujeres nacen predispuestas a cuidar y el hombre a racionalizar, sino que a cada persona se le enseña, explica y orienta para responder a esos mandatos, como se señaló anteriormente, por tecnologías de género. Gelabert lo muestra de la siguiente forma:

Gilligan [...] no se resignó a que las mujeres fueran calificadas como incapaces de llegar a fundamentaciones morales post-convencionales tanto en su acción como en su elección moral [...] Ésta forma diferente de hacer frente a las cuestiones morales por parte de las mujeres, que no es anormal, ni deficiente ni desigual, fue llamada por Gilligan “ética del cuidado y la responsabilidad”. Nace el debate del “cuidado” como una moralidad alternativa a la moralidad masculina centrada en la justicia, la individualidad, la competencia y los derechos, capaz de llegar a razonamientos post-convencionales formales. (2015. p.13-14)

Sin embargo, Gelabert sostiene que estas dos perspectivas, si se consideran de forma aislada, pueden resultar reduccionistas. Menciona que la ética del cuidado no debe considerarse inferior a la ética de la justicia, sino que se debe reconocerse como una forma de moralidad igual de válida, aunque históricamente infravalorada por las formas de pensamiento patriarcal. Por ello, propone un tercer enfoque que integra ambas raíces, combinando el análisis estructural del feminismo marxista con la dimensión ética de la interdependencia. Como él mismo afirma “Ambas raíces o perspectivas consideradas de forma independiente una de otra, producen una concepción reduccionista y simplista de los cuidados.” (Gelabert, 2015, p.15).

Esta relación, propuesta por Gelabert es clave para evitar recaer en ideales erróneos sobre el cuidado, por un lado la raíz material dejaría de lado la dimensión ética y relacional del cuidado, por otro lado, la raíz normativa, que, aunque valiosa para visibilizar el rol de las mujeres, puede caer en romanticismos del cuidado, permitiendo la perpetuación y naturalización del cuidado como responsabilidad femenina.

Resulta importante no idealizar el “rol cuidador de las mujeres”, ya que puede reforzar una tecnología de género asociada a ellas en relación con el patriarcado que les asigna esta labor en contextos de desigualdad y precariedad. Reconocer el valor del cuidado no puede justificar la sobrecarga que recae en las mujeres ni eximir a los hombres ni al estado de su corresponsabilidad y sostenimiento. En ese sentido, es reconocer el cuidado desde una dimensión política y ética que no

llegue a legitimarlo como una “vocación natural” de las mujeres, sino que abra la posibilidad de pensarlo como una práctica colectiva, socialmente distribuida y políticamente transformadora.

Sin embargo, las conceptualizaciones en torno al cuidado no se limitan a estas dos raíces o únicamente a las teorizaciones feministas, sino que para ampliar y tensionar estas, se encuentra un tercer enfoque desde el campo de los estudios trans. Desde allí se encuentran nuevas formas y perspectivas de comprensión y teorización del cuidado, basadas en las vivencias de personas con experiencia de vida trans, que irrumpen con un cuestionamiento constante hacia el descuido que han tenido por las instituciones o personas que brindan cuidado debido a su identidad y cómo ante esa exclusión, emergen nuevas formas y prácticas en torno a sus necesidades y apuestas políticas y éticas. Este enfoque se ampliará y profundizará en las siguientes secciones.

2.3.1.2 El cuidado como construcción colectiva ante la exclusión

Tomar en cuenta las discusiones teóricas anteriormente, permite comprender que el cuidado no es un concepto homogéneo, sino que varía según el enfoque adoptado. Para este trabajo de grado me posicionaré desde la raíz normativa de los cuidados en diálogo con los cuidados trans, ya que sus postulados y reflexiones están en concordancia con la experiencia vivida en la implementación de la escuela corpo-itinerante y el enfoque que tengo como maestro-investigador.

Para entender el posicionamiento ético del cuidado, se retomó el trabajo del académique Hil Malatino, que desde el campo de los estudios trans propone en su libro *Trans Care* (Cuidados Trans) (2020), en donde retoma la existencia de formas y prácticas específicas de cuidado a partir de redes como la familia, instituciones y servicios de salud. Estas redes se constituyen en función de personas cisnormativas, es decir, aquellas que cumplen con un ideal de identidad, ser y corporalidad normada. Como resultado de lo anterior aquellas personas que atienden a esa normalización son sujetos de cuidado, sin embargo, las personas con experiencia de vida trans suelen ser olvidadas y excluidas de estos sistemas de cuidado. En este escenario, Malatino destaca las estrategias y

prácticas que las personas trans han desarrollado en una sociedad que, ya sea por omisión o decisión consciente, no les ha cuidado.

Desde esta perspectiva, el cuidado se comprende como una construcción permanente entre las personas que han sido descuidadas o marginalizadas de los sistemas de cuidado por no corresponder a mandatos normativos. Esta construcción permanente es una respuesta a la falta de acceso a los cuidados y la necesidad de tejer nuevas redes de apoyo que permitan generar formas alternativas de cuidado basadas en la ayuda mutua.

Una muestra de lo mencionado anteriormente es lo escrito en mi diario de campo (comunicación personal, 22 de abril de 2024):

Las participantes al trabajar frente a la injusticia sus cuerpos y voces vieron el momento oportuno para salir a flote con sus experiencias de injusticias por el hecho de ser mujeres. Acoso, posible rapto, comentarios machistas [tanto en la escuela, al salir de esta como en la calle] y demás experiencias que han vivido en su infancia y adolescencia [...] El ambiente se tornó seguro y cálido al escuchar las experiencias que aquejan a las estudiantes, algunas lloraron y fue importante hacer un ejercicio de contención.

Los chicos [...] reconocen que no pueden llorar y que la sociedad se los ha dicho.

Esto hace que el rumbo de la investigación vaya tomando sentido y a su vez reacomodándose a lo que piden inconscientemente lxs participantes, el cual es sanar, reparar y tejer-se entre ellxs, para hacer un frente emocional ante las inequidades e injusticias que genera el binarismo, el sistema patriarcal y el machismo.

Retomar lo sucedido durante esa sesión, es de suma importancia, ya que en esos primeros encuentros se fue identificando unas prácticas de cuidado, como son la escucha consciente, el respeto por lo contado, la empatía y la complicidad emocional creada en el espacio generado por el taller. Cuando el cuidado es negado o inaccesible en diferentes espacios y redes, las personas que

carecen de este, de manera consciente o inconsciente, generan sus propias maneras de cuidado en los entornos donde no son cuidados, como las calles o las escuelas.

Estos sucesos dan lugar a nuevas formas de cuidado que no solo responden a la necesidad de preservar la vida, sino que también incluyen prácticas que fortalecen la emocionalidad, el afecto y las redes comunitarias. Estas prácticas emergen como estrategias que se alejan de los modos de cuidado convencionales, que sugieren cuidar a todas y todos. En esa vía, Malatino (2020) plantea que:

Las prácticas de los cuidados son siempre parte de una ética emergente. Dado que los cuidados no son algo abstracto, sino que solo se manifiestan a través de la práctica –acción, labor, trabajo– son parte integral de nuestras formas de hacer (p.73).

Si bien la escuela suele percibirse como un entorno seguro, esto no garantiza que sea un espacio de cuidado. En su dinámica cotidiana pueden ocurrir situaciones de violencia o exclusión que afectan el bienestar de sus estudiantes y trabajadores. En este contexto, el cuidado no es algo dado per se en la escuela, sino que se construye a partir de la interacción entre los miembros de la comunidad escolar, quienes generan estrategias de apoyo y cuidado ante experiencias que les afectan.

Es de importancia reconocer el cuidado como un derecho fundamental y no como uno emergente, ya que es de responsabilidad de todas las personas e instituciones brindarlo y mantenerlo, debido a que todas las personas lo necesitamos, no es una labor únicamente de la familia o el estado como lo propone la convención de los derechos del niño y la niña, o una labor exclusiva de las mujeres, como se ha venido tensionando. De acuerdo con la idea anterior, el centro de investigación socio-jurídica DeJusticia, dice que:

Los cuidados deben ser reconocidos como un derecho autónomo, que además tiene una relación intrínseca con otros derechos como la vida digna, la salud, la familia, el trabajo, la igualdad y

no discriminación [...] La autonomía de este derecho se deriva de que su nominación y protección no dependen de otros derechos por conexidad. (Dejusticia, 2023, pág. 3).

Lo anterior permite evidenciar que se han llevado acabo avances significativos para superar la mirada del cuidado como derecho emergente o por conexidad, a una mirada y comprensión del cuidado y sus dimensiones como un derecho autónomo que requiere de atención inmediata por los estados y generar las condiciones para que este no sea vulnerado.

Sin embargo, no es únicamente relegar el cuidado al estado, sino asumir como sociedad éste y en particular comprenderlo desde la institucionalidad escolar para en igual medida, descentrar una mirada androcéntrica y adulto céntrica sobre el cuidado. Es propiciar en que haya voluntad de las personas adultas en permitir la construcción de prácticas de cuidado propias entre niñas, niños, adolescentes y estudiantes, entendiéndoles como agentes de cambio, autónomos, con capacidad de agencia y no como sujetos pasivos que requieren únicamente de cuidado, sino que ellas y ellos mismos pueden como sujetos activos crear estrategias y extender el cuidado.

Esta comprensión del cuidado se relaciona con la interdependencia como un valor fundamental. Parafraseando la idea general de Boff (2002) en su libro “El cuidado esencial”, ninguna persona es autosuficiente; todas necesitan algún tipo de cuidado en todos los momentos de su vida. Además, el cuidado debe distribuirse de manera justa, sin distinción de sexo, género, identidad, edad o etnia. No es un servicio individualizado, sino una responsabilidad colectiva. Como acto esencial, el cuidado propicia la existencia y la preservación de la vida.

En esta misma línea, Boff (2012) refuerza la idea de que el cuidado no es solo una necesidad individual, sino una relación de apoyo mutuo. En sus palabras:

El cuidado es la vivencia de la relación entre la necesidad de ser cuidado y la voluntad y la predisposición a cuidar, creando un conjunto de apoyos y protecciones (holding) que hace posible esta relación indisoluble a nivel personal, social y con todos los seres vivos (párr. 10).

2.3.1.3 Prácticas de cuidado como construcción situada

En consecuencia, de la discusión brindada hasta el momento, el cuidado se entiende como un conjunto de principios, valores, prácticas y acciones que surgen a partir de un contexto, situación o espacio. El cuidado no es un concepto fijo y universal, sino es un ejercicio reflexivo que se construye en la interacción con el entorno, ya que existen diferentes formas de cuidarse y entenderlo según el entorno en el que se encuentra el cuerpo inmerso.

Las prácticas de cuidado se fundamentan en principios como el bienestar del otro y el respeto por la persona en su condición de ser. Estos principios se reflejan en valores como el compartir, ya sea a través del alimento, la palabra o las emociones, así como en la importancia del amor y el respeto en las relaciones humanas. A partir de estos valores, se desarrollan prácticas como la expresión de inconformidad con el fin de generar bienestar, el acompañamiento en distintas dimensiones como la física, emocional y espiritual, y la construcción de vínculos basados en la empatía.

Finalmente, estas prácticas se materializan en acciones concretas corporalmente como los abrazos, las miradas con cariño y la compañía física, como también en expresiones visibles a través de palabras o preguntas como ¿Cómo te sentiste hoy? ¿A X persona le pasa algo, necesitas ayuda? ¿Si algo te incomoda, dímelo y trataré de cambiarlo? ¿Puedo hacerte una trenza? “Lo estás haciendo bien, no tienes la culpa de lo que haya sucedido” incluso en acciones tan sencillas como acompañar a un amigo en el recorrido de regreso a su casa o compartir la mitad de una empanada. Estas prácticas de cuidado parten de una ética del cuidado que fortalece la convivencia y la reciprocidad en las relaciones interpersonales.

2.3.2 Corporalidad

Para comprender la corporalidad como categoría de análisis en esta investigación, es necesario distinguirla del concepto de cuerpo. Si bien, ambas están estrechamente interrelacionadas no son lo mismo. Implica entender que la noción de cuerpo ha estado históricamente influenciada

por un sistema de pensamiento binario y dicotómico que separan una idea de cuerpo y mente, sujeto y objeto; a partir de postulados y apuestas reforzadas por la modernidad y el pensamiento occidental, que, lo limita a un objeto desde un enfoque biologicista y físico, delimitándolo como entidad pasiva sobre la cual actúan fuerzas externas.

En contraste, la corporalidad se entiende como la vivencia del cuerpo como sujeto, es decir, la conciencia del cuerpo como sujeto más allá de un objeto material y funcional. Implica una dimensión subjetiva, simbólica y social, donde se manifiestan las experiencias, emociones, relaciones y el género, es decir, la corporalidad es donde se inscriben las tecnologías de género, las formas históricas y culturales que lo modelan en cuanto a comportamiento, relacionamiento y significado.

Asumir esta concepción implica desdibujar la noción del cuerpo como mero objeto, y dar paso a una comprensión de este como sujeto en constante construcción, interacción y reflexión. En consecuencia, la corporalidad se convierte en una dimensión fundamental para pensar no solo el cuerpo y sus entramados, sino también la forma en como nos constituimos como seres humanos en relación con los otros y con los sistemas de poder que nos atraviesan.

2.3.2.1 Breve entramado filosófico e histórico del cuerpo

Desde diferentes campos del conocimiento se ha pretendido realizar una conceptualización y estudio extenso en torno al cuerpo, comprenderlo desde sus diversas dimensiones como la física, mental y espiritual. En cuanto a la física, los estudios se centran en encontrar su funcionamiento orgánico, reproductivo y sistémico desde la medicina, o como instrumento que recrea mundos y seres desde las artes; la espiritual, con el cultivo de la espiritualidad mediante el castigo físico en las religiones judeocristianas y la mental con el estudio de la psique humana desde la psicología, entre otras posibilidades del cuerpo en las diversas disciplinas. Es decir, la noción de cuerpo, desde el pensamiento filosófico de occidente, ubicó el cuerpo como objeto y la mente algo separado de este.

Esta noción parte del pensamiento filosófico griego, el cual pone al idealismo como reflexión constante que sienta las bases dicotómicas sobre el entendimiento de cuerpo y mente como

elementos separados, donde el cuerpo se reduce a lo material, a lo poco importante; por el contrario, realza el valor de la mente sobre este, como ejercicio de supremacía filosófica ante lo material.

Estas reflexiones se internalizan, se refuerzan y con el tiempo brindan un caldo de cultivo para que el pensamiento cristiano y colonizador reforzara la idea de un cuerpo lejano del plano celestial; el cristianismo fundamenta su pensamiento dicotómico en estas ideas, argumentando que el cuerpo es corruptible, pecaminoso, influenciado ante la maldad del mundo; por el contrario, el alma es ese cuerpo intangible que puede ser salvado, saneado y liberado de la prisión corpórea. Por ello durante la colonia, los cuerpos corruptibles y a la vez sometidos eran los de personas esclavizadas, indígenas y mujeres que carecían de alma y mente ante la idea de una supremacía racial, cultural y de sexo (masculino).

Esta comprensión dicotómica del cuerpo se desarrolló con profundidad con pensadores como René Descartes (Siglo XVII), donde el cuerpo siguió comprendido como sistema mecánico, perfecto en su funcionalidad y práctico en su hacer, pero vulnerable por su sensibilidad, emocionalidad y corruptibilidad; allí es donde la razón humana surge como el modelo de pensamiento y de ser en las esferas de la vida. Hasta este punto, queda claro la forma en como diversos momentos de la historia han mantenido este distanciamiento de cuerpo/mente, cuerpo/alma, cuerpo/razón, siempre relegando al cuerpo como un mero hecho material, un hecho pasivo; por el contrario, se propone a todo aquello “fuera del cuerpo y superior” como un elemento más importante digno de ser salvado y analizado, como un hecho activo.

En el siglo XIX Nietzsche (crítico del racionalismo y cristianismo) y Kierkegaard (considerado el primer filósofo existencialista), son autores que retratan en sus amplias obras preguntas sobre desesperanza y angustia a partir de la modernidad, comprendiendo al cuerpo como centro de la experiencia y del pensamiento mismo, como parte esencial de la existencia humana. Sus

pensamientos influyen contundentemente en el existencialismo como filosofía que entra en tensión con el modelo que venía imperando.

En el siglo XX, en la década de los años 40, el crecimiento de un modelo capitalista con el proyecto de la modernidad y las guerras europeas (históricamente nombradas como mundiales), dejan en Europa una sensación de desesperanza ante la vida, allí es donde el pensamiento filosófico existencialista se refuerza como respuesta a la pregunta de la vida misma; sin embargo, es donde se comienza a realizar una crítica a la razón como modelo universalista de pensamiento sobre la realidad, ya que este fue el que desencadenó los horrores de la humanidad sobre el cuerpo humano, sobre la vida misma.

Como consecuencia de las guerras, en el año 1945 surge la Organización de las Naciones Unidas como organismo internacional que vela por los derechos humanos en el mundo con miras hacia el progreso, de la mano con un proceso de reindustrialización y fortalecimiento del capitalismo en los países europeos y estados unidos. Esto lleva a que occidente pensara sobre los derechos en relación con un Estado que los pudiese garantizar a toda su población nacional, es así como en los años 50 se implementa un Estado de bienestar que buscaba garantizar el bienestar social y reducir las desigualdades a través de la intervención del Estado en la economía y la sociedad, para proteger a la población en posibles momentos de crisis.

Si bien en ese momento no se identificó reflexiones en torno al cuerpo, es importante señalarlo como hito, ya que es en este momento histórico donde se empiezan a dar reconfiguraciones sociales que permiten pensar y ver el cuerpo como un conjunto de complejidades y como sujeto de derechos más allá de la idea material de este.

Hasta antes de los 50 el cuerpo se propuso como carne, como objeto, como elemento que reproducía una serie de constructos para mantener sistemas de pensamiento, económicos, militares y de país.

A partir de los 50 con el Estado de bienestar y los derechos humanos, se permite reconocer el cuerpo ligado a la juventud como categoría emergente en el momento. La juventud se configura como sujeto político y cultural, que transiciona de la niñez a la adultez. Anteriormente se comprendía un paso inmediato de la niñez a la adultez, lo que permitía un acceso rápido a la guerra, la fábrica, la vida adulta; por el contrario, en este punto se reconoce la existencia de una moratoria social, es decir, un periodo de aplazamiento del ingreso a la vida adulta, en donde a las juventudes se les permite explorar y transitar espacios de formación, ocio y aprendizaje mientras se preparan en estos para asumir las responsabilidades laborales, familiares y sociales.

En ese marco, la juventud no solo se visibiliza como un grupo en transición, sino como un actor social que comienza a disputar y resignificar espacios públicos y culturales. Gracias a la influencia del rock, la expresión de la moda, los periódicos y el cine, la juventud se apodera de espacios por los cuales empiezan a luchar en un futuro, como la calle, la escuela, la universidad, los espacios culturales etc., como expresiones sociales organizadas. Allí es cuando el cuerpo empieza a ser latente como sujeto y no objeto desde el relacionamiento en los diversos espacios donde se socializa.

En décadas posteriores surgen movimientos conocidos mundialmente como el hipismo en los 60, la segunda ola del feminismo y los movimientos LGBT en los 70, las culturas hip-hop, urbana y rockera al igual que movimientos decoloniales en América Latina en los 80, las protestas contra la globalización y el neoliberalismo, la teorización queer y el ejército de liberación zapatista en los 90. Todos estos movimientos, luchas y pensamientos son íntimamente influenciados por reconocer los constructos opresivos en los cuerpos de las juventudes y la sociedad en general. Para así, llegar hacia los 2000, donde la influencia de la tecnología ubica el cuerpo en un plano completamente diferente que da para futuras discusiones sobre el cuerpo en lo tecnológico y digital.

2.3.2.2 De cuerpo-objeto a cuerpo-sujeto

Tras lo comentado anteriormente y las reflexiones en torno al cuerpo que propone David Le Breton en su libro *“Antropología del cuerpo y modernidad”* (2008), la construcción de la categoría corporalidad es acompañada en igual medida sobre la reinterpretación de cuerpo. Partiendo sobre la idea base de cuerpo como máquina, Le Breton retoma a Descartes mencionando que “todo cuerpo es una máquina y las máquinas fabricadas por el artesano divino son las que están mejor hechas, sin que, por eso, dejen de ser máquinas” (2008, pág. 78), esto denota que la concepción cartesiana sobre cuerpo es reducible a objeto, como residuo de una desconexión con las dimensiones que coexisten con este.

En diálogo con lo anterior, considero que no es partir de una idea universalizadora de cuerpo o pretender hacer una, es promulgar la conciencia del cuerpo para comprenderlo, escucharlo, apreciarlo, cuidarlo, protegerlo y subvertirlo ante ideas y apuestas que buscan su normalización tanto estética como material, a través de instituciones como la escuela, el hospital, la prisión, la iglesia, el ejército y el estado como reguladoras del cuerpo a través de normas, vigilancias y castigos. Si bien en estas instituciones se busca la normalización corporal como un eje de control, estas a su vez comprenden que, si se controla el cuerpo, se controla la mente, las emociones, los gestos, las prácticas y en sí la vida, controlando así la corporalidad, es decir, las formas en cómo se relaciona y expresa el cuerpo consigo mismo y con otros.

A partir de allí, pasar de la concepción del cuerpo-objeto a cuerpo-sujeto, es partir del reconocimiento de éste como un entramado de características tanto físicas como simbólicas, que permiten construirlo en una complejidad filosófica y material. El cuerpo pasa de ser recipiente (cuerpo pasivo) a emisor (cuerpo activo) tanto de experiencias, identidad, emociones, ideas, gestos etc., cuando se es consciente de este en un lugar, en la vida, en las relaciones y en los diversos espacios donde se socializa, el cuerpo se recrea y construye cuando se le permite ser y estar con

otros, es en esta socialización donde “cada uno “construye” una visión personal del cuerpo y la arma como si fuese un rompecabezas” (LeBreton, 2008. pág. 88).

Lo anterior implica comprender que el cuerpo se construye en redes, es decir, el relacionamiento en el cual se ve inmerso el cuerpo crea la subjetividad, la forma en cómo se habita y se expresa en los diversos espacios. Se configura a partir de la inmersión del cuerpo en los escenarios donde se encuentra, y en estos interioriza una forma de ser y percibirse, reconfigurando su corporalidad, o sea, su forma de reconocimiento de sí mismo.

Entonces, la corporalidad es esa dimensión humana que facilita al cuerpo relacionarse y percibirse, es susceptible a reconfiguraciones por la inmersión y socialización del cuerpo en los espacios. Por ello se propone al cuerpo como territorio de lucha primaria en donde se busca subvertir opresiones y mandatos patriarcales, capitalistas, racistas, sexistas y normalizadores. La corporalidad es la subjetivación del entorno, o sea la internalización del entorno en sí mismo. Si el cuerpo es inherente a la experiencia humana, la corporalidad lo es a su vez, ya que se encarna en este y no es separable, porque se expresa desde un cuerpo en relación con otros. La corporalidad es la expresión de la subjetividad materializada al cuerpo, la corporalidad es a su vez cuerpo. Cárdenas (2020) aporta a esta reflexión mencionando que:

Las coordenadas corporales no son otra cosa que una forma de entender todas estas perspectivas del mundo y el cuerpo, no solo unidireccionalmente (a través de los sentidos, del exterior hacia el interior), sino también del cuerpo hacia el mundo (a través de las expresiones del cuerpo, como las gesticulaciones o el lenguaje, del interior hacia el exterior). Precisamente, estas coordenadas permiten entender el mundo de formas múltiples: los otros cuerpos, el propio, y la interrelación entre ellos. (pág. 46)

Sumado a lo anterior, Susan Leigh Foster propone un “cuerpo escribiente” que construye significado corpóreo en relación con otros cuerpos y que estos significados se transforman a partir que:

“Cada cuerpo establece esta relación entre fisicalidad y significado junto con las acciones físicas y las descripciones verbales de los cuerpos que se mueven a su lado. Esta relación entre lo físico y lo conceptual no solo no es natural, sino que tampoco es permanente. Muta, se transforma, se vuelve a ejemplificar en cada encuentro.” (Foster, 2013, pág. 2.).

Comprendida así la corporalidad, como conjunto de acciones, gestos, movimientos, emociones, pensamientos, constructos etc., que moviliza junto al cuerpo otras formas de habitar y habitarse; es concebirla como una reconfiguración constante en el relacionamiento corporal tanto interno, como externo, que “abandona, cruza o de algún modo aparece fuera de los límites de lo que era concebible.” (Foster, 2013, pág. 3). Es superar la visión saneadora del cuerpo, la corrección de cuerpos chuecos o la complementariedad de cuerpos incompletos, es permitir al cuerpo relacionarse desde sus posibilidades y alcances, es verlo desde su complejidad de constructos e interrelaciones sociales, espirituales, estéticas e ideológicas más que como mero hecho material. Es recuperar el cuerpo y su corporalidad como sujetos presentes en el mundo.

Como muestra de ello, lo dialogado con Nicol Zuluaga, participante de la escuela corpo-itinerante, permite evidenciar esta concepción y construcción de la corporalidad mediante la pregunta ¿Qué cambios has percibido en ti? A lo que responde:

“me volví más “loquita”, con los maquillajes, antes era un maquillaje sutil, ahora empecé con las cejas rojas, delineado aquí y por allá, como que me expresaba con mi maquillaje. Antes era más quieta y enojona y ahora solo soy loca” (fuente personal, 2025, grabación en audio).

Esto muestra que la confluencia de ella con otros cuerpos en un espacio con ciertas características le permitió irse reconociendo y reconstruyendo su ser a partir de lo que su cuerpo iba permitiendo ser. Particularmente la palabra “loca” llama la atención en esta reflexión, lo que lleva a la idea de loco que tiene Le Breton “El “loco” hace resurgir lo reprimido no solo el suyo, sino más

allá, el del fundamento del intercambio social; muestra que la vida corriente está basada en ritos de evitamiento del cuerpo”. (2008, pág. 138).

Para desentrañar la construcción sobre corporalidad implica la posibilidad de ser y estar en el mundo en relación con otros, no es algo estático, sino una dimensión relacional y en constante transformación, no es únicamente materialidad, sino es una construcción simbólica y social. La corporalidad no es algo que “se tiene”, sino algo que se experimenta y se construye en relación con otros, en palabras de Le Breton “podríamos decir que la “liberación del cuerpo” solo será efectiva cuando haya desaparecido la preocupación del cuerpo” (2008, pág. 139).

CAPÍTULO 3. ¿CÓMO SE HIZO LA CLASE? ENTRAMADO PEDAGÓGICO

Como las frases de las abuelas que decían que “todo esto era monte” pues decir que en nuestro cuerpo antes “todo eso era piel”, antes de empezar a vestirnos, a marcarnos, a ponernos ataduras, a cercarnos como si fuéramos potreros, a sectorizarnos las partes del cuerpo y no verlo como un algo entero sino como fragmentos que sirven dependiendo de la situación.

El cultivo del cuidado. Jonathan Flórez.

3.1 Metodología Sin Fronteras

De acuerdo con los antecedentes, los objetivos propuestos y lo identificado en el ejercicio de caracterización desde la experiencia vivida, la construcción de la propuesta se llevó de acuerdo con las necesidades identificadas (relacionamiento violento y expresiones de cuidado) y las emergentes (violencias basadas en género y machismo), invitando a mi experiencia educativa a revisar la forma en cómo estas necesidades se pueden abordar de forma corporal, vivencial y pedagógicamente para hacer un proceso de enseñanza-aprendizaje desde el cuidado, potenciando las prácticas con las que ya cuentan las y los participantes (diálogo de emociones,

acompañamiento en situaciones complejas, compartir el alimento, abrazos reconfortantes y apoyo mutuo).

La Escuela corpo-itinerante pretendió explorar el taller como metodología participativa y exploratoria, de creación, de debate y de ejercicio corporal. Como estrategia que ayudó a encontrar la forma más pertinente de transformación de las dinámicas violentas y a la par, generó estrategias de cuidado personal y colectivo como aprendizajes. En concordancia con la idea de val flores (2018) los talleres fueron una especie de criadero de *esporas de indisciplina* (p.150), sustentado en la experiencia de val y la de la escuela, el taller se comprende como un espacio de aprendizaje que desafía la estructura educativa tradicional, fomenta la creación colectiva y la reflexión crítica sobre las normas establecidas en la escuela sobre el sexo, género, cuidado y formas de aprendizaje.

Valorizar el taller como una herramienta pedagógica fundamental para explorar y subvertir la normatividad desde la creación de conocimiento y experiencias conjuntamente, lo aleja del entendimiento común sobre encuentros donde solo se imparte conocimiento y se escribe en carteleras. Establece un valor político y crítico que acerca al cuerpo a los aprendizajes desde otros modos de hacer, siguiendo a flores, “lo que cobra importancia no es lo que haces; es lo que sucede mientras lo haces” (flores retomando a Harney y Moten, 2017, p.166). De esta forma, el taller aterrizado al contexto de la escuela posibilitó que las fisuras existentes en la estructura de la escuela se profundizaran y se ejercieran en ellas tensión para generar espacios que las y los estudiantes se apropiaran y sintieran como grupo en la escuela.

La propuesta se planteó desde un modelo mixto de aprendizaje sociocultural y aprendizaje basado en problematizar y transformar realidades y relaciones de poder, ya que se reconocieron los saberes y experiencias previas de las y los participantes, para que, a partir de éstas, conjuntamente se ubicaran alternativas para la acción, o sea, nuevas maneras de actuar y hacer frente a una

problemática o situación afectante. Este proceso se traduce en un construir conocimiento significativo orientado a que sea socializado desde sus cotidianidades.

Considerar el cuerpo como un elemento importante en el proceso enseñanza-aprendizaje, más allá de ser una mera herramienta, es una apuesta central en esta propuesta, debido a que, a partir de este, se experimenta y construyen aprendizajes significativos que elevan una reflexión más allá de un plano platónico de las ideas, sino que las corporaliza para comprenderlas en la cotidianidad, el contexto y las relaciones sociales.

Un trabajo desde el cuerpo implica abordar la integralidad del ser humano que participa desde sus formas de expresión y maneras propias de aprendizaje, llevando a que los ejercicios que lo involucran, junto a los sentires y la emocionalidad tomen sentido en esta, ya que el conocimiento al pasar y vivenciarse desde el cuerpo; juntando e invitando a la mente a dialogar con este, posibilita que sea una experiencia de educación vivencial que queda impregnada y sustentada en las pieles, como práctica de lo aprendido para el futuro.

Esta forma de concebir el aprendizaje a través del cuerpo lo retrata bien Pinto mencionando que “le damos mucha importancia en el proceso, a que los pelados utilicen su cuerpo como eje transversal de aprendizaje en todos los talleres y en todos los espacios que tenemos, porque es a través de allí donde sabemos que realmente puede quedar una reflexión” (2023 p. 73).

La relación que he venido abordando entre el cuerpo y cuidado se explicita concretamente desde la práctica misma, a través de la construcción de relaciones basadas en el cuidado entre las y los estudiantes. Esto se logró mediante procesos didácticos y pedagógicos que colocaron el cuerpo en el centro. Por ejemplo, el uso de los juegos de roles, fueron un elemento determinante para facilitar la confianza y complicidad en el grupo, los cuales hicieron que quienes participaran se involucraran rotundamente con la historia de sus personajes a quienes dieron vida, posiciones políticas, historias, personalidades y un apetito de imaginación que,

posibilitó mediante el juego conocerse mutuamente. Como lo señalé en una reflexión del diario de campo el día 15 de abril del 2024.

“La dinámica de “mafia” hizo que salieran personalidades que sorprendieron a quienes estábamos allí: Sofía con su audacia y estrategia para “eliminar” a sus contrincantes al igual que Paula, quien hacía un performance desde su vestimenta para meterse aún más en el papel con una capucha y siendo misteriosa; los debates argumentativos sobre quien era la mafia los cuales eran tan intensos que analizaban desde la forma en como alguien se sentaba, hasta las palabras que decían en rondas anteriores. Así entonces, escuché argumentar a Ashly, Sebastián, Paul Silva y José, quienes tenían en principio una actitud más calmada y reservada.” (Archivo personal)

Esta estrategia fue tan oportuna y divertida que por fortuna recordé mientras pensaba en Transmilenio cómo haría una integración divertida y no forzada. De ellos he aprendido que lo espontáneo y las ocurrencias tienen una validez igual de importante que lo premeditado y planeado, además de comprender que los procesos pueden evolucionar de manera autónoma, confiando y permitiendo que las dinámicas se desarrollen de forma orgánica en estos, para así generar una apropiación y pertenencia de las experiencias y espacios en los que se encuentran las y los estudiantes.

Para lograr esto, se realizaron 13 encuentros comprendidos en un único módulo, en donde se abordaron temas relacionados con la sexualidad y el género, y el cuidado como un eje transversal. La estructura de estos encuentros se llevó a cabo mediante talleres vivenciales de dos horas. Cada encuentro se fue hilando entre sí, ya que los talleres no fueron “independientes”, sino se recogieron entre sí elementos relevantes e importantes para reflexionarlos en siguientes sesiones, para de esta forma no sentir de manera aislada cada encuentro y actividad.

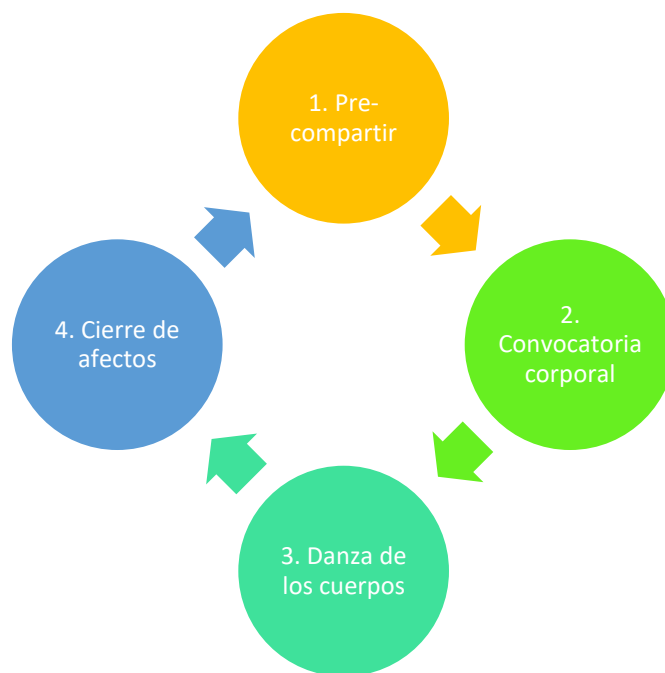
Al iniciar el módulo se hizo una lluvia de ideas según los mitos, preguntas, saberes y desconocimientos sobre la temática a abordar, esto como un ejercicio de recolección de información

que fue útil para guiar los encuentros mediante los intereses, problemáticas y sentires de las y los participantes. Además de brindar elementos de análisis para el proceso investigativo llevado a cabo.

Posteriormente al finalizar el módulo se realizó una discusión grupal, donde se escucharon percepciones sobre lo dialogado y vivenciado durante las sesiones. Para poder compartir y profundizar sobre las reflexiones y sentires colectivos, además de conocer el impacto que tuvieron las temáticas y metodologías en sus cotidianidades y si estas fueron relevantes y cómo ayudaron en diversas medidas para su bienestar.

Para poder realizar los talleres, dividí la realización de estos en cuatro grandes momentos en el siguiente orden:

Ilustración 12. Ciclo del taller



Cada momento es sentido y pensado de forma tal en que estén articulados y estos sigan construyéndose y retroalimentándose en los futuros talleres, volviéndose así un ciclo de talleres determinado por la temporalidad de la persona facilitadora, el grupo o las condiciones prestas para su realización.

El primer momento **“Pre-compartir”** consiste en un espacio determinado por la primera charla, conversa o acercamiento con las y los estudiantes, en donde antes de iniciar la sesión nos encontramos en torno al alimento (proporcionado por la institución) para dialogar sobre cómo había estado su día, que cosas han sucedido en sus vidas y temas relacionados a sus intereses.

Este momento es fundamental para la realización del taller, ya que la interacción y el compartir de las emociones, ideas y sentires es un primer paso para tejer los lazos de confianza, porque el taller no inicia al entrar al salón o al iniciar con la primera actividad, sino este inicia precisamente en ese primer encuentro, mirada, sonrisa, abrazo... primera palabra compartida.

Seguidamente, se da paso al segundo momento, **“Convocatoria corporal”**, cuyo propósito es preparar al cuerpo para involucrarse plenamente en la sesión. Para ello, se realizan ejercicios de calentamiento, estiramiento y actividades moldeables que invitan a la reflexión del cuerpo como un ente activo y presente en el aula.

Las actividades moldeables se diseñan o proponen en relación con la temática a abordar y permiten que el cuerpo se mueva e integre desde diversas dimensiones, como la emocional, corporal y energética. Cada pose, movimiento, palabra, pensamiento y acto se realizan de manera reflexiva e intencionada, promoviendo la conciencia del cuerpo, la emoción y la mente en el espacio. Un ejemplo de esto es el ejercicio del *Mafia* mencionado anteriormente.

Este momento también marca el inicio de la presentación de la temática, para lo cual se dispone a las y los estudiantes en círculo, asegurando que nadie quede corporalmente al margen o segregado. A partir de ahí, se introduce una pregunta inicial que busca evocar los primeros pensamientos y aprendizajes sobre el tema a tratar. Esta pregunta puede estar diseñada para descubrir lo que el grupo ya sabe o desconoce, por ejemplo: ¿Alguien sabe qué es sexualidad? o ¿Qué piensan cuando escuchan la palabra sexo?

La presentación de esta primera pregunta puede hacerse de forma verbal o utilizando diversos recursos del aula, como el tablero, marcadores, cartulinas, entre otros. En este punto, la creatividad y el atrevimiento de cada docente juegan un papel clave para convertir este momento en una experiencia dinámica, marcada por risas, dudas y giros de cabeza desconcertados.

En el tercer momento, "**Danza de los cuerpos**", se desarrolla la temática central del taller. Este momento se caracteriza por llevar la reflexión a lo vivencial, mediante uno o varios ejercicios que ponen al cuerpo en el centro como vehículo de exploración, expresión y construcción colectiva. A través del movimiento, el juego, la escucha corporal o la interacción con otros cuerpos, se busca encarnar los temas trabajados, permitiendo que el conocimiento no solo se piense, sino también se sienta, se experimente y se dialogue desde la piel.

Esta fase parte de la premisa de que el cuerpo no es un mero recipiente o herramienta, sino un sujeto que produce saberes y sentidos. Por eso, "**la danza de los cuerpos**" no se limita a un baile literal, sino que representa el fluir de las experiencias corporales que emergen en el espacio pedagógico, movilizándolo sensible, lo emocional y lo relacional como dimensiones clave del aprendizaje.

Es de suma importancia que en este momento el cuerpo de quien facilita entra en juego, percibiendo la energía grupal y cómo manejar ésta en función de lo que se va realizando. La persona que facilita debe tener un tacto y sensibilidad para poder comprender la dinámica del grupo y su aceptación o rechazo a lo propuesto, por eso "**la danza de los cuerpos**", porque estos van bailando al son de la energía creada y transformada en el ejercicio propuesto.


Por último, el cuarto momento "**Cierre de afectos**" el cual se compone de dos micromomentos. El primero en donde se comparte las reflexiones llegadas, los aprendizajes contruidos y deconstruidos durante la sesión al igual que las emociones y vivencias evocadas

durante el desarrollo de los ejercicios, esto con la intención de compartir los saberes y la vivencia del cuerpo.

El segundo micromomento es un ejercicio que se desarrolla posteriormente fuera del aula, es el acompañamiento que se hace, la conversa y el compartir final al salir del espacio, esto va acompañado de alguna forma de despedirse, ya sea un abrazo, apretón de manos, sonrisa desde la lejanía o un beso en la mejilla, que pacta como cerrada la interacción del taller entre todas las personas participantes del taller.

El segundo micromomento y el primer gran momento “**Pre-Compartir**”, siempre están conectados y son realizados fuera del margen del taller como ejercicio a implementar y planeado, estos dos momentos se nutren constantemente y son realizados orgánicamente, ya que no consisten en una planeación concreta o una predisposición, sino solo se dan desde el ejercicio de un relacionamiento e involucramiento del rol docente en el ejercicio de la praxis investigativa y educativa.

A continuación, se presenta un ejemplo de formato de planeación con relación a los momentos propuestos. La actividad presentada en el formato es la actividad realizada el 20 de mayo del 2024, que ayudó a la construcción de la caracterización.

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</p>	<p>Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de educación Departamento de Psicopedagogía</p> <p>Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en DDHH PPIC-I 2024-1</p>			
<p>Nombre de la actividad:</p>	<p><u>Visiones fotografiadas</u></p>			
<p>Docente:</p> <p>Nicolás Chávez</p>			<p>20 de mayo de 2024</p>	
<p>Lugar:</p>	<p>IED Juana Escobar</p>			
<p>Dirigido a:</p>	<p>Estudiantes de la IED Juana Escobar pertenecientes a la escuela corpo-itinerante</p>			
<p>Objetivo:</p>	<p>Fotografiar reflexiones y lugares sobre que es ser niño y niña en la institución</p>			
<p>Objetivos específicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar lugares seguros/inseguros del colegio • Recorrer el colegio con perspectiva de indagación • Construir confianza colectiva a través del compartir 			
<p>Tiempo: 1 hora 40 minutos</p>	<p>Actividad</p>	<p>Descripción</p>	<p>Responsables</p>	<p>Materiales</p>
<p>15 minutos Convocatoria Corporal</p>	<p>Mafia sencilla</p>	<p>Se realizará la actividad de mafia sencilla, donde se elegirá a un “mafia” el cual deberá eliminar a mediante un guiño sin que el grupo se dé cuenta.</p>	<p>Nicolás Chávez</p>	

<p>60 minutos</p> <p>Danza de los cuerpos</p>	<p>¿Qué es la Fotovoz?</p>	<p>Tras finalizar la activación del cuerpo, se procederá a entender en qué consiste la foto voz. En primer lugar, se les preguntará a los participantes qué entienden por este concepto, para luego retroalimentar conjuntamente las ideas.</p> <p>Después, se les explicará bajo qué temáticas se empezará a tomar fotos en el colegio.</p> <p>Las temáticas propuestas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué y cómo es ser niño y niña en la Juana? • ¿Qué lugares son bonitos/feos, seguros/inseguros? • Lugares en los que me gusta parchar <p>Después de ello se realizará el recorrido en grupo, donde quienes tienen celulares tomarán fotos y compartirán sus celulares con quienes no tienen.</p>	<p>Nicolás Chávez</p>	<p>Celulares con cámara</p>
<p>25 minutos</p> <p>Cierre de afectos</p>	<p>Cierre</p>	<p>Mediante un círculo de la palabra se dialogará se socializarán rápidamente las fotos tomadas para luego dar paso a los lugares que identifican y como se sintieron durante la actividad.</p>	<p>Nicolás Chávez</p>	
<p>Recomendaciones de cómo seguir con el grupo</p>	<p>Permitir el uso de los celulares, recorrer el colegio sin una regla, sino desde el deseo y los intereses permitió reflejar las intenciones y visiones de las y los estudiantes. Es de importancia seguir pensando la forma en cómo se exteriorizan reflexiones y materializarlas. El trabajo corporal y los juegos de roles permitieron afianzar lazos y crear complicidad en el grupo.</p>			

Este formato ha sido creado con base en mi experiencia como docente y facilitador de talleres en diversos espacios como organizaciones de base y organizaciones no gubernamentales. Incluye diversos elementos importantes para tener en cuenta a la hora de la realización de una sesión. Hago hincapié en la importancia de la última casilla “**Recomendaciones de cómo seguir con el grupo**”, ya que en ella se puede plasmar las reflexiones construidas, los hallazgos y las dificultades como ejercicio de sistematización y diario de campo para los procesos que se deseen llevar a cabo.

3.2 ¿De dónde salió la metodología?

Esta metodología surge a partir de la búsqueda de una conceptualización pedagógica que rescate y valore las identidades, la transformación de los roles de género al igual que las de poder en el aula, que tenga en cuenta el cuerpo como dimensión esencial y la liberación como fin. Con esos elementos claros, las pedagogías queer resonaron con la propuesta al identificarlas al fin en mi quehacer, ya que era algo que venía haciendo desde apuestas personales y colectivas a partir de mi participación con el Colectivo Sin Fronteras, solo que no lo había reconocido a la luz de autoras como Val Flores y Deborah Britzman.

Las pedagogías queer son una apuesta pedagógica que abraza lo que ha sido marginalizado en la escuela y la vida, una apuesta por lo raro, por lo no convencional, por el placer en el aula desde la experimentación y el taller sentido y pensado. En palabras de Flores “la pedagogía queer sería una apuesta epistemológica por extrañar los constructos heteronormativos de la educación” (2018, p. 28). De igual forma, Britzman en **¿hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto** (2016), propone que la educación debe desafiar las certezas y fomentar la reflexión crítica, incluso si esto genera incomodidad en los espacios donde se propone.

En el marco de esta propuesta pedagógica, se entiende entonces así que las pedagogías queer cuestionan las formas y el modo en como los modelos tradicionales de educación enmarcados en la escuela encasillan, violentan simbólicamente, imponen saberes y son un ente

que busca normalizar (hegemonizar) las mentes, cuerpos e ideas de las y los estudiantes para mantenerles en un estado controlado y opresivo. Las pedagogías queer buscan desestabilizar y desafiar los discursos normativos sobre el sexo, género, identidad y conocimiento. Proponen una educación no binaria que no se base en categorías fijas e inamovibles de los cuerpos y deseos, sino en el desmonte de estructuras que producen desigualdad y violencias simbólicas.

Así entonces se busca crear espacios educativos más inclusivos y críticos donde las y los estudiantes puedan explorar sus identidades y construir estas a partir del relacionamiento sin censura, miedo o cohibiciones por posturas impuestas por un currículo y unas formas de hacer/ser determinadas; aprendiendo nuevas formas de ser/hacer y desaprendiendo lo impuesto. Esto con el fin de transformar la educación en un espacio de resistencia y libertad que no solo busca hablar y enseñar sobre diversidad de sexo y género, sino que reta activamente las normas impuestas de enseñanza, aprendizaje, amar, relacionarse, hablar, comportarse y habitar.

De igual forma, encuentro una relevancia y concordancia con los postulados de la educación comunitaria (ECO de ahora en adelante), entendiéndola como una educación que se basa en un sentido de construcción colectiva de lo comunitario en búsqueda de la libertad, la transformación y la juntanza para rescatar una conciencia colectiva y empoderamiento a partir de conocimientos y experiencias previas, que posibilitan un entendimiento de estructuras opresivas, sus formas de sostenimiento en la realidad y en las relaciones personales. Lo anterior, el profesor e investigador Amadeo Clavijo lo mencionaría como:

Las propuestas de educación comunitaria encuentran en los sentidos formativos desde posturas ético-políticas, en la construcción de lo curricular e investigativo con la comunidad, atendiendo a los contextos desde una postura transformadora, aspectos comunes, que dan un lugar diferenciado a esta perspectiva educativa respecto de las tradicionales (Clavijo. 2020. p. 211).

Una de las formas en que la ECO se diferencia con la educación tradicional es a partir de sus ejercicios basados en la horizontalidad y la participación activa de todos los sujetos, a través

de metodologías participativas, por ejemplo el taller, las dinámicas de grupo, el teatro del oprimido, la danza, el trabajo en equipo, los círculos de la palabra y la socialización en plenaria de un trabajo realizado, esto con la intención de dejar a un lado la individualidad excluyente y dar paso a la construcción de un conocimiento colectivo, Clavijo menciona que:

Esta tarea es mediada por propuestas formativas en las que se construyen aspectos curriculares acompañados de prácticas reflexivas y con la voz de todos los actores del proceso, pues es de esta manera que se hace evidente el tránsito del individuo al sujeto. Así se generan afecciones en el otro, como una manera de posibilitar sus desplazamientos y, por qué no, su transformación. (2020. p. 209)

De acuerdo a lo mencionado hasta el momento, en el marco de esta investigación la ECO se concibe como una apuesta educativa libertaria que mediante un ejercicio de horizontalidad busca construir en comunidad prácticas y conocimientos que ayuden al entendimiento de su realidad inmediata, junto a las posibilidades de transformación y las problemáticas que en esta se encuentran, brindando en ese sentido la construcción de un sentido de lo común, es decir, todo aquello que puede o no reunir a un grupo de personas en torno a sus necesidades, deseos y luchas.

Entrados en materia con las Pedagogías Queer y la Educación Comunitaria, encuentro una convergencia entre estas dos debido a que ambas tienen un posicionamiento ético-político liberador, alternativo y transformador que busca subvertir las formas tradicionales de hacer/ser en los contextos donde se pueden desenvolver, en este caso la escuela. Allí es donde particularmente hago énfasis en la relación entre estas dos propuestas, lo metodológico como apuesta política y de enunciación.

Las metodologías de ambas se sustentan desde un enfoque crítico, como “modo de (des)hacer en el campo educativo” (flores. 2020. p.158) o parafraseando a Clavijo (2020. p.208) “un rediseño en la transformación de modos de existencia”; la transformación de las relaciones a partir del reconocimiento de la realidad y el entendimiento de esta misma; reconocimiento y

erradicación de las matrices de opresión existentes en el contexto inmediato al igual que en los cuerpos; implementación de ejercicios dinamizadores y participativos que muestran y encarnan otras formas de hacer en el aula para subvertir y erradicar un modelo impuesto de pensamiento que va de la mano con sistemas como el capitalismo, el patriarcado, la heteronorma, la cisnormatividad y sus formas de expresión y sostenimiento en la escuela. Todo ello para la construcción de prácticas, parafraseando la idea de flores (2020) “prácticas y territorios de cooperación organizados por el principio de lo común” que acoja a una comunidad en específico.

Estas metodologías generan en las personas “lecturas críticas de realidad, desde las cuales no solo se cuestiona, sino que se rediseñan transformaciones de modos de existencia, (flores. 2020. p.208) lo que conlleva a una incomodidad, debido a que “pues es un ejercicio de deslocalización, que se constituye en un primer paso para la constitución de sujeto, luego se produce un segundo paso que implica contextualizar y resignificar para comprender y en esa perspectiva poder proyectar [otras formas de ser/hacer]” (Clavijo. 2020. p.208).

Igualmente, propongo esta juntanza-reflexión partiendo de una comprensión situada de la educación, la pedagogía y la didáctica. Concibo la educación como un proceso amplio, histórico y político de formación humana, atravesado por relaciones de poder, territorios y corporalidades. La pedagogía, en tanto campo disciplinar, se ocupa de reflexionar críticamente sobre ese proceso educativo, formulando marcos ético-políticos, filosóficos y epistemológicos que orientan sus sentidos. Por su parte, la didáctica se refiere al nivel técnico-práctico de la enseñanza, al cómo se concreta la transmisión y construcción del conocimiento en situaciones específicas de aprendizaje.

Unir estos tres niveles no es un gesto técnico, sino una apuesta política por reconocer que teoría y práctica se entretajan: la pedagogía alimenta la educación con horizontes críticos, y la didáctica permite encarnarlos en experiencias concretas. Desde esta articulación emergen dos preguntas provocadoras: ¿Si una teoría no está acompañada de un proceso educativo, es posible

darle un posicionamiento en la praxis? Y ¿De qué manera una educación que no involucra conscientemente el cuerpo en su proceso de enseñanza-aprendizaje está obviando su dimensión política?

Las preguntas anteriormente comentadas no pretenden decir que las pedagogías queer por sí solas no son válidas o irrealizables, o que la ECO olvidó el papel del cuerpo, sino que ambas apuestas aterrizadas en la propuesta y de la mano se potencian en su quehacer, nutriéndose de reflexiones conjuntas, las pedagogías queer le brindan el papel importante del cuerpo en lo metodológico y reflexivo a la ECO, esta a su vez complementa las reflexiones de las pedagogías queer en torno a sus fines y apuestas ético-políticas de construcción de un saber crítico ubicado desde el territorio, la comunidad, el cuerpo y la identidad. En igual medida, las pedagogías queer entran posicionando en los marcos emancipatorios de la ECO, reflexiones en torno al género, para un desmonte de un sistema cisnormativo presente en los diversos espacios donde se desarrolla la ECO.

Así, esta propuesta queda planteada desde una experiencia vivencial, la cual permite apropiarse de temáticas y realidades desde la sensibilización y reflexión permitiendo al cuerpo sentir, movilizarse y cuestionarse desde las ataduras y nudos que ha heredado y construido por el contexto cultural y social en el que se ve inmerso, para desanudarlas y replantearse a partir de estas, desde la liberación, el reconocimiento y el placer de descubrir-se.

Si bien desde las pedagogías queer no se busca establecer recetas o manuales para actuar en los diversos espacios, es importante considerar la naturaleza de la población con la que se desarrolló la escuela corpo-itinerante. Es fundamental crear y fomentar un espacio donde se escuchen y potencien sus voces, vivencias y emociones, con el objetivo de promover su rol activo en estos contextos. Como mencioné anteriormente, estas y estos estudiantes han sido marginados en la escuela, y por ello se realiza un trabajo que busca reivindicar su rol. Este

proceso no se aborda desde un enfoque de saneamiento o corrección, sino desde la aceptación y la exploración, utilizando las metodologías propuestas.

3.3 Las sesiones desarrolladas

A continuación, se compartirá cómo se desarrollaron los talleres, qué reflexiones emergieron y qué se construyó a partir de estos. Como se mencionó al inicio del capítulo, la propuesta se llevó a cabo a través de trece talleres, los cuales se diseñaron en torno a un tema central que incluyera reflexiones relacionadas con la sexualidad, el género o el cuidado, buscando propiciar una reflexión crítica sobre el cuerpo y el cuidado en el contexto escolar. Algunos talleres en su desarrollo temático se interrelacionaron de manera transversal con otras temáticas, lo que permitió profundizar en los contenidos y establecer un hilo conector entre los distintos encuentros.

En cuanto a la distribución temática se destinaron cinco talleres al enfoque de género, uno específicamente a la sexualidad y dos que entrecruzaban ambas temáticas. Cuatro talleres se enfocaron en el cuidado y se realizaron dos encuentros adicionales dedicados a evaluar el rumbo de las temáticas, en función de las necesidades identificadas y los intereses manifestados por las y los estudiantes. A continuación, se presenta una tabla con el cronograma, en la que se utilizan colores y tipografías diferenciadas para facilitar la comprensión del desarrollo de cada temática y de las interrelaciones entre algunos talleres: **Género** (5). *Sexualidad* (1"2"). Cuidado (4). **Momento de reinención** (2).

Nº	Temática
1	Premisas del género <i>y sexo</i>
2	Pautas de crianza y equipaje de género
3	<u>Danza y musicalidad</u>
4	CineForo <i>LaBoda</i>
5	<i>Taller de abrazos</i>
6	<u>Historias de vida</u>
7	¿Qué es el género?
8	Voces desde el telar
9	Voces desde el telar 2

10	¿Qué es el feminismo y el machismo?
11	Confianza
12	Corpografía
13	Cierre simbólico

Los encuentros no se llevaron a cabo por bloques temáticos sino desde un orden espontáneo, según lo que se identificaba. Esto permitió dialogar extensamente sobre las cuatro temáticas constantemente. Esto no quiere decir que no se construyó una propuesta desde el inicio, sino que esa propuesta se fue transformando a medida que se iba implementando como proceso investigativo (revisar el apartado “investigando en la escuela” para una mayor comprensión).

El primer encuentro consistió en realizar un acercamiento desde los conocimientos previos de las y los estudiantes ante los conceptos de sexo y género. Para ello se llevó a cabo el juego comúnmente conocido como “Ahorcado”, para llegar a la palabra “Sexualidad y Género”. Al reconocer esta palabra y preguntarles sobre lo primero que les venga a la mente, surgieron algunas preguntas, conocimientos y mitos en torno a las palabras, algunas de estas fueron:

- Los hombres son calientes, alcohólicos, machos y malos.
- Las mujeres son exageradas, regaladas, sumisas, emocionales y manipuladoras.
- ¿Qué es la homofobia? ¿Los juguetes y el BDSM? ¿Los hombres se pueden embarazar? ¿Qué son las ETS y las ITS? ¿Qué es eso del trabajo sexual? ¿Las niñas provocan a los hombres? ¿Sexo anal? ¿Qué son las siglas LGBTI? ¿Qué es el machismo y el feminismo?
- Deseo de conocer sobre métodos anticonceptivos y el aborto.

Estas primeras impresiones fueron valiosas para alimentar discusiones futuras y el planteamiento de próximos talleres para poder abordar sus intereses. Con respecto al primer encuentro, se debatió en torno a los métodos de planificación y el reconocimiento de la sexualidad diferenciado tanto para hombres como para mujeres, ya que algunos estudiantes hombres

desconocían los diversos métodos de planificación existentes para ambos sexos, únicamente ubicaban el condón y las pastillas de planificación femenina. Sobre esto, las estudiantes tuvieron mucho por decir, el espacio fue apropiado por ellas para contarles a sus compañeros sobre los métodos agresivos e invasivos con sus cuerpos. A lo cual, el estudiante Páez concluyó mencionando que a los hombres no nos hablan de esto, ni en la escuela, ni en la familia.

En igual medida se reflexionó en torno al concepto de sexualidad, para reconocer este no solo como el acto íntimo del coito, sino como una dimensión más extensa y compleja que involucra el cuerpo más allá de la genitalidad, sino en toda su complejidad corporal, emocional y afectiva.

Este encuentro permitió nutrir la ruta metodológica que se tenía propuesta en un primer momento para llevar a cabo las sesiones, así que a partir de ahí se replantearon diversos talleres para que respondieran a estos deseos, preguntas y curiosidades.

Estas primeras impresiones sobre la temática se fueron alimentando y tensionando para el segundo encuentro, al abordar las pautas de crianza en relación con la actividad del equipaje de género¹², se reflexionó en torno a los mandatos provenientes de padres, madres, familiares y sociedad que refuerzan sentires negativos hacia sí mismas y mismos, imponen formas de ser, vestir, hablar, comportarse etc., los cuales resultan incómodos o por el contrario cómodos, ya que pueden beneficiar un relacionamiento en algunos espacios como el barrio o la casa.

En esa vía, las y los estudiantes ubican los siguientes mandatos de género, diferenciando cosas para hombres y mujeres:

Cosas para hombres	Cosas Para mujeres
No juegue con muñecas/ barbies que eso es para niñas	Sea delicada
No llore que usted es hombre	Quédate en la casa, no tienes nada que hacer en la calle con esos niños
Sea caballeroso, las niñas son delicadas	Tápate que no te vas a vender

¹² Actividad propuesta por el Colectivo Hombres y Masculinidades Colombia.

¿Usted cree que sabe más que yo? (adulto centrismo)	Siéntese bien
No se abracen que parecen maricas	Péínese bien
Tiene que ser mejor que sus hermanos/por qué no es como sus hermanos	No digas lo que piensas así a la ligera
Córtese el pelo	Parece un man con esa ropa toda ancha ¡Quítesela!
Párese como un varón	Cuando crezca, tiene que ser muy delicada
Esa ropa no parece de hombre	Recójase ese cabello que parece emo con la cara tapada
Eso que vá, móntele cacho	Con ese vestido parece una de las que se paran en la esquina, para esa gracia no salga con nada
Quítese esa mierda que parece marica	Ese hablado parece de gamín, hable bien
	Una mujer no habla así
	Yo quiero que salga adelante
	Solo las niñas le pegan a los niños
	Decepcionada de que sea lesbiana

Fuente propia del diario de campo del 22 de julio 2024

Estos mandatos reconocidos dan cuenta que las palabras y comentarios hechos por adultos resuenan en las cotidianidades de estudiantes, que inconscientemente replican y validan desde la socialización de sí mismas y mismos en los diferentes espacios. Es allí donde se identifican esas tecnologías de género.

Una entrada en mi diario de campo retrata lo siguiente:

Una gran mayoría mencionaba que no estaban de acuerdo con esos “mandatos” o “estereotipos”, un participante mencionaba que estaba de acuerdo con ellos y que debía manejarlos para que no lo afectaran, este participante era su primera vez en el espacio y le parecía interesante.

Lxs demás quedaron conmovidos y pensativos frente a su propio equipaje, luego de que la actividad había acabado, dialogué brevemente con [dos estudiantes

hombres, uno de ellos] me contaba que su padre le decía muchas de las cosas que había escrito y que eso lo hacía sentir mal, [el otro] me comparte que ha tenido problemas de consumo de SPA y alcohol, que ha tenido ideación suicida, no comparte el por qué, pero me cuenta que es difícil abrazar a su mamá o establecer una comunicación afectiva. (Diario de campo, 22 de julio).

Esto muestra de cierta forma que las afectaciones de estas tecnologías de género tienen repercusiones contundentes en la vida de todas las personas, generando complicaciones afectivas, emocionales, e incluso físicas por priorizar e imponer unas formas de ser y asumir la vida ante otras, además de reforzar las ideas y concepciones que se mencionaron al inicio.

En el tercer encuentro, se abordó una sesión de compartir desde el baile y la música, para exteriorizar sentires y reflexiones. Si bien esa era la idea con la que se convocó al espacio, el cuerpo de algunos estudiantes no estaba interesado en expresarse mediante el baile, tal vez por vergüenza de no “saber hacerlo” o verse incómodos, por el contrario, las estudiantes sí estuvieron dispuestas a hacerlo, ante este escenario se optó por cambiar la metodología y se empezó a socializar las canciones de su agrado y dialogar entorno a ellas.

Ilustración 13. Tercer encuentro - Danza y musicalidad



Fuente: Archivo personal, julio 2024

En esa socialización siguieron saliendo algunos estereotipos, pero ubicados a los gustos musicales, ya que estilos como el rap, rock, salsa, reggaetón y bachata fueron asociados a música “normal” o que se escucha comúnmente. Sin embargo, cuando una de las estudiantes puso una canción del grupo surcoreano BTS salieron diversas expresiones que lo asociaban a música “de maricas, eso es re feo, no, esa no profe o si no me salgo, estoy mamado de BTS” (Diario de campo, 29 de julio 2024). Si bien el momento se tornó tenso y un poco incómodo, les realicé la siguiente pregunta ¿Qué es ser marica según ustedes?, el silencio inundó el salón y una participante dijo “pues es ser así (procede a doblar su muñeca)”, allí se realizaron dos preguntas en torno a lo que iba sucediendo ¿Cómo se ve un marica? ¿Cómo se para un marica? A lo que Paula responde “profe pues son personas nada más, no tienen por qué pararse o vestirse de una forma”. Lo sucedido denota que los mandatos de género al internalizarse generan reacciones violentas, a través del lenguaje, sobre aquellas personas que no concuerdan con los mismos, lo que invisibilizan a estos otros por sus gustos e identidades; aun cuando reconocen que esos mismos mandatos les afecta de la misma manera a ellas y ellos. Lo anterior refleja una contradicción, pero al mismo tiempo un cuestionamiento ante esas formas opresivas sobre sus cuerpos.

Para la siguiente sesión se volvió a proyectar la parte de la boda de la película **Relatos salvajes** (Szifron, 2014). Ya que querían seguir dialogando frente a ello y algunas no lo habían visto en la primera proyección. Retomar esta película ayudó a reflexionar colectivamente sobre los estereotipos relacionados al amor romántico, particularmente había un triángulo amoroso presente en el aula, a lo cual desde la lectura de la película tomaron la iniciativa de hablar después del taller para prevenir situaciones violentas y dramáticas que les afectara entre sí, ya que las dos implicadas encontraron puntos comunes a la hora del debate. Este acto mostró que las y los estudiantes empezaron a tomar iniciativas para prevenir un relacionamiento violento a partir de la exteriorización de sus emociones. En sí, se mostraron nuevas prácticas de cuidado.

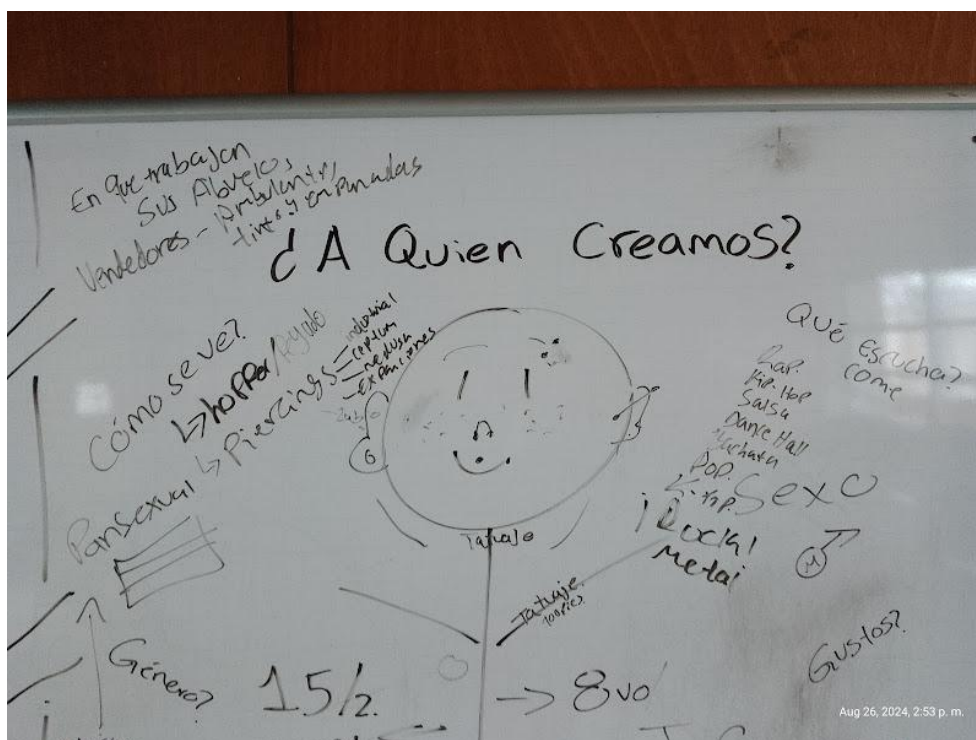
Posteriormente para el quinto encuentro, se pretendió realizar un “taller de abrazos” para poder seguir trabajando sobre el cuerpo en relación con el concepto de sexualidad, sin embargo, el taller de abrazos no se llevó a cabo tal cual la planeación, sino que el ejercicio realizado en la *Convocatoria corporal* fue el que se convirtió en el eje del encuentro. Esta actividad simbolizaba el acto de recoger café, en dónde por parejas se elegía una planta de café y un cafetero que debía cosecharla.

Si bien ya se había dialogado sobre el concepto de sexualidad en el primer encuentro, este encuentro permitió indagar y vivenciar la sexualidad y sus comprensiones, a partir del relacionamiento de los cuerpos desde el juego, el cuidado, la risa y la confianza. Algunas de las reflexiones que se suscitaron fueron que, “allá va una relación entre como si yo cuido a mi pareja, esta me puede cuidar de la misma forma en como yo lo hago”, “Claro la sexualidad se vive en pareja, se vive con quién uno tiene confianza y con quién podemos compartir cosas que no compartimos con los demás” (Diario de Campo, 2024). Ellas y ellos al mencionar la sexualidad de esta manera, logran proponer una concepción de la sexualidad nutrida como un conjunto de acciones que incluyen prácticas de cuidado mutuo, respeto por el cuerpo y construcción de confianza lejana del

sexo como algo íntimo ligado a los genitales, sino algo más amplio que efectivamente involucra al cuerpo y los cuerpos en el relacionamiento diario.

El sexto encuentro está estrechamente ligado con la creación de “**El brayan**” como ejercicio que terminaría de construir algunos elementos necesarios para la caracterización (leer el primer capítulo para entender quién es este personaje). Sin embargo, en el desarrollo de esta sesión se creó un ambiente de confianza y complicidad para compartir las historias que ejemplaría El brayan, estas historias que se compartieron de manera escrita y algunas verbales mostraban el contexto en el que viven las y los estudiantes, entre ellas y ellos se daban ánimo a contar partes que podían ser difíciles y complejas demostrando que el cuidado se empieza a entretrejer cuando sus historias resuenan entre sí y comparten similitudes.

Ilustración 14. Sexto encuentro - Historias de vida



Fuente: Archivo personal, agosto 2024

Para el séptimo encuentro se deseó abordar el concepto género mediante una actividad propuesta de dibujo. Sin embargo, en el primer momento “**Pre-compartir**” las y los estudiantes

estaban molestos por una nueva situación que se estaba presentando en el colegio. Hubo un cambio de rector que generó molestias en los estudiantes, debido a que empezó a poner restricciones por el uso de chaquetas y prendas que no fuesen parte del uniforme, quitando estas a la entrada del colegio y decomisándolas. Este acto reconocido como violento por las y los estudiantes, generó malestar y enojo por la forma en como actuó la nueva administración; sintiendo que les estaban limitando la expresión de sus identidades, al igual que protegerse de un clima frío por la montaña en la que se encuentra la institución.

Los y las estudiantes tenían la necesidad de expresar lo que sucedía y como se sentían al respecto, pero al mismo tiempo temían por ser regañados o señalados por estar haciendo algo malo. El espacio se tornó en ese lugar donde podían conspirar y expresarse sin temor a ello, algunos estaban muy trastocados por la situación y otros no tanto, aun así, el espacio permitió atender a la propuesta que se llevaba y a lo que se solicitaba. Surgieron ideas de hacer un mural, tomarse el colegio e incluso hacer una movilización, pero no sabían cómo proceder a que eso se hiciera realidad, intervine y les propuse que redactaran una carta dónde expresaran todo aquello que sentían y la hicieran llegar con firmas de respaldo al rector, en igual medida se propuso hacer un telar o trapo, dónde ellas y ellos expusieran esas ideas y este fuera colocado en alguna zona visible del colegio. Gabriela, Nico, Sebastián, Sofía, Ashly, Andre y José se apropiaron de la iniciativa conspirando el cómo lo harían y cuestionándose si estaban en lo correcto e incorrecto.

Pero ¿cómo se dialogó en torno al género? Esto se hizo a partir de reconocer que el género se encuentra con la identidad (la cual está siendo atacada bajo esa coyuntura) y ésta se construye e impone por personas con algún tipo de poder que buscan homogenizar a los y las estudiantes. Las dos siguientes sesiones se abordó la construcción del telar y un mural (a escondidas) que expresara todas aquellas emociones.

En este punto, las emociones, las sesiones, el taller y la juntanza estaba en su punto más alto, ya que poder crear y transmitir esos sentires y pensamientos a través de la pintura reflejaba la

interiorización de esos aprendizajes y el surgimiento de un pensamiento cada vez más crítico y reflexivo ante la institución y sus vidas.

Ilustración 15. Octavo encuentro - Voces desde el telar



Fuente: Archivo personal, septiembre 2024

En el telar construido, se expresó lo siguiente:

Nuestra expresión e identidad no la define el colegio. La hacemos nosotros/as

Si bien, se realizó el telar y la iniciativa de carta con firmas, las y los estudiantes tuvieron algo de temor de hacer realidad esos actos simbólicos y de reivindicación públicos. Expresaban entre conversas que temían por represarías a través de notas o algún llamado de atención que involucrara a sus padres. Sin embargo, la iniciativa de conspirar, intentar hacerlo y ver el alcance, logró demostrar que reunirse alrededor de las dolencias, las injusticias y el deseo de transformar genera juntanza, parche y conspire que desemboca en creación colectiva y materialización de sus apuestas.

En igual medida, el mural fue un acto que logró explorar algo que no se dialoga en la escuela, el placer. Esto se exploró y logró al realizarlo a escondidas de la institución y los directivos, ya que, si

bien es algo que no hace daño, el hecho de no pedir permiso para apropiarse del espacio les animó a sentirse nuevamente en un juego de roles, dónde el anonimato y sus deseos jugaban en los colores y los símbolos que expresaban.

Ilustración 16. Noveno encuentro - Voces desde el telar



Fuente: Archivo personal, septiembre 2024

Tras realizados los encuentros y la emoción generada en estos, se retomó el rumbo de la propuesta investigativa, atendiendo al interés del grupo para abordar y comprender el machismo y feminismo. En ese décimo encuentro se hizo un acercamiento al concepto de machismo y feminismo a partir de sus ideas y conocimientos previos, algunas y algunos mencionaban que “en torno a machismo fueron: pensamiento retrógrado, hombres malos que le pegan a las mujeres, hombres superiores a las mujeres, sometimiento, superioridad al género opuesto. Y frente a feminismo: igualdad de género, respetar ideales, mujeres que le siguen la idea al machismo, masoquismo, lucha perpetua, mujeres que luchan por sus derechos.” (diario de campo personal), estas primeras impresiones permitieron entender una idea base con la cual se acercaban o distanciaban de estos conceptos.

Posteriormente en el desarrollo de la actividad central, se utilizaron las historias de vida de personas asesinadas y afectadas por un sistema patriarcal como Rosa Elvira Cely, Dylan Cruz, Trípido, Yuliana Samboni y un hombre militar. Al reconocer estas historias, escucharlas y reflexionarlas, mediante la pregunta ¿Qué tienen de relación todas estas historias? Ellas y ellos mencionaron que, “Que en su mayoría eran hombres agrediendo a quien sea, hombres con plata, diferentes, con poder, al menos una historia no salió muerto, pero sí traumatado. Que la violencia no se escapa de nadie.” (Diario de campo, 2024). Esta reflexión denota que en cierta medida reconocen un sistema que privilegia a cierto tipo de hombres y estos con el poder que cuentan deciden sobre los cuerpos y vidas de otras personas que carecen de poder o se les arrebató. Sin embargo, no se pudo culminar la sesión debido a tiempo y un curioso desinterés en seguir profundizando en torno al tema, demostrándose a través de sus cuerpos sentados, pensativos, refugiados en el celular, etc.

Esta sesión fue algo emotiva y compleja de manejar, debido a la dispersión en el momento reflexivo y resistencia tal vez por seguir profundizando sobre estas y la conexión entre los temas. Esto deja como aprendizaje que, es de suma responsabilidad abordar emocionalmente estos temas y tramitar las posibles complicaciones que podrían generar, para no hacer una acción con daño. Al igual que si no se desea tocar un tema tal vez por las posibles fibras que este está tocando, como investigador-docente es atender a la lectura grupal y corporal que muestra esas resistencias.

Para el onceavo encuentro se indagó en vivenciar la confianza, este ejercicio fue hecho a ojos vendados, confiando entre compañeras y compañeros para recorrer el colegio y ubicar algunas zonas dentro de este. El ejercicio se desarrolló de forma efectiva, permitiendo que los cuerpos se reconocieran fuera del aula desde la vulnerabilidad que les generaba el no poder observar su entorno inmediato. Allí se logró identificar que el cuidado y la confianza están tan estrechamente relacionados, ya que, al habitar el colegio sin poder verlo, pero si sentirlo y tratar de adivinar en que zona se encontraban en compañía y guía de sus propias compañeras y compañeros permitió vivenciar en sí esa confianza, complicidad y cuidado que se generó entre las personas que eran

partícipes de la experiencia. Sin embargo, ocurrió un suceso que rompió con la actividad, ya que algunas estudiantes externas intervinieron violentando a un estudiante partícipe del espacio, lo que incomodó y rompió el ejercicio.

Ilustración 17. Onceavo encuentro - Confianza



Fuente: Archivo personal, septiembre 2024

Debido a ello, se retornó al salón y entre el grupo se dialogó frente a lo sucedido. Las y los estudiantes reflexionaban en torno a que, si bien la confianza es importante, esta lo es entre las personas del grupo, las personas externas que no entienden la actividad o no tienen una cercanía les parecerá ridículo o tonto y solo ven una oportunidad para molestar y no una actividad de cuidado.

Así, para culminar el ciclo de talleres, tramitar las emociones, los temas trabajados, el reconocimiento del cuerpo en esta experiencia y el inevitable descenso de esta; el doceavo encuentro se enfocó en tramitar todo aquello pendiente y evocado en los encuentros anteriores mediante la representación de sus identidades y cuerpos a través de figuras en plastilina. Algunas hicieron animales acuáticos como ballenas o delfines; otras, cuerpos femeninos; otros, algo abstracto y uno, un dibujo. Todos estos aludiendo a la representación de sus identidades y

corporalidades en esas plastilinas que expresaban zonas seguras, emociones tramitadas durante los encuentros, ubicación de su sexualidad y placer, zonas de cuidado y el amor propio. Aquellas emociones, palabras, charlas y discusiones se fueron entretejiendo y plasmando en la intimidad del taller, materializadas en sus cuerpos y expresadas por la plastilina.

Ilustración 18. Doceavo encuentro - Corpografías



Fuente: Archivo personal, octubre 2024

Debido a dinámicas de fin de año y los tiempos del colegio en términos académicos, allí culminó el encuentro de reflexión en torno a las temáticas, sin embargo, estaba pendiente realizar el cierre simbólico de la experiencia como también de socialización con el colegio sobre lo realizado. Esto se logró al año siguiente mediante una actividad de tejido de ojos de dios, para este espacio no se contó con el grupo completo de la experiencia debido a que uno de los participantes no era estudiante activo porque culminó sus estudios, otras y otros fueron trasladados de colegio, otros retirados y otros se fueron del barrio, así que con aquellas y aquellos que pudieron estar y compartir el último espacio se construyeron estos ojos de dios, simultáneamente que se socializaba la experiencia con la orientadora y una docente.

Los ojos de dios son un amuleto de acompañamiento a las infancias del pueblo indígena mexicano huichol, donde cada año que pasa, el padre teje un anillo en este permitiendo una

conexión entre el aprendizaje y los saberes con la infancia. Se retoma este ejercicio de tejido para hacer reflexión en torno a las formas y trayectorias del proceso de la escuela corpo-itinerante, donde el centro del ojo simboliza el inicio de este y cada vez que se va ampliando, se va construyendo el proceso, estos ojos se construyeron individualmente para materializar el proceso de cada estudiante, cada color fue resignificado e intencionado en el tejido.

Ilustración 19. Treceavo encuentro - Cierre



Fuente: Archivo personal, abril 2025

Algunos centros eran fuertes, otros un poco más flojos y algunos enredados, sin embargo, las y los estudiantes se tomaron el tiempo de poder tejerse en ese inicio simbolizando su proceso en esta experiencia, encontraron la forma que más se les facilitó en llevar el tejido, o sea hallaron la forma en como llevaron su proceso. Por el contrario, las docentes tuvieron complicaciones de creación de este centro, aun así, lograron hacerlo a su manera; a partir de allí todas las personas

presentes del espacio fueron construyendo sus ojos con las intenciones y reflexiones que les suscitaba el pensar llevar un proceso.

Por último, se detuvo la actividad para dar una última reflexión, dónde el último anillo que quedaba por construir no lo construiría quien lo estaba llevando, sino lo terminaría su compañero del lado. Esto como ejercicio de comprender que los procesos si bien llegan a un fin y no somos nosotros quienes le dan este fin, sino quienes lo construimos y lo conocemos, aun así, confiamos y entregamos en las manos la experiencia para que el otro respetuosamente la pueda terminar, porque también en ocasiones no somos nosotros los que fortalecemos el centro de un proceso, sino que lo retroalimentamos en el proceso.

Este espacio permitió contar finalmente los sentires y reflexiones de las y los estudiantes a una figura administrativa dentro de la institución, estas participantes nuevas conocieron la dinámica del grupo, las discusiones, los ejercicios y las risas que allí se generaban. Vivenciaron la materialización de la reflexión y comprendieron el impacto que estas actividades generaron en las vivencias de las y los estudiantes. Allí es donde en las palabras se hizo el intercambio del centro construido y las apuestas de seguir tejiendo ya como estudiantes sus procesos.

Ilustración 20. Los más ásperos



Fuente: Archivo personal, abril 2025

En el último encuentro, las y los estudiantes señalaron que estos espacios les permitieron expresarse libremente desde sus emociones, ideas y preguntas, sin el temor de ser juzgados, regañados o ignorados por la figura docente. Mencionaron que la clase se vivía como un espacio “chévere”, donde lograron conocer personas con quienes antes no interactuaban en el colegio. A partir de ello, se construyeron vínculos, amistades y confianzas que no habrían sido posibles sin ese permiso mutuo para encontrarse y reconocerse.

Además, destacaron que era un espacio distinto a las clases tradicionales, donde podían hacer cosas que usualmente estaban restringidas, como maquillarse o usar el tablero de manera libre. Un ejemplo de esto se evidenció en el grupo focal cuando uno de los participantes comentó: “Me estoy delineando los labios, pero como no sé, me queda todo chueco [...] cuando nos dejaba la libertad como en esos momentos de dibujar lo que quisiéramos en el tablero y descubrir que Sofía, una chica del grupo dibuja bonito.” (Grabación personal, 2024). Este tipo de situaciones muestran cómo el espacio no pierde seriedad ni valor educativo por incluir elementos que se consideran “no escolares”; al contrario, estos se convierten en expresiones legítimas de confianza, cuidado y libertad, validadas tanto por el grupo como por la figura docente.

Otro aspecto significativo fue el impacto de las metodologías en el cuerpo y memoria de las y los estudiantes, donde José resalta que “dejaron una marca de que es bastante buena. O sea, es algo que en mi mente vale la pena recordar porque se me olvidan muchas cosas y pues es algo que sí me marco, sí me dejó como esa cosa de que bueno y no tengo palabras para explicarlo” (Grabación personal, 2024).

Aunque le cueste verbalizar la experiencia, su cuerpo en ese momento demostraba una alegría, placer y entusiasmo al recordar esos aprendizajes, mostrando una conexión con lo vivido. De manera similar, Nicol menciona que “lo de las fotos fue porque lo viví y la pasé una chimba, ahí desarrollé mis dotes fotográficos”, Este tipo de expresiones evidencian cómo la exploración libre y

creativa del cuerpo y de los sentidos permitió apropiarse de los aprendizajes de forma personal y colectiva, abriendo nuevas formas de percibirse y vincularse con los demás.

Gabriela lo retrata bien en ese mismo grupo focal, cuando afirma que:

Es una marca positiva [...] Fue un momento que, pues vale la pena recordar como algo que realmente se disfrutó y la felicidad que sentí en el momento de las actividades, quedó como un recordatorio porque fueron divertidas, dinámicas y alegres, algunas tristes también [...] Son como aprendizajes no digo como radicalmente nos han cambiado, pero sigo como un proceso a largo plazo [...] por la clase y por lo que yo me acuerdo. A veces me pongo a reflexionar y por esa clase no sé qué y cosas así.

(Grabación personal, 2025)

En igual medida, es importante resaltar que, el espacio permitió reconfigurar una forma de ser y estar en la escuela, haciendo énfasis en cómo se llegaba al espacio y cómo se salía de este, donde las y los estudiantes contaban que llegaban cansados, con pésima actitud o estresados por algún profesor por regañón o amargado por el contrario salían con una actitud diferente por lo vivenciado, José y Gabriela dan cuenta de este cambio cuando dicen que:

José- Cuando ya salíamos de aquí de la clase, éramos mejores porque teníamos con qué, bueno, con quién no, pero sí con qué expresarnos bien, aparte del psicólogo del colegio, porque pues esta es una actividad que a los que estamos aquí nos gustaba estar.

Gabriela- La mayoría de las veces llegaba relajada, pero sí hubo veces que llegaba estresada, de mal humor. Por, como dijo José, algunos profesores que se pasaban o incluso los mismos compañeros de clase que hacían querer tirar todo por la ventana. Pero llegábamos acá y algunas veces hablábamos sobre eso y otras veces simplemente la actividad relajaba el estado de ánimo.

Por último, las y los estudiantes ubican cambios significativos entre ellas y ellos, pero a la misma vez se les dificulta reconocer cambios en sí mismas y mismos, tal vez por la dificultad de tener conciencia y la inseguridad sobre el cuerpo y sus actitudes. Sin embargo, reconocen

cambios en cuanto a actitud, pensamiento y asumir la vida, una muestra de ello es lo siguiente: “En Camilo chiquito, porque era todo revoltoso, cuando llegó acá era todo cansón, voleaba pata. Cambió en que era más relajado, inclusive en el mismo colegio, ya no era tan cansón” (Grabación personal, 2025).

De esta forma, puede reconocerse que la experiencia vivida en los talleres va más allá de una simple regulación del comportamiento. Lo que emerge es una conciencia progresiva sobre los propios actos y decisiones, lo cual permite reconfigurar la manera de estar en el mundo, desde los deseos y apuestas propias. Así, la participación activa y la presencia del cuerpo en los encuentros, va posicionando lentamente en otros espacios por fuera del encuentro una forma de habitar críticamente una nueva realidad.

Desde estas reflexiones, saberes y acciones construidas colectivamente por las y los estudiantes en la escuela, se teje cotidianamente una pedagogía del cuerpo y del “voz a voz”, orientada a comprender la realidad y transformarla. Los talleres y las experiencias corporales al impregnar la piel dan lugar a nuevas formas de ser en el mundo y fortalecen lo que aquí se nombraré momentos de utopía.

Estos momentos son breves lapsos de tiempo que pueden ser únicos e irrepetibles, pero también pueden recrearse si existen las condiciones adecuadas. La utopía, parafraseando a Freire (1992), no es un ideal inalcanzable, sino la posibilidad de proyectar sueños realizables a través de la praxis liberadora. En ese sentido, el trabajo realizado ha permitido la creación de espacios liberadores y de momentos utópicos que transforman las formas de ver, pensar, sentir y habitar el mundo por parte de quienes participaron en esta experiencia, lo que conlleva a que, al salir de esa utopía, se habite el “mundo exterior” o sea, el espacio fuera del taller con otras reconfiguraciones encontradas, tejidas y vividas en el taller, para su socialización en los otros entornos y así itinerar el aprendizaje, itinerar la escuela.

CAPÍTULO 4. ITINERANDO LA ESCUELA. CONCLUSIONES.

En este último capítulo, se abordarán las reflexiones, preguntas y hallazgos que suscitó la experiencia vivida como maestro-investigador en la implementación de la escuela Corpo-itinerante, en relación con las categorías de análisis propuestas prácticas de cuidado y corporalidad. Para situar estos elementos, se recuerda la pregunta que orientó la investigación: **¿Cómo desde la escuela corpo-itinerante se pueden fortalecer prácticas de cuidado entre estudiantes partícipes de la estrategia, en el colegio Juana Escobar?** Además de señalar como esta se fue respondiendo y generando nuevas preguntas y reflexiones para seguir construyendo a futuro posibles investigación en torno a la escuela, la educación comunitaria, las pedagogías queer, el cuerpo y el cuidado.

4.1 El taller como estrategia política, ética y educativa.

El trabajo investigativo llevado a cabo evidenció que las y los estudiantes identificados como “problema”, “complicados”, “cansones” o “desjuiciados”, cargan con dificultades sistemáticas e históricas que son ignoradas por la institución escolar. Estas dificultades no son abordadas desde la comprensión, sino que son enfrentadas en muchas ocasiones a través de estrategias disciplinarias que buscan corregir conductas en lugar de atender las causas profundas que las generan.

Sin embargo, cuando se brinda la oportunidad a las y los estudiantes de participar en espacios donde sus voces, emociones, anhelos, sueños, dudas y necesidades salgan a flote, son escuchados y legitimados sin importar una nota o proceso disciplinario. De esta forma se ayuda a la comprensión de sus realidades, más allá de la lógica de corrección. En estos espacios surgen nuevas formas de entendimiento de la realidad que permiten re-crear su forma de ser y estar en el mundo, desde sus apuestas, necesidades y deseos.

Es de suma importancia resaltar que se necesita generar experiencias que les permita a las y los estudiantes vivenciar de formas alternativas y diferentes la construcción de conocimiento y aprendizaje a partir de la inmersión del cuerpo y sus dimensiones en estos. Lo que permite que emerjan lo que se mencionó como “momentos de utopía”. Estos momentos se materializan a partir de los talleres realizados y la forma en como el cuerpo estuvo presente en todo momento. Estos momentos de utopía son experiencias sucedidas en el taller que sacan de la rutina las vivencias y experiencias de la vida misma, en donde se vivencia por un corto periodo de tiempo una realidad diferente, alternativa e incluso mágica, cuando desde el aprendizaje y conocimiento co-construido se vivencia las posibilidades de ser, habitar, sentir y expresarse orgánicamente a diferencia de unas formas determinadas en un escenario rutinario.

Ello, permitió que se deconstruyeran e incomodaran aprendizajes cristalizados sobre sí mismas y mismos, sobre sus cuerpos, sus identidades y sus formas de vida; permitiendo vivenciar en el taller otras formas de ser y hacer, esto sería un momento de utopía brindado por el taller en el marco la escuela, pero no solo se queda allí, sino que estos aprendizajes al corporizarse logran manifestarse fuera del taller, ya que la piel, el cuerpo y las emociones lo vivenciaron y buscan la manera de poder extenderlo para perturbar la cotidianidad y la normalización que está presente fuera del taller.

Allí es donde se identifica el carácter de la itinerancia del aprendizaje, puesto que lo sucedido, aprendido, desaprendido y vivenciado no solo se limite a lo ocurrido en el taller, sino que trasciende el mismo, al corporalizarse y ser trasladado en los otros ambientes, en donde el cuerpo se ve inmerso, como la escuela, el barrio, la familia y el grupo de amigos.

En ese sentido, el taller se identificó como herramienta didáctica e investigativa que logra generar más que conocimiento y reflexión, sino que este brinda espacios liberadores y momentos de utopía que reconfiguran una forma de verse, pensar y habitar el mundo; es una forma de reexistencia y resistencia a las tecnologías de género y los mandatos adulto-céntricos. De esa

forma, las y los estudiantes dentro del taller generan sus propios tiempos, permitiendo la apropiación no solo del taller y los aprendizajes, sino a su vez el agenciamiento sobre sus vidas y los espacios en los cuales se encuentran. El taller funcionó como herramienta de recolección de información, permitiendo el acceso a reflexiones sensibles y situadas a través de experiencias corporales y expresivas.

De esta forma, se evidenció que los espacios convocados por la escuela corpo-itinerante pasaron de ser espacios entendidos como verticales, a ser espacios horizontales donde las y los estudiantes tomaban decisión consciente o inconsciente sobre lo que sucedía, se hablaba y vivenciaba en los encuentros, mostrando así un agenciamiento de ellas y ellos sobre sus experiencias educativas en el marco de la escuela corpo-itinerante.

Por último, se identificó que uno de los mayores retos fue precisamente poner al cuerpo en el centro de la experiencia educativa. Esto se debe a que, en la escuela tradicional, el cuerpo no ha sido reconocido como un sujeto activo, político y sensible dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que ha sido históricamente relegado a un papel pasivo y subordinado. Esta lógica se relaciona con la inferiorización de las y los estudiantes, lo que ha generado cuerpos jóvenes reprimidos, poco dispuestos a explorar o habitar experiencias que les permitan movilizarse y perturbar su cotidianidad. Sin embargo, se logró movilizar a este ya que se dinamiza y se le permite emerger como sujeto activo e indispensable dentro del aula y la enseñanza-aprendizaje.

4.2 El surgimiento del cuidado como eje transversal.

Uno de los hallazgos más significativos fue la emergencia del cuidado como categoría transversal, no sólo en términos teóricos, sino en la práctica misma. El cuidado no se limitó a un asunto de autocuidado, sino que se manifestó como una estrategia pedagógica colectiva, que permitió fortalecer una apuesta política y educativa que busca re-contruir prácticas de cuidado que son relegan o se evitan por su potencial transformador y de tejer relaciones sentidas,

amorosas, críticas y fortalecidas por estrategias comunitaria. Es comprender el cuidado como un ejercicio extenso y de socialización que permite la ruptura de patrones de descuido y a su vez empodere las vidas de todas las personas sin ninguna distinción. De esta forma, se instala el cuidado como herramienta pedagógica, política y ética que permite repensarse la escuela, las relaciones interpersonales, las formas de existir y resistir.

Esto implica también descentrar la mirada adulto-céntrica del cuidado, desde una postura crítica que permita el surgimiento de nuevas formas de hacerlo y comprenderlo desde las apuestas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes como sujetos activos de la vida con capacidad de agencia, que también pueden construir y sostener prácticas de cuidado. No se trata de cuidarlos únicamente, sino de construir junto a ellos espacios de cuidado mutuo, horizontal y situado.

4.3 Recomendaciones y preguntas pendientes para la itinerancia.

También es importante señalar como hallazgo que la educación comunitaria y las pedagogías queer en el marco de la escuela, permiten tensionar y revelar las grietas existentes en esta. Revelando de forma explícita cómo la escuela como institución busca normalizar e imponer modelos de pensamiento y ser que atienden a un sistema patriarcal, capitalista, sexista, capacitista, binario, normalizador y opresivo. Esto hace que se comprenda la escuela como un espacio de lucha donde se puede jugar en pro de la liberación, pero a su misma vez, tratar de desanudar la escuela ante esos sistemas y ambas propuestas liberadoras, si bien no encajan directamente, pueden abrir campos y escenarios donde se discuta, dialogue, debate y experimente la liberación y transformación de esos sistemas.

Aunque es una labor de largo aliento y corto alcance por los posibles impedimentos del sistema educativo, las pequeñas fisuras que se pueden generar a partir de esas experiencias, logran hacer cada vez más grandes y visibles las inestabilidades existentes en la escuela comprendida como institución reguladora. Si se consigue construir reflexiones que evoquen al

reconocimiento de esos sistemas en la escuela, se avanzará en poder transformarla como espacio de cuidado y liberación, de lo contrario si no se logra, se hace campo en esta para hacerlo. Así, se logra seguir tejiendo momentos de utopía para la subversión, la transformación y la liberación.

Igualmente, es de importancia comentar algunas recomendaciones para tener en cuenta como educador o educadora comunitarios. Es necesario que como educadoras y educadores nos pensemos nuestra presencia y apuestas en todos los espacios donde podemos realizar acciones que puedan transformar dinámicas y liberarse de opresiones, si no lo hacemos así, perdemos un potencial transformador en un lugar que tal vez nos necesite.

Es por ello que la escuela se convierte en escenario en disputa constante, ya que allí podemos generar experiencias fundamentales para que las y los estudiantes tengan un paso por la escuela significativo, intencionado y consiente, alejado de una idea tenebrosa y mala. Esto a través del cuerpo, ya que la escuela, comprende al cuerpo de las y los estudiantes como un objeto pasivo el cual debe ser corregido a ideas y símbolos de control sobre sus identidades. Sin embargo, esta institución obvia la idea de sus fisuras y allí es donde nos podemos instaurar y tensionar para lograr tener conciencia sobre el cuerpo y volverlo sujeto activo desde la escuela hacia los demás espacios.

Igualmente se debe reflexionar en torno a las opresiones que podemos tener y reproducir como lo es la idea adulto-céntrica de no reconocer a niñas, niños y adolescentes en la escuela como sujetos de agenciamiento, sino obviamos a esta población por enmarcarse en la institución. Nuestra labor y espacio es el de potenciar la participación juvenil y romper con mandato a través de estrategias que perturben la normalidad de la escuela y la nuestra como educadores que van creciendo cada día.

Igualmente, hago un llamado en comprender al cuerpo como un elemento importante en la transformación y liberación desde lo pedagógico y metodológico, es verlo como un sujeto

activo que logra transformar-se en los diversos espacios si se permite conscientemente su habitancia y relacionamiento en el entorno. Es reconocer el cuerpo como herramienta pedagógica y política, emisor de experiencias para desanudar ataduras culturales heredadas y construidas sobre éste.

En ese mismo sentido, se halló que el cuerpo es un elemento fundamental en la realización de experiencias educativas, ya que permitió materializar reflexiones, apuestas, sueños y utopías construidas tanto desde el rol de educador como desde el lugar de las y los estudiantes.

En el marco de esta experiencia investigativa y pedagógica, considero fundamental dejar una serie de recomendaciones dirigidas a la Institución Educativa Distrital Juana Escobar, especialmente si existe el interés de dar continuidad a procesos pedagógicos alternativos y participativos, donde las voces y experiencias de niñas, niños y adolescentes sean protagonistas, estas son:

- No negar el acceso a ningún estudiante a estos espacios por razones de notas o comportamiento. Justamente, estos escenarios representan una oportunidad para que estudiantes particularmente aquellos señalados como "problemáticos", puedan construir otras formas de ser, pensarse y vincularse. Excluirlos sería cortar de raíz una posibilidad de transformación.
- Garantizar el acceso a la alimentación para estudiantes que extienden su jornada escolar. Muchas y muchos estudiantes enfrentan situaciones de inseguridad alimentaria, y cuando participan en actividades extracurriculares sin acceso a un alimento digno, se profundiza una condición de desigualdad que vulnera sus derechos.
- Evitar convertir estos espacios en una clase convencional. Estos escenarios deben diferenciarse de la estructura tradicional de la escuela. Deben ser lugares de expresión libre, donde las y los estudiantes puedan exteriorizar necesidades, quejas, deseos, emociones y experiencias, que generalmente no tienen lugar en el currículo formal.

- Escuchar y acompañar a estudiantes que manifiestan no querer regresar a casa después de clase. Este tipo de manifestaciones no pueden ser ignoradas ni trivializadas. Deben abrir la puerta a procesos de acompañamiento sensibles, que reconozcan el colegio no sólo como un espacio de enseñanza, sino también de protección y contención afectiva.

Estas recomendaciones surgen de situaciones concretas observadas durante el proceso, como la negación de acceso a estudiantes por sus calificaciones o la dificultad burocrática para asegurar el suministro de alimentos. Aunque algunas gestiones pueden parecer complejas, su importancia es innegable para garantizar el bienestar y el derecho a una educación digna e inclusiva.

Además, es importante comprender que los espacios extracurriculares —particularmente aquellos orientados desde enfoques corporales, artísticos y comunitarios— pueden revelar talentos, intereses y capacidades que no siempre emergen en el aula tradicional. Por eso, deben ser valorados como escenarios formativos en sí mismos, no como añadidos complementarios.

Como reflexión y recomendación final a la institución es fundamental reconocer el papel del practicante como un sujeto clave dentro del entorno escolar. Lejos de ser una figura transitoria, el practicante puede actuar como puente pedagógico y emocional entre el estudiantado y el cuerpo docente o administrativo.

La cercanía con las y los estudiantes, así como la disposición para la escucha y el acompañamiento, nos permite conocer de primera fuente problemáticas, emociones y necesidades que muchas veces no emergen en otros espacios formales de la escuela. Por ello, se hace necesario canales de comunicación claros, constantes y conscientes entre la figura de practicante y alguna figura administrativa o directiva, que facilite un proceso sostenido, reflexivo y colaborativo.

Este tipo de articulación institucional no solo fortalece el rol del practicante como agente educativo activo, sino que también favorece la construcción de una comunidad escolar más sensible, receptiva y comprometida con las realidades del estudiantado.

En igual medida, algunas preguntas que surgieron durante la investigación fueron:

- ¿Cómo se podría replicar la experiencia en docentes de la IED Juana Escobar, y que reflexiones podrían salir de esta?
- ¿Qué tiene de comunitario lo queer y de queer lo comunitario?
- ¿Por qué asciende la pregunta por el cuerpo y esta a su vez no es atendida?
- ¿Por qué el cuidado es algo comprendido, pero no construido en las escuelas?
- ¿Cuál es nuestro papel como juventudes en no permitir la cristalización de mandatos normativos?
- ¿Por qué no seguir indagando sobre el cuidado como acto político de liberación?
- ¿Cómo indagar más profundamente los momentos de utopía y qué permiten estos?

Estas preguntas pretenden posicionar reflexiones que se evocaron durante la investigación y el proceso de escritura, como elementos relevantes a seguir profundizando y problematizando en el ejercicio pedagógico, metodológico y personal.

A fin de cuentas, la experiencia de la escuela corpo-itinerante mostró que la transformación no requiere estructuras rígidas, sino disposición sensible, metodologías vivenciales y apuestas éticas. El cuerpo, el juego, la escucha, el cuidado y la utopía se volvieron herramientas de resistencia ante un sistema que muchas veces no deja respirar.

Este trabajo no ofrece recetas. Lo que propone es una forma distinta de mirar, habitar y hacer escuela, que puede ser replicada, adaptada, soñada y reconfigurada en cada territorio. Una escuela donde las y los estudiantes no solo aprenden, sino que se sienten, se reconocen, se

liberan y se reinventan en un mundo que los oprime y los ubica como sujetos problema, incapaces de poder reflexionar y construir comunidad.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (S.F). *Historia del poblamiento de San Cristobal*. Obtenido de <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/san-cristobal/historia-del-poblamiento-de-san-cristobal>
- Beauvoir, S. D. (1949). *El Segundo Sexo*. Obtenido de <https://cursoshistoriavdemexico.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/beauvoir-simone-de-el-segundo-sexo.pdf>
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid: Trofia S.A.
- Boff, L. (25 de Mayo de 2012). Obtenido de Leonardo Boff Blog: <https://leonardoboff.org/2012/05/25/que-significa-propiamente-cuidado/>
- Britzman, D. P. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación, 0(9)*, págs. 13-34.
- Cárdenas, M. (2020). *Aportes para una transformación de los roles (masculinidades divergentes) de los niños y niñas de la I.E.D Bravo Pérez*.
- Corporación Vínculos. (2021). *Una noche de verdad*. A.F Impresores S.A.S.
- flores, v. (2018). Esporas de indisciplina: Pedagogías trastornadas y metodologías queer. En *Pedagogías transgresoras II* (págs. 139-160). Ediciones Bocavulvaria.
- Florez, J. S. (2022). Obtenido de El cultivo del cuidado: Sistematización de experiencias del colectivo sin fronteras en el barrio Quiroga: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18039/el%20cultivo%20del%20cuidado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Foster, S. L. (2013). Coreografiar la historia. En I. Naverán, & A. Écija, *Lecturas sobre danza y coreografía*. Artea.
- Freire, P. (2019). *Pedagogía de la Esperanza*. Editorial. Siglo XXI.
- García Suarez , C. I., & Muñoz Onofre, D. R. (2009). *Devenir de una perspectiva relacional de género (y cultura)*. Obtenido de *Nómadas*, (30), 132-147.
- Gelabert, T. S. (2015). Cuidados, poder y ciudadanía. *Las Torres de Lucca*, págs. 7-45.
- IED Juana Escobar. (2017-2018). *Proyecto Educativo Institucional IED Juana Escobar. P.E.I "Colegio Juana Escobar: un espacio abierto para el desarrollo humano la formación integral y la excelencia*. Bogotá DC.
- LeBreton, D. (2008). *Antropología del cuerpo y modernidad - 1a ed., 4a reimp.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Levinas, E. (1969). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad (Trad. Daniel E Guillot)*. Ediciones Salamanca .
- Malatino, H. (2021). *Cuidados Trans (J. Sáez del Álamo, Trad.)*. Edicions Bellaterra.
- Neira, A. (Septiembre de 2021). Masculinidades insurgentes: El grupo armado como tecnología de género. *HYBRIS. Revista de Filosofía*, págs. 11-44.

- Pérez Serrano, G., & Nieto Martín, S. (2009). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria De Didáctica*.
- Pinto, L. Á. (2023). *Educación en sexualidad: Un estudio de caso del Colectivo Sin Fronteras*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19349>.
- Restrepo, G. B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación, 29(1)*, págs. 1-10.
- Secretaría Distrital de Integración Social. (2021). *ETIS Localidad San Cristobal*. Bogotá.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2017). *Monografía de localidades - 04 San Cristobal 2017*. Obtenido de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjemO3x3KGMaXfRjABHRyAG4YQFnoECCEQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.sdp.gov.co%2Fgestion-estudios-estrategicos%2Finformacion-cartografia-y-estadistica%2Frepositorio-estadistico%2Fmonografia->