

**Más allá del fútbol: Barras Bravas y configuración de identidades juveniles en el
colegio Agudelo Restrepo (Bogotá)**

Trabajo de grado presentado por

Juan David Rincón Gutiérrez y Deiber Mauricio Antolínez Acosta

Para optar el título de Licenciados en Ciencias Sociales

Asesora: Claudia Paola Ruíz

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá

2026

Índice

Introducción	3
Objetivo General.....	5
Objetivos Específicos	5
Justificación.....	6
Categorías de análisis	8
Capítulo 1: Las barras bravas y la identidad social	13
Capítulo 2: De la confrontación a la construcción: el barrismo como opción pedagógica..	25
Goles en Paz	26
Las Experiencias populares.....	28
Escenario de Implementación Pedagógica: Colegio Agudelo Restrepo IED (Institución Educativa Pública)	31
Caracterización del curso 901 y corriente pedagógica seleccionada	32
Diseño y Fundamentación de la Matriz de Intervención Pedagógica	34
Capítulo 3: sistematización de la Práctica Pedagógica, Institución Agudelo Restrepo IED	45
Bloque 1- Identidad y prejuicios (sesiones 1, 2 y 3).....	49
Bloque 2-Deconstrucción del barrismo (sesiones 4, 5, 6, 7, y 9).....	57
Bloque 3-Conflicto y convivencia (sesiones 8, 10, 11 y 12).....	63
Conclusiones de la práctica pedagógica	68
Conclusiones	71
Bibliografía	76

Introducción

El presente trabajo de grado se propone diseñar e implementar una propuesta pedagógica para analizar la influencia de las barras bravas en la construcción de la identidad social de adolescentes que habitan contextos urbanos populares. La investigación se desarrolla en el colegio Agudelo Restrepo, ubicado en el barrio Perdomo (localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá), una zona caracterizada por altos índices de vulnerabilidad social, presencia de barras bravas de los equipos de Millonarios y Santa Fe, y una fuerte tradición futbolera que permea las experiencias cotidianas de los jóvenes.

Aunque las barras bravas han sido estudiadas principalmente desde la violencia y la seguridad, este trabajo las aborda en términos que Clavijo (2004) y Carvajal (2021) definirían como fenómenos socioculturales que, más allá de los enfrentamientos, ofrecen a los jóvenes espacios de pertenencia, reconocimiento y construcción de identidad colectiva. Desde esta perspectiva, la pregunta que orienta la investigación es: ¿cómo influyen las barras bravas en la construcción de la identidad social de los adolescentes, y de qué manera una propuesta pedagógica puede contribuir a que ellos reflexionen críticamente sobre dicha influencia?

La hipótesis que guía el trabajo sostiene que las barras bravas inciden significativamente en la identidad social de los adolescentes a través de procesos de identificación grupal, participación en rituales compartidos y adhesión a sistemas de símbolos y valores. Al mismo tiempo, la escuela puede convertirse en un escenario privilegiado para que los estudiantes problematicen esas influencias, distinguiendo entre formas de pertenencia violenta y prácticas de convivencia constructivas.

Los objetivos del trabajo se corresponden directamente con la práctica pedagógica desarrollada en el colegio Agudelo Restrepo. Para ello, el trabajo se inscribe en la línea de investigación “Formación política y memoria social” de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, y entiende la formación política no como adoctrinamiento, sino como el desarrollo de capacidades críticas que permiten a los jóvenes analizar las dinámicas de poder, reconocimiento y exclusión que atraviesan sus experiencias cotidianas.

En el caso del barrismo, esta perspectiva ayuda a explorar cómo los procesos de identificación grupal, territorialización y construcción de alteridad pueden orientarse hacia lo que Rodríguez y Mendoza (2006) sintetizarían como prácticas de convivencia y participación ciudadana, en lugar de reproducir lógicas de confrontación violenta.

Metodológicamente, el trabajo combina una revisión crítica de una literatura sobre barras bravas e identidad juvenil con el diseño e implementación de una propuesta pedagógica de doce sesiones, dirigida al curso 901 del colegio Agudelo Restrepo. La sistematización de la práctica se apoya en un diario de campo que registra las actividades, las intervenciones de los estudiantes y las reflexiones de los practicantes.

El documento se estructura en tres capítulos. El primero presenta un balance de la producción académica sobre el barrismo en Bogotá y Colombia, con énfasis en categorías como identidad social, violencia, territorialidad, rituales, simbolismos y alteridad, y establece un diálogo con los planteamientos de la Línea de formación política y memoria social. El segundo capítulo describe iniciativas institucionales y comunitarias (como Goles en Paz y escuelas de fútbol popular) que han trabajado la convivencia desde el deporte; caracteriza el espacio escolar donde se llevará a cabo la práctica pedagógica y fundamenta la matriz de intervención pedagógica desde el constructivismo social y el aprendizaje basado en problemas.

Posteriormente, el tercer capítulo sistematiza la práctica pedagógica relatando el proceso de implementación; analiza las dificultades y los logros, y reflexiona sobre los aprendizajes obtenidos en relación con la construcción de identidad social de los adolescentes. Finalmente, se presentan las conclusiones tanto de la práctica pedagógica, como generales de la propuesta, junto con un análisis reflexivo en el cual se incluyen recomendaciones para futuras intervenciones.

Con esta estructura, el trabajo busca aportar a la enseñanza de las ciencias sociales (en nivel escolar) y construir una reflexión situada sobre cómo abordar fenómenos complejos como el barrismo en el aula, articulando la formación política con las realidades juveniles de los contextos populares de Bogotá.

Objetivo General

Diseñar e implementar una propuesta pedagógica que permita examinar la influencia de las barras bravas en la construcción de la identidad social de los adolescentes del grado noveno (901) del colegio Agudelo Restrepo I.E.D.

Objetivos Específicos

Analizar cómo las experiencias del barrismo influyen en la identidad, valores, comportamientos y relaciones sociales de los adolescentes del grado noveno (901) del colegio Agudelo Restrepo I.E.D.

Describir los rituales y prácticas simbólicas de las barras bravas y su función en la cohesión grupal entre sus miembros adolescentes.

Justificación

El presente trabajo de grado se centra en el fenómeno de las barras bravas y su relación con la construcción de identidad social en adolescentes, tomando como contexto específico el barrio Perdomo, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, al sur de Bogotá.

Esta temática resulta particularmente relevante debido al impacto que las barras bravas ejercen en el tejido social de las comunidades urbanas, especialmente entre los jóvenes, quienes encuentran en estos grupos un espacio de pertenencia e identificación. Sin embargo, la representación predominante de las barras bravas suele estar asociada a la violencia y marginalidad, dejando de lado su potencial para desarrollar prácticas de convivencia pacífica y construcción de identidad reflexiva.

El estudio de las barras bravas como fenómeno social en una zona como Ciudad Bolívar se justifica por varios factores, siendo el primero el contexto de la localidad y el barrio Perdomo. La localidad de Ciudad Bolívar se encuentra catalogada como una de las localidades con mayores índices de vulnerabilidad social de Bogotá, donde los jóvenes enfrentan desafíos significativos como la pobreza, la exclusión social y el limitado acceso a oportunidades educativas y recreativas.

En particular, el barrio Perdomo es conocido por ser un espacio de alta concentración de adolescentes, algunos de los cuales se integran en barras bravas buscando un sentido de pertenencia y un escape de las dificultades cotidianas. Este entorno convierte al Perdomo en un espacio fundamental para entender cómo los adolescentes construyen su identidad en contextos de vulnerabilidad y cómo, a través de estas agrupaciones, buscan ser reconocidos y valorados por su entorno.

En segundo lugar, con relación a la relevancia académica y social del tema, la investigación sobre barras bravas en Colombia ha tendido a enfocarse en su relación con la violencia y los disturbios en contextos deportivos. Pese a ello, es fundamental ampliar la perspectiva para entender estos grupos también como espacios de interacción social, construcción de identidad y potenciales agentes de transformación e integración ciudadana.

Por otro lado, explorar el cómo los adolescentes que forman parte de estos grupos construyen su identidad y cómo podrían encaminar esa pertenencia hacia una participación más reflexiva y pacífica representa una contribución significativa al campo de las ciencias sociales.

Por otra parte, en lo que refiere al impacto en el desarrollo de las estrategias educativas, la problemática de las barras bravas es un reflejo de cómo los jóvenes buscan espacios para afirmar su identidad y pertenecer a un colectivo.

En este sentido, el aporte central de esta investigación en el ámbito educativo reside en comprender la búsqueda de identidad y pertenencia en las barras bravas como oportunidad pedagógica. Así, la presente propuesta se propone diseñar e implementar estrategias educativas concretas, como talleres de convivencia y sesiones reflexivas que permitan canalizar esa necesidad de pertenencia grupal hacia la construcción de una identidad social basada en la convivencia pacífica, el reconocimiento del otro y la resolución no violenta de conflictos, presentando de tal forma al barrismo como un eje de fortalecimiento en las competencias ciudadanas en el aula.

Al implementar la propuesta pedagógica directamente con los adolescentes del colegio Agudelo Restrepo en el barrio Perdomo, este trabajo de grado no solo pretende analizar, sino también proponer actividades formativas que aborden temas de identidad, alteridad y convivencia, es decir, estos talleres se convierten en una intervención educativa que fomenta el

autoconocimiento y la cohesión social, aportando herramientas para que los adolescentes adopten una postura consciente y responsable frente a su pertenencia a estos grupos.

De igual manera, las barras bravas operan como espacios de socialización donde los jóvenes desarrollan una identidad compartida basada en símbolos, lealtades y rituales, y a partir de ello, forman una conjunción de elementos específicos los cuales de una u otra manera fortalecen esa “pertenencia social”, especialmente en escenarios donde prima la discriminación.

De esta forma, se abre la posibilidad de que los estudiantes comprendan el poder que tienen como colectivo en la construcción de una voz comunitaria y su capacidad para contribuir al tejido social desde una perspectiva más inclusiva.

Categorías de análisis

Las categorías de análisis que guían este trabajo son fundamentales para comprender la complejidad del fenómeno de las barras bravas y su impacto en la construcción de identidades sociales.

El fenómeno de las barras bravas en Bogotá constituye un sistema cultural complejo, denominado así por Alabarces (2014). Por ello, para abordarlo, se han seleccionado varias categorías (barrismo, identidad social, simbolismos y rituales) que se entrelazan y permiten explicar su funcionamiento como mecanismo de construcción identitaria en los contextos de marginalidad (barrio Perdomo). Comprenderlo implica analizar cómo estas dimensiones interactúan en las dinámicas que caracterizan la experiencia de los jóvenes que participan en estas agrupaciones.

Desde el punto de vista estructural, el barrismo no puede reducirse a simple fanatismo deportivo, como lo señala Alabarces (2014) cuando expresa que:

“Elaboramos, con José Garriga Zucal y Verónica Moreira, una teoría general del aguante en la cultura futbolística, lo hicimos después de mucho análisis y mucha investigación, después de mucho tiempo entrevistando hinchas y pasando el tiempo con las hinchadas, en un momento lo transformamos en teoría, es decir, en una explicación general de las prácticas de los hinchas, de su moral, y sus códigos, y también de la violencia como resultado de esa moral” (p. 24)

Esta perspectiva cobra especial relevancia en barrios como El Perdomo, en Ciudad Bolívar, donde jóvenes que enfrentan exclusión sistemática encuentran en las barras un espacio que les permite “ver la barra no como un grupo social estigmatizado como «delincuentes», sino como un grupo social amante del fútbol” (Carvajal, 2021, p. 19). Así, el barrismo pueda verse u optarse como un proyecto de vida colectivo y, al mismo tiempo, como una opción pedagógica de socialización a través del arraigo a un equipo deportivo. De esta manera, esta construcción identitaria se fortalece mediante procesos de oposición binaria, es decir, la identidad del “nosotros” se define en contraste con “los otros”.

En las barras, esto se materializa en prácticas cotidianas que van desde el uso de jergas específicas hasta códigos de vestimenta que, según Hobb y Abrams (2016) “describen y prescriben un comportamiento que define la identidad” (p. 12). Sin embargo, como observó Clavijo (2004) en su trabajo con los Comandos Azules, esta identidad colectiva conlleva una paradoja y es que, mientras ofrece un refugio emocional a jóvenes marginados, reproduce lógicas de exclusión hacia quienes no comparten sus símbolos.

Esa dinámica explica por qué la violencia, aunque no es inherente al barrismo, emerge como lenguaje ritualizado. Gómez (2011) documentó cómo en Bogotá los enfrentamientos no son espontáneos, sino que responden a una violencia premeditada y racionalmente planeada, que sigue

una lógica continua de ataque y defensa, donde la provocación simbólica a través de cánticos y grafitis suele preceder a la agresión física.

Teniendo esto en cuenta, puede entenderse que lo que desde fuera suele calificarse como vandalismo, responde, desde la perspectiva de los propios barristas, a una búsqueda de sentido y pertenencia, lo cual se ejemplifica en palabras de un joven barrista citado por Durán et al. (en Castro, 2018, p. 97) “la barra les otorga un sentido a sus vidas”. A partir de esto, se entiende que esta violencia performativa (esto es, aquella que se ejerce como puesta en escena de la identidad grupal) se vincula directamente con la construcción de la alteridad o reconocimiento del “otro”.

En ese sentido, los símbolos juegan un papel crucial en la red de significados que configuran el barrismo:

“los símbolos que identifican al colectivo barrista e incluso las ideologías sobre el fútbol, se mueven en la paradoja de lo común y de la diferencia simultáneamente, aspectos que configuran desde las representaciones sociales el conocimiento común sobre el fútbol y el barrismo futbolero” (Carvajal, 2021, p. 78).

Así, funcionan como un sistema complejo que permite a sus miembros afirmar su identidad en contextos marcados por la exclusión. En Ciudad Bolívar, esto se manifiesta en los grafitis que, según Clavijo (2004), constituyen una forma “estandarizadas de identificación” (p. 52). Para un joven barrista esta necesidad de visibilidad se sustenta en la creencia de que tienen “el derecho de expresar sus sentires, sus gustos, arengas, símbolos en cualquier espacio de la ciudad” (Carvajal, 2021, p. 80), lo cual equivale a afirmar su existencia y reclamar un territorio que supuestamente les pertenece.

De este modo, los símbolos cobran vida a través de prácticas o rituales que Turner (1969) describiría como “actos liminales donde se suspenden temporalmente las jerarquías sociales convencionales” (p. 11). Desde las reuniones “pre-partido” en esquinas estratégicas hasta las coreografías sincronizadas en los estadios, estas prácticas cumplen funciones clave en la cohesión y afirmación identitaria del grupo.

Ahora bien, las barras bravas operan como un espacio de doble vía para la construcción identitaria juvenil, es decir, por un lado, ofrecen oportunidades de liderazgo y reconocimiento a jóvenes que suelen sentirse invisibilizados en otros ámbitos sociales, como señalan Villanueva y Amaya (2010), “la organización y liderazgo se constituyeron en elementos esenciales para destacarlos como parte de la dinámica de cada grupo” (p. 54).

Por otro lado, esta misma dinámica impone normas grupales rígidas, dicho de otra manera por los mismos autores, “la cultura del aguante es el valor que identifica al barrista que busca defender una ciudad, unas insignias deportivas y una pertenencia, lo que muchas veces se ejerce por medio de actos agresivos” (p. 44). De este modo, la misma estructura que empodera, somete al individuo a un código de conducta estricto que valida la agresividad como prueba de lealtad y masculinidad.

En conjunto, estas dimensiones forman un sistema adaptativo donde, como concluye Durán et al. (2016):

“Es en la barra donde descubren el afecto por un equipo que, aunque no los reconozca con nombre propio, ni les agradezca los frutos de su pasión, les permite sentirse capaces, en un contexto donde las oportunidades son reducidas, lo que fortalece procesos de autoestima y autorreconocimiento” (p. 38).

De esta manera, mientras persistan las condiciones de exclusión en las que se ven inmersos los jóvenes sobre todo en contextos sociales de alta vulnerabilidad como las que existen en el Perdomo, las barras bravas seguirán siendo, para muchos, un “espacio social reconocido” que funciona como “productor y reproductor de identidades o sentidos de pertenencia” (Clavijo, 2004, p. 48).

Capítulo 1: Las barras bravas y la identidad social

Este capítulo presenta un balance crítico de la producción académica sobre las barras bravas en Bogotá y Colombia, con énfasis en cómo estas agrupaciones han sido estudiadas desde la identidad social, la violencia, la territorialidad y las prácticas tales como los rituales y los simbolismos. El balance se organiza en torno a las categorías mencionadas anteriormente, como ejes centrales del trabajo, pero además establece un diálogo explícito con los planteamientos de la Línea de formación política y memoria social, indagando por las memorias que configuran las identidades barristas y por las posibilidades de una pedagogía crítica del barrismo en la escuela. En este capítulo, la identidad barrista se analiza principalmente desde las prácticas rituales asociadas al “aguante”, entendido como el núcleo de la pertenencia y la reproducción simbólica del grupo.

A lo largo del capítulo se examinan las principales tendencias y debates en la literatura especializada en la temática de las barras bravas e identidad social. Desde estudios “clásicos” sobre el aguante y la violencia hasta las aproximaciones más recientes que reconocen en las barras espacios de construcción identitaria y resistencia simbólica. Se presta especial atención a cómo los jóvenes barristas construyen sentido de pertenencia a través de rituales, símbolos y prácticas territoriales, y a las paradojas/contradicciones que surgen cuando esa misma pertenencia deriva en exclusión y estigmatización.

El capítulo se cierra con una reflexión sobre las posibilidades pedagógicas de abordar el barrismo en el aula, haciendo énfasis en la formación política como forma de integración ciudadana y convivencia pacífica, y abordando la memoria desde la colectividad, es decir, memoria colectiva construida mediante los relatos o consignas de los estudiantes/docentes partícipes de la propuesta pedagógica. Se sostiene que, lejos de reducirse a un problema de seguridad o a una

subcultura violenta, las barras bravas constituyen un mediador potente para que los estudiantes de contextos populares analicen críticamente sus propias identificaciones grupales, los territorios que habitan, y las memorias que los atraviesan.

El balance bibliográfico del presente capítulo se centra en tres ejes de análisis que han guiado este trabajo: fútbol, identidad social, y principalmente, barras bravas. Al mismo tiempo es relevante destacar que este enfoque se sitúa desde una perspectiva local, específicamente en el contexto de las barras bravas de Bogotá, tomando como referencia los grupos de seguidores de los clubes capitalinos Millonarios y Santa Fe.

El término “barras bravas”, aunque ampliamente asociado al contexto colombiano, tiene sus raíces en movimientos futbolísticos más amplios. La especificidad colombiana radica en cómo el adjetivo o descripción de “brava” no solo alude a la violencia, sino a una ética de resistencia y lealtad extrema como propone Castro (2018). Esto según Clavijo (2004), diferencia el fenómeno colombiano de expresiones similares en otros países, donde su componente territorial varía en su funcionalidad, es decir, en cómo se desenvuelve la barra en un espacio determinado.

Aunque podría distinguirse entre el concepto y el fenómeno del barrismo, lo cierto es que ambos han estado articulados desde sus orígenes. Del Valle Gispert (2017) afirma que “el término «hooliganismo» apareció ya en 1890 en el periodo británico *The Times* para referirse a grupos de jóvenes que se reunían a beber y buscar peleas por las calles de Londres” (p.18). De este modo, el concepto de barrismo surge vinculado a prácticas sociales previas, y en Colombia no ha sido la excepción. Por ende, el fenómeno se enmarca en un contexto global, pues como señala Carvajal (2021): “por sus manifestaciones emocionales y de comportamiento intenso se les ha dado varias denominaciones, como barras bravas en Argentina, Hooligans en Inglaterra, barras bravas o barristas en Colombia, teppisti en Italia, torcidas en Brasil o ultras en España” (p. 32).

Un primer aspecto que varios autores destacan como central en la dinámica de las barras bravas es lo que Carvajal (2021) denomina “emocionalidad desbordada. Este concepto está vinculado como lo argumentan Villanueva y Amaya (2010), al fanatismo extremo y a un fuerte sentido de pertenencia, a través del cual los jóvenes canalizan un “amor inconmensurable” por su equipo a través de prácticas colectivas cargadas de alta emotividad. Esta emocionalidad, como señalan los autores, no solo caracteriza a las barras, sino que también impulsa su formación y sostenimiento. La pasión compartida entre los miembros se convierte en el engranaje que fundamenta la creación de estas agrupaciones.

Esta emocionalidad desbordada no se agota en el momento del partido, sino que se diluye en recuerdos compartidos, en relatos que se transmiten entre generaciones de barristas y en marcas afectivas que anclan la identidad del grupo. En ese sentido, puede hablarse de una memoria colectiva y afectiva que circula en los cánticos, en los viajes al estadio y en la defensa del territorio. La identidad de los barristas no se construye en un vacío, sino que emerge de experiencias compartidas y vínculos afectivos colectivos. Dicha emocionalidad, está intrínsecamente relacionada con la identidad social, en tanto la pasión por el fútbol y por el equipo define a los barristas, creando un sentido de “nosotros” que los distingue de otros grupos.

Es importante considerar el contexto sociocultural en el que se desarrolla esta emocionalidad. Por ejemplo, en barrios periféricos del suroccidente de Bogotá como los de Ciudad Bolívar, el acceso a oportunidades educativas, laborales y recreativas suele ser restringido. En este marco, el fervor por un equipo de fútbol y la pertenencia a una barra brava pueden ofrecer a los jóvenes un sentido de propósito y comunidad que otras instituciones o grupos de socialización secundaria (familia, escuela, estado) no logran proporcionarles. De este modo, la barra opera como

un dispositivo de producción de memorias colectivas, tal como refiere Jelin (2002), donde las experiencias de exclusión pueden ser resignificadas como historias de resistencia y lealtad.

En ese sentido, la pertenencia a una de estas agrupaciones funciona como una respuesta a la exclusión social y la búsqueda de un sentido de reconocimiento en un entorno que margina a los jóvenes de manera directa (carencia de oportunidades), e indirecta (estigmatización constante). Esto se ejemplifica en rituales como los cortes (marcas corporales que evidencian enfrentamientos) o las marchas hacia el estadio bajo condiciones climáticas extremas. Castro (2018) considera estas prácticas como actos de comunión sacrificial, es decir, mientras más se sufre por el colectivo, más se asciende en la jerarquía interna de la barra.

Estos cortes y marcas corporales no son únicamente registros de violencia, ya que funcionan como una “semántica corporal”, es decir, hay un significado no transmisible verbalmente, pero comprensible de forma práctica, gestual. Como señala Jelin (2002), el cuerpo puede convertirse en un archivo de memorias, donde cicatrices narran historias de enfrentamientos, defensa del territorio y sacrificio por los colores. En Ciudad Bolívar, por ejemplo, jóvenes entrevistados por Clavijo (2004) describían sus cicatrices como “medallas” que acreditaban su paso por los Comandos Azules.

De esta forma, la violencia no solo es un elemento de cohesión; también produce memoria colectiva mediante los relatos de los enfrentamientos o experiencias individuales de cada integrante de la barra. Dicho de otro modo, se construye una narrativa - que se transmite entre generaciones de barristas – donde hay héroes y héroes caídos, configurando una “épica” compartida.

Otro elemento fundamental dentro del barrismo como lo expresa Carvajal (2021), es el aguante, que trasciende lo deportivo para convertirse en un lenguaje político de cuerpos excluidos. En barrios como el Perdomo donde los jóvenes carecen de acceso a instituciones formales de participación (escuelas o un empleo estable), estas prácticas son una forma de “especializar” su inconformidad: las gradas del estadio o las equinas tomadas por grafitis se transforman en lienzos donde su existencia cobra reconocimiento.

No obstante, esta dinámica presenta una paradoja: aunque la violencia asociada al aguante refuerza la unión de la barra brava (mediante la protección mutua frente a barras rivales, por ejemplo), también reproduce ciclos de estigmatización social que terminan por aislar aún más a estos grupos. Es decir, los jóvenes buscan reconocimiento en la barra, pero ese mismo reconocimiento, al estar ligado a la violencia, profundiza la imagen negativa que la sociedad tiene de ellos. Para Gómez (2011) la violencia no es un accidente, sino una gramática de pertenencia que paradójicamente, refuerza la exclusión que se intenta combatir.

Esta tensión entre autoafirmación y autodestrucción da cuenta de la complejidad del aguante como fenómeno, dado que es a la vez un mecanismo de supervivencia grupal y un síntoma de las fallas estructurales que impulsan a los jóvenes a buscar pertenencia en estos espacios. En este contexto la violencia puede entenderse como un acto de defensa física de la identidad construida a través del aguante.

Dentro de las dinámicas de las barras bravas se encuentran la apropiación y defensa simbólica del espacio, de manera que los conceptos de territorialidad y sentido de pertenencia espacial adquieren relevancia para explicar las acciones de los individuos en defensa de lo que consideran suyo.

En el caso de las barras bravas, la territorialización no se limita a una defensa estática del espacio físico. Como señala Clavijo (2004), “el territorio no es permanente, sí está estructurado, y se proyecta desde un espacio físico hacia otros contextos territoriales, simbólicos y sociales” (p. 49). Así, la territorialización incluye los significados, rituales y prácticas que estos grupos asignan a los espacios que habitan o frecuentan, lo cual refuerza su sentido de conexión grupal.

Estas prácticas de marcaje territorial (como los grafitis y las banderas) no solo son delimitantes de un espacio físico, sino que también configuran lo que Halbwachs (2004) denomina marcos sociales de la memoria. Los murales pintados en las esquinas del barrio el Perdomo, no son signos aislados de pertenencia, sino que narran historias de conflictos, lealtades y disputas por el reconocimiento. El territorio se convierte así en un texto que registra las memorias colectivas de los barristas, funcionando como un anclaje que les permite recordar y transmitir su identidad de generación en generación.

De esta manera, el sentido de pertenencia a un territorio motiva a las barras bravas a establecer dinámicas de apropiación. Cañón y García (2007) sugieren que estas dinámicas se extienden a un nivel de “fronteras imaginarias físicas que no pueden ser traspasadas” (p. 8). Al delimitar su territorio, las barras no solo crean espacios de pertenencia, sino también zonas de exclusión para otros grupos o para quienes perciben como amenazas. La territorialidad, entonces, es un proceso dual: incluye a la vez que excluye; protege y enfrenta.

Por su parte, los símbolos juegan un papel crucial en la red de significados que configuran el barrismo. Carvajal (2021) señala que los “símbolos que identifican al colectivo barrista e incluso las ideologías sobre el fútbol, se mueven en la paradoja de lo común y de la diferencia simultáneamente” (p. 78). Así, un pañuelo con los colores de Millonarios deja de ser un simple

accesorio para convertirse en un testimonio de lealtad, en una insignia de historia y memoria grupal.

Los rituales, por su parte, actualizan esas memorias. Turner (1969) describiría las reuniones pre-partido, las coreografías sincronizadas y los cantos como “actos liminales donde se suspenden temporalmente las jerarquías sociales convencionales” (p. 11). En el estadio, lo cotidiano se suspende y la identidad barrista se expresa en su máxima potencia. Los cánticos no solo alientan al equipo, sino que expresan o narran hazañas pasadas, evocan recuerdos de rivalidades y transmiten a los nuevos integrantes los códigos morales del grupo. Siguiendo esa lógica, los rituales también son un dispositivo de transmisión de memoria, en tanto asegura la continuidad de la identidad barrista a través del tiempo.

En Ciudad Bolívar, esta dimensión simbólica adquiere una particular intensidad. Los jóvenes barristas actúan bajo la creencia de que tienen “el derecho de expresar sus sentires, sus gustos, arengas, símbolos en cualquier espacio de la ciudad” (Carvajal, 2021, p. 80). Esta convicción equivale a decirle a la ciudad que existen y que el territorio les pertenece. Los grafitis, las banderas y los cantos se convierten así en actos funcionales de memoria, mediante los cuales los jóvenes inscriben su presencia y su historia en el espacio público.

Desde otra perspectiva, se encuentran los estudios que buscan entender la función social que cumple la pertenencia a una barra brava para los adolescentes de sectores vulnerables. Así, Gómez (2011) señala que esta pertenencia se da contextualmente en un momento de “frustración que inmensas capas de jóvenes sufren frente a las posibilidades en una sociedad como la colombiana” (p. 56) y que encuentran en estos espacios “la posibilidad de suavizar a través de la explosión emotiva que en algunas ocasiones desemboca en violencia”, las condiciones de desigualdad que enfrentan (p.56). Dicho de otro modo, la barra se convierte en un espacio de

escape o catarsis, donde los jóvenes canalizan la frustración derivada de las limitaciones estructurales de su entorno.

La mayoría de las barras bravas “se componen (96%) por jóvenes entre los 14 y 26 años que asisten periódicamente a los estadios a apoyar al equipo de su preferencia” (Gómez, 2011, p. 57). Esta observación enfatiza el atractivo que estos grupos tienen para los adolescentes y jóvenes adultos, quienes hallan en estos grupos una estructura de apoyo y un lugar de “acogimiento en un momento crítico de su desarrollo personal”.

Asimismo, las barras bravas operan como laboratorios de identidad “insurgente”, donde jóvenes históricamente excluidos encuentran no solamente un “acompañamiento” sino un antídoto contra la invisibilidad social, tal como señala Reguillo (2012). Especialmente en escenarios urbanos marginalizados, el grupo se convierte en un espejo deformante que devuelve a los jóvenes una imagen potente de sí mismos.

La alteridad, entendida como el reconocimiento del otro, es una categoría central vinculada a la identidad social dentro de las barras. En el contexto escolar de Bogotá, por ejemplo, las preferencias por equipos como Millonarios o Santa Fe funcionan como marcadores de alteridad que configuran relaciones de identificación y diferenciación de los estudiantes: Como señala Bundio (2018), se trata de la “distinción o el conocimiento de la existencia de otro individuo, y se escenifican representaciones del «nosotros» y los «otros» a partir de una lógica de la representación dicotómica excluyente” (p. 195).

En las barras bravas la construcción del otro como adversario indispensable alimenta la estructura de la memoria barrial a partir de la rivalidad, donde los cánticos una vez más cobran protagonismo, y en este caso, no solo es para alentar al equipo, sino para ridiculizar al contrario y

configurar una narrativa basada en la venganza. De este modo, la alteridad no solo separa, sino que produce un depósito de recuerdos compartidos sobre quién es el enemigo y por qué hay que defender el territorio frente a él.

La alteridad también nos permite abordar la percepción que la sociedad tiene de los adolescentes que integran las barras bravas, ya que, con frecuencia, estos jóvenes son estigmatizados y asociados a elementos como la delincuencia o los negocios ilícitos, lo que termina por “encasillarlos” y reforzar su exclusión. Esta estigmatización circula ampliamente en los medios de comunicación y en la sociedad en general.

En este marco, trabajar pedagógicamente la alteridad implica dismantlar las representaciones dicotómicas excluyentes y abrir la posibilidad de construir narrativas de reconocimiento mutuo sin que ello implique renunciar a la propia identidad.

Desde la formación política, esta discusión es fundamental. Como plantean Durán et al. (2016), las barras funcionan como una “alternativa de filiación” (p. 33) que permite a los adolescentes canalizar la crisis identitaria propia de su edad, ofreciéndoles reconocimiento y pertenencia en un contexto donde ser “diferente” puede ser motivo de exclusión.

Teniendo esto en cuenta, el desafío educativo no es negar esa necesidad de pertenencia, sino problematizar las formas violentas que puede asumir la construcción del “nosotros” frente al “ellos”. Así, la escuela puede ser un espacio donde los estudiantes aprendan a reconocer la diferencia sin convertirla en antagonismo, además de aprender a gestionar los conflictos sin recurrir a la violencia. En esta línea, proyectos como Goles en Paz y las escuelas de fútbol popular han mostrado que es posible redirigir la pasión barrista hacia prácticas de convivencia aunque con limitaciones, como se analizará en el capítulo 2.

Como señalan Cañón y García (2007), las estrategias más efectivas contra la violencia no parten de negar las dinámicas identitarias, sino de redirigirlas hacia una cultura ciudadana que reconozca el conflicto como oportunidad. En esta línea, Alarcón (2016) sugiere usar el “espejo del otro” no para confrontar, sino para complejizar la autoimagen, principio que proyectos como Goles en Paz aplican al crear espacios donde barristas de equipos rivales diseñan juntos campañas contra el estigma.

Para comprender a fondo por qué estas dinámicas resultan tan influyentes en la adolescencia, es necesario remontarse a los procesos de socialización que subyacen a la construcción de la identidad, para ello, Jiménez y Ospina (2014) nos explican que “la socialización tanto primaria como secundaria es la base del proceso de construcción de identidad y por tanto se articula con referencias constantes a la interacción con el otro y su entorno” (p. 542). De esta forma, esta interacción permite la configuración de una percepción del “sí mismo” en contraste con el “otro”, a través de la comunicación y el intercambio de elementos objetivos y subjetivos.

Esta dialéctica entre lo individual y lo colectivo nos revela una dicotomía central del barrismo. Carvajal (2021) señala que mientras la identidad personal del barrista puede afirmarse en oposición a su entorno familiar original, la identidad grupal exige la sumisión a las normas del colectivo, hasta el punto de que el pensamiento grupal puede llegar a predominar sobre el individual.

Cada barrista termina visibilizando esta tensión, es decir, su voz individual solo resuena cuando se funde con el coro del colectivo. Así, el grupo termina priorizando la identidad grupal sobre cualquier aptitud, actitud o interés, dejando así que el pensamiento colectivo predomine sobre el pensamiento individual (Rodríguez, 2014).

De esta forma, la cohesión grupal termina contribuyendo a definir el rol y el lugar del adolescente dentro de un contexto más amplio, en un proceso que, como se ha visto a lo largo del capítulo, está mediado por símbolos, rituales y valores compartidos que refuerzan la estructura interna de las barras bravas.

El balance de la producción académica sobre las barras bravas en Bogotá exhibe la complejidad de este fenómeno, al estar atravesado por tensiones de carácter constitutivo que van desde la percepción que se tiene de las barras como refugio emocional y reproducción de violencias, que a su vez conecta con una exclusión estructural, hasta la construcción de identidades colectivas y estigmatización social. De esta manera, se requiere un análisis situado que reconozca las contradicciones y ambigüedades de la experiencia barrista, sin reducirla a una expresión violenta, ni a una celebración ingenua o romantizada de pertenencia.

En diálogo con la Línea de formación política y memoria social, este capítulo ha mostrado que las barras bravas al operar como dispositivos de memoria y de participación ciudadana alternativa mediante sus cantos, grafitis, cicatrices y narrativas de enfrentamientos, exclusión, lealtad y pertenencia territorial, configuran subjetividades juveniles en contextos populares.

La escuela, por su parte, puede ser un escenario preciso para problematizar esas memorias, no para sustituirlas por discursos moralizantes o por una formación ciudadana abstracta. Desde la enseñanza de las ciencias sociales, se trata de comprender por qué los jóvenes encuentran en las barras un sentido de pertenencia que otros espacios a menudo no les ofrece. No se trata promover la formación de “buenos barristas”, sino de contribuir a que los estudiantes tomen conciencia de cómo sus referentes grupales, sus escenarios y sus memorias configuran sus subjetividades, y a partir de allí, puedan decidir de manera más autónoma y reflexiva cuales formas de pertenencia desean cultivar.

El barrismo, lejos de ser un problema por erradicar, constituye un mediador pedagógico con potencial para reflexionar sobre identidades juveniles en contextos populares. No porque sea ejemplar o deseable, sino porque condensa tensiones sociales que la escuela no puede ignorar, tales como la necesidad de reconocimiento; la construcción del nosotros frente al otro; la defensa del territorio, y la violencia como lenguaje, además de la exclusión estructural. Abordarlo en el aula implica asumir un enfoque analítico que no estigmatice, pero que tampoco celebre, sino que interroge y problematice constantemente el porqué del accionar de estas agrupaciones.

En este sentido, el desafío pedagógico no es ofrecer respuestas únicas, sino abrir preguntas. Por ejemplo: ¿qué memorias circulan en el barrio sobre las barras? ¿Cómo esas memorias afectan la convivencia escolar? ¿de qué manera los estudiantes se identifican o se distancian de esas narrativas? ¿qué alternativas de pertenencia existen más allá de la violencia? Las siguientes secciones de este trabajo profundizan en las posibilidades pedagógicas de este enfoque, analizando experiencias concretas de intervención institucional y comunitaria, y presentando la propuesta pedagógica diseñada e implementada en el colegio Agudelo Restrepo.

Capítulo 2: De la confrontación a la construcción: el barrismo como opción pedagógica.

Este capítulo tiene un doble propósito. Primero, analizar críticamente un conjunto de experiencias institucionales y comunitarias que han intentado transformar el barrismo desde el deporte y la pedagogía. Segundo, presentar el escenario, los fundamentos y el diseño de la propuesta pedagógica implementada en el colegio Agudelo Restrepo.

El capítulo se organiza en cuatro grandes apartados. El primero examina el programa Goles en Paz, iniciativa institucional pionera en Bogotá, evaluando sus logros (reducción de la violencia en el estadio) y sus limitaciones (alcance restringido al escenario deportivo, dificultad para incidir en las causas estructurales del barrismo). El segundo apartado revisa experiencias de fútbol popular comunitario (como la Escuela de Fútbol Popular Usmeños, “Por la banda izquierda” y “Educándome en mi Barrio”) destacando sus aportes a la construcción de identidades juveniles desde el territorio y la pedagogía crítica. A lo largo de este análisis se retoman algunos elementos abordados en el capítulo 1 (identidad social, violencia ritualizada, territorialidad simbólica, alteridad, etc.) para evaluar cómo estas experiencias problematizan o reproducen las dinámicas barristas.

El tercer apartado caracteriza el contexto institucional y pedagógico del colegio Agudelo Restrepo (barrio Perdomo, Ciudad Bolívar) y del curso 901, explicitando el modelo constructivista del Plan Educativo Institucional (PEI) y la corriente pedagógica propia (constructivismo social y aprendizaje basado en problemas). Finalmente, el cuarto apartado presenta la matriz de intervención pedagógica de doce, explicando su secuencia, su fundamentación teórica y el sistema de colorimetría asociado a las categorías de análisis.

A diferencia de un balance meramente descriptivo, este capítulo indaga en las tensiones y contradicciones de las experiencias revisadas: ¿Hasta qué punto Goles en Paz logra transformar el barrismo más allá del estadio? ¿Qué aprendizajes dejan las escuelas de fútbol popular para una pedagogía del barrismo en la escuela? Estas preguntas orientan el análisis, que prepara el terreno para la propuesta pedagógica y su sistematización que se abordan en el Capítulo 3.

Goles en Paz

Goles en Paz es una iniciativa institucional creada en 1999 por la Alcaldía de Bogotá inicialmente adscrita a la Secretaría de Seguridad y actualmente coordinada por la Secretaría de Gobierno. Su objetivo original fue reducir los enfrentamientos violentos entre barras bravas en el estadio El Campín y sus alrededores.

Desde la perspectiva de la violencia como lenguaje de pertenencia, Goles en Paz ha logrado un avance significativo: la disminución de incidentes violentos en el estadio. Durante 2025 según la Secretaría de Gobierno de Bogotá (2026) el programa realizó 676 acciones de promoción de la convivencia durante 209 partidos. Evidenciando la posibilidad de intervenir en los “códigos” o modus operandi de la violencia barrista cuando se trabaja con los jóvenes y no solo contra ellos.

El programa ha promovido constantemente los espacios de diálogo entre barras rivales. Los “36 espacios de diálogo” que reunieron a 1.235 personas en 2025 (Secretaría de Gobierno, 2026) permitieron que los jóvenes reconocieran al otro más allá de la lógica dicotómica excluyente que caracteriza a las barras. En esta línea, el programa ha fomentado actividades culturales compartidas (talleres de grafiti comunitario, jornadas de recolección de mercados) en las que barristas de Millonarios y Santa Fe (incluso barras de otros equipos) han trabajado juntos,

resignificando el concepto de rivalidad, pasando del antagonismo a una posibilidad de encuentro. El programa ha permitido disminuir la violencia según Libian Barreto (2019): “la violencia asociada con el fútbol logró una reducción de un 57% gracias a las acciones implementadas por el distrito en conjunto con los barristas de los respectivos equipos” entre el periodo de los años 2015 al 2019.

Pese a estos logros, Goles en Paz presenta limitaciones. Uno de los problemas centrales radica en que su accionar se ha focalizado en el estadio y sus alrededores, dejando por fuera los barrios donde los jóvenes viven la territorialidad del barrismo de manera cotidiana (el Perdomo, por ejemplo). Como advierte Gómez (2014) el programa mantiene un “marcado énfasis desde el enfoque de seguridad” (p. 81), lo que deja de lado dimensiones de índole estructural como la exclusión social, la precariedad educativa y laboral, y la estigmatización institucional que alimentan la violencia barrista configurando una perspectiva reduccionista del programa.

Dicho de otra manera, Goles en Paz interviene en el “síntoma” (la violencia en el estadio), pero no las raíces profundas que la generan. Factores como la carencia de reconocimiento, ausencia de oportunidades y la necesidad de construir una identidad en medio de un contexto complejo dan cuenta de la importancia de vincular a más actores sociales (familias, instituciones educativas y organizaciones no gubernamentales) para garantizar un mayor alcance de la iniciativa.

Por otro lado, el programa no logra transformar las memorias de exclusión que los jóvenes barristas arrastran desde sus territorios, ni modifica las representaciones estigmatizantes que la sociedad tiene sobre ellos, sencillamente porque su impacto se diluye fuera del horario del partido.

Pese a ello, es importante tener en cuenta que las causas estructurales de la marginalidad social a la que están expuestos los jóvenes barristas no es un objetivo de Goles en Paz. Aun así,

constituye un esfuerzo institucional valioso que ha logrado incidir sobre la violencia asociada a las barras bravas.

Precisamente allí donde Goles en Paz no puede llegar (el territorio cotidiano de los jóvenes,), emergen otras iniciativas que, desde el fútbol popular comunitario, intentan abordar el barrismo desde una perspectiva integral. Cabe destacar que estas experiencias no sustituyen al programa institucional, sino que lo complementan.

Las Experiencias populares

Más allá de las políticas institucionales como Goles en Paz, en Bogotá han surgido iniciativas comunitarias que abordan el barrismo desde el territorio y la educación popular. Estas experiencias, aunque diversas en sus contextos y metodologías, comparten un núcleo común: utilizan el fútbol como un lenguaje pedagógico para reconfigurar identidades juveniles, alejándose tanto de la estigmatización como de la romantización del barrismo. A continuación, se analizan tres de ellas a la luz de las categorías del capítulo 1: identidad social, territorialidad, violencia, simbolismo, rituales y alteridad.

La Escuela Popular de Fútbol Usmeños, EPFU, fue creada en 2016 por líderes barriales en la localidad de Usme y surgió como respuesta a problemáticas estructurales tales como el desplazamiento forzado, la falta de oportunidades juveniles y la violencia entre pandillas. Su propuesta se articula en tres ejes: recuperación de espacios públicos (canchas antes usadas para el microtráfico se convierten en escenarios deportivos); pedagogía crítica (talleres que vinculan técnica futbolística con derechos humanos) y liderazgos juveniles (jóvenes de 15 a 20 años se forman como replicadores de convivencia).

Articulando las categorías de la territorialidad y lo simbólico, podría decirse que la EPFU resignifica el espacio. No se trata de la defensa de un territorio para excluir al rival, sino de recuperar la cancha como un lugar de encuentro y deliberación. Como señala Niño (2021), “rodar la pelota” se convierte en un pacto político donde el juego enseña a negociar conflictos sin recurrir a la fuerza. Esta práctica contrasta de manera directa con la violencia ritualizada propia de las barras, en tanto ésta ya no es un intercambio para ascender jerárquicamente dentro de la estructura del grupo, sino que el sufrimiento colectivo es moldeado para construir comunidad.

En términos de identidad social y la problemática de la exclusión, la EPFU ofrece a los jóvenes un espacio donde ser reconocidos por sus capacidades y no por su estigma. El trabajo con “futuros liderazgos” (Niño, 2021, p. 20) permite que los adolescentes canalicen la crisis identitaria de su edad hacia formas de participación que no requieren validación violenta. En este punto, las memorias de desplazamiento y marginalidad no se borran, sino que se resignifican como un punto de inflexión o partida para la acción colectiva. Para Pedraza (2023) estas escuelas parten del “dialogo de saberes, la educación emancipadora y la defensa por los derechos humanos del territorio” (p. 20) configurando una pedagogía que evoque al fútbol popular como una herramienta de intervención social.

Cortés (2019) analiza la apuesta pedagógica denominada “Por la banda izquierda” llevada a cabo en la localidad de Bosa, la cual ve el fútbol como mercado, como industria cultural y como práctica popular. Su originalidad radica en el uso de las tácticas futbolísticas como analogías para discutir problemas barriales. Un pase preciso, por ejemplo, se equipara con la solidaridad de los vecinos; un fuera de lugar con los límites de la protesta social.

Esta experiencia permite a los jóvenes deconstruir la perspectiva que tienen de su semejante como antagonista y lo percibe como un compañero de juego que tiene necesidades y perspectivas

diferentes. Así, el fútbol deja de ser un campo de batalla simbólico para ser un escenario de negociación de significados compartidos. Para Cortés (2019), nadie esperaba que “de los análisis alrededor de un esférico pudiesen brindar tantas nuevas nociones que me permitiesen a mí y a otro número importante de jóvenes, pensar qué es eso de la educación” (p. 26). Este giro reflexivo (del deporte al pensamiento crítico) es un punto fundamental para pensarse el barrismo como una opción de práctica pedagógica.

En la localidad de Santa Fe, Moyano (2021) estudia una escuela de fútbol popular denominada “Educándome en mi barrio”, la cual prioriza la construcción de valores colectivos por encima de la competitividad. Su metodología se centra en el aprendizaje de “la igualdad de oportunidades, el respeto a las diferencias, la asimilación de reglas y normas de convivencia con el otro” (p. 27). Las actividades incluyen talleres contra la violencia intrafamiliar y procesos de formación ética vinculados a realidades locales como el desplazamiento forzado. De este modo, el fútbol deja de ser solo un juego para ser una práctica que se adapta a las realidades y necesidades de los jóvenes.

Ahora bien, hay un punto bastante interesante, y es que esta propuesta al tocar una temática como la violencia intrafamiliar puede reforzar de una u otra manera, la dimensión de género. ¿De qué manera? Moyano (2021) señala que la escuela ha participado en conversatorios sobre “fútbol y género denominado incidencias de la mujer en el fútbol, desde una perspectiva de la mujer jugadora y de la mujer hincha” (p. 61).

De esta manera, las experiencias populares ofrecen pistas valiosas para superar las limitaciones de las intervenciones puramente institucionales como Goles en Paz. Mientras que el programa oficial logra pacificar el estadio, pero no el barrio, estas iniciativas territoriales inciden directamente en las condiciones de exclusión que viven los jóvenes a través del uso del fútbol

como dispositivo pedagógico. Lo hacen mediante tres estrategias que convergen entre sí; en primer lugar, la resignificación del territorio como un espacio de encuentro y no de enfrentamiento. En segundo lugar, el uso del fútbol como analogía para problematizar conflictos sociales. Y finalmente, el desmonte de estereotipos de género y la inclusión de voces tradicionalmente silenciadas.

Estas lecciones planteadas no son recetas aplicables mecánicamente en la escuela, pero iluminan el diseño de una propuesta pedagógica situada. Si el barrismo es un fenómeno complejo que vincula identidad, violencia, territorio, memoria y género, entonces cualquier intervención que pretenda abordarlo debe articular esas dimensiones en lugar de reducirlas a un problema de comportamiento o de seguridad. El siguiente apartado presenta el escenario concreto (el colegio Agudelo Restrepo y el curso 901) donde se implementó una propuesta inspirada en estos principios.

Escenario de Implementación Pedagógica: Colegio Agudelo Restrepo IED (Institución Educativa Pública)

La institución educativa distrital (IED) Agudelo Restrepo se ubica en el barrio Perdomo, perteneciente a la unidad de planeación zonal (UPZ) 69 – Ismael Perdomo, en la localidad de Ciudad Bolívar al sur de Bogotá. Es una zona de estratos 1 y 2, con alta densidad poblacional, donde los jóvenes enfrentan condiciones de pobreza, exclusión social y limitado acceso a oportunidades educativas y recreativas. Precisamente en este contexto tan marginal (que retoma las discusiones del capítulo 1 sobre exclusión y territorialidad) convierte al colegio en un escenario

privilegiado para indagar cómo las barras bravas ofrecen a los adolescentes un sentido de pertenencia e inclusión que otras instituciones no logran proporcionar.

La institución orienta su misión hacia “la formación integral mediante el fortalecimiento de las competencias ciudadanas” (PEI, 2023, p. 17) y desarrolla énfasis en comunicación, arte y gestión social. Su modelo pedagógico se fundamenta en el constructivismo y el aprendizaje basado en proyectos (ABP), enfoques que se alinean con la presente propuesta, pues ambos comparten la idea de que el conocimiento se construye activamente a partir de la experiencia y la interacción con el entorno.

Caracterización del curso 901 y corriente pedagógica seleccionada

La intervención se diseñó para el curso 901, conformado por 50 estudiantes según lista oficial (asistencia regular de 27 a 30), con edades entre los 14 y 16 años. El curso fue seleccionado por sugerencia del coordinador académico del colegio, quien destacó en los estudiantes una sensibilidad particular hacia los temas de convivencia y manejo de conflictos, así como una alta participación en actividades expresivas emocionalmente.

Durante las observaciones previas identificamos que si bien algunos estudiantes manifestaban afinidad con el fútbol y las barras, otros mostraban simplemente indiferencia o incluso rechazo hacia esta práctica. Esto significó un punto de partida fundamental para el diseño de nuestra propuesta, de manera que interpelara tanto a los jóvenes vinculados al barrismo (que curiosamente solo era 1) como a quienes que se sienten ajenos a él.

La implementación se realizó inicialmente en el espacio de Religión (una hora los miércoles), y luego en Ciencias Sociales (dos horas los viernes). Aunque en principio nuestra

formación es en Ciencias Sociales, el único horario disponible era el de Religión, donde los estudiantes abordaban contenidos sobre historia de las religiones, ritos, símbolos y construcción de identidad colectiva. Irónicamente eran temas afines a los ejes de nuestra propuesta, (desligándolos claramente del aspecto religioso), pues tanto el estudio de las religiones como el análisis del barrismo se ocupan de comprender cómo los grupos humanos construyen sentido de pertenencia mediante narrativas compartidas, rituales y códigos morales. Esta articulación fortaleció conceptualmente la pertinencia de la intervención.

Nuestra propuesta pedagógica se inscribe en el constructivismo social, particularmente en los planteamientos de Lev Vigotsky, para quien el aprendizaje ocurre en la interacción con otros y con el entorno sociocultural. El concepto de “zona de desarrollo próximo”, definido como “la distancia que existe entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar individualmente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en la tarea” (citado en Manrique y Puente, 1999, p. 229) resulta central en nuestras sesiones, que privilegian el trabajo en grupos pequeños y el diálogo guiado.

En cuanto a estrategia metodológica, adoptamos el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que según Smartick (2017) plantea situaciones auténticas que desafían a los estudiantes a movilizar sus conocimientos previos, colaborar con otros y construir soluciones significativas. De este modo, el ABP se articula de forma natural con el constructivismo social al promover el aprendizaje colaborativo teniendo como “andamiaje” o “puente de soporte” al docente, la contextualización de los problemas, y la posterior autorreflexión del estudiantado.

Como señala Manrique y Puente (1999), “la educación es una fuerza que empuja al desarrollo y solo es eficiente cuando logra despertar aquellas funciones que están en proceso de maduración o en la zona de desarrollo potencial” (p. 229), de tal manera que la educación no solo

acompaña el desarrollo, sino que cumple su finalidad, la cual es impulsar mediante el trazo que va dibujando el estudiantado en su propia existencia, y es eficaz cuando trabaja sobre lo que el estudiante está a punto de aprender (no sobre lo que ya sabe, si sobre lo que está muy lejos de su alcance).

Diseño y Fundamentación de la Matriz de Intervención Pedagógica

La matriz de doce sesiones fue diseñada para abordar el fenómeno del barrismo de manera multidimensional, articulando las categorías centrales abordadas en el capítulo 1 (identidad social, violencia, rituales, simbolismos, alteridad). Su estructura no es arbitraria, ni abstracta, sino que responde a una progresión pedagógica intencionada que guía a los estudiantes desde la deconstrucción de prejuicios iniciales, hasta la construcción de propuestas de solución.

El primer bloque (sesiones 1, 2 y 3) se centra en la identidad social, categoría central para que los estudiantes se reconozcan como sujetos sociales antes de analizar el fenómeno específico de las barras. La sesión 1 introduce el proyecto y establece un contrato pedagógico. La sesión 2 explora las percepciones iniciales sobre las barras bravas (muchas de ellas estigmatizantes). La sesión 3 profundiza en la distinción entre identidad personal e identidad social, anclando el concepto en ejemplos cotidianos. Este bloque inicial da apertura a la implementación siendo el fundamental, porque como señala Manrique y Puente (1999) en el constructivismo la movilización de conocimientos previos es la base de todo aprendizaje nuevo.

El segundo bloque (sesiones 4, 5, 6, 7 y 9) deconstruye el fenómeno del barrismo en sus componentes esenciales. La sesión 4 (barrismo) ofrece una contextualización histórica y social del fenómeno en Bogotá, evitando miradas sensacionalistas. Las sesiones 5 y 6 (simbolismos y

rituales) siguen una secuencia didáctica “crear-deconstruir”: primero los estudiantes crean una barra ficticia (diseñando nombre, colores, lemas, valores), experimentando cómo se construye una identidad colectiva a través de símbolos, luego analizan críticamente los rituales reales de las barras (cánticos, viajes, grafitis), comprendiendo su función cohesionadora pero también sus límites violentos. La sesión 7 (territorialidad) retoma la noción de Clavijo (2004) sobre el territorio como un espacio simbólico y fluido, y los estudiantes representan en mapas colaborativos los lugares de encuentro, marcas y conflictos en su barrio. La sesión 9 (alteridad) introduce una perspectiva de género, examinando los roles patriarcales dentro del barrismo y promoviendo la reflexión sobre la inclusión y el reconocimiento del “otro”.

El tercer y último bloque (sesiones 8, 10, 11 y 12) se dedica al análisis y transformación del conflicto. La sesión 8 (violencia) deconstruye el estigma, analizando las causas profundas de la violencia (exclusión, falta de oportunidades, necesidad de reconocimiento) a partir de noticias y documentales. La sesión 10 (impacto social) realiza una evaluación integral mediante un diagrama de impactos que visualiza las “luces y sombras” del barrismo en la comunidad. Solo tras este diagnóstico, las sesiones 11 y 12 abordan el cómo prevenir y resolver conflictos: la sesión 11 propone estrategias para fomentar la convivencia. La sesión 12 diseña protocolos específicos de resolución de conflictos utilizando herramientas visuales como el mapa de corchetes.

Cada sesión plantea una pregunta o un reto que los estudiantes resuelven colaborativamente, materializando así el ABP. La progresión (entender, evaluar, prevenir, solucionar) evita respuestas simplistas y capacita a los estudiantes para generar soluciones estructuradas e informadas, al tiempo que los invita a reflexionar sobre el cómo han ido construyendo su identidad a partir de las experiencias cotidianas que los rodean.

Finalmente, la colorimetría asociada (azul para identidad social, verde para barrismo, púrpura para simbolismos y rituales, naranja para territorialidad, rojo para violencia, amarillo para alteridad) no es un recurso que decidimos usar por mera estética, sino una herramienta de gestión pedagógica que nos permite visualizar el equilibrio de las categorías y la configuración didáctica del proceso. En su conjunto, la matriz busca que los estudiantes, más allá de sus gustos personales, comprendan que la identidad social se construye en grupos, que existen formas de pertenencia violentas y otras constructivas, y que ellos pueden resignificar sus propias formas de pertenecer a una agrupación sea barrial o no, a partir de una reflexión basada en la crítica.

Número de Sesión	Fase y/o Momento	Contenidos	Actividades	Objetivo de Aprendizaje (por sesión)
1 Duración: 30 minutos	Introducción y Contextualización General del Proyecto	Presentación de la propuesta pedagógica: tema, objetivos y metodología. Expectativas y normas de participación. Acercamiento inicial al fenómeno del barrismo como objeto de estudio.	Presentación y expectativas:-Breve explicación del proyecto: “Vamos a explorar las barras bravas más allá de los prejuicios, para entender cómo influyen en la identidad juvenil” Ronda de expectativas: ¿Qué esperan aprender?, ¿Qué saben del tema? Establecimiento de acuerdos básicos de convivencia para el diálogo (respeto, confidencialidad, escucha activa).	Familiarizar a los estudiantes con la propuesta pedagógica y establecer un marco de confianza y participación para las sesiones siguientes, explorando sus percepciones iniciales sobre el barrismo.
2 Duración: 60 minutos	El Barrismo como fenómeno social e identitario.	Concepto general de barras bravas y su relación con la construcción	Mapa Mental (individual): El docente escribe “Identidad” en el centro del tablero.	Identificar las percepciones iniciales de los estudiantes sobre las barras bravas y

		de identidad social en adolescentes El fútbol como escenario de socialización y pertenencia para los jóvenes.	Lluvia de ideas guiada: ¿qué palabras, imágenes o conceptos asocian con “identidad”? (Ej: Familia, amigos, música, barrio, etc.) Pregunta detonante: ¿Cómo creen que el fútbol y apoyar a un equipo influye en la identidad de una persona? Ronda de opiniones y discusión guiada: Los estudiantes comparten abiertamente ¿qué saben o qué han escuchado sobre las barras bravas?	establecer colectivamente una primera conexión entre este fenómeno y la búsqueda de identidad grupal durante la adolescencia.
3 Duración: 60 minutos	“¿Quién soy yo?” La construcción de la identidad en la adolescencia	Definición de identidad social y personal. Factores que influyen en la construcción de la identidad durante la adolescencia. (familia, amigos, instituciones, contextos sociales)	Exposición participativa sobre las influencias sociales en la adolescencia: Breve charla interactiva del docente: “¿Qué nos hace ser quienes somos?” Introducción a los conceptos de identidad personal (rasgos individuales) e identidad social (grupos a los que pertenecemos) Ejercicio de reflexión individual: “¿Quién soy yo?” Cada estudiante recibe una hoja dividida en dos columnas: “Yo personal” y “Yo social”. En “Yo Personal” escriben/dibujan 3-4	Diferenciar entre identidad personal e identidad social a través de la reflexión individual y grupal, reconociendo los principales agentes de socialización que influyen en su propia construcción identitaria.

			<p>características que los definen como individuos únicos. (ej: “soy divertido”, “me gusta dibujar”)</p> <p>En “Yo social” escriben/dibujan 3-4 grupos a los que pertenecen y que influyen en su identidad (ej: “familia Pérez, “curso 901”, etc.) Compartir los resultados en grupos pequeños.</p>	
4 Duración: 60 minutos	El barrismo en Bogotá: Historia y Comunidad	<p>Orígenes y evolución de las barras bravas en Bogotá (Millonarios vs Santa Fe)</p> <p>La doble cara del barrismo: integración social vs conflicto en la comunidad.</p>	<p>Proyección de un video corto sobre las barras bravas en Bogotá (proporcionado por el docente)</p> <p>Mapa Mental Grupal: Mediante la siguiente pregunta guiada: “¿Qué papel juegan las barras bravas en la comunidad”? los estudiantes en grupos de a 4 o 5 personas realizaran un mapa mental donde dibujan cómo creen que estas agrupaciones barriales afectan o benefician.</p> <p>Debate dirigido: Impactos Positivos y negativos del barrismo.</p>	Analizar el impacto dual del barrismo (de integración y conflicto) en la comunidad de Ciudad Bolívar, a partir de un caso concreto, para reconocer su complejidad como fenómeno social.
5 Duración: 120 Minutos	Creación de identidad grupal: El poder de los símbolos	Elementos que construyen identidad colectiva: Símbolos, colores, lemas y	Explicación y marco teórico: El docente introduce brevemente los conceptos clave: cómo los símbolos,	Experimentar de manera práctica el proceso de creación de una identidad colectiva mediante el diseño de los

		<p>valores compartidos La función del ritual y la simbología en la cohesión grupal.</p>	<p>colores, himnos y valores crean un “nosotros” y diferencian a un grupo de los demás. Usa ejemplos conocidos (Ej: escudos de equipos de fútbol, logotipos de marcas) Taller de creación: “Fundando nuestra barra”. Los estudiantes se dividen en grupos de 4 o 5 personas. Cada grupo creara una “barra” o equipo ficticio basado en el deporte. Cada grupo deberá generar: Nombre de la barra. Colores Representativos. Símbolo o logo. Un lema. Y Tres valores que los identifiquen (ej: respeto, unión, pasión) Socialización y reflexión: ¿cómo se sintieron al crear una identidad en grupo?</p>	<p>símbolos y valores de un grupo ficticio, para comprender su poder en la generación de sentido de pertenencia</p>
<p>6 Duración: 60 minutos</p>	<p>Rituales y Símbolos: El ADN de las barras bravas</p>	<p>Los rituales (cánticos, saludos, viajes) y símbolos (grafitis, banderas, indumentaria) específicos de las barras bravas La función de lo anteriormente mencionado, en la creación de cohesión,</p>	<p>Activación y Ejemplificación: el docente plantea la pregunta “Además de los colores, ¿Qué otras cosas hacen única a una barra brava? Después el docente introduce brevemente los conceptos de ritual (acción repetitiva que une) y símbolo</p>	<p>Identificar los rituales y símbolos propios de las barras bravas y analizar críticamente su función en la construcción de cohesión e identidad grupal dentro de esta subcultura</p>

		<p>identidad y sentido de pertenencia</p>	<p>(objeto que representa algo) Ejercicio de Conexión y análisis: Cada estudiante separa una hoja en dos columnas “rituales” y “símbolos”, y debe listar ejemplos que conozca o haya visto de barras bravas (puede ser de su localidad o generales) y se socializa.</p>	
<p>7 Duración: 60 minutos</p>	<p>Territorio y Pertenencia: ¿Dónde se dibuja la frontera?</p>	<p>El concepto de territorialidad en el barrismo: apropiación, control y defensa del espacio Cómo las barras bravas marcan el territorio (simbólica y físicamente) y cómo esto impacta la dinámica social del barrio</p>	<p>El docente introduce el concepto de “territorialidad” enseñando que el territorio no es solo un lugar físico, sino un espacio cargado de significados e identidades compartidas. Mapa colaborativo: Los estudiantes harán 4 o 5 equipos de 8 personas, y en un pliego de papel periódico representarán gráficamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lugares de encuentro de barras (Ej: parque, cancha) -Marcas de Territorio (ej: grafitis, banderas) -Posibles puntos de conflicto (zonas donde se encuentran barras rivales) <p>Y se socializa reflexivamente en el cómo esto puede afectar a otras</p>	<p>Analizar el concepto de territorialidad en el barrismo y evaluar su impacto en la vida cotidiana y la convivencia en la localidad de Ciudad Bolívar, a través de la representación espacial en un mapa colaborativo.</p>

			personas de la comunidad.	
8 Duración: 60 minutos	La violencia en el barrismo: rompiendo el estigma	La violencia como una de las posibles expresiones del barrismo, pero no su definición central. Análisis de causas profundas: exclusión social, falta de oportunidades, necesidad de reconocimiento y pertenencia	Estudio de caso grupal: A todo el salón el docente le proyectara en video algunas noticias del barrismo sobre violencia previamente seleccionadas y adaptadas para la discusión en clase. Posteriormente como complemento al video, se plantea una pregunta problema: ¿cómo evitar la violencia en estos grupos? , y a partir de ello, cada estudiante presentara una serie breve de propuestas o soluciones alternativas para evitar estas confrontaciones.	Deconstruir la asociación inmediata entre barrismo y violencia analizando sus causas estructurales para comprender el fenómeno más allá del estigma y los prejuicios.
9 Duración: 60 minutos.	Género y Barras Bravas: ¿Solo para hombres?	Los roles tradicionales de género y el machismo en la cultura de las barras bravas en el fútbol El creciente rol de las mujeres en las barras bravas: entre la inclusión y el desafío a los estereotipos	Proyección de video que expone un testimonio de una mujer con relación al rol de la mujer en las barras bravas. Posteriormente se realiza un debate dirigido a partir de las siguientes preguntas a los estudiantes: ¿Qué observan? ¿por qué creen que usualmente se piensa en hombres cuando se habla de barras? ¿Qué estereotipos enfrentan las mujeres en el	Analizar críticamente los roles de género y las dinámicas patriarcales al interior de las barras bravas para identificar formas de promover una participación más equitativa e inclusiva.

			barrismo y como los desafió la mujer del video?	
10 Duración: 60 minutos	Impacto Social del Barrismo: Luces y Sombras	Impacto positivo del barrismo: sentido de pertenencia, redes de apoyo solidario y expresión cultural. Impacto negativo: estigmatización cultural, violencia, afectación del tejido social.	Mapa de impacto dual (Mapa mental o esquema creativo) El mapa mental o esquema estará guiado por 3 columnas, la primera denominada ¿Área de Impacto? (Ej: vida de los jóvenes, comunidad barrial, familia, espacio público, etc.), la segunda Impactos Positivos del barrismo, y la tercera Impactos Negativos del barrismo. Reflexión y cierre: Pregunta final, ¿Qué cosas buenas les ha traído el barrismo a los jóvenes de Ciudad Bolívar? ¿Pesán más los impactos positivos o negativos?	Evaluar de manera crítica y visualizar los impactos positivos y negativos del barrismo en la sociedad, reconociendo su dualidad como fenómeno cultural.
11 Duración: 60 minutos	Convivencia y Barras bravas: Más allá del conflicto	El concepto de convivencia pacífica: respeto, tolerancia, diálogo y gestión no violenta de conflictos. El potencial de las barras bravas como agentes de convivencia y cohesión social en sus territorios.	Conceptualización: El docente preguntará al estudiantado, ¿qué significa para ustedes convivencia?, ¿Qué se necesita para convivir bien? Mapa de la Convivencia: Se dibujará un mapa de “convivencia” en el tablero con 4 cuadrantes o áreas que representan diferentes	Proponer estrategias concretas para fomentar la convivencia pacífica al interior de las barras bravas y en su relación con la comunidad, aplicando el concepto de responsabilidad colectiva.

			<p>escenarios de la cotidianidad, uno de ellos es el de las barras rivales como escenario hipotético. Los escenarios son: “En casa”, “En la escuela”, “En el barrio/comunidad” y “Con Barras Rivales”.</p> <p>Los estudiantes en grupos pequeños discuten y anotan en tarjetas de colores, los factores que consideran que favorecen o dificultan la convivencia en cada uno de esos espacios. (Ej: respeto mutuo, comunicación, malentendidos, exclusión)</p> <p>Finalmente, los estudiantes pegan sus ideas en la parte correspondiente del mapa, destacando qué elementos favorecen la convivencia y cuales la dificultan. El grupo se reúne y observando el mapa completo reflexiona sobre las diferencias y similitudes entre los distintos espacios.</p>	
12 Duración: 120 minutos	Cierre y Actividad Final: “¿Y cómo solucionamos esto?” Resolución de conflictos en el contexto del barrismo-	técnicas de resolución de conflictos: negociación, mediación y dialogo. Aplicación de estas técnicas en	El docente (nosotros) presenta de manera simple 3 técnicas: Dialogo: hablar con calma para entender el problema	Diseñar un protocolo de resolución de conflictos, aplicando técnicas de negociación y mediación, para ser utilizado en el

		<p>el contexto del barrismo (disputas internas y con barras rivales)</p>	<p>Negociación: Buscar un acuerdo donde todos ceden un poco Mediación: Una persona neutral ayuda a encontrar una solución. Mapa de Corchetes: El docente ilustrará en el tablero a manera de ejemplo lo que es un mapa de corchetes. Posteriormente, en grupos, van a crear un protocolo, pero como un mapa de pasos a seguir para resolver un conflicto entre dos barras rivales. Estos protocolos se compartirán en clase y se discutirá cual podría ser más efectivo en la práctica, cerrando así de manera representativa los valores, aprendizajes y conceptos trabajados durante las sesiones.</p>	<p>contexto de las barras bravas.</p>
--	--	--	--	---------------------------------------

Capítulo 3: sistematización de la Práctica Pedagógica, Institución Agudelo Restrepo IED

El objetivo inicial de la propuesta era implementar la propuesta con un curso de grado décimo o undécimo, ya que una docente del colegio nos informó que en aquellos grados se encontraban algunos muchachos pertenecientes a grupos de barras bravas. Sin embargo, en conversaciones previas con el coordinador del colegio, surgió la propuesta de realizar la implementación en un curso que tuviera altos índices de “conflictividad escolar”. Así, se sugirió el grado octavo, que en 2024 contaba con dos cursos – 801 y 802 – y que al momento de la implementación – año 2025 – sería el grado noveno.

El primer encuentro con el curso 801 nos permitió observar un grupo claramente dividido siguiendo la dinámica tradicional del aula, es decir, los estudiantes ubicados de la mitad para el frente prestaban más atención, respetaban el habla del profesor, y su participación era más activa, aunque en ocasiones se mostraban indiferentes. Los estudiantes de la parte trasera, en cambio, dialogaban constantemente entre ellos y parecían dispersos (en apariencia) pero cuando la docente abordaba algún tema relacionado con la violencia, dirigían su atención hacia ella. Desde este momento inicial pudimos evidenciar una división espacial que anticipaba la “alteridad” del grupo: un “nosotros” (los de adelante, más alineados con la norma escolar) y un “ellos” (los de atrás, percibidos como más conflictivos). No obstante, como descubriríamos más adelante, esa frontera no era tan rígida.

Nuestra presencia claramente generó un cambio en el ambiente del aula, tal como había sido advertido por uno de los docentes de la Línea de formación política y memoria social quien mencionó el factor psicológico del cambio de comportamiento de un grupo respecto a un agente externo. La docente a cargo del curso se mostró incómoda no sólo por la presencia de dos

practicantes sino porque había estado incapacitada seis meses, mientras que los estudiantes mostraron enorme curiosidad hacia nosotros.

A pesar de ello, pudimos conversar brevemente con algunos estudiantes de “atrás”, lo que comúnmente entendíamos como el “grupo pesado” (es decir, aquellos que incitaban al desorden). No obstante, resultó que ellos eran quienes ayudaban a mantener el orden y el silencio en el aula, aunque se dispersaban cuando la docente se extendía en las explicaciones.

En esa misma sesión conocimos a un estudiante a quien sus demás compañeros llamaban “el cucuteño” (no de forma despectiva, sino por su lugar de procedencia). Fue el que más participó en aquella ocasión, y dialogando con él, nos comentó que había pertenecido a las barras bravas del Deportivo Cúcuta, y pensamos que podía ser fructífero a futuro dialogar más con él para nutrir nuestro trabajo de grado.

La segunda visita se realizó con el curso 802, y fue un cambio radical. Los estudiantes eran bastante pasivos, casi tímidos. En esta ocasión seguimos el consejo de uno de los profesores de la línea, quien nos recomendó no repetir el error de limitarnos a observar, sino realizar una actividad rompehielos que nos permitiera conocer mejor a los estudiantes y, a partir de ello, estructurar las sesiones pedagógicas. Así lo hicimos, y nuestra actividad consistió en llevar unas pegatinas de papeles coloridos y hacerles unas preguntas base, una de ellas para saber a cuál equipo apoyaba (la mayoría respondió que al Atlético Nacional).

Posteriormente, se les preguntó su opinión acerca de un conflicto entre barras relativamente reciente en aquel entonces (octubre/noviembre del 2024), ocurrido entre hinchas del Atlético Nacional e hinchas del Atlético Junior en el Estadio Atanasio Girardot de Medellín, y que inició con insultos despectivos y regionalistas entre cada fanaticada y que casi desemboca en tragedia.

La mayoría optó por una respuesta bastante similar, tanto entre quienes gustaban del fútbol como entre quienes no, argumentado que no valía la pena perder la vida por una camiseta de un equipo que ni sabía quién eras. Aunque la mayoría entregó la pegatina, algunos la dejaron en blanco.

Esta actividad evidenció que, más allá de las afinidades futbolísticas, los estudiantes compartían un sentido común de rechazo a la violencia extrema personificada en las barras. Sin embargo, también reveló una distancia entre su discurso racional (“no vale la pena morir por una camiseta”) y la atracción que la violencia ritualizada del barrismo ejercía sobre algunos de ellos (manifestada en la fascinación por las noticias de enfrentamientos, o en los comentarios que minimizaban los riesgos). Este desajuste entre lo que se dice y lo que se siente sería un punto central por trabajar en las sesiones.

Comparando los dos grupos, concluimos que los estudiantes del grado 801 (que al año siguiente sería 901) se prestaban mejor para el desarrollo de nuestra propuesta, por la posibilidad de mostrar inconformidad si no les atraía nuestra temática y por la recomendación del coordinador, quien señaló que aquel grado era muy “emocional” y recibiría bien las sesiones previstas de expresión.

Ahora bien, en un inicio la intención era continuar con la misma docente que venía orientando el curso. Sin embargo, hubo cambio de docente para el año 2025, de manera que la nueva docente asumió las asignaturas de Religión y Ciencias Sociales. Dado el cruce de horarios varias de las sesiones se implementaron en la franja de Religión, una hora los miércoles. Esto presentó un inconveniente que influyó en la disposición de los estudiantes, pues antes de su clase de religión los estudiantes tomaban la clase de educación física, por lo que solían llegar cansados y dispersos. Además, luego de la clase de Religión los estudiantes recibían su almuerzo, lo que generaba otro elemento de distracción que estuvo presente la mayor parte de la implementación.

Este factor contextual (la fatiga física y la proximidad del almuerzo) influyó negativamente en la concentración, como se verá en el análisis de las sesiones.

El grupo de 901 estaba compuesto según el listado del sistema, por 50 estudiantes, aunque la asistencia regular rondaba entre 27 a 30 estudiantes. De forma sorpresiva, la gran mayoría mostró un interés particular por las temáticas relacionadas con el barrismo – aunque varios expresaron apatía con relación al fútbol –; interés que se expresó en la receptividad y la participación de los estudiantes. Atribuimos esta acogida positiva en parte, a que las temáticas abordaban directamente la violencia, un asunto que claramente les interesaba, quizás porque habían estado expuestos a situaciones de este tipo en su barrio o porque la violencia forma parte del imaginario popular asociado al fútbol.

Por otro lado, hay que recordar que el Perdomo es un sector de gran presencia de las barras bravas de Millonarios y Santa Fe de manera que los estudiantes en su mayoría habitantes del barrio conocían los espacios donde se reunían y estaban familiarizados con algunos grafitis o rituales que practicaban estos grupos independiente de si hacían parte de ellos o no, o incluso si sentían alguna afinidad por el fútbol.

Teniendo en cuenta este contexto, a continuación, se analizan las doce sesiones, no en una simple cronología descriptiva, sino agrupadas en tres bloques temáticos que corresponden a la progresión pedagógica de la matriz: 1. Identidad y prejuicios iniciales, 2. Deconstrucción del barrismo, y 3. Conflicto, convivencia y propuestas.

Bloque 1- Identidad y prejuicios (sesiones 1, 2 y 3)

En la primera sesión, de carácter introductorio, buscamos que los estudiantes compartieran sus ideas sobre las barras bravas. La mayoría definió a las barras como “grupos de amigos que van al estadio” (aspecto recreativo), pero también apareció con fuerza la asociación con peleas y violencia. Solo tres estudiantes mostraron un conocimiento más específico, mencionando los grafitis o cánticos, usando de ejemplo la cumbia villera. Esta ambivalencia nos da cuenta de la doble faz del barrismo que a lo largo del documento se ha mencionado. Por un lado, espacio de sociabilidad y pertenencia, y por otro, objeto de estigmatización social.

Al preguntarles a qué equipo apoyaban, muchos dudaron en responder. Interpretamos esa incomodidad no como desinterés, sino como una manifestación propia del miedo a equivocarse, un miedo inherente de las aulas sea cual sea el tema. En este caso, declararse hincha de un equipo popular como Millonarios o Santa Fe en un contexto de alta conflictividad barrial podía implicar exponerse a la mirada estigmatizante del otro (compañeros, docentes, etc.). Sin embargo, es importante aclarar que comúnmente en espacios recreativos o de diálogo ocioso en el ámbito escolar la temática de las barras bravas y el apoyar o no a un equipo determinado, suele ser percibido con jocosidad (por lo menos desde los estudiantes que no pertenecen a una barra brava) al no tenerse en cuenta la relevancia de la temática.

Seguidamente, los tópicos que se introdujeron fueron, en primer lugar, el origen histórico del barrismo a partir de los hooligans ingleses (basado en Alabarces, 2014) y, en segundo lugar, se les explicó la formación de ciudadanos respetuosos mediante las sesiones que propusimos para así poder concebir a las barras bravas más allá de la violencia y el conflicto y verlas como espacios de respeto, tolerancia y cultura ciudadana. Es importante aclarar que las preguntas iniciales que guiaron esta primera sesión con los estudiantes y que buscaban indagar su conocimiento sobre el

barrismo o las barras bravas fueron las siguientes: ¿saben que es una barra brava? ¿conocen algunas de las barras bravas más populares en Colombia?

Cabe aclarar que en esta primera sesión uno de los practicantes no pudo estar presente. No obstante, la sesión se desarrolló de manera óptima porque permitió conocer las diferentes perspectivas que tenían los estudiantes acerca del barrismo y los elementos a partir de los cuales se podría trabajar en las demás sesiones. Dada la actitud displicente que algunos estudiantes mostraron, se acordó con la profesora que las notas que obtuvieran en las actividades que se realizarían en cada sesión se tuviesen en cuenta en la nota de la asignatura.

El objetivo pedagógico de esta primera sesión fue introducir a los estudiantes del curso a los diferentes conceptos relacionados con las barras bravas y que sustentan la propuesta pedagógica que estructura el presente trabajo de grado, tales como la identidad social, la violencia y las prácticas que identifican a este tipo de agrupaciones sociales.

La segunda sesión se enfocó en la identidad personal como punto de partida. A la pregunta “¿cómo se definirían en una palabra?”, solo se obtuvo una respuesta, la del estudiante a quienes sus compañeros apodaban el “cucuteño”, y quien en tono sarcástico respondió “casa”.

Esta respuesta nos llevó a reflexionar, pues más allá de la ironía, nos permitió problematizar la noción de identidad. El hecho de asociar su identidad con el hogar podría interpretarse como una búsqueda de refugio o estabilidad en medio de un entorno escolar que él percibía quizás como conflictivo.

En conversaciones previas, el mismo estudiante nos había comentado que, aunque perteneció a las barras bravas del Deportivo Cúcuta, nunca participó activamente en los enfrentamientos con otras barras, pues siempre se sintió más apegado a su hogar y a su figura

materna; por ende, su definición como “casa” nos dio a entender que quizás había un reflejo entre la tensión de pertenecer a un grupo de alto riesgo (la barra) y anhelar al mismo tiempo la seguridad y tranquilidad del ámbito doméstico.

Cabe señalar que esta fue su única intervención en todo el semestre. La interpretación que le dimos a ello era que su anterior pertenencia a una barra lo había llevado a creer que ya sabía todo lo relevante sobre el tema, generando cierta resistencia a explorar nuevas perspectivas. Sin embargo, también pudo deberse a otros factores, como su carácter desinteresado por la dinámica grupal del aula.

A continuación, desarrollamos una actividad más enfocada a las implicaciones del concepto de identidad social, esto mediante la siguiente pregunta: ¿cómo podría definir mi identidad ante los demás? Nos interesaba que los estudiantes respondiesen quiénes eran, quiénes habían sido hasta el momento y quienes querrían ser.

Para este ejercicio los estudiantes debían representar sus respuestas por medio de mapas mentales realizados de manera individual. El objetivo pedagógico de esta sesión era, en primer lugar, abordar los orígenes del barrismo para ofrecer a los estudiantes un marco histórico de referencia sobre este fenómeno y, en segundo lugar, brindar herramientas conceptuales para que comprendieran cómo opera la identidad social en sus entornos más cercanos (amigos y familia).

La mayoría respondió en relación con lo que les gustaría ser, es decir, proyecciones futuras como aquello que deseaban estudiar. Una de las estudiantes quería ser veterinaria, otro policía, etc. Algunos estudiantes aprovecharon la oportunidad para hacer alusión a sus entornos familiares y a sus gustos culturales, musicales y de ocio personal. Otros asociaron su identidad con el fútbol y su

práctica diaria. Sin embargo, la actividad resultó demasiado abstracta: muchos estudiantes se dispersaron y pocos completaron el trabajo.

Aprendimos de este “imprevisto”. En lugar de forzar una reflexión sin un “andamiaje”, rediseñamos la sesión 3 con una estrategia más concreta: la hoja dividida en dos columnas (“yo personal” /” yo social”). Explicamos que la identidad personal son rasgos individuales (“soy un buen dibujante”, “me gusta el rap”), mientras que la identidad social se construye por pertenencia a grupos (“soy del curso 901”).

El cambio fue inmediato. Mientras antes solo diez estudiantes habían participado, con este cambio de estrategia la participación alcanzó poco más de la mitad de los asistentes (casi los 30). Además, la calidad de las representaciones mejoró notablemente. En la primera actividad (dibujo libre sobre la influencia del fútbol) predominaron imágenes genéricas (balones, camisetas), mientras en la hoja dividida aparecieron reflexiones más personales y variadas (enfoques musicales representados en el dibujo de un instrumento o audífonos).

Estas producciones evidenciaron que los estudiantes podían diferenciar entre los dos planos de la identidad, pero también que la identidad social no era para ellos “uniforme” o “lineal”, pues podían ser hinchas de un equipo, miembros de una familia, integrantes de un curso o vecinos de un barrio. La riqueza de estas múltiples pertenencias sería primordial para analizar en los bloques siguientes, cómo el barrismo selecciona y adjunta una de ellas (la futbolera) hasta convertirla en el anclaje principal de la identidad colectiva.

Durante esta sesión nos dimos cuenta que pocos estudiantes comprendían los conceptos de identidad propia y social desde el abordaje teórico y el lenguaje académico. Optamos entonces por simplificar los términos y correr el riesgo de sintetizar algunas temáticas o conceptos, como el

tema de la identidad social a partir de Hogg & Abram (2016), explicando cómo los grupos como las barras bravas proporcionan un sentido de pertenencia grupal. Usamos a Clavijo (2004) para mostrar cómo el accionar de estos grupos (cánticos y grafitis específicos) construyen una cohesión grupal y fortalecen el sentido identitario. De igual manera y siguiendo a Carvajal (2021), discutimos cómo el fútbol opera como espacio de socialización. Cabe destacar que la base psicológica de Erikson y su obra *Identidad: juventud y crisis*, fue útil para que los estudiantes comprendieran la adolescencia como etapa clave para establecer la identidad personal y social.

Así mismo, identificamos que uno de los estudiantes de este curso presentaba características que sugerían necesidades educativas particulares, observándose dificultades en la interacción social con sus compañeros y patrones de comunicación limitados, es decir, no podía articular bien su habla, y se la pasaba dibujando y mencionando que quería ser policía. Esto nos llevó a una atención más personalizada, es decir, en lugar de exigirle el formato “estándar”, uno de nosotros lo acompañó y le explicó paso a paso el sentido de la actividad para asegurar su involucramiento en la clase.

Aunque desconocíamos a ciencia cierta el desarrollo cognitivo del estudiante, se hacía evidente que quizás era necesario ser más flexible en sus formas de participación, pues no interactuaba mucho con sus demás compañeros, aunque siempre fue responsable con la entrega de las actividades. Para esta sesión en particular, el estudiante en lugar de entregar un mapa mental con múltiples conceptos concentró su identidad en aquello que más le gustaba y era ser policía.

Paralelamente, la baja entrega inicial de actividades nos llevó a acordar con la profesora que las producciones tendrían valoración cuantitativa. Lamentablemente, es una decisión bastante conductual (aumentó la participación al condicionarlos) cuya reflexión crítica recae en que si bien la calificación puede incentivar la entrega, también puede desplazar la motivación, la reflexión y

llevar a la monotonía. En futuras intervenciones sería deseable explorar formas de participación que no dependan de la nota, como la socialización abierta de trabajos o la coevaluación entre pares.

A continuación, en la figura 1, se presenta un ejemplo del dibujo realizado por uno de los estudiantes durante la segunda sesión, quien representó su identidad personal a partir de su aspiración profesional (ser policía). En la figura 2 se exhibe un dibujo realizado por otro estudiante sobre su identidad personal, caracterizada a partir de sus gustos personales.

Figura 1: *Representación gráfica de la Identidad Personal de un estudiante del curso 901*



Nota. Dibujo del estudiante que quería ser policía

Figura 2: Representación gráfica de la Identidad Personal de un estudiante del curso 901



Nota. Dibujo de un estudiante sobre su identidad personal, quien la asoció con el estilo, la elegancia y sus gustos personales

Al finalizar la sesión 3 realizamos un balance y, pese a las dificultades mencionadas, reconocimos que los estudiantes habían logrado identificar sus propias percepciones (a menudo estigmatizantes) sobre las barras bravas; reconocer la tensión entre identidad personal e identidad social; diferenciar entre pertenencias múltiples, y producir representaciones gráficas de sus propias identidades.

Las figuras 3, 4 y 5 se muestran como ejemplos del ejercicio, “yo personal vs yo social”, donde dos estudiantes (a manera individual), contrastan sus rasgos individuales con los grupos a los que pertenecen.

Figura 3: *Ejercicio de Reflexión sobre Identidad Personal y Social.*



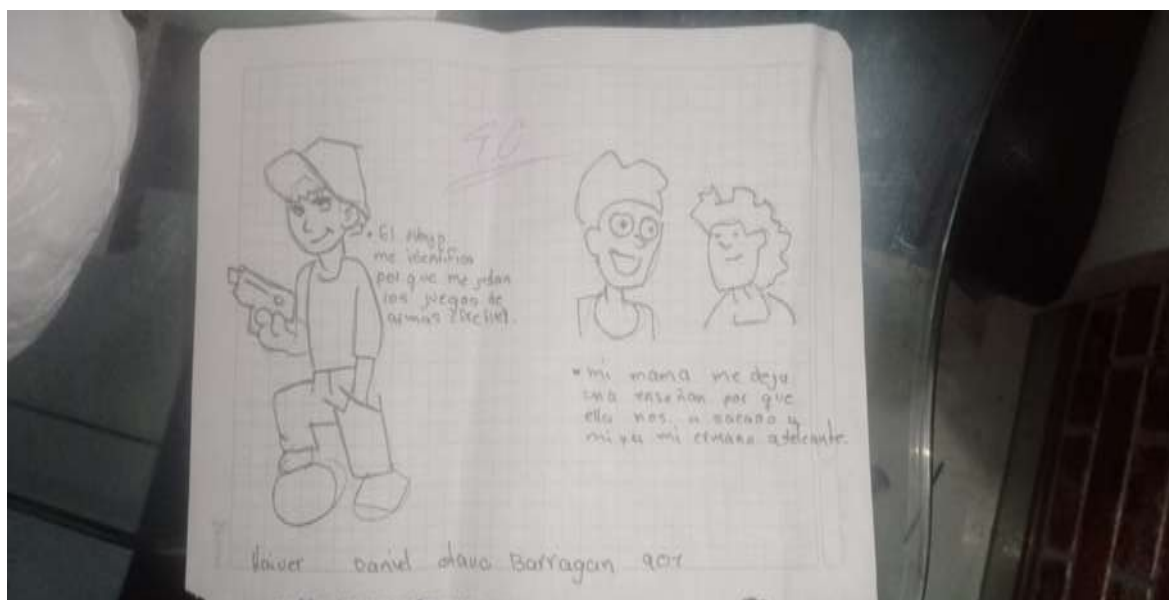
Nota. En la columna izquierda ("yo personal") el estudiante representó rasgos individuales como sus gustos personales afines al deporte, y en la columna derecha ("yo social") incluyó un grupo socializador primario como lo es la su familia.

Figura 4: *Ejercicio de Reflexión sobre Identidad Personal y Social.*



Nota. En la presente figura 3, se invierte la elaboración en comparación con la 2, en este caso, en la columna derecha ("yo personal") el estudiante representó rasgos individuales como sus gustos personales afines al deporte, y en la columna izquierda ("yo social") incluyó un grupo socializador primario como lo es la su familia.

Figura 5: *Ejercicio de Reflexión sobre Identidad Personal y Social.*



Nota. En la columna izquierda ("yo personal") el estudiante representó rasgos individuales como sus gustos personales afines al deporte, y en la columna derecha ("yo social") incluyó un grupo socializador primario como lo es la su familia.

Bloque 2-Deconstrucción del barrismo (sesiones 4, 5, 6, 7, y 9)

Para la cuarta sesión, correspondiente al “barrismo en Bogotá”, implementamos la actividad planificada que consistía en la proyección de un video, seguida de la elaboración de un mapa mental grupal. El recurso audiovisual seleccionado fue el documental denominado *Barras Bravas: Historia y Evolución en Colombia* (Canal fútbol y sociedad, 2023), el cual relata en 10 minutos el trayecto histórico del fenómeno desde los años 80 hasta la actualidad. Es un material bastante sustancioso para la temática dado que está respaldado por investigación social realizada por exlíderes barristas, proporcionando el contexto adecuado para que los estudiantes comprendan el fenómeno más allá de su percepción inmediata o base. A diferencia de las discusiones abstractas previas, el material audiovisual ancló el fenómeno en imágenes concretas que los estudiantes reconocían como parte de su barrio.

Para este momento de la sesión la gran mayoría de los estudiantes estaban interesados en el video ya que este explicaba la historia de las barras bravas a través de los conflictos violentos y territoriales que exhibía de manera explícita conflictos territoriales en las localidades de Ciudad Bolívar y Kennedy, donde barras de Millonarios y Santa Fe se disputaban el control de espacios como canchas y parques, así como enfrentamientos violentos específicos en los alrededores del estadio el Campin a finales de los años 90.

Ahora bien, como actividad central de la sesión, y tras la proyección del documental, los estudiantes se organizaron en grupos para elaborar un mapa mental guiados exclusivamente por la siguiente pregunta: ¿Qué papel juegan las barras bravas en la comunidad? La disposición y el interés fueron altos, evidenciando que el video había funcionado como un insumo efectivo.

Posteriormente, se llevó a cabo una retroalimentación conjunta, en donde nosotros, como practicantes, moderamos la socialización de los mapas, y la profesora (que siempre estuvo presente en cada sesión) aportó desde su perspectiva sobre la convivencia en el colegio. Teniendo en cuenta esto, los estudiantes explicaron sus representaciones y se generó un debate en el que surgieron posturas encontradas. Por ejemplo, algunos grupos señalaron que las barras bravas cumplen una función de integración social al ofrecer un espacio de “acogimiento” y apoyo mutuo para jóvenes que se sienten excluidos en otros ámbitos.

Otros, en cambio, enfatizaron los costos de pertenecer a estas agrupaciones, como la violencia constante como producto de enfrentamientos entre barras rivales y la estigmatización que sufren sus integrantes. De hecho, un grupo incluso mencionó que, aunque reconocen los aspectos positivos, los episodios de violencia en el estadio y en el barrio terminan afectando a toda la comunidad, no solo a los involucrados, lo cual perturba la “seguridad” de los barrios. No obstante, esta polarización de opiniones dejaba en evidencia que los estudiantes ya no reducían las

barras a un estereotipo de “solo peleas” sino que comenzaban a complejizarlo y a estructurar una base argumentativa más sólida.

La quinta sesión fue más “vivencial”, en la medida en que los estudiantes debían fundar su propia barra (incluyendo nombre, colores, escudo, lema y valores). Esta actividad materializaba el fundamento del constructivismo que refiere que el conocimiento se construye activamente. Al diseñar los símbolos, los jóvenes experimentaron de primera mano cómo una identidad colectiva se forja a partir de decisiones compartidas.

Sin embargo, la disposición para trabajar fue mínima. Consideramos que esto se debió como había sucedido anteriormente, a que los estudiantes llegaban agotados de su clase de educación física, lo cual por obvias razones mermaba su energía y capacidad de concentración, aunque las actividades desarrolladas se basaran en la creatividad y trabajo colaborativo.

Por otro lado, durante el desarrollo de la actividad, identificamos dos asuntos conflictivos: de los siete grupos que formaron los estudiantes al menos 5 estaban usando la inteligencia artificial (Chat GPT y Meta AI) para generar lemas y escudos, lo cual resultó ciertamente disruptivo tanto para nosotros como para ellos. Aquí, nos enfrentamos a un dilema: ¿prohibir o mediar? Optamos por una advertencia y un sistema de incentivos que penalizaba el uso de las IA y premiaba la argumentación personal. La medida funcionó en el corto plazo (aumentó la creatividad), pero nos dejó una incógnita de fondo: ¿cómo formar para el uso crítico y ético de la IA en el aula, en lugar de solo sancionarla?

Por otro lado, se evidenció una distribución muy desigual del trabajo en casi todos los grupos, es decir, de 4 o 5 personas, 1 o 2 asumían la tarea completa. A pesar de estos obstáculos, el resultado fue que la mayor parte de los grupos lograron entregar propuestas completas aunque

los productos tendieron a ser bastante genéricos. Por ejemplo, escudos con águilas y leones, o lemas como “siempre unidos”, lo cual contrasta con la distinción con respecto a los demás trabajos entregados en anteriores sesiones. Pese a ello, dejó ver que los estudiantes de una u otra manera habían interiorizado la función de los símbolos como aristas de identidad.

Iniciamos la sesión 6 con una pregunta orientadora: ¿cómo influyen los rituales en la unión de un grupo? y definimos el “ritual” como una acción repetitiva que une a un grupo específico (como un saludo, por ejemplo) y “símbolo” como un objeto que representa una identidad (como un escudo).

El punto principal del ejercicio estuvo en pasar de lo vivencial (crear) a lo analítico (deconstruir) retomando la noción de la violencia como lenguaje ritual. En grupos, dibujaron rituales y símbolos que identificaran en su entorno cotidiano (su barrio, su salón de clase), lo cual permitió una participación casi total de los estudiantes, aunque el tiempo era limitado (15 a 20 minutos). Posteriormente se discutió el cómo los rituales pueden tener un doble uso, tanto de inclusión como de exclusión, reforzando un “nosotros” en oposición al “otro”.

En la sesión 7 se dio paso al concepto de “territorialidad” como el sentido de apropiación que un grupo ejerce sobre un espacio determinado, tomando como base a Clavijo (2004). La sesión abordó la categoría de territorialidad a través de mapas colaborativos. Organizados en los mismos grupos de la sesión 6, los estudiantes dibujaron en pliegos de papel periódico los lugares de encuentro de barras (canchas, parques, esquinas), las marcas territoriales (banderas, pintadas de murales) y los posibles puntos del conflicto. En este punto, dejamos clara una consigna: usar su experiencia cotidiana, no la IA.

Para facilitar la actividad, guiamos la elaboración del mapa mental grupal con preguntas concretas: ¿en qué parques o canchas se reúnen las barras?, ¿Qué esquinas o paredes marcan con grafitis? Y ¿dónde han visto enfrentamientos entre grupos? Esta focalización de la temática a través de estas preguntas permitió que los estudiantes, incluso sin pertenecer a estas agrupaciones, pudieran identificar manifestaciones de territorialidad en su barrio y comunidad a partir de su experiencia cotidiana.

El resultado fue sorprendente: si bien cada vez era más evidente que el factor cansancio físico era una variable crítica que influía directamente en la disposición de los estudiantes, en este caso la situación fue diferente. Los mapas mostraban con precisión los territorios disputados entre las barras de Millonarios y Santa Fe en el Perdomo. Un grupo señaló una cancha de microfútbol “perteneciente” en términos simbólicos a las barras bravas del Santa Fe: la guardia Albi-roja y que: “si te veían con la camiseta equivocada, cuando ellos estuvieran ocupando la cancha, te persiguen”. Otro dibujó un parque que antes era un punto general de encuentro pero que, después de un homicidio, se volvió poco concurrido.

Estas representaciones de los estudiantes iban más allá de la descripción, en tanto constituían un marco social de memoria que se sitúa en las narraciones que enfatizan el espacio como un escenario cargado de afectividad (arraigo) y conflictividad. Además, analizando estos términos, al socializar los mapas, los estudiantes debatían sobre cómo la defensa del espacio físico y simbólico era un pilar de la identidad barrista, pero claramente, también una fuente de exclusión. De este modo, la discusión se conectaba una vez más en las contradicciones del barrismo en su esencia; a la vez que se sustenta en la consigna de proteger y reconocer, aísla y confronta.

La sesión 9 abordó la perspectiva de género a partir de un video testimonial sobre mujeres en las barras del Medellín y el Nacional, el cual exhibía la realidad estática del barrismo en

términos de género. Al reproducir el video, los estudiantes se mostraron sorprendidos: para la mayoría, el universo barrista era indiscutiblemente masculino. Las mujeres, en sus comentarios, aparecían solo como “novias de” o “la que cuida o lleva algo”. El video mostraba, sin embargo, que las mujeres también participan activamente (cánticos, viajes, organización), pero que sufren diferentes formas de machismo, relegación a tareas de cuidado y, sobre todo, hipersexualización.

La discusión se tornó intensa y polémica. Algunos estudiantes varones defendieron que “las mujeres no aguantan peleas”, mientras que otros señalaban que eso era irrelevante porque las barras no debían basarse en la violencia. Una estudiante expresó su temor de ir al estadio no por su condición de mujer sino por los comentarios que en su círculo social y familiar circulaban sobre el peligro que esta acción suponía. Este comentario abrió una línea de reflexión sobre cómo el miedo opera de una manera diferencial por género.

Sin embargo, pese a las tensiones del debate, esta sesión fue insuficiente para desmontar las estructuras patriarcales que atraviesan el barrismo. El tiempo asignado (una hora) apenas alcanzó para visibilizar el problema, no para problematizarlo en profundidad.

Al finalizar el bloque 2 los estudiantes habían complejizado aún más la temática, es decir, había una mejor comprensión de lo que implica la dimensión identitaria (barras como espacio de pertenencia y reconocimiento); la violencia ritualizada (como un lenguaje de cohesión y exclusión); la territorialidad, desde lo físico y lo simbólico, reconociendo el barrio como un texto narrado mediante los grafitis que informaban sobre las disputas de la zona.

Cabe destacar que este tránsito no fue homogéneo. Algunos estudiantes seguían aferrados a la idea de que “las barras son malas porque pelean”, mientras que otros empezaban a distinguir

entre formas de pertenencia violenta y constructiva. El siguiente bloque abordó precisamente esa distinción, centrándose en el análisis del conflicto y la construcción de propuestas de convivencia.

Bloque 3-Conflicto y convivencia (sesiones 8, 10, 11 y 12)

La sesión 8 se centró en analizar las causas profundas de la violencia en el barrismo más allá de los titulares sensacionalistas de los medios de comunicación. Se proyectó el documental titulado *Barras Bravas: La guerra sin fin*, elaborado por Canal Capital en el año 2022. Este documental tomaba como referencia las barras bravas en Medellín, enfatizando la exclusión social, la falta de oportunidades y la necesidad de que la barra sea reconocida como detonantes de problemas estructurales. Luego de forma individual, cada estudiante respondió por escrito a la pregunta: ¿Cómo evitar la violencia dentro de las barras bravas?

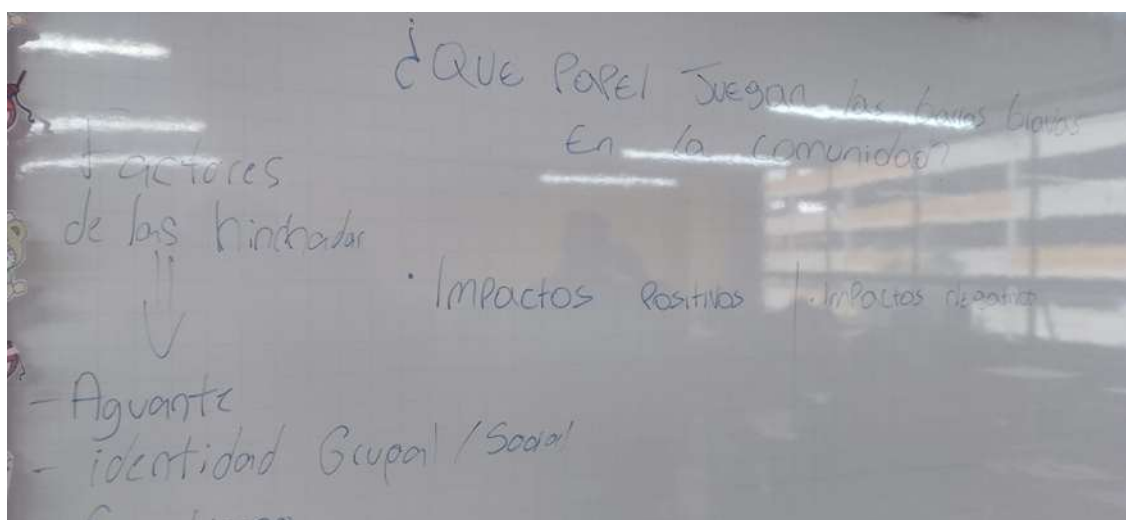
Hubo respuestas anónimas (no marcaron la hoja con su nombre). Algunos siguieron en lo superficial (“prohibiendo las peleas”, “poniendo más policías”). Sin embargo, una vez más, notamos que los resultados fueron positivos, pues se incrementó la calidad de las argumentaciones obteniendo respuestas como “se puede evitar la violencia creando escuelas de fútbol en los barrios para que los jóvenes ocupen su tiempo en algo positivo” (lo categorizamos como buena argumentación), o “las alcaldías deberían hacer convenios con las barras para que ellos mismos organicen torneos y se sientan parte de la sociedad y no excluidos” (lo categorizamos como excelente argumentación).

Estas propuestas mostraban que los estudiantes habían internalizado una de las tesis centrales de la propuesta – explícita en el capítulo 1 –: la violencia barrista no es irracional sino una respuesta razonada a la exclusión y a la búsqueda constante de notoriedad distorsionada. Al

sugerir alternativas que brindan un mayor protagonismo a los jóvenes, reconocían que la prevención no puede ser solo represiva, sino también pedagógica y participativa.

Para el cierre de la implementación, desarrollamos las últimas tres sesiones en un mismo día. La sesión 10, “Impacto social del Barrismo”, la sesión 11 “Convivencia y Barras Bravas” y la sesión 12 “Resolución de conflictos”. Cabe aclarar que estas últimas sesiones tuvieron que ser algo sintetizadas debido a los tiempos de la institución para cerrar el semestre.

Figura 6: Registro fotográfico del tablero durante la Sesión 10, con los puntos clave a tratar sobre el impacto social del barrismo.



Nota. En el tablero se escribió de forma simplificada la estructura de la actividad propuesta para los estudiantes, identificar en dos columnas (a manera de ejemplo) los impactos positivos (integración, sentido de pertenencia) y negativos (violencia, estigmatización) del barrismo en la comunidad, teniendo como referente en la zona izquierda, conceptos que hasta ese punto ya habían quedado aclarados como “aguante”, “identidad social”, etc.

La sesión 10 utilizó un diagrama de impacto dual. Los estudiantes, individualmente, elaboraron un mapa con tres columnas: “área de impacto” (vida de los jóvenes, comunidad barrial, familia, espacio público); “impactos positivos” e “impactos negativos”. La actividad tenía como

fin que los estudiantes vieran a las barras bravas más allá de la dicotomía entre lo bueno y lo malo y visualizaran otros matices o tópicos derivados.

Los resultados fueron interesantes. En la columna de impactos positivos, los estudiantes mencionaron: “sentido de pertenencia”, “amigos que te cuidan”, “orgullo por el barrio”, “apoyo en momentos difíciles”. En la negativa: “violencia”, “miedo en la comunidad”, “problemas con la policía”. Algunos incluso señalaron que un mismo aspecto podía ser positivo y negativo: “la unión del grupo es buena, pero si es para pelear contra otros, es mala” expresaron algunos estudiantes.

Teniendo en cuenta esto, durante la discusión una estudiante planteó el argumento que las barras no pueden ser consideradas ni totalmente buenas, ni totalmente malas. Depende de para qué se use la unión que ellas generan. Esta reflexión en apariencia simple sintetizaba la complejidad trabajada a lo largo de las sesiones: la identidad social que generan las barras no es inherentemente violenta, pero sus expresiones pueden serlo según los códigos que adopte y las condiciones de exclusión que la alimenten.

La sesión 11 introdujo el concepto de convivencia pacífica a partir de una pregunta: “¿Qué necesitamos para convivir bien?”. Los estudiantes, en grupos, discutieron factores que favorecen o dificultan la convivencia en cuatro escenarios: casa, escuela, barrio y barras rivales. Luego plasmaron sus ideas en un mapa colaborativo.

Curiosamente, en el escenario “barras rivales”, los estudiantes señalaron como dificultades la falta de diálogo, los insultos en los cánticos y la presión por demostrar valentía. Como aspectos facilitadores propusieron “hablar sin pelear”, “reconocer que el otro también quiere a su equipo” y “hacer actividades juntos, como torneos o murales”. Estas propuestas encajaban con los postulados de las experiencias comunitarias analizadas en el capítulo 2 (Goles en Paz, EPFU, “Por

la banda izquierda”) donde se procura el diálogo como primer acto de mediación eficaz para establecer consensos “colaborativos” en las barras bravas.

La sesión 12 fue la culminación de la implementación. Presentamos tres técnicas conceptualmente referidas a la resolución de conflictos: diálogo, negociación y mediación. Luego, los estudiantes en grupos diseñaron un “protocolo de convivencia” usando la herramienta visual del mapa de corchetes (la mayoría no sabía que era un mapa de corchetes, así que les explicamos antes de la realización de la actividad). Debían simular que eran líderes de barras rivales y construir un código de conducta compartido.

La socialización tuvo un poco de emotividad dada las propuestas que expresaban. Un grupo proponía que: “antes de pelear los lideres se sientan a hablar con un mediador del barrio”. Otro tuvo una respuesta algo antagónica a la anterior, pero también válida en tanto es natural del actuar humano responder una agresión: “si alguien insulta, respondemos todos el doble del insulto”. Un tercer grupo añadió: “organizar partidos amistosos entre barras, cuyo fin fuera incentivar la sana convivencia”.

Son consignas y expresiones que en primera instancia podían parecer ingenuas analizadas a fondo, pero en realidad no es así en tanto evidenciamos una apropiación más crítica del lenguaje de la negociación el cual era el punto de la actividad. Además, si bien nuestra propuesta no buscaba eliminar por completo la violencia en el contexto escolar, creemos que ella puede generar un punto de referencia en torno a posibles herramientas para la resolución de conflictos.

En el cierre de esta duodécima sesión realizamos un compartir de ideas para recoger los aprendizajes más significativos del proceso. Varios estudiantes señalaron que, aunque al inicio conocían poco sobre las barras bravas, las actividades les permitieron comprender mejor sus

dinámicas y poder reflexionar críticamente sobre conceptos clave como la identidad social, las causas de la violencia y las alternativas para construir convivencia.

Por ejemplo, un estudiante nos comentaba que antes solía pensar que las barras únicamente se caracterizaban por las peleas, pero con el transcurrir de la propuesta entendió que también funcionan como una forma de socialización basada en el fútbol no tanto desde su práctica deportiva, sino desde los lazos que genera el apoyo a un equipo. Muchos estudiantes reconocieron que habían llegado con una imagen muy negativa de las barras y que sesión tras sesión fueron transformando esa idea de base que poseían sobre estas reconociendo su “función social”. Una estudiante que había mostrado desinterés por el fútbol es el mejor ejemplo de esta última idea, aludiendo que: “aunque yo no soy de fútbol, entiendo que para ellos es importante y hay que respetarlo, porque al fin y al cabo todos buscamos un lugar donde encajar”.

En esta misma línea, otro estudiante añadió que las temáticas sobre los rituales y simbolismos le hicieron ver que claramente no todo es violencia irracional, sino que esta violencia abarca un significado delimitado por toda una cultura con sus prácticas y significados concretos (barrismo). De esta manera, pudimos evidenciar a partir de estas reflexiones que la propuesta pedagógica había logrado su objetivo principal: que los estudiantes no solo adquirieran información sobre el barrismo, sino que problematizaran sus propias concepciones, para posteriormente poder reconocer la complejidad del fenómeno y proponer alternativas de convivencia entre grupos diferenciados.

Conclusiones de la práctica pedagógica

La práctica pedagógica nos enfrentó a desafíos concretos del hoy por hoy que redefinieron nuestra visión de la enseñanza, comenzando por el desinterés, que no surgía de la temática abordada (pues el fútbol y la violencia les resultaban atractivos a la mayoría), sino de factores contextuales como la fatiga física a causa de la clase de educación física, el hambre y la proximidad del almuerzo. Esto nos obligó a comprender desde el aspecto didáctico, que las clases no se refieren solo a la planificación de las actividades, sino también a leer el estado anímico y físico del aula y adaptarse sobre la marcha; en resumidas cuentas, no todo sale siempre según lo planeado.

La sistematización de la práctica pedagógica nos dejó otras lecciones de suma importancia. Primera, la importancia de contextualizar los contenidos en la realidad inmediata de los estudiantes. Las actividades que partían de su barrio, sus conflictos y sus gustos generaron mayor compromiso e interés que las exposiciones teóricas. Segunda, la necesidad de flexibilidad ante imprevistos (cansancio, uso de IA, o diversidad de habilidades). Tercera, la constatación de que las ciencias sociales pueden dialogar con fenómenos cercanos a los jóvenes (el barrismo, la violencia territorial) para promover pensamiento crítico, siempre que eviten tanto la estigmatización como la idealización.

Sin embargo, persisten tensiones. El uso de la evaluación cuantitativa para incentivar la participación, aunque práctico, nos deja un sin sabor, y un deber para plantear interrogantes sobre cómo motivar auténticamente sin recurrir a este incentivo. La inteligencia artificial emergió como una herramienta disruptiva que no pudimos ignorar y nos llevó a tomar medidas condicionantes. En una próxima implementación se tendría que incluir una sesión dedicada a la IA y su uso responsable con relación al pensamiento crítico. Si bien recurrimos quizás a una lógica tradicional del conductismo relacionado con premios y castigos, logramos que muchos estudiantes entregaran

productos más “auténticos”. De este modo aprendimos que la tecnología no es ni buena ni mala en sí misma, dado que su impacto depende de cómo se regule su uso en el aula.

El último gran desafío, pero no menos importante, fue la gestión del tiempo y la energía dentro de una sola hora de clase, un espacio claramente insuficiente para desarrollar discusiones profundas con un grupo de 50 estudiantes, cuya asistencia regular fluctuaba y casi nunca estaban completos. Esto nos llevó a sintetizar conceptos, improvisar ante situaciones imprevistas, entre otras cosas.

Sin embargo, aún con estas limitaciones, el balance es positivo. Los estudiantes lograron la transición que buscábamos, desde la mirada estigmatizante hacia una percepción más estructurada tanto argumentativa como ideológicamente. De este modo, comprobamos de primera mano que el espacio escolar demostró ser un escenario donde diversas identidades juveniles pueden ser problematizadas, no para anularlas, ni reprimirlas, sino para ofrecerles un lugar de reflexión y reconfiguración que perciba la diferencia no como debilidad, sino como una fortaleza que hace único a cada estudiante. En la figura 7 se observa precisamente ese ambiente de trabajo colaborativo que caracterizó las sesiones finales.

Por ejemplo, la sesión de creación de una barra ficticia permitió que incluso estudiantes sin interés por el fútbol participaran diseñando símbolos y valores que les eran significativos (como el dibujo del estudiante que representó su gusto por la policía).

Figura 7: *Estudiantes del curso 901 trabajando en grupos mientras uno de los practicantes registra evidencia de la actividad en el tablero.*



Nota. Fotografía tomada durante una de las sesiones finales, donde se observa a los estudiantes trabajar en grupos, mientras uno de los practicantes capta fotográficamente la evidencia de la actividad explicada en el tablero. Ciertamente, la imagen da cuenta del ambiente colaborativo que predominó en el cierre de las intervenciones.

Además, la atención a la diversidad del aula fue un aprendizaje importante. La presencia de un estudiante con posibles necesidades educativas especiales (dificultades de comunicación, interacción social limitada y fascinación por dibujar) como se mencionó anteriormente, requirió una asesoría más personalizada, pero sin aislarlo del grupo, ni desviarlo de la propuesta pedagógica. Si bien no logramos que se integrara plenamente en actividades grupales, siempre entregó trabajos individuales y mostró respeto por el espacio, recordándonos que la enseñanza no es homogénea y la flexibilidad será parte del oficio docente.

Conclusiones

El presente trabajo de grado se propuso diseñar e implementar una propuesta pedagógica para analizar la influencia de las barras bravas en la construcción de la identidad social de los adolescentes del colegio Agudelo Restrepo, en el barrio Perdomo de Ciudad Bolívar. A lo largo de los tres capítulos, hemos desarrollado un balance crítico de la literatura sobre el barrismo, revisando experiencias institucionales y comunitarias, sistematizando la intervención en el aula y reflexionando sobre sus alcances y limitaciones.

Nuestra hipótesis inicial sostenía que las barras bravas influyen significativamente en la construcción de la identidad social de los adolescentes a través de procesos de identificación grupal, participación en rituales compartidos y adhesión a sistemas de símbolos y valores. Los hallazgos que reunimos hasta este punto confirman esta hipótesis, pero con aspectos importantes que superan una visión simplista.

Por un lado, los estudiantes que manifestaban afinidad con el fútbol y las barras, incluido el único que había pertenecido activamente a una barra, reconocían en estos espacios una fuente de pertenencia, reconocimiento, y por supuesto, cohesión. Los rituales del aguante, los símbolos como camisetas, pintadas de murales, y los códigos de lealtad operaban como mecanismos de identidad que trascendían lo propiamente deportivo. Esto se evidenció en sus comentarios durante las sesiones, donde asociaban a su equipo con valores como “familia”, “honor” o “territorio”.

Por otro lado, y aquí un hallazgo inesperado, la influencia del barrismo no se limitó únicamente a quienes participaban activamente, dado que incluso los estudiantes que no tenían interés por el fútbol o que rechazaban las barras lograron comprender que estas agrupaciones tenían una función como grupos de socialización que buscaban la integración, especialmente en contextos

vulnerables como el Perdomo y otros barrios aledaños de la localidad de Ciudad Bolívar. Esto nos demostró que el barrismo también moldea la identidad de quienes se definen en oposición a él, al generar marcos de referencia sobre lo que significa “ser joven”, “ser hincha” o “ser del barrio”. En síntesis, las barras bravas influyen en la identidad social de los adolescentes no solo como espacios vividos, sino como un punto de referencia simbólico que circula en el barrio, la escuela y medios de comunicación.

En cuanto a la matriz de doce sesiones, esta demostró ser pertinente y efectiva. Su principal aporte fue permitir que los estudiantes transformaran su perspectiva predominantemente estigmatizante hacia un enfoque más crítico que reuniera diversos puntos de vista mediante referentes audiovisuales y teóricos que les presentamos, para que integraran e interiorizaran las categorías inicialmente planteadas como la identidad, las prácticas rituales, la territorialización, etc. Un logro significativo precisamente fue la participación de los estudiantes sin interés por el fútbol, evitando reducir la propuesta a un público exclusivamente futbolero.

Sin embargo, también identificamos limitaciones pedagógicas importantes: la fatiga física posterior a la clase de educación física y la proximidad del almuerzo. Además del uso generalizado de la IA por parte de los estudiantes nos obligó a replantear los criterios evaluativos, incorporando un sistema de incentivos que, si bien funcionó en el corto plazo, nos hizo reflexionar precisamente sobre la necesidad de quizás incorporar estas tecnologías como un soporte, desde el punto de vista ético, en lugar de solo penalizarlo.

A lo largo del proceso se instauraron tensiones que no pretendemos resolver, sino explicitar. La principal es que el barrismo es a la vez un espacio de refugio y reconocimiento para jóvenes excluidos, y un escenario de reproducción de violencias y exclusiones (de género, territoriales, simbólicas). La escuela no puede simplemente ignorar esta dualidad ni reducirse a condenar o

celebrar. Dicho esto, nuestra apuesta fue la problematización: ofrecer a los estudiantes herramientas para que ellos mismos analizaran sus propias identificaciones y las contradicciones que las habitan.

Reconocemos varias limitaciones. La implementación se realizó en un solo curso de una institución pública, por lo que los hallazgos no son generalizables, aunque sí transferibles a contextos similares. El tiempo reducido apenas permitió abordar las categorías propuestas. Además, aunque el curso tenía 50 estudiantes según la lista oficial, solo uno perteneció activamente a una barra, lo cual limitó la posibilidad de contrastar múltiples experiencias desde el testimonio directo.

A partir de nuestra experiencia, y que en primera instancia el trabajo de grado partió de intereses personales por el fútbol y su importancia no solo en Colombia sino a nivel internacional y, a partir de este deporte observamos cómo se fueron configurando diferentes prácticas culturales como es el caso de las barras bravas, consideramos que habría sido de gran ayuda académica profundizar más en la historia particular del barrismo, explorando sus orígenes y su relación con la memoria histórica de sus integrantes, a través de más recursos audiovisuales que recogieran sus vivencias, lo cual habría enriquecido la fundamentación de las sesiones pedagógicas haciendo quizás sesiones algo más comparativas para poder construir una crítica más fundamentada.

Este concepto de las barras bravas lo usamos a una escala más local, específicamente en el contexto del barrio El Perdomo de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá, bajo la premisa de que este barrio (junto con otros sectores populares del sur de Bogotá) es escenario de disputas territoriales de las barras bravas vinculadas a los equipos más populares de la capital (Millonarios y Santa Fe). Por esta razón, decidimos vincular el fenómeno del barrismo con la identidad social de los jóvenes de la institución educativa, pues una buena parte de ellos ya conocía muchos de los

conceptos que trabajamos en las sesiones. Por consiguiente, para el trabajo de grado se hubiese querido tener o contar con más información sobre algunas de las problemáticas o retos que ha tenido que vivir la comunidad del barrio El Perdomo con respecto a las disputas o los choques violentos entre una u otra barra brava.

De igual manera, durante el proceso de practica pedagógica la profesora encargada del curso con el que trabajamos nos brindó información sobre otra profesora que hacía parte de la institución y que en su juventud participó constantemente en una barra brava, particularmente de Millonarios; desgraciadamente no se contó con el tiempo suficiente para hablar con esta profesora o proponerle algún tipo de entrevista, para que nos brindara información sobre el barrismo y como eran las dinámicas de esta agrupaciones con respecto a la identidad social, las confrontaciones violentas con la policía o con otra barra brava, y de esta manera poder hacer un ejercicio de memoria histórica con respecto a sus vivencias.

Con respecto a lo que fue la práctica pedagógica en la institución Agudelo Restrepo en El barrio Perdomo, es de resaltar las diferentes problemáticas que se tuvo durante el proceso de elección y aceptación por parte de diferentes instituciones educativas distritales las cuales no nos permitieron la realización del proyecto con los estudiantes de la institución. De tal manera que el colegio Agudelo Restrepo fue el cuarto colegio y el que finalmente se dio luz verde para iniciar las practicas pedagógicas.

Finalmente, este trabajo de grado nos muestra que como se mencionó anteriormente, las ciencias sociales no solo pueden, sino que deben dialogar con las realidades cercanas a la juventud, principalmente aquellas que suelen ser estigmatizadas. La escuela no puede ignorar que muchos de sus estudiantes encuentran en grupos como las barras bravas espacios de pertenencia, reconocimiento y, por ende, sentido de vida. El desafío pedagógico en este caso no es del condenar

o prohibir, sino de comprender precisamente esas lógicas que nutren la exclusión mediante la violencia, y ofrecer medios alternativos para canalizar esa energía identitaria hacia prácticas de convivencia, respeto y participación ciudadana sin caer en el idealismo.

Nuestra propuesta, pese a ser similar a otros trabajos de grado ya realizados, es solo un paso inicial. Queda mucho por hacer, pero estamos convencidos de que el camino es posible siempre y cuando la escuela no mire para otro lado, y que se atreva a problematizar los fenómenos que duelen, y que, desde las ciencias sociales, acompaña a los jóvenes en la construcción de preguntas, no en la recepción de respuestas únicas.

Bibliografía

Alabarces, P. (2014). *Héroes, machos y patriotas: El fútbol entre la violencia y los medios*. Aguilar.

Alarcón, F. A. (2016). *Identidad y acción colectiva en Blue Rain de Millonarios F.C* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3106>

Bundio, J. S. (2018). La construcción del otro en el fútbol: Identidad y alteridad en los cantos de las hinchadas argentinas. *Cuadernos de antropología social*, (47), 195-212.

Cañón, L. S., & García, B. Y. (2007). Estudio de Caso sobre el Fenómeno de Barras Bravas: una Mirada desde la Escuela. *Típica, Boletín electrónico de salud escolar*, 3(2), 1-14.

Carvajal, A. M. (2021). *Representaciones sociales sobre los aportes del fútbol y las barras futboleras a la sociedad colombiana* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16442>

Castro Lozano, J. A. (2018). Hinchadas o barras bravas en Colombia. Una revisión bibliográfica. *Revista Papeles*, 10(20), 90-100.

Clavijo Poveda, J. (2004). Estudio de barras de fútbol de Bogotá: Los Comandos Azules. *Universitas Humanística*, 31(58), 43-59.

Concejo de Bogotá. *Barrismo social en Bogotá: desafíos y propuestas para construir la paz en el fútbol*. *Boletín No 189*. (consultado en: 18 de abril de 2026). <https://concejodebogota.gov.co/barrismo-social-en-bogota-desafios-y-propuestas-para-construir-la-paz/cbogota/2025-09-18/133712.php>

Cortés, M. J. (2018). *El fútbol como objeto del capitalismo a una propuesta educativa y política en la Escuela de Fútbol Popular por la Banda Izquierda*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11217>

Del Valle Gispert, D. (2017). *La violencia que surge entre los aficionados al fútbol: el fenómeno hooligan*. [Tesis de Pregrado, Universidad Internacional de la Rioja]. Madrid.

Dunning, E. (1993). Reflexiones sociológicas sobre el deporte, la violencia y la civilización. En J. I. Barbero (Ed.), *Materiales de sociología del deporte* (pp. 83-108). Las Ediciones de La Piqueta.

Durán, V. H., Alzate, R. A., & Martínez, S. (2016). *Mirada sobre el joven barrista y la convivencia ciudadana*. *Lúdica Pedagógica*, 1(23), 31-42. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/01214128.4154>

Erikson, E. H. (1968). *Identidad, Juventud y crisis* (M. Galleano, Trad.). Buenos Aires: Paidós.

Esguerra Ramos, D. I. *Goles en paz: más allá de un torneo de fútbol*. *Plaza capital*. Recuperado el 18 de abril de 2026 de <https://plazacapital.co/la-cancha/1056-goles-en-paz-mas-alla-de-un-torneo-de-futbol>

Gómez, B. R. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y educadores*, (8), 9-20.

Gómez Eslava, G. E. (2011). Las barras bravas. Un acercamiento sociológico a un fenómeno urbano. *Lúdica Pedagógica*, 2(16), 56-61. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/ludica.num16-1358>

Gómez Eslava, G. E. (2014). Goles son amores... Un acercamiento al programa goles en paz. De la seguridad a la integralidad (un vacío). *Análisis político*, 27(81), 80-97.

Hogg, M. A. (2016). Teoría de la identidad social [Traducción del capítulo “Social identity theory”]. En S. McKeown, R. Haji & N. Ferguson (Eds). *Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory* (pp. 3-17). Springer. (Documento traducido por la Cátedra de Psicología Social I, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires)

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI de España Editores.

Jiménez Aristizábal, V., & Ospina Hincapié, L. M. (2014). Desplazamiento forzado e interacciones sociales del adolescente. En Red Regional de Semilleros de Investigación – RREDSI (Ed.), *IV Encuentro Regional de Semilleros de Investigación Eje Cafetero y Valle del Cauca & III Encuentro Nacional de Experiencias Significativas en Investigación Formativa* (pp. 536- 547). Pereira, Risaralda: RREDSI.

Manrique, C. R. C., & Puente, R. M. T. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación: PUCP*, 8(16), 217-244.

Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don: Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas* (F. Giobellina Bruamana, Ed.; J. Bucci, Trad.). Biblioteca de la Condeferacion Sindical Solidaridad Obrera. (Trabajo original publicado en 1925)

Mellizo, J. P. (2021). *El aliento de los hinchas : una explicación desde los rituales*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16805>

Mora, L. F. & Buitrago, J. D. (2021). *En búsqueda de cambios de conductas que provoca la emocionalidad del Deporte, en los fanáticos del fútbol*. [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17216>

Moyano, D. C. (2021). *El fútbol popular como experiencia socioeducativa. Caso "Educándome en mi barrio"*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17207>

Niño, Y. S. (2021). *Rodando la pelota, sintiendo, viviendo y transformando el territorio : sistematización de la experiencia de la Escuela de Fútbol Popular Usmeños*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17099>

Pedraza, M. S. (2023). *Educar para rebelar: experiencias y reflexiones de un educador comunitario en formación en la Escuela de Futbol Popular Montañeros C.B.* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18533>

PEI Agudelo Restrepo. (2023). *Proyecto Educativo Institucional – Colegio Agudelo Restrepo IED*. Secretaría de Educación del Distrito.

Recasens Salvo, A. (1999). *Las barras bravas (2da ed.)*. Santiago, Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile-FACSO.

Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto* (Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación). Buenos Aires: Norma.

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. *2025, un año histórico para la cultura en Bogotá*. Recuperado el 15 de abril de 2026 de

<https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/noticias/2025-historico-para-la-cultura-en-bogota>

Secretaría de Gobierno de Bogotá. *Más de 1,3 millones de hinchas: Goles en Paz fortalece la convivencia en el fútbol bogotano*. Recuperado el 15 de abril de 2026 de <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/gobierno/goles-en-paz-fortalece-la-convivencia-en-el-futbol-bogotano>

Smartick. *El aprendizaje basado en problemas*. Recuperado el 15 de abril de 2026 de <https://www.smartick.es/blog/padres-y-profesores/educacion/aprendizaje-basado-problemas/>

Turner, V. W. (1988). *El proceso ritual: Estructura y antiestructura* (B. García Ríos, Trad). Taurus. (Trabajo original publicado en 1969)

Uribe Aramburo, N. I. (2019). Violencia, psicología de masas y barras de fútbol. *Revista Criminalidad*, 61(1), 85-96.

Villanueva, A. & Amaya, A. (2010). *Los hinchas de la hinchada. Un acercamiento social, cultural, histórico y educativo a la barra de fútbol Comandos Azules, D. C., entre 2005 y 2009*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/881>