

Afectándonos: Una apuesta pedagógica para ser en la escuela desde el amor

Autor: Jefferson Forero Ospina

Tutor: Mg. Luis Javier Hurtado Rodríguez

Línea de investigación Escuela, Comunidad y Territorio

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos

Bogotá

2025

Agradecimientos

En un primer momento, quiero agradecer a Dios, aunque no me considere una persona religiosa, siempre me acompañó esa fe amorosa, de paz y cuidado que para mí representa Dios, creo que me ha acompañado en los momentos más difíciles de mi vida y hoy me ha permitido culminar otro paso agigantado.

Asimismo, agradezco a mi familia, esto no podría ser realidad sin mi padre que se encuentra en el cielo, ese hombre que no se ahorraba ni un momento de su vida para demostrar el amor por su familia; tengo que darle un primordial énfasis a MI MADRE que me ha cobijado con ese manto de amor y ternura cada día de su vida, dejó de hacer tantas cosas en su vida por optar el camino del cuidado y el sostén de toda una familia; además, a mis hermanos, que fueron fundamentales en este proceso, hemos sido tres hombres que hemos intentado caminar por la senda de la diferencia, lejos de seguir propagando esa idea tosca, violenta y rígida de lo que implica ser hombre; y por último, agradezco al ser más peque de la familia, mi sobrina, espero que los esfuerzos que hemos dado por construir un pedacito de vida más lindo para otras personas los puedas tomar como una filosofía de vida en tu camino, y con tu autenticidad sigas brindando ayuda a cada ser vivo que se te atraviese.

En un tercer momento, abrazo y doy infinitas gracias a la Universidad Pedagógica Nacional, te convertiste en un sueño hecho realidad, le diste el placer de formar a un chico que veía tus instalaciones desde afuera por las rejas, mientras su familia iba estudiando dentro de ti. Pero, con un nivel aun mayor de agradecimiento quiero decirles a mis profes que se ganaron una parte de mi corazón, especialmente al profe Luis Javier y la profe Mariela, créanme que siempre llevaré impregnado en mí esa sencillez, sensibilidad y calidez humana que ustedes me demostraron. Me siento orgulloso de haber compartido con ustedes, si la vida me permite volverme viejito, a todas las personas que pasen por mi vida les contare como ustedes se convirtieron fundamentales y modelos a seguir en esta etapa de mi vida.

Con especial cariño quiero darle un abrazo a cada compañero(a/e) que me acompañó desde la universidad, ustedes fueron cruciales para llegar a esto: a Adriana que le amo mucho por caminar juntos este camino un poco inusual, pero hermoso porque fue a tu lado, hiciste de mi vida en todo este tiempo un momento dulce, placentero y de amor en todo su esplendor; a Juan Pablo y Luisa por ser amigos de cada trabajo en grupo y momentos de risa; a Juan Fe, Vanessa, Lau, Natalia y muchas personas más por escucharme cuando fuese necesario y siempre respaldarnos en nuestro proceso académico.

Quiero agradecer a cada estudiante que compartió conmigo este proceso, este trabajo también fue de ustedes, espero que la vida vuelva a coincidirnos en algún momento, pero, también espero que tengan un proceso bonito, no tan atropellado, y si lo tienen recuerden la importancia de habitarlos con amor, esto nos podría salvar la vida; que cada lagrima, risa y abrazo que compartimos no queden en el cesto de la basura, que les acompañe y sigan sensibilizando a otras personas para seguir asumiendo un pedacito de mundo más empático y afectuoso.

Por último, me agradezco infinitamente por no rendirme, hoy estoy a un paso de lograr eso que soñé porque me permití llorar, cuestionarme, romperme cuando fuese necesario, pero, ante todo, sin importar la adversidad siempre me permití acompañar con amor a muchas personas en mi vida que lo necesitaban. La sensibilidad, el amor y la ternura fueron y serán mis banderas para revolucionar estructuras tan violentas que siempre quieren llevarnos al límite y perder el deseo de ser y habitar nuestros corazones.

Resumen

Este proyecto pedagógico surge en el marco de la práctica en la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional y se desarrolla con adolescentes del Colegio Gerardo Molina Ramírez, en la localidad de Suba. Su propósito es comprender cómo se entrelazan la afectividad, el amor y la identidad en la experiencia escolar de los grupos 803 (2024) y 903 (2025).

Desde un enfoque cualitativo, el estudio se apoyó en talleres, corpografías, ejercicios autobiográficos, entrevistas abiertas y diarios de campo para explorar las maneras en que los(as/es) estudiantes viven y expresan sus emociones. La investigación permitió identificar que la afectividad se manifiesta tanto en lo verbal como en lo corporal; que las nociones de amor están atravesadas por expectativas familiares y por la necesidad de sentirse reconocidos(as/es); y que la identidad aparece como un proceso móvil, influido por las experiencias del territorio y las dinámicas escolares.

Los resultados muestran que, cuando la escuela ofrece espacios seguros para la expresión emocional, los(as/es) adolescentes encuentran oportunidades para reconocerse, nombrar lo que sienten y construir sentidos propios sobre su vida. Este trabajo invita a pensar la escuela como un territorio humano y afectivo, donde acompañar implica escuchar, cuidar y validar las experiencias de quienes la habitan.

Palabras clave: afecto, amor, identidad, adolescencia, escuela pública, territorio.

Abstract

This project was developed within the teaching practicum of the Bachelor's Degree in Community Education with an Emphasis on Human Rights at Universidad Pedagógica Nacional. It focuses on adolescents from Colegio Gerardo Molina Ramírez, located in the Suba district of Bogotá, and seeks to understand how affectivity, love, and identity intertwine in their school experience.

Using a qualitative and ethnographic approach, the study drew on workshops, body-mapping activities, autobiographical exercises, open interviews, and field journals to explore how students express and make sense of their emotions. The findings indicate that affect is often conveyed not only through words but also through gestures, silences, and bodily reactions; that their understanding of love is strongly shaped by family expectations and the desire for recognition; and that identity emerges as a fluid process influenced by personal history, territory, and school dynamics.

The results suggest that when the school becomes a safe space for emotional expression, adolescents gain opportunities to acknowledge themselves, articulate what they feel, and build their own narratives. Overall, the project highlights the importance of conceiving the school as an emotional and human space, where accompanying students involves listening, caring, and recognizing their lived experiences.

Keywords: affect, love, identity, adolescence, public school, territory.

Contenido

Hola, un caluroso abrazo:	1
Capítulo 1: Caracterización	3
A. Pisar la escuela	4
B. Cuerpos con experiencias, dolores y búsquedas	5
¿De dónde venimos?	5
¿Dónde nos encontramos?.....	8
¿A dónde queremos llegar?	10
C. ¿Qué escuela habitamos?.....	11
Más allá de un lote lleno de gallinazos.....	12
¿Qué nos dice el P.E.I.?.....	14
¿Qué es eso de la pedagogía dialogante?	15
¿Cómo se piensa la convivencia en el Gerardo?	16
D. Suba: Territorio de contrastes.....	17
A lo que suena el barrio	19
Capítulo 2: Estructura de la investigación	21
El problema que moviliza	21
Conversaciones previas con otras investigaciones	25
La pertinencia del proyecto	33
Objetivos investigativos	35
Mi sustento conceptual.....	36
Afectividad: Educar desde el afecto.....	36
Amor: De lo abstracto a lo concreto.....	40
Identidad: La pregunta por el yo	44
Adolescencia: ¿más que una etapa de la vida?.....	46
Escuela, comunidad y territorio: Mi Práctica pedagógica	49
Capítulo 3: Diseño Metodológico	54
El enfoque de la investigación.....	54
El tipo de investigación	55
Ruta pedagógica e investigativa	55
Fase I (Retomar lo reflexionado).....	55
Fase II (Tomar el afecto como punto de partida)	56
Fase III (Buscar en la incertidumbre).....	57
Fase IV (Con el proyecto en las manos y el miedo en el pecho).....	57
Fase V (Leer las huellas e intentar comprender lo que quedó)	57
Técnicas y herramientas para recoger lo vivido.....	58
Observación participante y diarios de campo.....	58
Talleres y planeaciones.....	58
Corpografía.....	59
Entrevista etnográfica.....	60
Muestreo.....	61

Ética del cuidado en la investigación	61
La propuesta en acción	61
Intencionalidad pedagógica	61
Bloques temáticos	63
Objetivos Pedagógicos	64
¿Y ahora qué hago con todo ese material?	65
Categorización de datos cualitativos	66
Capítulo 4: Análisis de la experiencia:	68
El valor de la fragilidad y la urgencia de desprivatizar las emociones en el contexto escolar	70
El amor como praxis ética y política	74
Educar para existir: De la clandestinidad a la búsqueda del ser dignificado(a/e).....	79
El giro epistemológico: La adolescencia como experiencia vital y encuentro de complejidades.....	83
Educación comunitaria y la posibilidad de educar desde otras formas en la escuela.....	89
Puntos finales que pueden ser suspensivos.....	94
Provocaciones.....	100
Referencias Bibliográficas	103
Anexos	110

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1: Frente del colegio.....	11
Ilustración 2: Parte interna del colegio.....	13
Ilustración 3: Recorridos de Transmilenio	17
Ilustración 4: Gallinazo o chulo	19
Ilustración 5: Espacios de escucha y acompañamiento entre descansos.....	63
Ilustración 6: Sesión narrativas gráfico-afectivas	70
Ilustración 7: Sesión cartas para quien pretenda amar	75
Ilustración 8: Sesión cartas a quien pretenda amar	78
Ilustración 9: Sesión fanzine las cinco pieles	80
Ilustración 10: Sesión ¿qué le preguntaría a mi familia sobre el amor?.....	82
Ilustración 11: Sesión hallando las fichas de mi rompecabezas	84
Ilustración 12: Sesión los retazos de un(a/e) adolescente	87
Ilustración 13: Fanzine las cinco pieles.....	90
Ilustración 14: Grafiti con mi nombre.....	93

Tabla de gráficas

Gráfica 1: Territorios a los que pertenecen los(as/es) estudiantes	6
Gráfica 2: Cifras de los barrios que habitan los(as/es) estudiantes	8
Gráfica 3: Momentos que componen cada taller elaborado.....	63

Tabla de tablas

Tabla 1: Número de manzanas por nivel socioeconómico según UPZ, Suba 2017	18
Tabla 2: Tabla de elaboración propia	23
Tabla 3: Tabla de objetivos	65

Tabla de anexos

Anexos A: Antecedentes análisis del sujeto(a/e)	110
Anexos B: Antecedentes construcción de materiales.....	112
Anexos C:Antecedentes Gerardo Molina.....	113
Anexos D: Cronograma.....	114
Anexos E: Formato diario de campo	117
Anexos F: Formato de planeación.....	120
Anexos G: Muestreo con curso algunos(as/es) estudiantes del curso 903	122
Anexos H: Formato de consentimiento	123
Anexos I: Muestra del formato de la matriz que permitió la construcción del análisis de la experiencia	125

Nota aclaratoria al lector(a/e)

Bajo el objetivo de tener una lectura más fluida, situada y coherente del texto se hace necesario tener en cuenta los siguientes puntos:

- A lo largo del texto aparecerán expresiones como niños(as/es), empleadas para referirme de manera incluyente a las diversidades presentes en la escuela y, asimismo, a quienes puedan estar leyendo este trabajo.*
- El documento será narrado en primera persona, reconociendo mi experiencia sensible en la escuela como educador comunitario. Esta elección responde al carácter reflexivo, vivencial y ético de la práctica pedagógica que aquí se expone.*
- El proceso de caracterización y los primeros acercamientos se realizaron durante el año 2024 con el curso 803 jornada tarde. Sin embargo, debido al avance del calendario académico, el desarrollo formal del proyecto pedagógico se llevó a cabo con el curso 903 en el año 2025. Esta reconfiguración del grupo implicó ajustes permanentes al proyecto. Por claridad narrativa, en este documento me referiré principalmente al curso 903, excepto cuando cite momentos, datos o voces recogidas específicamente en la caracterización del 2024 con el curso 803.*

Hola, un caluroso abrazo:

Para iniciar esta lectura desde un lugar situado, afectivo y coherente, es importante compartir que este proyecto se construye en el marco de un programa de pregrado que forma licenciados(as/es) en educación comunitaria con énfasis en derechos humanos. Según la Universidad Pedagógica Nacional (2025), este programa se caracteriza por formar educadores(as) con un profundo compromiso ético y político frente a sus contextos, bajo apuestas pedagógicas construidas para-con adultos(as/es), adolescentes y/o niñeces; por ello, ofrece una formación interdisciplinaria en el área de las ciencias sociales aplicadas a la educación. Esta formación permite intervenir en diversos escenarios institucionales y comunitarios mediante la integración de conocimientos provenientes de la educación formal, la educación popular y los derechos humanos, con miras a fortalecer tanto la participación comunitaria como el tejido social ante problemáticas sociales actuales. Esta perspectiva orienta tanto el sentido de este proyecto como la manera en que aquí se narra y se interpreta la experiencia.

De este modo, en consonancia con la anterior aclaración, en la lectura de este documento encontrarás un primer apartado donde predominarán las voces del grupo de estudiantes que se trabajó, ligadas a su contexto, respondiendo a una apuesta pedagógica de reconocerles como productores legítimos(as/es) de conocimiento sobre sus propias realidades. En ese sentido, responde a una caracterización que le da vuelco a la concepción de simples objetos de estudio a sujetos(as/es) sensibles, de posibilidad, valiosos(as/es) en sus singularidades. Por ende, verás sus narrativas sobre los territorios que dejaron atrás y los barrios que ahora habitan, las ausencias y presencias familiares que los(as/es) han configurado, las violencias que normalizaron, pero también las resistencias que construyen cotidianamente; conocerás el Colegio Gerardo Molina Ramírez no tan solo desde datos institucionales fríos, sino desde cómo ellos(as/es) lo habitan; y, de igual modo, te adentrarás en Suba y sus contrastes, para ser visto como un territorio atravesado por migraciones, diversidad cultural, desigualdades socioeconómicas y dinámicas barriales que se filtran inevitablemente hacia la escuela.

Con respecto al segundo apartado, se empezará a concebir una estructura y fundamentación alrededor del problema de investigación identificado, mostrando cómo surgió este, las urgencias pedagógicas que emergen desde allí, el porqué es importante ahondar en este tema y los objetivos pactados a los cuales se deseó llegar. Asimismo, se

presenta un rastreo de investigaciones y artículos que me permitieron comprender qué tanto se ha trabajado sobre esta apuesta pedagógica e investigativa, identificando tanto sus aportes como los vacíos que justifican este proyecto. Del mismo modo, se establecieron cinco categorías conceptuales: afectividad, amor, identidad, adolescencia, y escuela-comunidad-territorio; las cuales, me sirvieron como columnas y sustento de lo que iba encontrando. Entonces, este momento representa el proceso de indagación y enrutamiento de un proyecto pedagógico que busca ser, a la vez, sensible y amoroso, pero también riguroso y fundamentado.

El tercer apartado, explica cómo se tejió metodológicamente este proyecto. Desde el inicio, opté por un enfoque cualitativo inscrito en el paradigma socio-crítico, reconociendo que investigar no es solo describir realidades sino comprenderlas críticamente; asumí la investigación-acción como camino; el proceso investigativo lo construí a través de cinco fases que atraviesan las dos últimas prácticas pedagógicas realizadas en la licenciatura; el trabajo de campo se sostuvo en técnicas y herramientas que privilegian el encuentro y la escucha; luego, explico los momentos en los que cada sesión fue desarrollada y dejo explícitos los tres objetivos pedagógicos que se tuvieron en cuenta para orientar la implementación del proyecto; y finalmente, planteo cómo use la información recopilada durante el proyecto para posteriormente ser analizada y categorizada.

El cuarto apartado que corresponde al análisis de la experiencia, lo viví como el corazón de este trabajo. Aquí dialogo entre lo vivido y lo pensado, entre las voces de los(as/es) estudiantes y las categorías conceptuales que construí para comprender la experiencia. No se trata de un análisis frío que disecciona datos, sino de una reflexión situada que buscó comprender más allá de los prejuicios, de los conceptos preestablecidos; intentó encontrar esos desacuerdos que hay con lo planteado teóricamente, se reconocen algunos vacíos que quedan en el trasegar de la investigación, pero, además, se desea mostrar esas nuevas experiencias que surgieron desde la práctica, aquello que conmovió mi corazón como licenciado e investigador en formación y me movilizó a poder creer que existen otras posibles escuelas.

Por último, el resultado no es una lista de conclusiones cerradas sino una comprensión profunda de los alcances, tensiones y cambios generados; dejo planteadas provocaciones que espero sean desarrolladas en próximas investigaciones, para que próximos licenciados(as/es)

en educación comunitaria logren seguir explorando cómo podemos ir construyendo otras formas de concebir las escuelas, lo comunitario y los derechos humanos.

Capítulo 1: Caracterización

A lo largo de este apartado de contextualización se busca recoger las voces del grupo de estudiantes con quienes se ha venido trabajando en el Colegio Gerardo Molina Ramírez desde el semestre 2024-1 hasta el semestre 2025-2, complementadas con diversas fuentes oficiales de información. Esta apuesta parte del reconocimiento de las múltiples realidades que ellos(as/es) afrontan en sus cotidianidades, desde el barrio, la escuela, las familias, los cuerpos y subjetividades.

Este enfoque de redacción surge porque normalmente en las investigaciones encontramos posicionamientos predominantes adulto centristas que habitan la escuela; las decisiones y validaciones de las niñeces¹ se subordinan al “deber ser”, imponiendo barreras para que no actúen e intervengan ante su realidad social y emocional, porque son cuestiones que no incumben dentro de lo académico y le pertenecen a las personas adultas que poseen el saber (Lay-Lisboa et al., 2022). Por eso, considero que como maestros(as/es) comunitarios(as/es) debemos asumir una apuesta ética y política por construir escuelas que aprendan desde y para los(as/es) estudiantes.

En coherencia con ello, esta contextualización prioriza las características y reflexiones del grupo de estudiantes con el cual se trabajó, generando una ruptura con la estructura tradicional de estos apartados, que suelen iniciar por la delimitación espacial y la institución. En mi caso, fueron los(as/es) estudiantes quienes me llevaron a conocer realmente el contexto: a través de ellos(as/es) pude reconocer el espacio que estaba habitando, los momentos que no debía habitarlo, los lentes con los cuales debía observarlo y el sentido que le dan las personas al espacio. Por ello, la contextualización se organiza a partir de las fuentes que nutrieron su construcción.

Así, en este capítulo, en su primer apartado se presenta a los(as/es) estudiantes, en el segundo tendremos una breve contextualización sobre la escuela y, por último, en el tercer apartado se mencionan algunos rasgos generales de la localidad y el barrio que resultan pertinentes para esta investigación.

¹ Reconocimiento del grupo etario bajo la crítica al concepto infancia que reduce la figura del menor a la ingenuidad, además, se habla de niñeces en plural por su diversidad.

Por último, bajo la intención de que la escritura sea una experiencia inmersiva, aparecerán momentos donde mi voz como maestro e investigador entrará en diálogo desde el sentir, la experiencia vivida, los diferentes interrogantes que emergen y el trasegar de situaciones que me han llevado a involucrarme en este mundo de afectos compartido con los(as/es) estudiantes.

A. Pisar la escuela:

Aquí estoy, un corazón acelerado, lleno de temores y ansiedades en este infinito, emocionante y temeroso jardín, al que muchas personas evitan o como se dice coloquialmente “no le meten muela” porque ya es cuento perdido, arreglar árboles chuecos en un lugar que solo sirve para seguirte chuequeando². De manera quizá insistente, sigo creyendo en este jardín. En la escuela junto a este grupo me permito volver a enfrentar al desafío de aprender y compartir desde el amor, entendiendo este amor como un acto esperanzador, que nos impulsa a actuar y luchar por un futuro mejor como lo señala Freire (1992).

Durante todo el proceso, mis preguntas fueron tan diversas como los(as/es) mismos estudiantes que habitan la escuela. No dejaba de observar, sentir y percibir prácticas que me mostraban la necesidad de llegar a escuchar a los(as/es) chicos(as/es), pues como maestros(as/es) muchas veces ocultamos tanto las problemáticas escolares bajo el manto de la normalización ¡Grave error!

Al reencontrarme con el curso 803 J.T.³, asumí que sería muy similar a semestres anteriores, pero no, no fue así. Encontré muchos estudiantes(as/es) nuevos, muy pocos conocidos, por lo cual, le pregunté a la maestra que conocía nuestro proceso ¿qué pasó con el resto de chicos(as/es)? A lo cual, ella me respondió: “algunos perdieron el año, otros fueron trasladados, otros sus padres se los llevaron a pueblos y otra chica se había ido del país con sus padres a buscar suerte”⁴. Por otra parte, a los(as/es) que conocía pude sentirles diferentes, lastimados(as/es), distantes, preocupados(as/es), con efervescencia conflictiva e hipersexualizados. Si bien tuve mis momentos de emoción y esperanza al compartir el espacio, ahora notarles un poco distintos a lo que les conocí se convertía en algo que me

² Esta interpretación corresponde a la primera impresión que tengo al momento de ingresar a la institución.

³ Digo reencontrarme porque en la práctica V y VI de la LECODH (Escuela sin Fronteras), pude junto a otros(as/es) compañeros(as/es) participar con ellos(as/es) durante el semestre 2023-1 y 2023-2.

⁴ Afirmación maestra Mariela Guerra el día 03/04/2024

generaba inquietud al momento de sentirles, pues, pensar en chicos(as/es) desesperanzados(as/es) y afectados(as/es) en su vida emocional atraviesa el niño que alguna vez fui en la escuela.

En este sentido, resulta imprescindible la sensibilidad y el amor como aspectos esenciales dentro del campo pedagógico, para contrarrestar un modelo educativo patriarcal que nos ha sido impuesto. Hablar de una pedagogía amorosa implica transformar la manera en que vemos a quienes integran este entorno educativo, alejándonos de miradas positivistas centradas únicamente en lo regulatorio y cuantificable, que han deshumanizado y anestesiado la escuela (Planella,2017). Desde allí, las experiencias compartidas por los(as/es) estudiantes no solo enriquecen la comprensión de su realidad, sino que ofrecen claves concretas para el desarrollo de esta caracterización.

B. Cuerpos con experiencias, dolores y búsquedas:

Durante mucho tiempo he cuestionado mi propia sensibilidad, convencido de que expresar emociones era peligroso para mi bienestar. Aprendí a evitarlo porque es mal visto ser una persona afectiva en un mundo que privilegia la dureza. Esta tensión sigue conmigo, pero cuando entro al salón y me encuentro con los(as/es) chicos(as/es), veo reflejado ese pasado mío: cuerpos rodeados de prejuicios y señalamientos sobre el "deber ser". Los reconozco rápidamente por sus gestos, sus lenguajes, sus corporalidades, sus miradas. Algunos(as/es) se muestran contenidos(as/es), otros(as/es) desafiantes, otros(as/es) ausentes. Cada forma de habitar el aula comunica algo de lo que sienten, aunque no logren nombrarlo. Por eso era necesario crear herramientas pedagógicas que les permitieran reflexionar sobre quiénes son, de dónde vienen y hacia dónde desean ir.

¿De dónde venimos?

En esta pregunta, sus relatos vinculados al lugar de nacimiento y al tránsito entre territorios permitieron reconocer emociones profundas sobre lo que significa vivir dentro de una ciudad como Bogotá y desplazarse de un territorio a otro. Por ejemplo, algunos(as/es) nos mencionan lo siguiente:

“Vengo o más bien nací en Valledupar, lo digo porque en realidad no demoro en un lugar más de 4 años, eso me ha afectado mucho porque no he podido hacer muchos amigos, he sufrido mucho porque a los 5 años me hicieron bullying en la costa y por eso me gusta Bogotá” (Relato sesión 10/04/2024).

“Yo vengo de una familia costeña nací en Córdoba Cereté y me crie en Venezuela, a los 4 años exactamente vine a vivir a Bogotá con mi familia, conformada por 3 hermanos y una hermana, mi mamá y mi padrastro, llevo 10 años en Bogotá, hace un año mi abuelito falleció, mi mayor acompañante y lo extraño demasiado” (Relato sesión 10/04/2024)

Muchos de los relatos del grupo permiten observar vínculos afectivos contrastantes respecto a sus territorios; por un lado, nostalgia por los lugares, las personas y los momentos que dejaron atrás; por otro, recuerdos dolorosos que generan rechazo o angustia. A partir de estas voces, logré identificar varios elementos importantes: la mayoría de estudiantes son oriundos de Bogotá; existe una presencia significativa de población con un proceso de migración interna del país desde la zona costera; también hay estudiantes migrantes de Venezuela que han residido en Bogotá hace más de cuatro años y otros(as/es) provienen de departamentos como Antioquia, Boyacá y Cundinamarca.

Para tener una noción más precisa de la cantidad de estudiantes que pertenecen a cada territorio, la siguiente tabla nos presenta esto:



Gráficas 1: Territorios a los que pertenecen los(as/es) estudiantes. Elaboración propia, 2025

Si bien, estos regionalismos han sido parte de sus vidas escolares cotidianamente mediante actos racistas o discriminatorios, también les ha permitido relacionarse y aprender

culturalmente el uno del otro(a/e)⁵. Esta tensión entre discriminación e intercambio muestra que la diversidad territorial no es neutral: puede ser fuente de violencia cuando se encuentra con estructuras racistas y xenófobas, pero también puede convertirse en potencia pedagógica cuando se valida, se escucha y se integra a las personas como legítimas.

En este ejercicio de raíces, también reflexionaron sobre sus familias: con quiénes crecieron, quiénes han sido soporte afectivo, pero también quiénes han generado vacíos y fracturas. Muchos estudiantes cargan responsabilidades que no corresponden a su edad, lo cual condiciona su forma de estar en el mundo. Por ejemplo:

“Vengo de unos papás separados y mis abuelos me criaron una gran parte de mí vida, y soy el único hombre de mi familia así que toda mi familia me exige ser el mejor en todo”. (Relato sesión 10/04/2024)

“Vengo de una familia en la que era humilde pero nunca faltó la comida, mi papá tomó malas decisiones por lo cual no más pudo estar 5 años presente.” (Relato sesión 10/04/2024)

“Tengo una mamá muy protectora, tengo un hermano, y a mi papá nunca lo conocí, lo mataron cuando nació, tengo una foto de él que siempre que la veo lloro”. (Relato sesión 10/04/2024)

Estas realidades evidencian las heridas que cargan sus corazones y la resiliencia que han debido desarrollar. También muestran cómo, desde edades tempranas, viven experiencias emocionalmente intensas: rupturas familiares, violencia intrafamiliar, migraciones y duelos que alteran su desarrollo afectivo.

Además, el contexto colombiano evidencia que estas situaciones no son aisladas. Montoya, Castaño y Moreno (2016, p 183) señalan que apenas el 52% de niños entre 10 y 14 años viven con ambos padres. Esta cifra dialoga directamente con lo encontrado en el grupo: múltiples formas de crianza basadas en abuelos(as), tíos(as) o cuidadores(as) externos.

¿Dónde nos encontramos?

Esta pregunta buscó apelar al presente: ¿cómo se sienten hoy?, ¿qué experiencias están marcando su cotidianidad?, ¿qué inquietudes emergen en este momento de sus vidas?

⁵ En el salón un chico que es oriundo de Barranquilla y una chica que a pesar de ser colombiana vivió mucho tiempo en Venezuela, crearon un grupo de baile donde han venido integrando a diferentes compañeros(as/es) de su salón y compartiendo experiencias sobre los carnavales y la esencia del baile. Nota: Diario de campo 10/04/2024.

Muchos(as/es) estudiantes expresaron que rara vez reflexionan sobre su presente, pues suelen estar atrapados entre un pasado doloroso y un futuro incierto. Por eso, este momento del ejercicio les resultó difícil, pero profundamente movilizador⁶. Algunas voces expresaron:

“Yo me encuentro viviendo en un barrio de Suba cerca al colegio con mi mamá y mi hermano, la verdad últimamente me he sentido muy presionada y no quiero decepcionar a mi familia y en estos momentos no sé quién soy, no sé cuál es mi personalidad porque no quiero decepcionar a mi mamá que es la luz de mi vida”. (Relato sesión 10/04/2024)

“Me encuentro en Suba Lisboa porque decidí irme a vivir con mi mamá y no es porque no quisiera a mi padre, es porque la extrañaba. Ella conoció a alguien que la amaba y se fue a vivir con él, y ahora con mi hermana y los tres somos una familia” (Relato sesión 10/04/2024)

Desde lo territorial, se pudo evidenciar que el grupo reside en barrios de la localidad como: Lisboa, Bilbao, Gaitana, Toscana, Berlín, El pinar y San Carlos de Tibabuyes. Esto se representó por medio de la siguiente gráfica:



Gráfica 2: Cifras de los barrios que habitan los(as/es) estudiantes.
Elaboración propia, 2025.

⁶ Esta pregunta fue la que les generó mayor dificultad, ellos(as/es) mencionaban que muy poco hablan con relación a su presente. Nota: Diario de campo 10/04/2024.

Así mismo, sus núcleos familiares están compuestos entre tres y siete personas, predominando la convivencia con sus padres y abuelos(as/es). A pesar de vivir con sus familias, mencionan sentirse profundamente solos(as/es). Todos trabajan, casi no se ven. Los encuentros ocurren solo por las noches o algunos fines de semana, siempre atravesados por el cansancio. Comprenden que sus familias tienen otras urgencias como: pagar el arriendo, conseguir comida o simplemente sobrevivir; y por ende, no pueden dedicarles el tiempo que necesitan, pero esa comprensión no hace menos dolorosa la ausencia.

“Me encuentro en una época de mi vida donde me toca muy duro por la separación de mis padres y siempre los hijos se ven afectados por eso, en el momento yo trato de ocultarlo, pero a veces no puedo y lloro, pero siempre trato de hacerme el fuerte”. (Relato sesión 10/04/2024)

En esta misma línea, con relación a las emociones que generaba la pregunta, se lograban sentir en el ambiente una mezcla de tristeza y optimismo. Es decir, lo que normalmente nos hemos acostumbrado a respondernos “estamos totalmente rotos(as/es), pero no debemos darle importancia a ello”, a medida que muchos(as/es) compartían sus experiencias se lograba percibir ello, las lágrimas no se resistían, era un momento que se inclinó a poder desahogarnos, escucharnos y lograr respetarnos. Esto me dejaba conmovido porque fue un momento donde se centró la posibilidad de la atención y el apañe los(as/es) unos(as/es) a los(as/es) otros(as/es).

¿A dónde queremos llegar?

Esta pregunta buscaba identificar cómo sus trayectorias de vida les han posibilitado o imposibilitado pensar en un futuro. ¿Pueden proyectarse cuando el presente está lleno de fracturas? ¿Qué sueños emergen desde contextos marcados por ausencias familiares, violencias barriales y una escuela que no siempre reconoce sus búsquedas? La pregunta también exploraba si sus proyecciones estaban atravesadas por deseos propios o por mandatos externos: ¿sueñan para sí mismos(as/es) o para cumplir expectativas de otros(as/es)?

Lo que encontré fue revelador y doloroso: más de la mitad no quiso responder o dijo un contundente "no sé". Esos silencios también comunican. Como lo reflexioné en ese momento: ¿cómo pienso en un futuro si mi entorno familiar y social está fragmentado? La desesperanza se convierte en un ejercicio inmovilizador (Freire, 1992). Cuando no hay base

segura en el presente, proyectarse hacia adelante puede sentirse como un lujo inalcanzable o una fantasía dolorosa.

Sin embargo, quienes sí respondieron expresaron sueños ligados a mejorar sus condiciones materiales y, sobre todo, a obtener el reconocimiento afectivo que sienten que les falta:

“Quisiera ser un programador o cualquier otra cosa con tal de darle lo mejor a mi familia”. (Relato sesión 10/04/2024).

“Yo quiero llegar a ser cantante, pero por las ideas de mi papá no tengo metas claras porque no he sentido que estoy haciendo lo que me gusta sino lo que le conviene a mi papá y nunca he complacido a mi papá, quiero que por primera vez se sienta orgulloso de mí”. (Relato sesión 10/04/2024).

“Yo me veo cuando grande siendo una chef profesional, viajando por todo el mundo, siendo reconocida y así poder arreglar la casa en la cual actualmente estoy viviendo, y así poder ser reconocida y que la gente le guste lo que yo haga”. (Relato sesión 10/04/2024).

Sus proyecciones no se trataban solo de alcanzar logros profesionales o económicos, sino de llenar un vacío: ser el orgullo de quienes sienten que no les ven, cubrir esa ausencia afectiva que cargan cotidianamente. El futuro que imaginan no es uno donde simplemente tengan éxito, sino uno donde finalmente sean amados, reconocidos, valorados por sus familias. Este hallazgo da a entender que: sus sueños están estructurados no desde el deseo propio sino desde la búsqueda desesperada de validación externa, especialmente parental.

Concluyendo esta pregunta, cerraría con una narrativa que me dejó muy conmovido y fue la siguiente:

“Profe, mi celular es como mi vida porque cuando me siento triste miro las fotos que me he tomado, me siento bonita y puedo estar mejor, porque mis papás nunca están, nunca me escuchan, por lo menos en videos o Face escucho cosas que me hacen pensar para mi vida más adelante”. (Grabación 17/04/2024)

Esta estudiante construye su autoestima, su sentido de futuro y su red de contención emocional en una pantalla. No porque prefiera lo virtual a lo real, sino porque lo real le ofrece ausencia. El celular no sustituye el abrazo, pero al menos no se va a trabajar y normaliza. Este

relato condensa la urgencia pedagógica de este proyecto: cuando las familias no pueden estar, cuando el presente está fracturado, cuando el futuro se vuelve inimaginable, ¿qué lugar puede ofrecer la escuela? ¿Puede convertirse en ese espacio donde alguien les escuche, les vea, les reconozca como valiosos(as/es)?

C. ¿Qué escuela habitamos?

Ahora que conocemos quiénes habitan el grupo, surge una pregunta necesaria: ¿en qué escuela transcurren sus días? ¿Qué tipo de institución los(as/es) acoge, los(as/es) forma, y muchas veces también les expulsa? El Colegio Gerardo Molina Ramírez no es un edificio neutro donde simplemente ocurren clases; es un territorio con historia propia, con apuestas pedagógicas específicas y con contradicciones que lo atraviesan. Comprenderlo es fundamental para entender por qué era urgente construir allí un proyecto pedagógico que promueva otras formas de educar.



Ilustración 1: Frente del colegio. Fotografía propia, 2024.

Más allá de un lote lleno de gallinazos

En un primer momento, cabe resaltar cómo inició la institución para lograr reconocer lo que hasta hoy en día se ha venido construyendo. De esta manera, como nos lo menciona Gloria Monroy maestra de primaria de la Institución Educativa Distrital Gerardo Molina Ramírez en uno de los periódicos creados por parte de la comunidad educativa:

Llegamos comenzando el año 2005 como docentes nuevos del colegio Toscana Lisboa sede C, pero nadie nos podía indicar el sitio exacto de esa sede, sólo para enterarnos entonces que la sede C era un proyecto en papel, de algunos docentes visionarios, que se dieron cuenta de la necesidad que tenían decenas de niños que aún no podían acceder a la educación. Estuvimos como huéspedes del colegio Toscana durante varios meses, en espacios reducidos, cursos de más de 50 estudiantes, sin pupitres, ni sillas y con horarios intermedios, visitando con gran ilusión el lote que podía albergar nuestro nuevo colegio, al que le habían asignado el nombre de “Los Gavilanes”. Cuando por fin la Secretaría de Educación pudo comprar el lote, hacíamos caminatas, marchas, izadas de bandera, para apropiarnos del territorio y para darnos a conocer a nuestros nuevos vecinos que para ese momento estaba habitado por gallinazos y caballos que tiraban los carruajes de los habitantes de los alrededores. La Secretaría de Educación adecuó unas casetas prefabricadas, con mobiliario nuevo, una batería de baños portátiles y sin servicio de agua, en lo que hoy es el parqueadero. Padres, estudiantes y docentes estábamos felices, por fin teníamos nuestro espacio. (Monroy G, 2022, p.5)

Así entonces, luego Jaime Forigua Duarte (2022), rector actual de la Institución nos aclara que el colegio fue fundado mediante una resolución de la Secretaría de Educación de Bogotá el día 04 de junio del año 2007; pero, Gloria Monroy (2022) nos menciona que las instalaciones fueron entregadas en marzo del año 2008, lo cual permite contar que hasta el año presente ya tiene presencia desde hace diecisiete años la institución dentro del territorio de Suba. El cual ha afrontado anomalías naturales como una pandemia que transcurrió del año (2020-2021), que le llevó a utilizar apuestas educativas mediante las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) debido al confinamiento en el cual se encontraba el país.

El colegio I.E.D Gerardo Molina Ramírez es uno de los mega colegios de la ciudad de Bogotá, los cuales fueron planteados como una estrategia educativa en el mandato de Luis Eduardo Garzón (2004-2007). Como lo menciona su denominación de “mega colegio” claramente permite esclarecer que corresponde a un colegio con un espacio físico de gran

magnitud, para convertirse en un proyecto educativo que logre abarcar diferentes partes sectoriales del territorio de Suba como, por ejemplo: San Marcos, Tibabuyes, Ciudadela Cafam, Lisboa, Bilbao, Berlín, Gaitana entre otros.

Cuando llegué al colegio (10 de abril de 2024), su estructura tiende a ser extraña, es un mega colegio novedoso al encontrar una institución que no tiene rejas externas, pero dentro del mismo se ve físicamente como si se estuviera en una prisión al tener grandes números en el piso, barrotes que rodean el patio y las puertas de los salones son elaboradas con pequeñas ventanas que asemejan aún más esa percepción. Además, ligándose a ello los momentos cuando pasa el coordinador de convivencia y ojea los salones por aquella ventanita (Diario de campo, 10/04/2024).

Para ser más cercanos al panorama que menciono detallemos los barrotes que rodean la institución internamente.



Ilustración 2: Parte interna del colegio. Fotografía propia, 2024.
Nota: Fotografía *parte interna del Colegio Gerardo Molina Ramírez*.

Ahora bien, lo que menciona el Equipo Mazzanti (2008), empresa arquitecta encargada de construir el colegio, es que se encuentra estructurado de manera que al ir serpenteando y girando permite a la comunidad la interacción con la institución, dejando espacios de plazuelas y parques en el exterior para el uso público, dejando atrás las rejas y muros que caracterizaron a las instituciones educativas como lugares cerrados. De esta manera, se pretende que mediante esta infraestructura se logre el desarrollo de la autonomía de los(as/es) estudiantes.

Además, mediante esta infraestructura el colegio busca tener una gran cantidad de estudiantes matriculados(as/es) que abarquen los barrios mencionados anteriormente. Con relación a ello, según López (2018), el colegio debe de poseer aproximadamente una cantidad de 3.260 estudiantes en ambas jornadas desde formación inicial hasta bachillerato, y con más de 100 docentes entre ambas jornadas según la maestra Mariela Guerra⁷.

⁷ Maestra que me ha brindado los espacios de práctica con los(as/es) chicos(as/es) del curso 803 J.T.

¿Qué nos dice el P.E.I.?

En relación con la labor educativa del Colegio Gerardo Molina Ramírez IED, se realiza en un contexto de necesidades y expectativas por los acelerados cambios de la sociedad, en ese sentido:

La gestión institucional debe enfocarse en una gestión pedagógica, de calidad, democrática y participativa; lo cual, le obliga a fortalecerse en procesos de investigación pedagógica para identificar y conocer las necesidades educacionales, así como para reconocer las capacidades y potencialidades de la comunidad educativa; al mismo tiempo debe fortalecer los procesos de comunicación asertiva y de convivencia con los que se puedan asumir los múltiples retos de la realidad, entre los que se cuenta la transformación personal y social en las diferentes dimensiones del desarrollo integral humano a fin de promover y garantizar la expresión de formas de pensar, sentir y actuar incluyentes y facilitadoras de una vida sana y feliz de nuestros(as/es) estudiantes, donde la comunicación, la convivencia, el aprendizaje y el desarrollo se pongan en el centro del proceso educativo. (Colegio Gerardo Molina Ramírez Institución Educativa Distrital, 2016, p. 2)

Este apartado del PEI resonó profundamente con la apuesta investigativa que he venido construyendo, pues mi proyecto pedagógico busca precisamente materializar lo que aquí se proclama pero que en la práctica institucional muchas veces se diluye. Cuando se menciona la necesidad de -identificar y conocer las necesidades educacionales-, esta investigación lo toma literalmente: me estoy dando la posibilidad de escuchar qué necesitan realmente los(as/es) estudiantes, y lo que encuentro no son carencias académicas sino urgencias afectivas. Necesitan espacios para nombrar sus dolores, para reflexionar sobre sus formas de habitar el mundo y nombrarlo. Además, cuando se habla de -reconocer las capacidades y potencialidades de la comunidad educativa- mi apuesta pedagógica e investigativa parte de parte de reconocer a los(as/es) estudiantes no como receptores pasivos sino como productores legítimos de conocimiento sobre sus propias vidas.

¿Qué es eso de la pedagogía dialogante?

La pedagogía dialogante es un modelo auto estructurante que busca ser una alternativa dentro del campo de la escuela tradicional, pues como menciona Julián de Zubiria:

“Un modelo pedagógico dialogante debe reconocer las diversas

dimensiones humanas y la obligatoriedad que tenemos escuelas y docentes de desarrollar cada una de ellas. Como educadores, somos responsables frente a la dimensión cognitiva de nuestros estudiantes; pero así mismo, tenemos iguales responsabilidades en la formación de un individuo ético que se indigna ante los atropellos, se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social” (p.2).

La pedagogía dialogante propuesta por De Zubiría (2014) resuena profundamente con los propósitos de esta investigación, especialmente en su énfasis sobre la sensibilización social y la responsabilidad con el proyecto de vida individual y colectivo. Este modelo pedagógico apela por una escuela que propenda una educación permanente bajo el ejercicio integrado de pensar, amar y actuar, reconociendo que somos seres humanos no solo por nuestros actos de racionalidad sino también porque somos seres que amamos y estamos atravesados(as/es) por la cultura. Esta comprensión integral del sujeto es fundamental para mi proyecto, pues rompe con la tradición que ha privilegiado lo cognitivo sobre lo afectivo.

Además, De Zubiría (2014) plantea algo que retomo como eje central de esta investigación, y es la importancia de incluir la autobiografía de cada estudiante como aspecto fundamental del proceso educativo. Esto permite que puedan entender de manera reflexiva sus propias raíces y vivencias para, posteriormente, reconocerse un poco más a sí mismos(as/es) y a los(as/es) demás.

¿Cómo se piensa la convivencia en el Gerardo?:

El Pacto Institucional de Convivencia (PIC, 2022) se define como "un acuerdo que se hace entre los diferentes estamentos del colegio y compromete a las partes para desarrollar una sana convivencia en procura de construir y mantener un clima institucional armónico, con enfoque de derechos humanos, restaurativo e incluyente" (p.1). Este documento proyecta vincular a padres de familia, administrativos, docentes y directivos para materializar un horizonte institucional reconocido por su construcción comunitaria y humanística.

El PIC establece mínimos no negociables centrados en el bienestar colectivo: rechazo a cualquier tipo de discriminación y apuesta por una justicia restaurativa mediada por el diálogo, la reparación y la no repetición. Uno de sus objetivos principales es "fomentar el desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad educativa del Colegio Gerardo

Molina Ramírez IED mediante el ejercicio de sus derechos y deberes propiciando escenarios democráticos que desarrollen autonomía" (PIC, 2022, p.2).

Por otro lado, un aspecto importante el cual he venido construyendo en mi propuesta investigativa que dialoga con el perfil del estudiante que se encuentra en el ciclo IV propuesto en este documento es el siguiente:

Ante la parte estético-valorativa se dice que: *Participa efectivamente en las diferentes actividades escolares y sociales y promueve los valores y formas estéticas de expresión que aprecian las diferentes formas de vida y realidades de su contexto.* (PIC,2022, p.11).

Esta dimensión reconoce que la educación no se limita a lo cognitivo, sino que incluye la capacidad de expresar, valorar y respetar las diversas formas de existir. Este proyecto pedagógico, desea responder a este perfil. Pues, al trabajar la afectividad, el amor y la identidad, busco que los(as/es) estudiantes puedan expresar sus realidades, reconocer la diversidad de sus compañeros(as/es) y construir formas de convivencia que validen las múltiples maneras de ser y estar en la escuela.

D. Suba: Territorio de contrastes



Ilustración 3: Recorridos de Transmilenio. fotografía propia, 2024.

Luego de conocer los(as/es) estudiantes y el colegio que habitan, es necesario comprender el territorio que les rodea y atraviesa. Suba, es la localidad 11 de Bogotá, es la cuarta más extensa de la capital con 10.056 hectáreas. Se ubica al noroccidente, limitando por el norte con el río Bogotá y Chía, por el sur con el humedal Juan Amarillo (Engativá), al oriente con la autopista norte (Usaquén) y al occidente con el río Bogotá y Cota (Montañez Rodríguez, 2019, p.5). Además, esta localidad está dividida en doce Unidades de Planeación Zonal (UPZ), siendo Tibabuyes donde se encuentra el Colegio Gerardo Molina Ramírez, una de las más pobladas y diversas.

Por otro lado, la UPZ 71 Tibabuyes, específicamente, alberga una alta densidad poblacional con predominancia de estratos 2 y 3. Según el Decreto 394 de 2017, esta UPZ cuenta con 127 manzanas sin estrato, 909 en estrato 2 y 46 en estrato 3, siendo una de las zonas con mayor concentración de viviendas de estratos bajos en la localidad (Montañez Rodríguez, 2019). Esto, claramente deja ver que Suba no es homogénea, ya que en una misma localidad conviven sectores populares con zonas residenciales de estratos altos, generando contrastes profundos que se hacen visibles rápidamente.

Tabla 1: Número de manzanas por nivel socioeconómico según UPZ, Suba 2017

UPZ	Sin estrato	Estrato 1	Estrato 2	Estrato 3	Estrato 4	Estrato 5	Estrato 6	Total
BRITALIA	15		4	120	12	2		159
CASA BLANCA SUBA	31		34	11	22	23	6	127
EL PRADO	14		7	211	90	19		341
EL RINCÓN	120	23	875	353	2		3	1378
GUAYMARAL	10				1		17	28
LA ACADEMIA	11		1	1	2		12	27
LA ALHAMBRA	30				1	212		243
LA FLORESTA	23			34	119	32	2	210
NIZA	41	1	3	81	48	193	87	454
SAN JOSÉ DE BAVARIA	26			50	102	34		212
SUBA	63	1	315	189	42	82	7	615
TIBABUYES	127		909	46				1082
TOTAL SUBA	601	25	2148	1102	441	823	134	4874

Nota: Número de manzanas por nivel socioeconómico de la UPZ.

Fuente: (Montañez Rodríguez, 2019, p. 10).

Estos contrastes los pude identificar durante mis trayectos diarios desde Bosa hasta Suba; casi dos horas y media de viaje en Transmilenio que se volvían eternos, pero también reveladores. A medida que el bus avanzaba por la localidad, la diferencia entre el sector popular y las zonas con mejores condiciones económicas se hacían evidentes. Veía cómo cambiaba la infraestructura, cómo aparecían los(as/es) vendedores(as) ambulantes, se transformaba el ritmo de la calle. Caminar por barrios como Gaitana y Lisboa para llegar al colegio implicaba transitar un sector comercial que emanaba el olor del trabajo, el esfuerzo y el rebusque. Sentirme familiarizado con las tiendas de barrio, talleres mecánicos, peluquerías improvisadas, ventas callejeras de comida, las discusiones y el chismorreo entre señoras de los locales.

Pero algo que siempre me generó intriga fue la presencia masiva de “gallinazos” o “chulos” como algunos(as/es) los llaman; ver tanta magnitud de estos animales no es normal para mí, y comprendí que su presencia evidencia problemáticas ambientales del territorio, el exceso de basura en las calles y alrededor del colegio son sumamente visibles. Sin embargo, después de mucho tiempo observándolos, llegué a interpretar estos animales como una metáfora de muchas realidades que viven las personas en el barrio. Quienes realizan trabajos pesados, obreros(as/es) que deben meter la mano en la basura si es necesario con tal de alimentar a sus familias. Personas que, por más estigmatizadas que sean, tienen la capacidad de volar e ir luchando en contra de tanto prejuicio, resistiendo con dignidad ante las miradas que los reducen.



Ilustración 4: Gallinazo o chulo. Fotografía propia, 2024.

Estos datos y percepciones más allá de cifras son realidades que viven las personas que habitan este territorio; viviendas que necesitan arreglos, familias que trabajan todo el día y no pueden acompañar, inseguridad que se padece cotidianamente, migraciones que dejan huellas de desarraigo. Estos números se traducen en los cuerpos cansados que llegan al aula, en las preocupaciones económicas que atraviesan a estudiantes que deberían solo dedicarse a estudiar, en las ausencias afectivas que cargan. Comprender esto es fundamental.

A lo que suena el barrio:

En el transcurso de la caracterización de su territorio, un ejercicio que se pudo realizar constantemente con los(as/es) chicos(as/es) fue el relacionamiento de la música que habitualmente escuchan, con las realidades que ellos(as/es) transitan en su cotidianidad. Normalmente los géneros musicales que más predominaron fueron: el rap, la salsa, el vallenato, el trap y el reggaetón. No como entretenimiento vacío sino como narrativas que nombran lo que viven.

La canción Medellificación del grupo Alcolirykoz tocó fibras profundas. Aunque habla de Medellín, los(as/es) estudiantes encontraron similitudes con su Bogotá: "Somos demasiado complacientes, aquí no hay habitantes solo clientes" (Alcolirykoz, 2023). Para quienes vienen de zonas rurales de la costa, esta línea resonó con su extrañeza ante una ciudad donde las relaciones están mediadas por intereses económicos. Como mencionó un

estudiante: *"Acá el vecino muchas veces se lleva bien con mis papás por si le compran, sino se hacen los locos"*

Otra línea de la misma canción provocó una reflexión alrededor de la xenofobia: "Los de Rappi explotados, sentados en un jardín se comen las papas de tu hamburguesa" (Alcolirykoz, 2023). Una estudiante venezolana compartió: *"En Venezuela teníamos una vida normal como la gente de acá, no sé qué (les) cuesta tratarnos como personas"*. Esto dejó en claro, cómo la violencia simbólica que sufren las personas migrantes en Bogotá se naturaliza cotidianamente, reduciéndolas a estereotipos que niegan su humanidad.

La salsa también tuvo un lugar significativo, por medio de Pedro Navaja de Rubén Blades, se les permitió reflexionar sobre la inseguridad que padecen y sobre las razones estructurales que llevan a jóvenes de su edad a convertirse en "Pedro Navajas" del barrio. *"Antier me robaron mi celular en frente del colegio y fue un muchacho que da el mismo miedo como cuando hablan de Pedro Navaja"*. Pero también surgieron reflexiones más profundas: *"No soy ladrón, pero al igual que con la canción anterior es difícil vivir en un país donde todo está muy caro y por ejemplo acá no somos ricos, tenemos necesidades"*.

Estas conversaciones evidenciaron que los(as/es) chicos(as/es), a su corta edad, ya son conscientes de las realidades que atraviesan su territorio y son capaces de problematizarlas. Algunos(as/es) han tenido que adquirir habilidades para obtener ingresos económicos: uno de ellos me explicó detalladamente cómo funcionan las casas de apuestas deportivas, mostrando un bagaje que me sorprendió y me hizo preguntarme sobre las dinámicas familiares que normalizan la ludopatía. Estas realidades muestran cómo las condiciones socioeconómicas del contexto obligan a los(as/es) adolescentes a preocuparse constantemente por conseguir dinero y asumir otras responsabilidades.

Así entonces, Suba no es solo un dato geográfico, ni un conjunto de cifras demográficas. Es el territorio vivo que habitan los(as/es) estudiantes, con sus violencias, pero también con sus resistencias, con sus carencias materiales, pero también con sus riquezas culturales. Comprender este contexto permite entender por qué era urgente construir en el Colegio Gerardo Molina Ramírez un proyecto pedagógico que reconociera estas realidades, que validara sus saberes y que les permitiera reflexionar sobre sus cotidianidades.

Capítulo 2: Estructura de la investigación

La mayoría de los pensadores que han estudiado o analizado la comunidad y los comunes, sus orígenes, sus características más profundas, sus movimientos, sus distintas formas de manifestarse han reconocido, explícita o implícitamente, que la energía que los constituye y la fuerza que los impulsa radica en sus vínculos afectivos, en el amor.
(Aristizabal, 2024, p.163).

El problema que moviliza

Desde mi experiencia acompañando a los(as/es) estudiantes del grupo 803, jornada tarde, hemos concordado en que existe una ausencia de espacios donde puedan habitar sus emociones, sus cuerpos, sin miedo, donde ser quien se es no implique esconderse o defenderse. Escucharles, compartir con ellos(as/es) sus silencios, sus preguntas me han confrontado con una escuela que aún no logra ser un lugar seguro para sentir. Por eso, se plantea la necesidad de dar la relevancia suficiente a una educación donde la afectividad y las identidades no sean un tema secundario, sino el centro de una educación más humana, más sensible, más contextual.

Así entonces, lo primero que pude observar es que vale la pena abordar las dinámicas territoriales y culturales que atraviesan a este grupo desde su rol como adolescentes, ya que al retomar estas experiencias, estas trayectorias, podemos enriquecer la escuela como un espacio donde podemos hacer memoria, apropiarnos y compartir esas realidades para problematizarlas. Muchos de ellos(as/es) provienen de otros territorios, buscando junto a sus familias oportunidades de vida digna. Habitar un nuevo país, un nuevo barrio, una nueva escuela implica también enfrentar desarraigos afectivos, procesos de duelo, construcción de nuevas redes emocionales y un constante choque cultural que solo trae sentimientos de extrañeza. Estos procesos, sin el acompañamiento adecuado, me han mostrado que han intensificado la sensación de vacío, aislamiento y desidentificación con la escuela como un espacio que les permita abordar esas problemáticas que pueden llegar a ser cotidianas.

“Crecí en Dolores Tolima, y en Ubalá porque mi papá se le escapaba a mi mamá porque no me quería entregar. Después de eso a la edad de 3 y 4 años mi hermana y yo fuimos a Bienestar Familiar, yo solo estuve 3 meses, pero mi hermana casi 4 años, mi papá en ese tiempo le pegaba a mi mamá”. (Relato sesión 10/04/2024).

Por otro lado, por medio del reconocimiento de la afectividad, han surgido momentos donde se destaca que el amor en la adolescencia, lejos de ser una vivencia cotidiana o una práctica de cuidado, aparece muchas veces como una ausencia o un anhelo. La mayoría reconocen haber heredado experiencias de amor atravesadas por la traición, la ruptura y la desconfianza, lo cual ha dificultado que puedan situarse desde la ternura, el afecto y la alteridad. Esta carga emocional, transmitida generacionalmente, también se vincula con las condiciones estructurales de sus familias: migraciones, desplazamientos forzados, violencia intrafamiliar y/o ausencia de padres que, en muchos casos, impiden establecer vínculos afectivos sólidos y estables. De ahí que varios de ellos(as/es) relataran no recibir gestos de amor por parte de sus familias o sentirse poco valorados afectivamente por sus círculos más cercanos. Relacionado a las experiencias que compartimos allí, bell hooks en su libro *Todo sobre el amor*, nos menciona con respecto a esta problemática que:

Muchos de nosotros venimos de familias disfuncionales que nos convencieron de que había algo malo en nosotros, nos inculcaron el sentido de la vergüenza, nos sometieron a abusos físicos o verbales y nos descuidaron emocionalmente, mientras al mismo tiempo nos enseñaban a creer que éramos queridos. Para los que hemos vivido algo así sería demasiado desestabilizador asumir una definición de amor que no nos permita verlo como un sentimiento presente en nuestra familia. Somos muchos los que necesitamos aferrarnos a una idea de amor que pueda hacer aceptable el abuso, o que al menos haga que lo que hemos sufrido parezca menos terrible (2021, p.24).

Ante esta realidad, he escuchado con profunda claridad cómo los(as/es) mismos estudiantes han expresado la necesidad urgente de contar con momentos y espacios donde puedan encontrarse desde la afectividad, hablar de lo que sienten, ser escuchados sin juicio y, sobre todo, intentar comprender concretamente el amor aterrizado a sus realidades. Porque, aunque sé que no existe una fórmula mágica para borrar las experiencias dolorosas que les habitan, creo firmemente que por medio del amor, como una acción en estos espacios, puede nacer la posibilidad de resignificar lo vivido, de transformar el dolor en un camino hacia la comprensión del amor como un gesto digno hacia sus cuerpos y sus emociones, como un acto político y un derecho que merecen por el simple hecho de existir, por ellos(as/es) y por sus familias. Todo ello, ya que, a pesar de sus cortas edades, he sido testigo de sus cargas emocionales: rupturas, pérdidas, violencias, o esa lucha silenciosa contra la soledad y la

depresión que los atraviesa y que, muchas veces, les impide reconocerse como seres sensibles y valiosos.

En coherencia con lo anterior, estas vivencias ligadas a la ansiedad, la depresión y otros malestares emocionales, hacen evidente la necesidad urgente de prestar atención a la salud mental y afectiva de los(as/es) estudiantes. Esta preocupación no surge únicamente desde lo vivencial, sino que también se ve respaldada por datos recientes del Observatorio de Convivencia Escolar (2024), los cuales reflejan un número alarmante de casos reportados en colegios públicos de Bogotá relacionados con conductas suicidas. A partir de dicho informe, construí la siguiente tabla en la que recojo las seis localidades que presentan una mayor prevalencia de estas alertas, con el fin de dimensionar esta realidad y situarla en el contexto más amplio de la ciudad.

Tabla 2: Tabla de elaboración propia. Fuente (Oficina para la Convivencia Escolar, 2024, p.38).

Variación de casos reportados con conductas suicidas en colegios del distrito	Localidad	enero-junio 2023	enero-junio 2024
	Ciudad Bolívar	1.553	1.501
	Bosa	1.287	1.797
	Kennedy	1.381	1.547
	Suba	1.348	1.432
	Usme	1.114	1.251
	Engativá	1.125	1.075

De este modo, evidencio que, si bien Suba no ha aumentado en gran manera su cantidad de reportes entre el año 2023 y el primer semestre del año 2024, esta se ubica como

la cuarta localidad con mayor cantidad de reportes de conductas suicidas en las instituciones educativas de Bogotá. Sin tener en cuenta los muchos relatos de acercamientos a conductas suicidas y que no han sido reportadas a orientación escolar de las diferentes instituciones; como bien me sucedía en algunos relatos anónimos de sesiones implementadas:

“Ahora vivo en Suba (...) tengo ansiedad y depresión, he tenido tratamientos, pero casi siempre he recaído; aunque mi novio y mis amigos me han ayudado con eso, (...) mi familia me ha distanciado desde pequeña”. (Relato sesión 10/04/2024).

En consonancia con todo lo anteriormente mencionado, reconozco que en el colegio Gerardo Molina Ramírez es necesario ubicar proyectos pedagógicos que intervengan la dimensión socioafectiva de los(as/es) estudiantes, ya que en la corta trayectoria de la institución se han implementado varios proyectos de carácter educativo – social y científico, pero entre ellos, no se han visto en gran medida investigaciones que permitan a esta escuela ubicarla como un espacio para dialogar con los(as/es) estudiantes sobre la diversidad, la afectividad y lograr tensionar sus realidades; es así como en la PPIC logré reconocer que existe la posibilidad de repensar esta escuela como un territorio donde los afectos, las emociones y las identidades sean reconocidas, acogidas y potenciadas. Esto bajo las consideraciones del grupo 803 Jornada tarde, quienes manifestaron de forma reiterada la falta de espacios donde puedan sentirse seguros emocionalmente, reconocidos en su diversidad y acompañados en sus procesos afectivos, ya que este factor no juega gran relevancia en la escuela.

La escuela, en este panorama, aparece como un espacio que puede tener un enorme potencial transformador, pero que hasta el momento ha asumido un rol normativo y disciplinario que ha silenciado las emociones y ha relegado la afectividad a lo privado. Temas como la diversidad sexual, la afectividad y el reconocimiento de las emociones han sido abordados únicamente cuando alcanzan niveles extremos que requieren remisión a orientación escolar, y no como parte de una apuesta ética, política y pedagógica desde el currículo y la vida escolar. Esta omisión ha generado una serie de barreras que impiden una apuesta afectiva en la escuela desde y para los(as/es) estudiantes.

Por ende, ante este proyecto pedagógico comunitario es imperativo plantearse la necesidad de incorporar una educación afectiva que reconozca las realidades de sus estudiantes, valide las múltiples formas de ser y permita construir nuevas narrativas desde las cuales los(as/es) estudiantes puedan habitar sus cuerpos, sus afectividades y su escuela con

mayor placer; abrir el camino para la construcción de una escuela que no solo enseñe contenidos académicos, sino que también sea un lugar donde sea posible sentir, ser y amar. De tal manera, este trabajo de investigación estará encaminado por medio de la pregunta *¿De qué manera la implementación del proyecto pedagógico comunitario "Ser en la escuela desde el amor" posibilita el reconocimiento de las dimensiones afectivas e identitarias en los(as/es) estudiantes del curso 903, jornada tarde, en el Colegio Gerardo Molina Ramírez?*

Conversaciones previas con otras investigaciones:

Con el propósito de obtener bases teóricas y prácticas más sólidas, se realizó una búsqueda de tesis, trabajos de grado y artículos de investigación con un enfoque pedagógico orientado a la afectividad y la identidad en las escuelas. Para delimitar la cantidad de documentos útiles para referenciar, seleccioné una serie de palabras clave que acompañaron y guiaron esta indagación: afectividad, amor, identidad, adolescencia, escuela y educación comunitaria. Cabe resaltar que estas palabras se establecieron como mis categorías de análisis.

Estas categorías me permitieron, en un primer momento, identificar una variedad de documentos en bases de datos bibliográficas como Scopus, así como en repositorios de universidades que ofrecen programas de pregrado y posgrado donde se realizan investigaciones que poseen algún tipo de sustento para promover mi trabajo de grado. En este sentido, los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad del Cauca, la Universidad de Antioquia, la Universidad Tecnológica de Pereira, la Pontificia Universidad Javeriana y de la Secretaría de Educación fueron indagadas para el hallazgo de las investigaciones que nutrieron este trabajo de grado. Además, cabe destacar que las fuentes utilizadas en estos documentos también me permitieron acceder a otros textos valiosos, los cuales continuaron aportando significativamente a este ejercicio.

El marco temporal en el que se desarrolló esta búsqueda se ubica entre el año 2013 al año 2025; además, priorizando que se hubiesen realizado en el contexto colombiano. Por lo cual, es importante aclarar que la mayoría de estas investigaciones fueron implementadas en instituciones educativas de carácter público en Bogotá específicamente en las localidades Chapinero, Kennedy, Suba, Ciudad Bolívar, San Cristóbal, Los Mártires, Fontibón, Usaquén y Engativá; algunas de estas se implementaron en instituciones educativas de carácter privado en Bogotá; y solo una de ellas fue elaborada en una escuela rural en el municipio de Andes-

Antioquia; además, también hubo investigaciones elaboradas en universidades como la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Cauca para mostrar un total de 26 documentos que fueron analizados a profundidad.

Asimismo, se evidencia que los proyectos que dialogan alrededor de la afectividad e identidad en la escuela⁸ en mayor parte (17) se han elaborado con grupos de estudiantes adolescentes que se encuentran entre el ciclo IV y ciclo V; en menor medida (7) se ha trabajado con niños(as/es) de ciclo I y II; y por último; son más escasos (2) los proyectos que se vienen estableciendo desde esta concepción junto a población adulta en los contextos universitarios.

En cuanto a lo metodológico, se analiza una clara predominancia del enfoque cualitativo; por lo cual, se han trabajado alrededor de paradigmas de investigación en las ciencias sociales como: el hermenéutico y el socio crítico. También, se recurre a métodos como la *Investigación Acción Educativa (IAE)*, que busca transformar la práctica mediante procesos de autoevaluación y ajuste continuo, y la *Reflexión-Acción Participación (RAP)*, que implica a los actores en la generación de conocimiento desde sus propias realidades. Otros documentos emplean el *método etnográfico*, caracterizado por la observación directa y prolongada del contexto escolar, el *método arqueológico*, para hacer un rastreo y análisis de discursos y estructuras de saber, o se basan en la *metodología queer*, que problematiza las normas sociales en relación con el género, la identidad y el cuerpo de los(as/es) estudiantes.

Con relación a los objetivos enmarcados en estos documentos, los analizaré agrupándolos en dos grandes grupos: *Uno que busca la comprensión y análisis del sujeto*, y *otro que muestra la atención e intervención pedagógica*. Esto para lograr identificar de forma más rápida lo que más se propone desde la educación afectiva e identitaria en los contextos escolares.

Con respecto al primer grupo, que corresponde a la *comprensión y análisis del sujeto*, vemos que agrupa investigaciones que buscan comprender cómo los(as/es) estudiantes se constituyen como sujetos atravesados por la afectividad y/o sus identidades (ver Anexo A). Estos trabajos coinciden en reconocer la afectividad como componente esencial del desarrollo adolescente, abordando su vínculo con la identidad, el cuerpo, las relaciones interpersonales y

⁸El concepto de -escuela- desde la línea de investigación Escuela, Comunidad y Territorio no solo lo vemos desde la figura de la escuela urbana pública que se muestra normalmente, para nosotros trasciende esas paredes, la escuela es una apuesta ética y política para formarnos, interactuar y construir saber sin importar el espacio.

el entorno escolar. Por ejemplo, varios autores(as) buscan justificar una educación donde lo cognitivo y lo afectivo sean indisociables (Ahumada, 2023), identificar cómo los estudiantes se reconocen como sujetos socio-afectivos (Gómez et al., 2018), o explorar el equilibrio afectivo a través de la corporalidad (Aristizábal et al., 2023).

Otros trabajos se centran específicamente en el amor: reivindicándolo como fuerza integradora (Amado et al., 2023), reconociendo la voz de los(as/es) niños(as/es) frente a este tema (Barragán et al., 2015), o comprendiendo los sentidos del amor en jóvenes escolarizados (Sarría, 2014). Con respecto a la identidad, se busca obtener análisis sobre su constitución (Plazas, 2017), identificar factores que influyen en su construcción (Chala y Matoma, 2013), reflexionar sobre las distintas formas de vivir la sexualidad (Ardila, 2023), y comprender las narrativas de quienes develan su orientación sexual durante la adolescencia (Pinilla, 2017).

Por medio de este ejercicio, pude llegar a la hipótesis de que en muchas escuelas se está generando un interés por abordar la educación afectiva, pero sigue siendo tema que necesita de mayor recorrido investigativo por la demanda actual que se tiene en las diferentes instituciones educativas. Además, puede afirmarse que la mayoría de investigaciones coinciden en reconocer la afectividad como un componente esencial del desarrollo del sujeto adolescente, abordando su vínculo con la identidad, el cuerpo, las relaciones interpersonales y el entorno escolar. Sin embargo, persisten retos en cuanto a la inclusión de perspectivas críticas, estructurales, interseccionales y contemporáneas que permitan no solo describir la afectividad, sino también reconfigurarla como eje transformador dentro de las prácticas educativas.

Por otro lado, con respecto a los objetivos que responden al grupo de *atención e intervención pedagógica*, agrupa investigaciones que diseñan e implementan propuestas pedagógicas concretas (ver Anexo B). Aquí se evidencia que han sido más escasos los trabajos realizados para intervenir pedagógicamente con grupos de estudiantes, lo cual muestra que aún hace falta la elaboración de proyectos y materiales que puedan abordar el mundo afectivo e identitario. Entre las propuestas encontradas, algunas determinan cómo las emociones políticas contribuyen a una educación para el posconflicto (Mora, 2018), otras diseñan mallas curriculares sobre autoestima y habilidades socioafectivas (Mendoza y Orjuela, 2022), o desarrollan propuestas para el autorreconocimiento y la autorregulación (Huertas et al., 2019).

También se identifican trabajos que implementan herramientas para el cuidado socioafectivo en el aula (García & Morena, 2024), construyen espacios desde la emisora escolar para potenciar subjetividades políticas (Cruz, 2019), crean libros de actividades que desarrollan creatividad y afectividad (Orozco, 2019), o se analizan como propuestas pedagógicas que impactan los vínculos erótico-afectivos (Giraldo & Ortiz, 2024). Incluso hay investigaciones arqueológicas sobre el quehacer del educador comunitario en contextos escolares (Soler, 2024).

Estos trabajos muestran un giro en la comprensión de la afectividad escolar, reconociendo el valor subjetivo y comunitario del amor, el cuidado y la expresión emocional como ejes pedagógicos. Se identifican apuestas valiosas por diseñar propuestas curriculares, materiales didácticos, espacios de encuentro y experiencias reflexivas que resignifican lo escolar desde una mirada humanizante. Sin embargo, persisten desafíos en incorporar una mirada interseccional que profundice en las condiciones sociales que median las prácticas afectivas en la escuela.

Para contextualizar el aporte específico de este proyecto, revisé cuatro trabajos de grado realizados en el Colegio Gerardo Molina Ramírez durante los últimos tres años, disponibles en el repositorio de la UPN (ver Anexo C). Esta revisión permitió visibilizar que no se han realizado recientemente documentos que reflexionen alrededor de la afectividad en los(as/es) estudiantes. Por el contrario, han predominado apuestas pedagógicas sobre conflicto armado (Ortiz, 2021), identidad política (Díaz, 2021) o identidad cultural (Acevedo y Velosa, 2024). El trabajo más cercano a la concepción de afectividad ha sido el de Aranda y Luque (2024), que la aborda a través del cuidado.

Con respecto a las categorías de análisis, se evidencia que el amor no ha sido un tema trabajado de manera frecuente, es un objeto de investigación en la educación relativamente contemporáneo, pues la mayoría de las investigaciones que reconocen el amor dentro del ámbito pedagógico han venido realizándose en Colombia desde el año 2015 y en la Universidad Pedagógica Nacional a partir del año 2016.

Así entonces, el marco teórico que se propone desde estos trabajos, muestra que *el amor* llega a ser una experiencia pedagógica que atraviesa los cuerpos, pero que, además, ha sido un concepto afectado por la posmodernidad quitándole sentido a la vida misma como plantean Zygmunt Bauman o Byung-Chul Han (Amado et al., 2023). Por otro lado, se ofrece la posibilidad de ubicar el amor como la manera en la que el maestro(a) puede conocer el

verdadero ser del estudiante y que permite enriquecer al sujeto(a) desde su interior; en este sentido, Naranjo (2007 como se citó en Mateus 2016) menciona la necesidad de abordar la pedagogía del amor teniendo en cuenta que la propone como “una educación transformadora”, ya que el amor puede ser visto como un vínculo con el mundo emocional y la esencialidad para el desarrollo humano; además, se asume en los(as/es) niños(as/es) como una posibilidad para que puedan vivenciar, expresar y experimentar lo que les sucede, brindando la capacidad de autonomía y objetividad que no se les debe arrebatar (Barragán et al, 2015); y por último, se reconoce el amor como esa posibilidad para la construcción colectiva y el involucramiento afectivo dentro de los diferentes espacios, la tensión de los vínculos erótico-afectivos que se preconiben desde el patriarcado, pero, además como puente para la creación de espacios que muestran otra forma de hacer el amor en la escuela (hooks 2022, citado por Ortiz y Giraldo, 2024).

Con respecto a la categoría de afectividad, en un primer momento puede ser vista como si la apropiación u omisión de ella está mediada por consecuencias de una historia de vida, influenciada por diversos factores experienciales y culturales (Ahumada, 2024). Además, Aristizabal et al. (2023) estructuran su apuesta teórica de forma que se evidencie cómo la afectividad trasciende el aspecto de solo “explorar las emociones momentáneamente”, realizan una serie de distinciones que permiten reconocer la afectividad como una parte constitutiva del ser que debe desarrollarse para sí mismo y para nuestro contexto. Demostrando cómo no dialogar alrededor de la afectividad ha estado implícita como una problemática social, y la escuela en Colombia debe reconocerla como un propósito educativo. Por ello, la afectividad no puede ser separada de la corporalidad ni de la experiencia subjetiva; en el contexto educativo, el cuerpo y las emociones deben ser reconocidas como fuentes legítimas de conocimiento y expresión; De La Hortua et al. (2018), para describir la configuración de las relaciones socio afectivas de los niños, demuestra que la afectividad ha sido muchas veces traducida como una carencia que traen desde sus hogares, lo cual ha traído un sin fin de dificultades académicas y convivenciales para que los niños puedan tener un correcto desarrollo en el espacio escolar.

Con respecto a la categoría de identidad, Orozco (2019) en clave de una capacidad afectiva nos dice que una identidad reconocida no solo define quiénes somos, sino que fortalece capacidades emocionales clave: confianza, respeto propio, autoestima, autoconocimiento y regulación emocional. Todo esto es esencial para el desarrollo integral de un(a/e) adolescente, especialmente en contextos educativos donde es de suma urgencia forjar

estas dimensiones. De este modo, se reconoce la identidad como un proceso personal y social en constante construcción que es fundamental acompañar en la adolescencia; Por otro lado, Pinilla (2017) en su construcción del marco teórico, muestra que la identidad no debe ser vista como un aspecto inmutable, sino como una construcción por múltiples factores, interseccionada por afectos, que se genera en la interacción con diversas realidades, pero, además, como es el resultado de un proceso de resignificación de experiencias marcadas por la violencia simbólica, física o estructural que puede estar viviendo un adolescente por lo que decidió ser.

Con lo referido a la categoría de adolescencia Gómez et al. (2018) integran la categoría dentro de un marco teórico que articula la dimensión socio-afectiva del sujeto con el contexto educativo y familiar del adolescente. No se aborda de forma aislada, sino ligada a la subjetividad, la construcción identitaria y la relación con su entorno (familia, amigos, parejas, docentes, vecinos...); Orozco (2019) articula el concepto de adolescencia con el desarrollo de la identidad y el desarrollo humano integral; en este caso, la adolescencia no se aborda sólo desde el cambio físico, sino como una fase de transformación integral en lo biológico, emocional, cognitivo, ético y social; Pinilla (2017) nos dice que esta categoría se construye como clave para comprender el proceso de subjetivación e identidad del grupo con el que se trabaja, la adolescencia es un momento para cruzar lo simbólico, donde el sujeto confronta normas impuestas y empieza a reconocer la expresión de identidades sexuales diversas.

Por parte de las categorías de escuela y educación comunitaria, Cruz (2019) fundamenta la categoría de educación comunitaria como una visión crítica, participativa y territorializada del acto educativo. Además, esta forma de educación no se limita al aula, sino que se construye en diálogo con el territorio, los sujetos y sus realidades, promoviendo la formación de sujetos críticos, sensibles, creadores y capaces. En cuanto a la categoría de escuela, esta no se asume desde una mirada normativa o institucional, sino como un espacio múltiple, contradictorio y potencialmente transformador, por lo cual, puede convertirse en un territorio para el fortalecimiento de la ciudadanía; Soler (2024) por su parte, nutre su investigación desde los testimonios de educadores comunitarios en la práctica “Escuela sin Fronteras”, reconociendo que la escuela es un espacio vivo donde confluyen múltiples actores y realidades y, por lo cual, puede actuar como semilla de transformación social. Por ende, la educación comunitaria desde allí se convierte en una apuesta política, ética y transformadora, ya que somos capaces de recuperar experiencias, historias y saberes locales, lo cual, permite

reconfigurar el sentido de la escuela y potenciar procesos pedagógicos arraigados en el contexto y las necesidades reales de los sujetos.

Vélez (2018) aunque no utiliza el término exacto “educación comunitaria”, esta categoría se desarrolla de manera profunda bajo el concepto de prácticas comunitarias, como una práctica educativa que fortalece los lazos sociales, la identidad cultural, y fomentan el aprendizaje situado, por otro lado, la categoría escuela se desarrolla críticamente a partir del análisis del currículo rural colombiano, planteando la necesidad de una escuela que articule el currículo con los saberes del territorio, lo que se traduce en un enfoque de “currículo vivo”, que emerge del diálogo con los estudiantes, maestros(as/es) y familias para un aprendizaje significativo.

Con respecto a las conclusiones de las investigaciones revisadas coinciden en reconocer que la escuela no puede ser entendida únicamente como un espacio de transmisión de saberes, sino como un territorio atravesado por afectos, tensiones, cuerpos e identidades (Arango, 2016; Giraldo & Ortiz, 2024; Pinilla, 2017). En este sentido, se destaca con urgencia la necesidad de una pedagogía que no reduzca al sujeto a su dimensión cognitiva, sino que reconozca su complejidad emocional y social (Ahumada, 2023; Huertas et al., 2019). Por ende, la afectividad no es presentada como un tema accesorio, sino como un eje que estructura el vínculo pedagógico y la experiencia escolar.

Además, se resalta cómo los procesos de configuración identitaria de niños(as/es) están atravesados por relaciones de poder, por estructuras normativas sobre el cuerpo, el género y la sexualidad, así como por las memorias y los vínculos afectivos construidos dentro y fuera de la escuela (Orozco, 2019; Chala y Matoma, 2013; Barragán, 2015). Por lo cual, se enfatiza que la escuela debe abrir espacios para que los(as/es) estudiantes se narren desde su diversidad, permitiendo la emergencia de subjetividades que no estén sujetas a la homogenización curricular.

Asimismo, coincidimos en la necesidad de repensar el amor como una acción pedagógica y política, que permita generar vínculos éticos, reconocimiento mutuo y prácticas de cuidado (hooks, 2021 citado por Giraldo y Ortiz, 2024). Ya que lejos de ser una categoría romántica o abstracta, el amor aparece como una posibilidad de transformación y resistencia ante los modelos escolares autoritarios o indiferentes.

Así entonces, con base a todo el rastreo de documentos que se han analizado, puedo entender que una educación para la afectividad en la escuela debe ser una educación

humanizante *que puede ser posible desde la educación comunitaria*, donde se promueva el reconocimiento del yo, el vínculo con el otro(a/e) y la transformación del entorno. Es una apuesta ética y política que coloca en el centro la dignidad de los(as/es) estudiantes, sus derechos a ser reconocidos(as/es) y a construir su vida con sentido.

Por último, cabe resaltar que por medio de tal búsqueda, encontré que en los trabajos de grado que dialogan alrededor del abordaje de la dimensión afectiva en espacios educativos, no se ha profundizado en la posibilidad que brinda el amor para acompañar esas otras formas de ser y estar en la escuela, acudiendo a un fortalecimiento identitario que se puede generar desde allí para reconocer la diversidad que está presente en la escuela. Asimismo, se ha visibilizado que en el campo de la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos (LECODH) hay pocos trabajos que dialogan desde el amor en el campo escolar, lo cual muestra la necesidad de abordarlo como otra apuesta pedagógica que pueda revolucionar esas estructuras rígidas y hegemónicas que se han construido alrededor de la escuela.

Además, a diferencia de los antecedentes revisados, **este proyecto pedagógico presenta dos aportes distintivos. Primero, mientras gran parte de estas investigaciones comprenden o analizan el amor de forma descriptiva, o lo trabajan como contenido curricular abstracto, este proyecto busca adherirse a las apuestas pedagógicas en las que se materializa como praxis pedagógica concreta, en mi caso particular: los gestos cotidianos que se viven en la escuela. Segundo, este trabajo se propone articular el amor, el afecto y lo comunitario bajo la premisa de que la educación comunitaria puede aportar a la construcción de vínculos dignos donde sea posible ser sin miedo.**

En ese sentido, busco que la escuela pueda ser un espacio para encontrarnos desde el afecto, el amor y lo que somos. Un proyecto pedagógico que enfatiza en la importancia del amor como una acción política y transformativa que brinda la posibilidad de pensarlo, nombrarlo y reconceptualizarlo de una manera diferente; como la posibilidad para hablar en la escuela de lo incómodo, lo extraño, lo cotidiano y lo doloroso.

La pertinencia del proyecto:

«Temo que estemos educando a una generación de jóvenes que tienen miedo al amor, miedo a entregarse por completo, porque saben lo doloroso que es correr el riesgo de amar y que no salga bien. Temo que, cuando sean adultos, vayan en busca de la intimidad sin riesgo, del placer sin una inversión emocional significativa. Tendrán tanto miedo del sufrimiento causado por la decepción que renunciarán a las posibilidades de amor y felicidad que se les ofrecen»

(Harold Kushner, citado por hooks, 2021).

Esta apuesta pedagógica, intenta responder a una urgencia: construir en la escuela formas de relacionarnos que no reproduzcan violencia sino que habiliten el cuidado, el autoreconocimiento y reconocimiento mutuo. Lo cual, implica reconocer que **más allá de lo bonito que surja en la experiencia, es políticamente necesario construir proyectos pedagógicos que pongan en el centro de la discusión el bienestar de nuestros(as/es) estudiantes**. Esta misma urgencia, ha sido visibilizada por Aristizábal (2024, p.162) cuando señala que “ante la violencia estructural e institucional, los seres humanos (...) necesitamos políticas que defiendan la vida y establezcan relaciones de cuidado y afecto entre nosotros como miembros de una misma humanidad”.

Así entonces, este proyecto pedagógico representa una apuesta concreta por tensionar las formas tradicionales de entender la escuela, el currículo y las relaciones pedagógicas, proponiendo el amor como una acción crítica, ética y política que tiene el potencial de resignificar la experiencia escolar desde los afectos, la identidad y el reconocimiento mutuo.

Desde el campo de la Educación Comunitaria, esta investigación aporta a la construcción de experiencias pedagógicas situadas que ponen en el centro las experiencias afectivas de los(as/es) estudiantes como un lugar legítimo para pensar lo educativo. Reconoce que las emociones, los vínculos, los silencios y las trayectorias vitales no son elementos periféricos, sino constitutivos de los procesos de aprendizaje. Por ello, se propone una intervención pedagógica que nace de los sentires del grupo 903 del Colegio Gerardo Molina Ramírez, y que se elabora desde el acompañamiento comprometido de un educador comunitario que escucha, habita y cuida con otros(as/es)

En el ámbito de la línea Escuela, Comunidad y Territorio, este trabajo contribuye a una comprensión más amplia de la escuela como territorio afectivo, cultural y político, en constante disputa y transformación. Visibiliza cómo las dinámicas del barrio, las familias y las formas de nombrarse y vincularse configuran profundamente la vida escolar, y cómo el amor puede funcionar como categoría analítica y práctica que entrelaza lo educativo con lo comunitario. Aportando así una mirada situada sobre las relaciones entre escuela, comunidad y territorio, descentrando las lógicas institucionales para poner en valor la dimensión humana, emocional y política de educar.

Para la Universidad Pedagógica Nacional, este proyecto representa un aporte a su compromiso histórico con la educación como derecho, como posibilidad de transformación social, y con la construcción de espacios educativos para el cuidado. A través de esta propuesta, se reafirma la necesidad de pensar y ejercer pedagogías que rompan con el binarismo entre razón y emoción, que reconozca el amor como motor de sentido, resistencia y posibilidad, y que muestra la escuela como un lugar que trasciende de la instrucción, sino como un espacio donde se pueda “poder ser”.

Con respecto al grupo de estudiantes del Colegio Gerardo Molina Ramírez, existe una intencionalidad profunda por hacerles sentir que son seres valiosos, dignos de ser amados(as/es) siempre, reconociendo que cada corazón que habita la escuela merece cuidado y también tiene el deber ético de cuidar a otros(as/es). Esta apuesta implica no solo un reconocimiento simbólico, sino una acción concreta por transformar la forma en que se relacionan consigo mismos(as/es) y con los(as/es) demás, promoviendo el afecto como un principio formativo y relacional.

Es, además, una oportunidad para reafirmar que sus formas de ser son únicas, válidas y necesarias; que no deben ser reducidos a lo que no encaja en lo normativo, sino reconocidos como sujetos singulares en constante construcción. En un contexto de profundas desigualdades y malestares sociales, se vuelve urgente construir escenarios donde un abrazo, una palabra afectuosa o un espacio de escucha puedan convertirse en motores de transformación personal y colectiva. La salud mental, en este sentido, debe dejar de ser un tema secundario y asumirse como una responsabilidad ética de la escuela, generando prácticas que favorezcan el bienestar emocional y afectivo de los(as/es) estudiantes. Porque en medio del ruido del mundo, la escuela también puede ser el lugar donde alguien, por primera vez, se sienta realmente visto(a/e), cuidado(a/e) y amado(a/e).

En lo personal, el amor se convirtió en un accionar pedagógico dentro de mi trayectoria académica debido a que no creo en una educación que se niegue la posibilidad de aprender y desaprender desde los corazones, me pienso en una educación que tensiona los discursos que invisibilizan el encuentro, y por el contrario propone “poder ser” a través del amor, el afecto, el llanto, la escucha o la risa que se puede encontrar en el aula, mostrando la escuela como ese otro hogar que acude a las necesidades no solo académicas de nuestros(as/es) estudiantes.

Por otro lado, la urgencia de abordar el amor en la escuela también ha sido reconocida desde el ámbito jurídico. La Corte Constitucional de Colombia, en la sentencia T-129/15, resalta que el amor hacia las niñas es un asunto de interés colectivo que debe ser garantizado por su incidencia en una sociedad justa y en condiciones de vida digna (Corte Constitucional, 2015). Esta investigación, al recoger esa demanda de amar y ser amados(as/es), busca reivindicar el amor como derecho, como lenguaje, como memoria, y como posibilidad de imaginar otras escuelas posibles.

Finalmente, siguiendo a bell hooks (2022), se asume que el amor no es una fantasía romántica ni un adorno, sino una acción transformadora que permite a los(as/es) estudiantes cuestionar sus constructos, resignificar sus heridas y proyectarse desde nuevas formas de ser, estar y vincularse en la escuela, en el barrio y en sus familias. El amor, desde esta perspectiva, es una alternativa frente a las múltiples formas de dominación que históricamente han disciplinado nuestros cuerpos, nuestras emociones y nuestras identidades. En definitiva, esta investigación apuesta por el amor como un acto político de reconocimiento y resistencia, que nos invita a pensar la escuela como ese espacio en el que —por fin— podamos ser.

Objetivos investigativos

En consonancia con lo anterior, esta investigación tiene como propósito general *comprender la experiencia de implementación del proyecto pedagógico comunitario “Afectándonos: Ser en la escuela desde el amor”, reconociendo las dimensiones afectivas e identitarias de los(as/es) estudiantes del curso 903 de la jornada tarde del Colegio Gerardo Molina Ramírez*. Para alcanzar este propósito, el proyecto se estructura en tres momentos articulados y fundamentales:

En primer lugar, se busca *caracterizar las realidades afectivas e identitarias de los(as/es) estudiantes desde sus propias voces, construyendo categorías conceptuales en*

diálogo con sus experiencias para interpretar el amor y la identidad como dimensiones vivas del proceso educativo. En segundo lugar, se propone *generar espacios pedagógicos de reconocimiento afectivo e identitario que posibiliten a los(as/es) estudiantes nombrarse, expresarse y resignificar sus experiencias desde el amor como praxis ética y política en el contexto escolar;* y finalmente, se plantea *reflexionar sobre los sentidos, tensiones y aprendizajes que emergieron de la experiencia pedagógica, a partir del análisis hermenéutico, con el fin de orientar recomendaciones para futuras prácticas pedagógicas de la educación comunitaria en la escuela.* Así, el proyecto propone articular fundamentación, intervención y reflexión como dimensiones integradas de un proceso investigativo situado que reconoce a los(as/es) estudiantes no como objetos de estudio, sino como sujetos(as/es) con quienes es posible construir formas más dignas de habitar la escuela.

Mi sustento conceptual

Ahora bien, comprender estas realidades exigió construir un entramado conceptual que no impusiera marcos ajenos sobre sus experiencias, sino que dialogara con ellas. Las categorías que presento a continuación no son conceptos abstractos que apliqué sobre el grupo, sino herramientas que fui construyendo y ajustando en el encuentro con ellos(as/es), para dar sentido a lo que compartimos. Por eso, cada categoría nace de una pregunta situada: ¿qué significa educar desde el afecto cuando tus estudiantes cargan heridas profundas? ,¿Cómo nombrar el amor sin romantizarlo ni reducirlo?, ¿Desde dónde pensar la identidad con adolescentes que están siendo y deviniendo constantemente?, ¿ Dónde está lo comunitario en la escuela?

Afectividad: Educar desde el afecto

En las dinámicas sociales contemporáneas, especialmente desde los discursos modernos de éxito y superioridad, se ha reforzado la idea de que la racionalidad está por encima de la sensibilidad. Mostrar afecto, dejarse atravesar por una emoción o construir vínculos desde el corazón, parece un riesgo que debe evitarse a toda costa. Se impone la búsqueda de una personalidad hiperracional, que actúe con frialdad frente a la fragilidad cotidiana, como si el éxito residiera en ocultar toda señal de vulnerabilidad. En este sentido, la afectividad ha sido sistemáticamente invisibilizada en el campo educativo.

Lo anterior, se convierte en una situación problemática porque ignoramos *la afectividad como una dimensión constitutiva del ser humano*, la capacidad de conectar más allá de lo visible, implica negar -el sentir- como esa posibilidad para dotar de sentidos cada situación que experimentamos a diario; en el ámbito educativo lo podríamos relacionar con la

disposición de la piel, el corazón, las entrañas, el placer, el dolor, para que nos atravesara y hagamos del proceso aprendizaje-enseñanza una experiencia más significativa, una acción que cobra relevancia junto a cada niño(a/e) que integra un salón de clases.

Es decir, que al hablar de afectividad desde un sentido básico concierne a hablar de lo relativo a los sentimientos y emociones (Ahumada, 2023); Pero en este caso, no me limito a estados emocionales pasajeros, sino en cómo esta educación para la afectividad configura la manera en que las personas se concierne consigo mismas y con los(as/es) otros(as/es); una forma relacional de habitar y experimentar la vida.

En este sentido, desde esta investigación se reconoce el aula como un espacio que no es neutro, en el que juega un papel fundamental las relaciones afectivas, los vínculos, las emociones que suscita una clase, una nota, las relaciones de poder, eso invisible que no prevemos (A.M. González, 2000); se pone en juego lo que rara vez se reconocen como parte de la experiencia educativa.

Para comprender con mayor profundidad qué implica hablar de afectividad, resulta fundamental retomar los aportes de Baruj Spinoza, quien desde el siglo XVII propuso una comprensión radical del afecto que rompe con el dualismo cartesiano entre mente y cuerpo. Spinoza (2000) entiende por afectos "las afecciones del cuerpo, con las que se aumenta o disminuye, ayuda o estorba la potencia de actuar del mismo cuerpo, y al mismo tiempo, las ideas de estas afecciones" (Parte III, Def. 3). Esta definición es potente porque no reduce el afecto a un sentimiento pasivo que nos ocurre, sino que lo comprende como aquello que aumenta o disminuye nuestra capacidad de actuar en el mundo.

Desde esta perspectiva, la afectividad no es algo que se "tiene" o se "gestiona" individualmente, sino que se configura en la relación: somos afectados(as/es) por otros cuerpos, ideas, experiencias, y esas afecciones transforman nuestra potencia de obrar. Como señala Spinoza (2000), "por el solo hecho de imaginar que una cosa, que es semejante a nosotros y por la que no hemos sentido afecto alguno, está afectada por algún afecto, somos afectados por un afecto similar" (Parte III, Prop. 27). Esta imitación de los afectos permite comprender procesos que observé constantemente en el trabajo con el grupo: la solidaridad entre estudiantes que han tenido experiencias de vida similares, el contagio del dolor cuando alguien comparte o es cercana una experiencia traumática, la potencia colectiva que emerge cuando reconocen que no están solos(as/es) en sus búsquedas, pero, además, el vínculo que se crea cuando también su profesor permite afectarse por sus estudiantes.

Asimismo, Spinoza (2000) también plantea que no existe una racionalidad pura y desencarnada que decide desde un lugar neutral; por el contrario, nuestras decisiones, deseos y formas de estar en el mundo están profundamente atravesadas por los afectos que nos constituyen. En el contexto educativo, esto implica reconocer que un(a/e) estudiante no puede simplemente decidir concentrarse en clase si su cuerpo está atravesado por el hambre, el miedo, la tristeza o la ansiedad. Los afectos no son obstáculos para el aprendizaje; son la condición misma desde la cual aprendemos.

De este modo, la conciencia de sí mismo(a/e) tampoco puede entenderse como un ejercicio puramente mental. Spinoza (2000) señala que el alma se reconoce a través de las afecciones del cuerpo, es decir, en la medida en que percibe cómo es afectada. Conocerse es, ante todo, reconocer lo que nos pasa, los modos en que sentimos y nos transformamos. Así, en las experiencias pedagógicas se busca que los(as/es) estudiantes opten por una comprensión de la realidad que les atraviesa el cuerpo, no viéndose al margen de él.

En este horizonte, Spinoza (2000) entiende el deseo como la fuerza vital que orienta nuestras acciones, un apetito consciente que impulsa al sujeto a existir y a perseverar en su ser. No deseamos porque razonamos, sino que razonamos porque deseamos. El deseo antecede al pensamiento y le da sentido; es el motor que sostiene toda búsqueda de conocimiento y toda experiencia de aprendizaje. Por eso, en la escuela no se puede pedir a los(as/es) estudiantes que dejen sus emociones o anhelos fuera del aula. Todo acto educativo parte del deseo: el deseo de comprender, de ser reconocido, de pertenecer, de encontrar un lugar en el mundo donde su existencia sea válida.

Aún así, no significa que lo cognitivo no tenga lugar aquí, por el contrario, por medio de una educación para la afectividad se busca que esa parte cognitiva pueda funcionar de forma más eficaz, que pueda trascender de la repetición, sino que más bien pueda desarrollar un pensamiento crítico y logre relacionar lo aprendido con sus acciones cotidianas. Pues, como lo menciona Ahumada (2023) la educación afectiva confronta la dualidad entre el ser racional y el ser emotivo, que se ha dado históricamente, para entender que la afectividad y cognición, especialmente en términos de desarrollo de la personalidad, no actúan de forma aislada, sino que se complementan entre sí. Además, posibilita la importante labor de reflexionar sobre la presunción clásica y patriarcal de que la racionalidad es un “asunto de hombres” y la afectividad es un “asunto de mujeres”, sino que por el contrario nos convoca a todos(as/es).

Históricamente, la afectividad ha estado subordinada al plano cognitivo, como si sentir impidiera pensar. Este dualismo, como lo plantea Ahumada (2023), además de limitar el desarrollo integral del sujeto, ha sido profundamente sexista y excluyente: se ha atribuido la racionalidad al mundo masculino y la afectividad al femenino, reproduciendo estereotipos que normalmente persisten en la cotidianidad de las escuelas. Sin embargo, la educación afectiva en esta perspectiva ha permitido superar esa falsa dicotomía y situarla como algo que nos convoca a todos(as/es), al reconocer que la cognición y la afectividad no se excluyen, sino que se complementan. De hecho, las emociones no obstaculizan el pensamiento crítico, sino que lo motivan, lo orientan y le otorgan un sentido que trasciende.

Por eso, una educación que quiera ser verdaderamente humanizadora no puede seguir reduciendo al sujeto a lo meramente racional o evaluable. Es necesario desprivatizar las emociones, sacarlas del terreno de lo reprimido o patológico, ya que “donde hay afectividad hay sentimientos o emociones, y por lo tanto afectar-se viene a ser uno de los motores de la estructura humana que incita el pensamiento, la motivación y la acción” (Ahumada, 2023, p.3).

La afectividad está compuesta por una trama compleja de emociones, sensibilidades, estímulos, vínculos y memorias. No es solo algo que se “siente”, sino algo que estructura la subjetividad. En este sentido, Briones (2019) aporta una mirada crítica al señalar que estamos atravesados por una colonialidad del ser y del saber, que ha anulado sistemáticamente la dimensión afectiva del sujeto, imponiendo formas normativas de sentir y relacionarse. Frente a eso, propone pensar las "moradas afectivas" como espacios simbólicos que las personas reconstruyen para resistir, recordar y cuidarse en medio de aparatos estatales y mercantiles dañinos. Esto en el campo de la escuela, me permite reflexionar sobre la necesidad de pensar la escuela como una morada afectiva, un lugar donde por medio del acto placentero de educar y compartir desde el corazón puede generar grietas en esas estructuras rígidas, machistas y homogéneas.

Esta comprensión de los afectos como dimensión política y ética es fundamental para repensar nuestras prácticas pedagógicas. Como plantea Flores (2015):

"Los afectos son un problema de conducta ética, tienen que ver con el deseo y requieren un compromiso político y poético. Como saberes del cuerpo y de entre cuerpos, la heteronormatividad promueve compulsivamente ciertos afectos en relación a los modos de

interpretar y vivir nuestra corporalidad, afectos que dañan las posibilidades de expandir y recrear nuestro repertorio de comportamientos, sensibilidades y deseos." (p. 22)

Esta perspectiva nos permite comprender que cuando en el aula promovemos vergüenza ante ciertas expresiones de género, cuando el asco estructura nuestras reacciones frente a identidades no normativas, o cuando la indiferencia marca nuestro trato hacia estudiantes que no se ajustan a los moldes esperados, no estamos simplemente experimentando emociones individuales. Estamos participando activamente de una pedagogía heteronormativa que utiliza los afectos como tecnología de normalización. Los afectos, entonces, no son estados pasivos que nos suceden, sino prácticas relacionales que producen jerarquías, exclusiones y, también, posibilidades de resistencia.

En mi experiencia con el curso 903, esto se hizo evidente cuando los(as/es) estudiantes expresan que necesitaban espacios donde "sus emociones y problemas son más importantes que cualquier currículo." No estaban pidiendo terapia en lugar de educación; estaban demandando que la escuela reconociera que los afectos son formas legítimas de conocimiento, que lo que sienten sobre sus cuerpos, sus identidades y sus relaciones es conocimiento válido que debe ser abordado pedagógicamente.

Así entonces, se asume la afectividad como una categoría, que permite comprender cómo los vínculos emocionales, el reconocimiento del cuerpo y el derecho a sentir configuran las experiencias escolares de los(as/es) estudiantes. En lugar de pensar el aula como un lugar donde se transmite información de forma vaga, se parte del reconocimiento de que allí circulan gestos, silencios y afectos que impactan profundamente en la formación del sujeto. Por eso, hablar de afectividad en la escuela es hablar de dignificar las emociones que transitan en cada uno(a/e) en el espacio.

Amor: De lo abstracto a lo concreto

En los diálogos que se han tejido en torno a las emociones, el amor ha emergido como un eje central desde el cual es posible descubrir, cuestionar y reflexionar muchas de las heridas profundas que nos habitan y que hemos acumulado en el trasegar de nuestras vidas. Sin embargo, hablar de amor en la actualidad sigue siendo un asunto incómodo, incluso abstracto, pues cada quien le ha otorgado un significado particular, condicionado por su historia, sus afectos y sus pérdidas. A esto se suma una inquietud latente: cuando hablamos de amor, ¿nos referimos al vínculo con otros(as/es), o al amor por nosotros(as/es) mismos(as/es)? ¿Qué lugar ocupa realmente el amor en la vida de cada sujeto?

Pese a su presencia constante en el lenguaje cotidiano, el amor se reduce muchas veces a una promesa difusa, a un deseo del que todos(as/es) quieren hablar, pero que pocos(as/es) logran habitar plenamente. Se ha convertido en un terreno ambiguo, donde el riesgo de experimentar una felicidad fugaz va acompañado del temor a una decepción profunda, que marca, moldea y muchas veces lleva a reproducir los mismos patrones de dolor en nuevas relaciones. Así, el amor se convierte en una historia que se repite, sin ser cuestionada, sin ser transformada.

De este modo, lo primero que debemos reconocer es que el amor, tal como se ha venido sustentando a lo largo de la historia de la diáspora occidental, recurre a una *concepción profundamente romantizada*. Si lo buscamos en internet, las páginas web nos arrojarán definiciones como: “El amor es un sentimiento de afecto que una persona puede experimentar hacia alguien o algo” (Gómez, 2025, párr. 1). A esta afirmación, en la mayoría de los sitios web y textos de autores(as) que comparten esta perspectiva, se le añaden conceptos como: deseo, sexualidad, enamoramiento, valor, relacionamiento, tolerancia, atracción, idealidad, familia, romanticismo, aceptación, entre otros. Es decir, el amor ha sido complementado desde un enfoque particular, que termina por moldear una experiencia afectiva que se presenta como universal, homogénea y aplicable para todos(as/es), negando las múltiples formas en las que este puede ser vivido, nombrado o encarnado.

Por ejemplo, Gómez (2025) en su artículo evidencia cómo desde la filosofía para Platón (427-347 a.C.) evidenció el amor algo más allá de un sentimiento, es un impulso que nace en el ser humano y trasciende lo material, va en busca de la belleza; pero, en la religión como el cristianismo es todo un credo, un mandato por el cual deben direccionarse las relaciones humanas para obtener una liberación espiritual. Así, podemos ver dos formas diferentes a las cuales se ha asumido el amor históricamente, pero en las cuales ha estado mucho más visible la primera noción que tomamos. Esto tiene una razón de ser, ya que como nos dice Bosch y Ferrer (2013) la noción de amor romántico que se ha adquirido está profundamente arraigado, porque se sustenta en una serie de mitos comunes que se difunden en la sociedad a través de los distintos procesos de socialización que hemos tenido culturalmente.

De esta socialización ha emergido una forma de amor que puede convertirse en un acto profundamente violento, utilizado muchas veces como mecanismo de encubrimiento de injusticias. Es decir, pueden cometerse múltiples afectaciones sobre una persona, pero el

simple hecho de verbalizar que se hizo “por amor” actúa como justificación simbólica que exonera responsabilidades y minimiza el daño causado. Esta lógica tiene un impacto profundo en el mundo afectivo de muchos(as/es) adolescentes, quienes han atravesado este tipo de situaciones en contextos cercanos, especialmente dentro del núcleo familiar. Reconocer que, en gran parte, las violencias basadas en género o la violencia intrafamiliar que han vivido han estado justificadas desde una idea distorsionada del amor, les imposibilita entregarse a una inmersión afectiva auténtica. Así, se ven limitados(as/es) para experimentar el amor como una práctica cotidiana que nutra y transforme sus relaciones interpersonales.

Estas distorsiones del amor no son casuales. Aristizábal (2024) plantea que el amor y lo comunitario son dos dimensiones fundamentales de la vida humana que han sido históricamente negadas: el primero, subordinado por el patriarcado a la fe y la razón mediante la violencia; el segundo, invisibilizado por el dualismo que opone propiedad privada y pública, Mercado y Estado (p.138). Reconocer esta negación histórica permite comprender que recuperar el amor en la escuela no es un gesto romántico sino una transgresión política necesaria frente a siglos de invisibilización.

Ante este panorama, que puede resultar por momentos desalentador, la solución no radica en desechar o satanizar el concepto de amor. Muy por el contrario, y como lo plantea bell hooks (2021), es necesario reconocer que las personas quieren saber del amor, les inquieta comprender lo que realmente significa y lo que deben hacer para experimentarlo de manera significativa. *Esa búsqueda genuina nos convoca a disputar la idea del amor como un asunto meramente abstracto, como un sentimiento difuso o indefinido. En su lugar, se vuelve urgente proponer definiciones útiles y concretas.*

Entender el amor como una acción, más que como un sentimiento, le otorga un mayor grado de responsabilidad al sujeto que lo ejerce. Amar no es solo sentir algo por alguien; es construir, sostener, reparar, escuchar, estar, cuidar. Esta comprensión lo desplaza del terreno de lo espontáneo, para ubicarlo en el marco de *lo ético y lo político*. En este sentido, *el amor se convierte en un hacer*, y ese hacer cobra una relevancia profunda en el campo pedagógico.

Esta noción del amor como acción es de suma importancia, ya que como menciona Aristizábal (2024) nos encontramos atravesados por una miseria espiritual que ha sido atrofiada principalmente por el Mercado y el Estado, esto la ha llevado a una situación de penuria; una de estas causas ha sido las renunciadas al amor, lo cual, ha promovido el desprecio y la muerte del otro(a/e), pero, además, la negación de la vida. Esta concepción del amor ha

llevado a entenderlo en dos vías relacionadas, la del amor y el des-amor, este amor entendido como la relación recíproca desinteresada, pública y empática que se puede generar entre dos personas, o el des-amor que corresponde a la deshumanización y cosificación del otro(a/e). Para combatir esta idea solo es posible si llegamos a interiorizar que somos eco-inter-dependientes y que la emoción del amar establece un reconocimiento y armonía que favorece el reconocimiento de otro(as/es) como legítimos. (p.83-88).

Desde la educación comunitaria, asumimos que educar no es un ejercicio puramente intelectual ni técnico, sino una práctica encarnada que compromete nuestros cuerpos, nuestras trayectorias y nuestras subjetividades. Es un juego entre la teoría y la praxis, entre lo que se piensa y lo que se hace, entre lo que se sabe y lo que se siente. En ese entramado, el quehacer del educador(a/e), junto a sus estudiantes, puede crear condiciones para que los otros puedan ser, sentir, expresarse y florecer; no como un ideal romántico, sino como una posibilidad política y pedagógica. Así entonces, “el amor no es simplemente un medio para lograr una mayor satisfacción individual, sino que es ensalzado como una herramienta primaria para acabar con la dominación y la opresión” (hooks, 2021, p. 78).

Así entonces, siguiendo a Bello (2022) reflexionar sobre el amor en la educación, a la luz de lo propuesto por hooks, supone reconocer la urgencia de atender y sanar las huellas de dominación que atraviesan a los(as/es) estudiantes, especialmente a quienes han sido históricamente marginados. Este acto no es meramente personal, sino político, porque busca contrarrestar los discursos que producen exclusión, inferioridad y estigmatización. En este sentido, cultivar la esperanza, fortalecer la autoestima y posibilitar la autodefinición se convierten en elementos esenciales de un proceso de descolonización en la escuela. Por ende, la escuela amorosa se imagina como un espacio comunitario que reconoce y acompaña las diferencias, que promueve la capacidad de cuestionar normas que gobiernan los cuerpos y que ofrece caminos de autocuidado y autorrecuperación. Así, el amor en la educación se constituye en una praxis afectiva crítica.

En esta misma línea, el amor se comprende como una práctica educativa que resiste frente a la supremacía blanca, racista y heteronormativa, la cual encierra a los(as/es) estudiantes en marcos normativos que limitan su ser y niegan la posibilidad de visibilizar otros caminos para existir. En consecuencia, la apuesta educativa desde el amor hooks la incita como “esa lucha que empieza desde el reconocimiento de la experiencia vivida de maestrxs y estudiantes” (Bello, 2022, p. 150).

En este contexto, la escuela se convierte en un espacio donde se configuran prácticas vivas, inscritas en los gestos, decisiones, palabras y silencios que ocurren cotidianamente. Es allí donde el amor, entendido como acción, asume una carga ética y política. Educarse y educar desde *el amor se transforma en una forma de agrietar la cultura que hemos heredado*, esa cultura que tantas veces ha enseñado a reprimir el sentir, a normalizar el abandono, el control o la violencia. Frente a ello, el amor se posiciona como un acto consciente, intencionado y transformador, *capaz de resignificar las heridas, de habilitar otras formas de estar juntos(as/es) y de abrir horizontes posibles dentro y fuera de la escuela*

Por eso, para esta investigación, hablar de amor en la escuela no es solo un acto poético, es una postura ética y política. Es una apuesta por imaginar otras formas de educar, donde el cuidado, la escucha, la ternura y la dignidad sean parte del aprendizaje. Porque educar desde el amor es, finalmente, educar y cuidar acompañando las diferentes existencias.

Identidad: La pregunta por el yo

Dialogar alrededor de la identidad es, sin duda, un asunto complejo, y lo es aún más cuando lo situamos en el contexto específico de esta investigación: la adolescencia. En esta etapa vital, desglosar el concepto de “identidad” desde la experiencia con el grupo nos ha dejado con más preguntas que respuestas, más contradicciones que certezas. Los(as/es) estudiantes, aunque no siempre lo nombren así, viven atravesados(as/es) por la pregunta del yo: ¿quién soy?, ¿cómo llegué a ser esto?, ¿desde dónde me nombro?, ¿lo que soy es una elección, una imposición, una fantasía?

Muchas veces, se parte del supuesto de que la identidad es algo dado, fijo, que debe preservarse como una esencia anclada a nuestras vidas. Sin embargo, lo que esta categoría realmente revela es que su riqueza no está en lo estático, sino en lo inestable, lo cambiante, lo que se transforma. En palabras de Bauman (2000), “la búsqueda de identidad es la lucha constante por detener el flujo, por solidificar lo fluido, por dar forma a lo informe” (p. 89). Es decir, cada intento de nombrarnos, de construir una narrativa del yo, es también un esfuerzo por ordenar lo que, por naturaleza, está en movimiento.

Así entonces, se reconoce la identidad como la posibilidad de hablar de un *yo móvil, en constante construcción, que no está sujeto a un deber ser único ni cerrado*. Es en ese movimiento donde se hace necesario repensar quién soy, reconocer que mi corporalidad, mi espiritualidad y mi forma de habitar el mundo no son fijas, sino expresiones múltiples de lo que siento, pienso y vivo cotidianamente. Desde allí, el acto de mostrarse ante el otro(a/e), de

ser performativo, se convierte en una práctica crítica frente a los discursos que buscan homogeneizar nuestras formas de ser y sentir.

Por lo cual, comparto la idea de que “las identidades son semejantes a la costra que se endurece una y otra vez encima de la lava volcánica, que vuelve a fundirse y disolverse antes de haber tenido tiempo de enfriarse y solidificarse” (Bauman, 2000, p. 89). Esta noción de identidad, en términos de Freire (2004), nos ubicaría en la certeza de que, aunque estemos condicionados, no debemos reconocernos como seres determinados. Siempre existe la posibilidad de reescribirnos, de reconstruirnos, de elegir ser desde otros lugares, en otros tiempos y con otros vínculos.

Esto permite que empecemos a ubicar la identidad como un proceso que es atravesado por el afecto, no es algo que se da *per se*, sino que es algo que se experimenta cuando empiezo a poner en discusión cada parte de mí, me pongo en el centro de la discusión. Allí surgen las interrogantes de: ¿realmente estoy siendo eso que me convierte en un sujeto singular, auténtico y sensible? ¿O sigo arrastrando las expectativas impuestas por otros(as/es), por normas sociales, por discursos que han ido silenciando mis búsquedas y dejando una frustración que pesa al enfrentar la vida?

Cuando empiezo a mirar ese proceso sin vergüenza, sin culpa, con cuidado y con amor, algo cambia: ya no rechazo lo que soy ni lo escondo, sino que me reconozco como un sujeto de posibilidad, de diferencia, de potencia. Y es allí donde el afecto y el amor se entrelaza con la identidad, cuando dejo de obedecer una narrativa ajena para empezar a habitar la mía. Como lo señala bell hooks (2021), la capacidad de vernos, asumirnos y aceptarnos tal como somos abre las premisas y herramientas necesarias para amarnos desde nuestra autenticidad. No se trata solo de nombrarse, sino de sentirse digno(a/e) de ser nombrado, y amar lo que se ha construido con dolor, con deseo, con marcas y con memoria.

Además, la identidad no como una verdad interior que simplemente se revela, sino como un punto de encuentro o como lo plantea Hall (1996), un punto de sutura entre fuerzas sociales, discursos y experiencias que nos interpelan. Es en ese cruce donde cada uno(a/e) va argumentando lo que somos capaces de decir de nosotros(as/es) mismos donde la identidad se forma, se fragmenta, se rehace. Donde pensamos la identidad como un resultado de procesos de interpelación y subjetivación, somos sujetos que responden, resisten, se narran y se apropian de esas posiciones. Esta tensión permanente entre lo que viene de afuera y lo que construimos desde adentro es lo que vuelve la identidad un proceso profundamente dinámico

y político. Al igual el autor advierte que la identidad no se produce al margen de la diferencia, sino a partir de ella. Esto quiere decir que solo podemos definirnos en relación con el otro, en contraposición o en reconocimiento mutuo. La identidad no se gesta en el aislamiento, sino en el vínculo, en el roce con lo diverso, con lo que nos cuestiona y nos hace vernos desde otro lugar. Esta afirmación rompe con toda idea de pureza o autenticidad cerrada, para abrir paso a identidades híbridas, múltiples, a veces contradictorias, pero profundamente situadas en la experiencia. No se trata de que el sujeto “descubra” quién es de una vez y para siempre, sino que pueda explorar, habitar y transformar sus formas de nombrarse y ser nombrado.

Así, hablar de identidad en la adolescencia no es buscar una definición final, sino abrir el espacio para explorar, habitar y transformar nuestras formas de nombrarnos y ser nombrados(as/es). Sin embargo, esta etapa no siempre es acompañada de manera justa. Papalia et al. (2010), citando a Elkind (1998), afirman que los(as/es) adolescentes “son presionados a una adultez prematura” (p. 7), lo cual les impide tomarse el tiempo necesario para preguntarse quiénes son, qué desean, qué aman, qué les duele, y desde dónde quieren construir su vida. En lugar de acompañar sus búsquedas, el sistema muchas veces acelera sus procesos, les silencia y les normaliza.

De este modo, en el contexto de esta investigación, *la identidad se revela como una forma de conciencia encarnada*, una posibilidad de mirar nuestras trayectorias, habitar nuestras preguntas y reconocernos en lo cotidiano, en el cuerpo, en nuestro sentir. Pensar desde la identidad implica situarse en el centro de las experiencias que nos atraviesan, preguntarse cómo esas vivencias marcadas por el afecto, la norma, el deseo o la exclusión han ido configurando la forma en que existimos y nos relacionamos. Pero, sobre todo, implica tomar postura: reconocer que no somos solo efecto de lo que nos ha pasado, sino sujetos capaces de responder, de nombrarse y de transformarse desde esa misma herida. Así, la identidad no es un destino cerrado, sino una práctica crítica, una apuesta por el derecho a ser y a contarse desde la propia voz.

Adolescencia: ¿más que una etapa de la vida?

Si pensamos en el concepto “adolescencia”, rápidamente se nos viene la imagen de un momento de la vida problemático, plagado de riesgos, irrespeto, violencia, y en el que las familias viven llenas de miedos. En ese sentido, Papalia et al. (2010) nos dicen que la adolescencia, en la sociedad moderna, es vista como una transición etaria donde nos

preparamos para recibir la adultez, que oscila entre los 11 y los 19 años; pero, además, corresponde a una edad donde se inscribe la tendencia a beber alcohol de manera excesiva, consumir drogas, experimentar la vida sexual, pertenecer a pandillas y aprender a manipular armas blancas o de fuego. En términos resumidos, estaríamos hablando de una vida colmada de vivencias excesivas, donde la rebeldía juega un papel fundamental y pareciese que los cambios hormonales van generando desorden a su paso; lo cual da la impresión de que sus órganos reproductivos predominan por encima de la persona, y esto podría darse porque su cerebro aún no ha madurado lo suficiente.

Ahora bien, ya teniendo esa percepción desde la sociedad moderna, se podrían mencionar muchas de las prácticas que realmente viven muchos(as/es) estudiantes con los cuales he venido trabajando. Pero estas acciones no se dan porque ya estén asignadas a sus edades, sino que vienen cargadas de significados, consecuencias y experiencias que se les ha obligado a asumir en sus cortas edades; por ende, es imperante en esta etapa empezar a dialogar de lo incómodo, lo inusual, lo que muchas veces creemos que ellos(as/es) no tienen conocimiento, porque se les sigue considerando solo como niños(as/es) con cambios físicos evidentes.

Uno de los primeros aspectos a resaltar, siguiendo a Papalia et al. (2010), es que realmente por sus cambios hormonales se debe empezar a generar una conciencia de la sexualidad, ya que es un asunto importante en la construcción de la identidad de los(as/es) adolescentes. Pues, debido a la carencia de formas socialmente aceptadas para explorar su sexualidad, muchos adolescentes gays, bisexuales y lesbianas experimentan confusiones al momento de tener clara su orientación sexual. Se les asigna como un asunto privado, pero que no puede salir de la norma establecida. Por lo cual, hablar de “salir del clóset” es un término que permite visibilizar que aquella persona que vive esta experiencia debe relegarse a la oscuridad, esconder lo que siente hasta estar dispuesta a afrontarlo; pues esto va a ser objeto de burla, señalamiento y estigmatización normalizada.

Además, más allá de la orientación sexual, esto ha implicado que el adolescente pase de ser un sujeto de deseo a un sujeto hipersexualizado. Este tabú alrededor de la sexualidad ha dado pie a que no puedan tener un cuidado real sobre sus cuerpos, ya que no hay un acompañamiento en cómo están experimentando su vida erótico-afectiva. Al vivir esto desde la individualidad, ha provocado que tengan experiencias con personas mayores o de su misma edad que les genera traumas o la normalización de la objetivación de sus cuerpos.

Por otro lado, en la misma línea de las autoras Papalia et al, (2010), la discriminación racial en medio de la transición de la niñez a la adolescencia ha provocado profundos problemas de conductas violentas y/o depresión. Por ende, el ser afro, migrante, extranjero, trae consigo una serie de retos de un deber ser que la cultura predominante establece. Este desarraigo viene acompañado de una transición que no es armoniosa, llena de nostalgia, enajenación y conflictos que van generando un choque de “relaciones de poder”.

Otro asunto que se suma es el relacionamiento que los(as/es) adolescentes tienen en este momento con sus familias: ese núcleo más cercano que intentan tomar como referencia para prepararse ante un mundo menos pintoresco. Ante ello, Papalia et al, (2010) mencionan que: “Los adolescentes buscan en los padres una base segura a partir de la cual puedan probar sus alas, de manera muy parecida a lo que hacen los niños pequeños cuando empiezan a explorar un mundo más ancho” (p. 404). Esto me parece una situación compleja, ya que, como bien lo mencionan las autoras, la familia puede ser esa base; pero es necesario reconocer que en nuestro contexto esto es difícil de ver como una realidad concreta.

Para muchos(as/es), esa base ha sido una ausencia, lo que les ha implicado afrontar el mundo sin un punto de partida. Prácticamente, a esta edad ya debieron de haber aprendido a actuar por sí solos(as/es); no existe el tiempo suficiente por parte de sus familias para ir y acompañarles en su proceso, o simplemente desde su niñez crecieron alejados(as/es) de sus familias, criados(as/es) por tíos(as/es), primos(as/es) o abuelos(as/es) que no les pueden brindar esa base necesaria. De tal modo, muchas veces el parche, la pandilla, el equipo de micro conformado por otros(as/es) adolescentes se debe convertir en su familia. Esto, se quiera o no, va generando marcas y situaciones que son dolorosas. Por ende, como lo mencionan las autoras, “las relaciones familiares pueden ser un factor de influencia sobre la salud mental” (Papalia et al., 2010, p. 408).

Con respecto a la salud mental, Papalia et al, (2010) sostienen que la adolescencia es una etapa sensible para desarrollar trastornos depresivos, bipolares y de esquizofrenia. Estos estados tienen raíces en haber estado expuestos a factores de riesgo en la niñez: contextos de violencia, familias disfuncionales, episodios de ansiedad y trastornos neurológicos o conductuales no tratados a tiempo. Esto abre paso a otras experiencias, ya que algunos(as/es) estudiantes con los que comparto han vivido intentos de suicidio, situaciones límite, momentos donde han pensado en no seguir con vida, se han hecho cortes o han perdido el control de sus cuerpos debido a dolores que penetran lo más profundo de sus entrañas.

Por eso, abordar esta categoría es indispensable, porque *la adolescencia no es solo una preparación para la adultez, sino una experiencia vital* donde empezamos a ver el mundo con otros ojos, donde se agudizan las preguntas, los miedos y los deseos, y donde todo se vive con una intensidad que desborda lo establecido. Es un momento en el que el pensamiento crítico comienza a florecer, aunque muchas veces no encuentra eco ni acompañamiento para su adecuado desarrollo.

Esta experiencia, como apuesta pedagógica, en palabras de Bárcena et al. (2006), se entiende como ese viaje en el que se confronta lo extraño, se escapa de las identidades fijas e inmutables y se asume una posición que trasciende la temporalidad. Es más cercana a una base de conocimiento poético que se distancia de la mirada científicista, lo que permite concebir la experiencia como una posibilidad de apertura hacia un nuevo comienzo, que implica una relación libre y diversa, no sometida a significados previamente dados y establecidos.

Además, esta idea de la experiencia ofrece la posibilidad de reconocer al(la/e) adolescente como un ser ético desde el punto de vista relacional, ya que “la ética es posible porque los seres humanos no somos ni buenos ni malos por naturaleza, sino radicalmente ambiguos, es decir, culturales, históricos, situacionales” (Bárcena et al., 2006, p. 251). En ese orden de ideas, la experiencia no puede entenderse como algo que se busca, sino como algo que nos acontece: no se trata de lo que hacemos de manera intencional, sino de lo que nos afecta y tenemos la posibilidad de transformar.

En ese sentido, desde la concepción de García y Parada (2018), se confronta una perspectiva estructural-funcionalista que entiende la adolescencia desde lo natural-biológico, para ubicarnos en una aproximación “posmoderna” del concepto. Esta mirada complejiza la figura del sujeto e intenta deconstruir la noción universal del adolescente, incorporando el papel del contexto, las prácticas, las memorias y las sensibilidades de quienes son frecuentemente infantilizados por su edad.

Así, el(la/e) adolescente no es un sujeto en falta, sino un/a/e sujeto(a/e) de potencia a partir de su adolecer: alguien que busca sentido, que desea nombrar lo que le duele, que anhela ser escuchado(a/e) sin juicio. Acompañar esta etapa no significa controlar ni corregir, sino abrir el espacio para que pueda existir desde su diferencia, amar desde su voz y configurar su identidad con dignidad. Eso, sin duda, también es una forma de educar.

Escuela, comunidad y territorio: Mi Práctica pedagógica

Esta categoría surge como un cruce necesario entre las categorías de escuela y educación comunitaria, como una forma de teorizar y darle sentido a la experiencia de ser licenciado(a/e) en Educación Comunitaria dentro del campo escolar. Pero, además, se presenta como la posibilidad de ampliar la visión de lo escolar, de dejar de concebir la escuela como un espacio inerte o cerrado, y comenzar a pensarla como un tejido vivo de relaciones comunitarias, barriales y culturales que la atraviesan y la configuran permanentemente como un territorio.

Desde mi experiencia en la escuela, y en diálogo con lo planteado por Harvey (2019), comprendo que la escuela no es un espacio absoluto ni homogéneo, como muchas veces se representa desde lo institucional. No es un lugar fijo, neutro o preexistente, sino un espacio relacional, donde confluyen relaciones sociales, políticas, culturales y afectivas que le dan sentido y la transforman. La escuela está cargada de disputas, memorias, tensiones, luchas, afectos y posibilidades. Es un espacio que trasciende las cuatro paredes y se entrelaza con los territorios, con sus historias y con sus conflictos.

Comprendí entonces que el territorio no es solo un espacio físico que se ocupa, sino "nuestro medio de vida, la acción de sentido que las personas ejercen sobre el espacio, y a través del cual producen su cultura y se definen a sí mismas" (Galeano et al., 2023, p. 10). Cuando pisé el Colegio Gerardo Molina Ramírez y escuché las historias de los estudiantes del curso 903, entendí que la escuela opera como ese lugar donde se teje la conciencia de lo social, donde se construye lo comunitario, lo cultural, lo histórico, lo político y lo identitario. En palabras de Galeano et al., (2023), no se trata de una transformación que ocurre de la noche a la mañana, sino que esta territorialización no es un acto puntual, es un proceso continuo y reflexivo, donde cada gesto cotidiano, cada decisión colectiva y cada memoria compartida va configurando la escuela como espacio propio, donde comunidades y sujetos arraigan sus formas de vida y construyen vínculos profundos con el lugar que habitan. Así entonces, cada estudiante que llega con su acento, cada familia migrante que busca refugio en este territorio, cada joven que se niega a ser borrado por la norma, está territorializando la escuela, está llenándola de sentidos que trascienden los muros y las políticas institucionales.

A partir de la educación comunitaria, esto nos invita a abrir camino a las pedagogías emergentes; por eso, desde nuestra apuesta como educadores(as/es) comunitarios(as/es), comenzamos a habitar la escuela desde lo que Villa (2024) llama una *pedagogía del*

territorio, entendida como una forma de producir conocimiento desde las experiencias vividas, desde el saber popular y comunitario, reconociendo que educar también es una práctica política, sensible y corporal. Desde esta perspectiva, el aula se abre a la vida que traen los(as/es) estudiantes consigo: sus trayectorias, sus barrios, sus lenguajes, sus silencios. Ellos(as/es) no llegan vacíos ni fragmentados; llegan con un territorio a cuestas, con palabras que no siempre caben en los formatos escolares, pero que exigen ser escuchadas, validadas y puestas en diálogo. Así, el territorio entra a la escuela no solo como un mapa, sino como una forma de ver, sentir y construir el mundo.

Educar, desde esta perspectiva, también implica desarrollar una sensibilidad especial para leer estos lenguajes, para validar los cuerpos diversos, para romper con la estandarización y la normalización que históricamente han negado la diferencia. Así, es posible imaginar una escuela donde el cuerpo no sea objeto de control o corrección, sino sujeto de derechos, de memorias y de afectos.

Accionar esta visión en el ámbito formal de la escuela en Colombia es desafiante; sin embargo, como lo reconocen Clavijo et al. (2022), citando a Posada et al. (1995, pp. 21-23), la educación comunitaria no puede quedar restringida al ámbito de lo no escolar; por el contrario, debe tensionar y transformar tanto la educación formal como la informal, porque lo comunitario también es una práctica pedagógica que genera sentidos, vínculos y pertenencias. Reconocer lo comunitario dentro de la escuela es identificar los procesos que promueven la cohesión, la revitalización de lo público y lo democrático. Como bien lo expresan: “lo comunitario, además de acción, es capacidad creadora para inventar sentidos de pertenencia a una comunidad” (Clavijo et al., 2022, p. 128). Una comunidad que no se impone, sino que se construye desde el vínculo, desde el reconocimiento mutuo, desde la posibilidad de habitar(se) con otros(as/es).

De ahí que la escuela, lejos de ser un espacio neutro, se consolide como un escenario de constante construcción y negociación, donde convergen culturas, memorias, identidades y relaciones de poder. Los(as/es) estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que se apropian del espacio escolar, lo resignifican, lo habitan con sus formas de estar, de hablar, de moverse, de resistir. En ese habitar cotidiano, la escuela se transforma en un territorio en disputa, no solo por el uso del espacio físico, sino por la afirmación de sentidos, saberes y formas de vida diversas.

Esto nos permite reconocer que la escuela adquiere un sentido popular y comunitario de manera intrínseca; no le es ajeno ni impuesto desde fuera, sino que se constituye y se resignifica constantemente por las dinámicas de los barrios, las calles y los hogares que la rodean y la habitan. En ella no solo se replican las prácticas culturales del entorno, sino que también se condensan los modos de habitar, de resistir, de construir la vida en común. La escuela se llena de acentos, de historias, de trayectorias migrantes, de silencios compartidos y lenguajes propios. Comienza a dotarse de identidad, no solo por el uniforme o los colores institucionales; sino por las corporalidades, el lenguaje de sus estudiantes, al igual que las marcas sociales, afectivas y políticas que se imprimen en sus muros, sus patios y sus pasillos.

Lo que la diferencia de otros territorios es que está institucionalizada pero habitada, normada pero negociada, estructurada pero continuamente intervenida por quienes la recorren. Por ello, no es un espacio monolítico o cerrado, sino un territorio permeable, en disputa, en constante reinención. Es precisamente esa condición de territorio vivo lo que le otorga su potencia pedagógica y política.

Como lo señala Motta (2006), la relación entre identidad y territorio es dinámica: la identidad se desterritorializa (pierde formas fijas y homogéneas) y se reterritorializa (adquiere nuevos significados y formas) según los cambios sociales y los desplazamientos. En el caso de los(as/es) estudiantes del Colegio Gerardo Molina Ramírez, muchos(as/es) viven procesos constantes de desterritorialización al dejar sus lugares de origen, y de reterritorialización al apropiarse de los nuevos espacios en la localidad y en la escuela. La escuela se convierte, así, en un lugar donde las identidades se tensionan, se problematizan, se narran y se reflexionan en la interacción cotidiana. Por tanto, pensar la escuela desde el territorio también nos obliga a proponer nuevas pedagogías que abracen esa complejidad identitaria, y que no teman romper con la homogeneidad cultural y curricular.

De este modo, a los(as/es) estudiantes y maestros(as/es) que habitan la escuela no se les debe cohibir el derecho de reconocerla como un territorio, como un espacio que les pertenece y en el que pueden inscribir sus memorias, sus afectos y sus formas de habitar el mundo. Ante esta necesidad, la Educación Comunitaria propone una alternativa para resignificar la escuela, para habitarla desde otros sentidos que reconozca otras dimensiones. Con respecto a ello, Escobar (2015) plantea que el derecho al territorio no se reduce al acceso legal o físico a un espacio, sino que se traduce en la posibilidad de defender formas de vida, saberes y relaciones propias de cada comunidad.

Esto significa que, en el contexto escolar, el derecho al territorio de los(as/es) estudiantes no es solo ocupar un pupitre, sino también tener el derecho a existir y ser reconocidos en su diferencia, a que sus memorias, sus lenguajes y sus visiones del mundo tengan lugar, voz y dignidad dentro de la institución educativa. El autor invita a pensar el pluriverso, es decir, la afirmación de muchos mundos posibles, y *en la escuela esto se traduce en la urgencia de crear condiciones para que distintas formas de ser, sentir y aprender puedan coexistir y transformarse en un mismo espacio pedagógico.*

En definitiva, pensar la escuela desde lo comunitario nos permite disputar la visión tradicional que la ha reducido a un aparato de reproducción y dominación, y abre la posibilidad de imaginarla como un espacio de creación colectiva, de construcción de sentidos y generadora de grietas.

En este horizonte, resulta necesario reconocer que la comunidad, como plantea Aristizábal (2024), "es un hacer común para satisfacer necesidades y aspiraciones comunes, es un nosotros tejido entre personas que se reconocen entre sí; un espacio de autonomía, nunca definitiva, ni completa porque siempre estará en disputa con los poderes de dominación que actúan en su interior" (p.142). Esta comprensión permite asumir que la escuela comunitaria no es un modelo acabado que se implementa, sino un proceso vivo y conflictivo donde lo común se construye en la práctica cotidiana, donde el reconocimiento mutuo se sostiene en medio de tensiones, y donde la autonomía se defiende constantemente frente a estructuras que buscan disciplinar, homogeneizar y controlar.

Por ello, la educación comunitaria en la escuela no puede pensarse como una metodología neutral o como una simple estrategia didáctica. Es una apuesta política por construir un nosotros(as/es) que reconozca las diferencias, valide las singularidades y dispute los poderes que históricamente han excluido ciertas voces, cuerpos y territorios del espacio escolar. Una escuela que deja de ser solo una institución para convertirse en un territorio multifacético, donde lo común y lo diverso se encuentran, se tensan y se nutren mutuamente a partir de las realidades que la integran.

Capítulo 3: Diseño Metodológico

Aunque existen cursos sobre sexualidad, incluso sobre masturbación, no hay escuelas que enseñen a amar. Se asume que el amor es instintivo, y se considera a la familia como su primera escuela, a pesar de que muchas experiencias familiares contradicen esa idea. El amor romántico se espera incluso cuando no se ha aprendido a amar, y muchas veces pasamos la vida intentando sanar las heridas causadas por la falta de amor en nuestras relaciones más cercanas. (hooks, 2021)

El enfoque de la investigación

Este proyecto pedagógico e investigativo se desarrolla desde un enfoque cualitativo, en la medida en que busca comprender, desde una mirada situada y sensible, las experiencias afectivas e identitarias de los(as/es) estudiantes del grupo 903, jornada tarde, del Colegio Gerardo Molina Ramírez. Este enfoque permite adentrarse en las narrativas, silencios, vínculos y formas de habitar la escuela desde lo que cada sujeto(a/e) vive, siente y construye. Así, no se trata de generalizar ni cuantificar, sino de interpretar de forma profunda esas subjetividades que están atravesadas por múltiples realidades: el barrio, la familia, la escuela, el cuerpo, la trayectoria de vida.

Desde esta mirada, el enfoque cualitativo se constituye como una vía para obtener una comprensión más auténtica, afectiva y relacional de los(as/es) estudiantes. En palabras de Galeano (2012), este enfoque permite interpretar la realidad como resultado de un proceso histórico, en el que los actores sociales son diversos, y la comprensión debe surgir “desde adentro”, es decir, desde la experiencia vivida, sentida y narrada por quienes la habitan.

Asimismo, esta investigación se inscribe en el paradigma hermenéutico-interpretativo, ya que mi propósito no fue simplemente describir una realidad externa ni transformar estructuras desde afuera, sino comprender e interpretar los sentidos profundos que los(as/es) estudiantes otorgan al amor, a la afectividad y a su propia identidad. Cuando entré al aula del Colegio Gerardo Molina Ramírez, comprendí que sus experiencias no eran datos estáticos esperando ser medidos, sino narrativas vivas, cargadas de significado, que exigían ser escuchadas y descifradas con cuidado.

La hermenéutica me permitió asumir que la realidad escolar no es un escenario neutral donde ocurren hechos objetivos, sino una construcción social mediada por el lenguaje, las normas de género, las relaciones de poder, el diálogo y la interacción cotidiana. Como plantean Gurdián (2007), este paradigma se sustenta en la lógica del círculo hermenéutico: un ir y venir constante entre el contexto y las realidades singulares. En mi caso, esto significó un diálogo permanente por comprender sus vivencias para entender el territorio que habitan, pero también por comprender el contexto para ser más cercano y cuidadoso con las realidades que atraviesan a cada uno(a/e).

Desde esta perspectiva, el afecto y el amor no podían ser variables a medir ni competencias a desarrollar, sino significados a interpretar, experiencias a acompañar y sentidos a construir colectivamente. Mi rol como investigador no fue el de un observador distante que registra fenómenos, sino el de un sujeto que interpreta junto con otros(as/es), que se afecta y se transforma en el encuentro, y que busca, a través del diálogo sostenido, construir nuevos sentidos sobre lo que significa ser, sentir y amar en la escuela

El tipo de investigación:

Este proceso se enmarca en la investigación-acción (IA), ya que, según Latorre (2005), este tipo de investigación se constituye como un instrumento que promueve una conciencia crítica y un conocimiento educativo útil para abordar problemáticas sociales y educativas, poniendo en el centro a los estudiantes participantes. Asimismo, el maestro no es un mero observador, sino que se involucra activamente, reflexiona y analiza el impacto de la práctica pedagógica realizada.

De igual modo, Kemmis y McTaggart, citados por Latorre (2005), señalan una serie de características que permiten comprender por qué la investigación-acción cumple con el desarrollo de esta investigación. Entre estas, se destacan que la investigación es participativa; sigue una espiral de ciclos que combinan planificación, acción, observación y reflexión; fomenta comunidades autocríticas entre las personas involucradas en todas las etapas; se trata de un proceso político que implica cambios significativos en las personas; realiza análisis críticos de las situaciones; comienza con ciclos pequeños que progresan hacia problemas más complejos; y promueve la elaboración de diarios personales para registrar reflexiones durante el proceso.

Ruta pedagógica e investigativa:

Fase I (Retomar lo reflexionado)

En un primer momento, para situar la apuesta pedagógica e investigativa que aquí se plantea, es necesario volver la mirada a los semestres 2023-1 y 2023-2, durante los cuales se desarrolló la práctica II en el marco de la fase de prácticas *-Escuela sin fronteras-*. Fue en ese tiempo donde se llevó a cabo un ejercicio de caracterización y diseño de una propuesta pedagógica en el Colegio Gerardo Molina Ramírez, específicamente con el curso 703 de la jornada tarde.

La propuesta pedagógica construida inicialmente tenía como eje la resolución de conflictos a través del enfoque de la justicia restaurativa. Sin embargo, al compartir con el grupo y avanzar en las sesiones, comenzaron a emerger tensiones profundas que pusieron en evidencia un desajuste entre la propuesta inicial y las realidades vividas por los(as/es) estudiantes. Dialogar sobre justicia restaurativa se tornaba complejo cuando lo que se evidenciaba no eran simplemente conflictos escolares aislados, sino fracturas emocionales más profundas.

Muchos(as/es) estudiantes se mostraban con dificultades para escuchar, para ser escuchados, para hablar de sí mismos sin evadir el dolor. A lo largo de las sesiones, era común ver rostros cansados, miradas ausentes, silencios densos, expresiones de tristeza o incluso llanto. En ocasiones, emergían expresiones de aburrimiento, enojo o desinterés frente a lo que allí se proponía. No porque “no les importara” el tema, sino porque quizás, en sus cuerpos y emociones, había un cúmulo de heridas no nombradas que impedía abrirse al diálogo sobre lo restaurativo sin antes tocar lo afectivo.

Fue a partir de esa escucha atenta, de ese estar con ellos(as/es) más allá del rol de quien guía, que se hizo evidente la necesidad de reconfigurar la propuesta: no es posible hablar de justicia si antes no escuchamos el dolor, no se puede pensar en restaurar sin antes nombrar lo que estaba roto. Esta fase, entonces, no solo permitió caracterizar al grupo, sino que fue el punto de partida para comprender que, antes que una intervención sobre el conflicto, era necesario un espacio para el reconocimiento afectivo e identitario, que les permitiera a los(as/es) estudiantes resignificar su forma de habitar la escuela.

Fase II (Tomar el afecto como punto de partida)

De este modo, en el semestre 2024-1, y ya en la fase correspondiente a la elaboración del proyecto de grado, decido regresar al Colegio Gerardo Molina Ramírez para continuar el

proceso, esta vez con el curso 803 de la jornada tarde. El retorno no fue casual, sino profundamente intencionado: retomé muchas de las dificultades identificadas previamente junto a mis compañeros(as/es) en la práctica anterior, pero ahora desde una mirada más situada en las vidas afectivas y la salud mental de los(as/es) estudiantes. A ello se sumaba el hecho de que el grupo había cambiado; nuevos(as/es) estudiantes ingresaron, y con ellos(as/es), se evidenciaban nuevas tensiones, nuevas búsquedas y una necesidad aún más urgente de trabajar desde el afecto.

Así entonces, se inició un proceso de caracterización con el nuevo grupo, que no solo permitió reconocer sus dinámicas y particularidades, sino también propiciar momentos de encuentro desde la afectividad. Fue un tiempo para estrechar lazos con quienes ya me conocían, y para despertar en los(as/es) nuevos(as/es) integrantes una intriga genuina por los espacios que se generaban en compañía del “profe de la Pedagógica”. Este acercamiento me permitió además identificar las formas en que la escuela, los barrios y las familias atraviesan sus vidas cotidianas, configurando subjetividades, tensiones y modos de estar en la escuela que no pueden desligarse del contexto territorial y emocional que los(as/es) habita.

Fase III (Buscar en la incertidumbre)

Durante el semestre 2024-2 se dio continuidad al proceso investigativo, centrando los esfuerzos en la identificación del problema de investigación, el cual fue delimitado a partir de una matriz construida con base en las micro problemáticas evidenciadas en los diarios de campo. Esta herramienta permitió entrever aquellas tensiones, silencios y necesidades que el grupo venía manifestando, lo cual derivó en la planificación de una propuesta pedagógica situada, capaz de recoger y responder a las necesidades que se venían gestando desde las fases anteriores.

De forma paralela, se consolidaron las categorías de análisis que orientaron la investigación, las cuales surgieron tanto de la experiencia situada como del diálogo con los(as/es) estudiantes. Estas categorías guiaron la búsqueda de trabajos de grado, artículos académicos y textos teóricos que posibilitaran trazar una ruta metodológica, conceptual y pedagógica clara para el desarrollo del documento investigativo, arriesgándome a querer estructurar el marco teórico y el diseño de la propuesta desde una mirada crítica, afectiva y situada.

Fase IV (Con el proyecto en las manos y el miedo en el pecho)

En el semestre 2025-1 conozco al grupo 903, tuve que actuar rápido para retomar reflexiones anteriores, y buscar implementar las once sesiones que se tuvieron previstas para el proyecto pedagógico (**Anexo D**); cada sesión iba acompañada con el desarrollo de diarios de campo, material para su sistematización, momentos de escucha y cuidado con los(as/es) estudiantes que desearan dialogar alrededor de alguna experiencia, reflexión, urgencia y/o inquietud que se generaba en el desarrollo de las sesiones.

En ese trayecto también se elaboró un muestreo con estudiantes que ya venían trabajando semestres atrás, el cual permitiese demostrar en un pequeño grupo de estudiantes algunos aportes concretos que iba realizando todo el proceso pedagógico en ese estar que compartimos.

Fase V (Leer las huellas e intentar comprender lo que quedó)

Durante el semestre 2025-2 se dio inicio a la etapa de cierre del proyecto, centrada en un ejercicio reflexivo y de análisis documental sobre todo el material que fue producido a lo largo del proceso investigativo. Esta fase permitió repasar los diarios de campo, las planeaciones, los insumos metodológicos y las voces recogidas durante cada uno de los momentos vividos con el grupo. A partir de ello, se establecieron algunas recomendaciones pedagógicas que buscan orientar futuras implementaciones de esta propuesta o la construcción de nuevas apuestas investigativas afines.

Asimismo, se realizó una devolución del proyecto al grupo 903, jornada tarde, con quienes se llevó a cabo esta investigación. Esta devolución no fue entendida únicamente como un cierre formal, sino como un acto ético y afectivo que reconoce que esta experiencia se construyó colectivamente. Por ello, se compartieron algunos hallazgos, reflexiones y fragmentos del proceso, reivindicando que esta apuesta nació y se sostuvo gracias a los sentires, experiencias y narrativas que cada uno(a/e) trajo a esta construcción compartida.

Técnicas y herramientas para recoger lo vivido:

Observación participante y diarios de campo:

Con relación a lo anterior y la cercanía a cada uno(a/e) de ellos(as/es), una de las técnicas que acompañó este proceso fue *-la observación participante, la cual permitió un encuentro afectivo y cercano para proporcionar una comprensión profunda de las dinámicas y relaciones tanto de aspectos explícitos como implícitos del contexto-*, sus planteamientos y disputas en torno a su mundo, sus formas de ser dentro y fuera de la escuela; pero, también

generar una atmósfera de cuidado que permitió la sensación de un espacio seguro para ser escuchados(as/es). Asimismo “implica que el observador tenga la capacidad de hacer extraño lo cotidiano, de ser aceptado por el grupo estudiado” (Martínez, 2007, p.76).

Dicha técnica estuvo acompañada por *-los diarios de campo-, teniéndolos en cuenta como esa herramienta que fue materializando y recolectando la información desde mi voz y experiencias-* (**Anexo E**) bajo una cantidad de dieciocho (18) diarios de campo que han correspondido a todo el proceso de la PPIC que se ha venido realizando, recalando que por medio de estos, más allá de tener la narración de las experiencias en los diferentes espacios, me ha permitido categorizar e ir organizando esta información.

Talleres y planeaciones:

-El taller se consolidó como una técnica fundamental, tanto en los momentos previos como durante la implementación del proyecto pedagógico-. Fue a través de esta herramienta que se generaron espacios de interacción y encuentro, propiciando el compartir entre los(as/es) estudiantes y mi figura como maestro (**Anexo F**). A partir de los talleres, se construyó una matriz de problemáticas que permitió trazar una ruta para delimitar y formular el planteamiento del problema. Además, el taller ofreció la posibilidad de habitar la experiencia pedagógica desde lo sensible, lo lúdico y lo creativo; se convirtió en un acto placentero de aprendizaje que energía desde el juego, el lenguaje y el cruce de sensaciones que se removían en el interior de cada uno(a/e).

De este modo, el taller no solo facilitó la construcción colectiva de saberes, sino que también otorgó un sentido más amplio al proceso investigativo. Constituye un medio potente para la investigación cualitativa, pues como lo plantea Rodríguez (s.f.), el taller debe cumplir con una serie de características que lo hacen profundamente pedagógico y transformador: es dialógico, ya que promueve el intercambio de saberes, permite que los(as/es) estudiantes expresen sus dudas, temores, inquietudes y angustias; es participativo, al ser un espacio abierto que propicia la reflexión conjunta, donde los(as/es) estudiantes se reconocen como constructores de sus propios aprendizajes; es funcional y significativo, pues vincula la vida cotidiana con el conocimiento escolar, resignificando los aprendizajes; es lúdico, porque se sustenta en la experiencia sociocultural para abrir mundos de posibilidad desde el placer de aprender; es integrador, al dialogar entre la teoría y la práctica con una mirada interdisciplinaria del currículo; y finalmente, es sistémico, ya que permite analizar

problemáticas e identificar sus relaciones, promoviendo la búsqueda colectiva de posibles soluciones.

Asimismo, se reconoce que la herramienta que permitía dar forma a los espacios generados por medio del taller era *-la planeación pedagógica, concebida como un acto responsable y estratégico del maestro(a/e) con el grupo de estudiantes-*. Esta planeación no solo respondía a una necesidad organizativa, sino que se construía desde la intencionalidad de incidir en la problemática identificada, permitiendo proponer rutas pedagógicas situadas, afectivas y críticas. En ella se definían los momentos, los tiempos, los materiales y los criterios orientadores que posibilitan un trabajo coherente, orientado y con sentido, haciendo de la experiencia pedagógica un proceso reflexivo, estructurado y al mismo tiempo abierto.

Corpografía:

La corpografía se concibe en esta investigación como una técnica central orientada a identificar y abordar problemáticas de índole emocional, corporal e identitaria. De manera simultánea, propone una apuesta pedagógica sensible que reconoce al sujeto en su dimensión física y subjetiva, integrando ambas facetas para favorecer procesos de autoconocimiento y expresión. En este contexto, el trabajo gráfico desempeña un papel significativo, generando un impacto tanto colectivo como individual dentro del grupo, al visibilizar y dar voz a experiencias corporales diversas.

Así entonces, como nos indica Planella (2017) el trabajo corpográfico nos posibilita interpretar los signos que el cuerpo manifiesta, transmite, inscribe en su piel, muestra desde lo más visceral y expresa a través de su superficie. Esta noción invita a poner en tensión y discusión la dimensión cultural que atraviesa al sujeto, reconociendo cómo el cuerpo es un territorio donde convergen resistencias, traumas y experiencias. De esta manera, los cuerpos desafían normas y permanecen en constante diálogo con las heridas que les habitan, mientras que la carne se revela como un espacio vital que encarna la existencia misma de la persona.

Entrevista etnográfica:

La entrevista etnográfica se consolidó como una herramienta flexible utilizada a lo largo del proceso investigativo. A partir de ella, fue emergiendo información complementaria a lo que se recogía en los talleres, permitiendo profundizar y contextualizar muchas de las reflexiones que se registraban en los diarios de campo. *Esta herramienta se materializó en los diálogos informales y espacios de escucha activa que se daban con los(as/es) estudiantes, a través de conversaciones cotidianas* —lo que coloquialmente podría llamarse “chismoseo”—

, en las que, aunque existían algunas preguntas comunes, primaba el deseo genuino de escuchar, contener y acompañar.

Estos espacios solían darse al finalizar las sesiones o en momentos espontáneos durante la jornada escolar, y se convirtieron en prácticas de atención, cuidado y reconocimiento individual. Más allá de servir como medio para obtener datos, estas entrevistas se transformaron en gestos éticos que respondían a la necesidad de los(as/es) estudiantes de ser escuchados en un entorno donde muchas veces no encuentran ese lugar seguro.

En esa línea, esta herramienta permitió recoger información más profunda, íntima y situada sobre las problemáticas abordadas, ya que, como plantea Pizarro (2014), la entrevista etnográfica no se limita a transmitir conocimientos a partir de lo dicho, sino que constituye un proceso comunicativo que se construye de manera gradual y colaborativa entre quienes participan en la conversación.

Muestreo:

El muestreo se utilizó como una técnica de selección de un subgrupo de siete (7) estudiantes que participaron de manera sostenida a lo largo del proceso investigativo, con el fin de identificar el impacto que tuvo la implementación del proyecto pedagógico, sin pretender generalizar los hallazgos (**Anexo G**). Tal como lo señalan Crespo y Salamanca (2007), esta selección no busca la representatividad estadística, sino que se orienta a captar una diversidad de perspectivas, significados y experiencias que permitan una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados.

El tipo de muestreo que se aplicó fue *-muestreo por conveniencia-*, dado que, a medida que transcurrieron los semestres, se presentaron cambios en la composición del grupo: ingresaron nuevos(as/es) estudiantes y, en el último año, se produjo una reconfiguración del curso por decisiones institucionales. Por esta razón, fue necesario delimitar un subgrupo que coincidiera de forma más constante con el proceso investigativo, y que posibilitara una lectura más situada y coherente del recorrido realizado.

Ética del cuidado en la investigación:

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó el formato de autorización para el tratamiento de datos en menores de edad proporcionado por la UPN, al cual se anexó una breve introducción explicativa sobre los propósitos y los diferentes momentos del proyecto.

De esta manera, se garantizó que madres, padres y acudientes contaran con la información necesaria para autorizar la participación de los(as/es) estudiantes (**Anexo H**).

Se veló en todo momento por la protección de los derechos de los(as/es) participantes, asegurando el consentimiento informado y actuando desde principios de respeto, escucha activa y resguardo de la intimidad.

La propuesta en acción:

Intencionalidad pedagógica:

Todas las planeaciones implementadas en este proyecto pedagógico, así como muchas sesiones que introdujeron temáticas relevantes aunque no se incluyeran formalmente en el cuerpo del proyecto, fueron diseñadas bajo una estructura común compuesta por cinco momentos. Esta estructura permitía hilar el propósito de cada encuentro de manera coherente y sensible con las necesidades del grupo.

El primer momento estaba destinado al encuentro desde el juego o dinámicas de integración propuestas tanto por el maestro como por los(as/es) estudiantes afines a la temática de la sesión, generando un ambiente de apertura y disposición. El segundo momento consistía en una introducción a la temática del día, un aterrizaje que ayudaba a contextualizar lo que íbamos a trabajar. En el tercer momento, se desarrollaban las actividades principales: elaboración de materiales, espacios de debate, reflexión y diálogo. El cuarto momento correspondía al cierre de la sesión, en el cual se compartían palabras finales, frases o experiencias que nos dejaban con una serie de ideas en disputa, además de recoger los materiales utilizados. Finalmente, el quinto momento era un espacio de cuidado y contención, donde se escuchaba a quien lo necesitara, brindando acompañamiento pedagógico inmediato y, si era necesario, poniendo en alerta situaciones que afectarían el bienestar de algún(a/e) estudiante.

A continuación, se presenta gráficamente la manera en la cual se desarrollaron los talleres:



Gráfica 3: Momentos que componen cada taller elaborado.
Elaboración propia, 2025.

Este último momento adquiere una relevancia profunda dentro del proyecto pedagógico, pues se constituye como un espacio que reconoce que enseñar y aprender también implica cuidar. En una escuela donde muchas veces no hay lugar para hablar del dolor, del cansancio o de las emociones que cargan los(as/es) estudiantes, este instante se convierte en un acto ético y amoroso, donde el maestro no solo observa, sino que acompaña, sostiene y valida. Brindar un espacio para que alguien diga “necesito hablar” o “me siento mal” es, en sí mismo, un acto político que rompe con la lógica de la indiferencia institucional.



Ilustración 5: Espacios de escucha y acompañamiento entre descansos. Fotografía propia, 2024.

Así, se promueve una pedagogía del cuidado que pone en el centro la salud mental como una necesidad urgente y prioritaria, y el amor como una fuerza pedagógica capaz de dignificar la vida escolar, abriendo posibilidades para que cada estudiante pueda sentirse visto(a/e), reconocido(a/e) y sostenido(a/e) en su humanidad.

Bloques temáticos:

Luego de esa estructura propuesta para desarrollar cada taller, se llevó a cabo la elaboración de un cronograma diseñado para propiciar una ruta de trabajo reflexiva y cohesionada en torno a tres bloques temáticos: *Nombrarnos en la escuela, trazos y ecos del amor: explorando huellas, preguntas y encuentros, y por último habitando el adole"ser"*.

Cada bloque fue estructurado cuidadosamente con el propósito de hilar unos objetivos pedagógicos pensados a lo largo del proceso, garantizando un abordaje progresivo, situado y coherente de las problemáticas identificadas en la investigación. Esta organización también respondió a una particularidad del grupo: se trataba de un curso fragmentado, con dinámicas fuertemente individualizadas a causa de conflictos internos. Por ello, resultaba urgente construir una ruta que posibilitara el tránsito hacia lo colectivo, propiciando encuentros desde la escucha, el cuidado y la reflexión.

En este marco, el *primer bloque* implicaba volver a reconocernos desde nuestras individualidades. Se trató de un ejercicio de introspección en el que cada estudiante pudo identificar dificultades y potencialidades derivadas de sus trayectorias de vida, subjetividades y corporalidades. El *segundo bloque* abrió el espacio para dialogar sobre las diversas interrogantes alrededor del amor, a través de ejercicios que tensionaban los constructos aprendidos y permitían resignificar este concepto desde vivencias, heridas y utopías propias. Finalmente, el *tercer bloque* se centró en una situación compartida por todos(as/es): la adolescencia. Desde allí se trabajó lo común, generando un ir y venir entre lo individual y lo colectivo, y reconociendo el amor no solo como un sentir, sino como una apuesta relacional que posibilita resignificar nuestras heridas, pero al mismo tiempo promueve el autocuidado y cuidado por otros(as/es).

En relación con el cronograma, las sesiones se organizaron de acuerdo con el bloque al que correspondían. No obstante, debido al cambio de año escolar y al ingreso de nuevos(as/es) estudiantes, fue necesario retomar o adaptar algunos ejercicios en el último bloque, de modo que las reflexiones logaran mantener continuidad y pertinencia para todo el grupo⁹.

Por último, cabe resaltar que la implementación del proyecto no se asumió como una estructura rígida, sino como un proceso flexible y situado. Los talleres se configuraron como

⁹ El cronograma se encontrará en los anexos de la investigación, permitiendo visualizar cómo se distribuyen las actividades y cómo cada bloque contribuye a una serie de objetivos planteados por cada sesión.

respuestas pedagógicas a las necesidades emergentes y a las problemáticas que se visibilizaban en el día a día. De esta manera, el cronograma debe entenderse no como un esquema cerrado, sino como una guía abierta a la reinterpretación según las habilidades, enfoques y posibilidades de cada maestro(a/e) investigador(a/e), así como de las particularidades que atraviesan a los grupos con los que se trabaja.

Objetivos Pedagógicos:

Con base en cada uno de los tres bloques temáticos se formularon tres objetivos pedagógicos que orientaron el proceso y le dieron sentido a cada una de las sesiones implementadas. Estos objetivos no solo permitieron estructurar de manera coherente el desarrollo de las actividades, sino que también brindaron un trayecto pedagógico claro, progresivo y situado, en el que se articularon las necesidades del grupo con las apuestas formativas de la investigación. A continuación, se presenta un cuadro en el que se sintetizan dichos objetivos.

Tabla 3: Tabla de objetivos. Elaboración propia, 2025.

Bloques temáticos	Objetivos
Nombrarnos en la escuela	Promover un ejercicio de autoreconocimiento corporal y emocional en los(as/es) estudiantes, a través de la reflexión sobre sus trayectorias de vida.
Trazos y ecos del amor: explorando huellas, preguntas y encuentros	Cuestionar las vivencias, significados y estereotipos que existen sobre el amor, para permitir una expresión reflexiva y libre de otras posibles formas de vivir el amor.
Habitando el adole"ser"	Resignificar la adolescencia como una experiencia de vida diversa, válida y necesaria de ser habitada con amor.

¿Y ahora qué hago con todo ese material?:

Para garantizar un desarrollo riguroso de la información y un análisis pertinente, implementé un proceso sistemático que integró distintas fuentes y perspectivas a lo largo del trabajo. *En primer lugar*, se revisaron cuidadosamente todos los diarios de campo elaborados desde el inicio de mi acompañamiento en el colegio, lo que permitió reconstruir detalladamente las sensaciones, frustraciones, cambios y desafíos que se iban generando. *En segundo lugar*, otorgué un lugar central a las voces, narrativas y expresiones de los(as/es)

estudiantes, recogiendo de manera atenta sus intervenciones, relatos y situaciones que se presentaban durante las distintas fases del proceso pedagógico e investigativo. *En tercer lugar*, se procedió al análisis de los materiales gráficos y escritos que los(as/es) participantes desarrollaron en cada sesión, con el fin de identificar patrones, emergencias y reflexiones significativas.

Del mismo modo, *por medio del muestreo* realizado se tuvo en cuenta las potencialidades observadas y las recomendaciones surgidas alrededor de próximos proyectos pedagógicos a realizar de esta índole. Además, asumí una *modalidad de escritura* situada a lo largo del documento, en la que mi experiencia como maestro en formación se mantuvo en el centro de la reflexión y la discusión; esto permitió entrelazar el análisis académico con una mirada personal y vivencial, enriqueciendo la comprensión de los hallazgos y agregándole un toque de sensibilidad e interacción al documento.

Finalmente, para la discusión de los resultados *se retomarán las categorías de análisis desarrolladas en el marco teórico*, con el propósito de realizar una triangulación con la información recogida en las distintas fases del proceso investigativo. Esta articulación permitirá profundizar en la comprensión de las experiencias vividas durante la implementación del proyecto pedagógico comunitario, y generar reflexiones más sólidas y pertinentes en torno a los hallazgos obtenidos.

Categorización de datos cualitativos

Para el desarrollo riguroso del análisis, implementé un proceso de categorización de datos que siguiendo a (Castaño y Quecedo, 2002), articula tanto estrategias deductivas como inductivas, en coherencia con los planteamientos de Miles y Huberman (1984) sobre reducción y disposición de datos cualitativos.

En un primer momento, el proceso de categorización partió deductivamente del marco teórico construido, estableciendo cinco categorías analíticas centrales que orientaron la investigación desde su diseño: afectividad, amor, identidad, adolescencia, y escuela-comunidad-territorio.

Sin embargo, el proceso no se limitó a aplicar estas categorías de forma mecánica sobre los datos. A medida que avanzaba la recolección de información mediante diarios de campo, narrativas autobiográficas, corpografías, entrevistas etnográficas y material gráfico

producido por los(as/es) estudiantes, se desarrolló un proceso inductivo que permitió refinar, matizar y complejizar las categorías iniciales.

Posteriormente, para sistematizar este proceso, junto a mi tutor se diseñó una matriz de análisis compuesta por cuatro niveles de profundidad que responden a la necesidad de triangulación metodológica (**Anexo I**):

- Primer nivel (Nociones teóricas): Recoge los planteamientos conceptuales del marco teórico en cada categoría, estableciendo un horizonte interpretativo inicial.
- Segundo nivel (Diarios de campo): Integra las observaciones, reflexiones y narrativas registradas durante el proceso pedagógico, permitiendo contrastar la teoría con la experiencia situada.
- Tercer nivel (Material escrito por participantes): Incorpora las voces directas de los(as/es) estudiantes a través de sus narrativas como fuentes legítimas de conocimiento.
- Cuarto nivel (Material gráfico): Analiza las producciones visuales que expresan dimensiones del ser que muchas veces exceden el lenguaje verbal.

Esta estructura responde al principio de comparación constante, estrategia inductiva que "combina la codificación de categorías inductivas con un proceso simultáneo de comparación de las incidencias observadas" (Castaño y Quecedo, 2002, p. 26). Cada categoría fue sometida a un análisis que identificó: aquellos elementos donde existe concordancia entre teoría y práctica; aquellos donde surgieron desacuerdos o tensiones; las preguntas que emergen de los vacíos teóricos; y los hallazgos nuevos no contemplados inicialmente en el marco conceptual.

El proceso de análisis implicó varios momentos articulados. Primero, tras cada sesión, registraba en el diario de campo tanto lo observable (gestos, silencios, tensiones grupales) como lo interpretativo (mis propias resonancias, preguntas emergentes, intuiciones pedagógicas). Estos diarios no fueron simples registros descriptivos, sino espacios donde comencé a identificar patrones recurrentes. Segundo, sistematicé las narrativas escritas y producciones gráficas de los(as/es) estudiantes, identificando núcleos de sentido: cómo nombraban el amor, qué palabras usaban para hablar de sus heridas, qué metáforas construían sobre la identidad. Tercero, volví constantemente sobre el material, un ir y venir entre diarios, narrativas y referentes teóricos, buscando resonancias y desencuentros: ¿qué decía la teoría?, ¿qué decían ellos(as/es)?, ¿dónde coincidían?, ¿dónde se contradecían? Este círculo

hermenéutico permitió que las categorías iniciales se complejizaran: no las apliqué mecánicamente sobre los datos, sino que las fui ajustando según lo que emergía del encuentro

Así entonces, este proceso de categorización, lejos de ser una aplicación mecánica de un esquema preconcebido, se constituyó como un ejercicio hermenéutico que permitió comprender las experiencias de los(as/es) estudiantes en su complejidad, validando sus voces como productoras legítimas de conocimiento pedagógico.

Capítulo 4: Análisis de la experiencia:

“Tal vez al hablar de pedagogías que no se enmarquen en la normalidad pueden ser vistas como utópicas o inalcanzables, pero la apuesta es invitar a ser libremente para poder construir, si no una sociedad, al menos una escuela menos violenta, más vivible, más creativa y menos invisibilizadora donde poder ser más felices” (Sainz M, s.f., p.68).

Este proyecto pedagógico, más allá de una simple implementación, se sustentó en un vínculo previo de confianza y afecto construido desde la fase 1, correspondiente al trabajo realizado previamente al inicio formal de la investigación. Por ello, se desarrolló con un grupo compuesto por un promedio de entre 35 y 40 estudiantes a lo largo de todas sus fases. En un momento particular, durante la última etapa y con el inicio de un nuevo año escolar, surgió la posibilidad de continuar únicamente con un grupo focal reducido de 5 estudiantes que habían participado activamente en el proceso anterior. No obstante, tras dialogar con la maestra encargada del espacio, se reconoció que esta decisión podría fragmentar la perspectiva común y participativa que había sido el eje transversal del proyecto. Por esta razón, se optó por continuar con el grupo completo, incorporando sesiones adicionales que permitieran contextualizar a los(as/es) nuevos(as/es) integrantes y dar la posibilidad de que las reflexiones y aprendizajes fueran pertinentes. A partir de esta decisión, se logró una participación activa y sostenida de aproximadamente 30 estudiantes en cada sesión.

Además, esta investigación mantuvo desde el inicio un enfoque participativo y dialógico, articulado con las cotidianidades de los(as/es) estudiantes. Se buscó otorgar sentido a las experiencias que les atraviesan, marcadas por las condiciones sociales, materiales y culturales propias de un barrio popular de Bogotá y de un colegio público que expresa múltiples particularidades. Por ello, el interés y la participación fueron constantes, ya que se lograron abrir espacios para indagar en situaciones que, aunque presentes en la vida escolar,

suelen quedar al margen del currículo académico. Se reconoce, en este sentido, que se llevó a cabo un espacio transgresor; en palabras de hooks (1994), se trató de un intento por romper con las ideas normadas que habitan en nuestras cabezas, por incomodarnos frente a los lugares de confort en los que históricamente hemos sido ubicados. Se promovía, entonces, que los(as/es) estudiantes fueran participantes activos de su proceso, y no meros consumidores pasivos.

Como potencialidades, reconozco que las temáticas abordadas durante esta investigación permitieron dialogar de manera cercana y significativa con muchas de las dificultades convivenciales y relacionales que suelen manifestarse en el contexto escolar. En ese sentido, fue posible tramitar pedagógicamente diversas situaciones complejas como la hipersexualización en algunos(as/es) estudiantes, los conflictos derivados de estereotipos de género, la fetichización del deseo, patologización de los(as/es) estudiantes, el consumo de sustancias psicoactivas dentro de la institución, así como las tensiones relacionadas con los vínculos erótico-afectivos entre estudiantes en el aula. Estas problemáticas, lejos de ser ignoradas o sancionadas, fueron abordadas desde una generalidad sin exponer específicamente a los(as/es) implicados, bajo una perspectiva de dar espacios para la reflexión y el cuidado. Por último, reconozco y agradezco el valor que le dieron algunos maestros al desarrollo de este tipo de investigaciones, ya que para colegios de esta magnitud poblacional es desbordante este tipo de casos para ellos(as/es) y tampoco tienen las herramientas para abordarlos.

Dentro de las dificultades encontradas, se evidenció que algunas dinámicas directivas presentes en los colegios continúan obstaculizando los procesos pedagógicos. Prácticas como la sanción punitiva, el escarnio público, las matrículas condicionales o la sugerencia de retiros para estudiantes considerados “problemáticos(as/es)” siguen siendo estrategias recurrentes que, lejos de propiciar una transformación positiva, refuerzan actitudes de resistencia y desafío frente a la figura docente y el grupo de estudiantes. Esto implica que muchas de las reflexiones generadas en las sesiones pueden diluirse para el siguiente encuentro, dificultando la continuidad del proceso formativo.

A esto se sumó la decisión institucional de mezclar los cursos al inicio del último año escolar, lo cual afectó directamente el cronograma previsto, ya que la llegada de un nuevo grupo implicó comenzar sin las bases construidas previamente. En este caso, se venía de un proceso de acompañamiento de dos años con un grupo que ya había desarrollado una

disposición al diálogo y a la reflexión crítica. Debido a esta reconfiguración, algunos talleres inicialmente planeados no pudieron implementarse, pues las nuevas dinámicas convivenciales presentaban tensiones que podían comprometer incluso la seguridad e integridad del grupo, especialmente por el uso de ciertos materiales. Además, aunque se incluyeron sesiones adicionales para contextualizar al nuevo grupo, estas no podían equipararse en profundidad con aquellas que se desarrollaron durante la fase de caracterización y anteproyecto, influyendo directamente en las posibles reflexiones finales. Finalmente, la continuidad del proceso se vio limitada por interrupciones frecuentes en el desarrollo de las sesiones, lo cual generó una presión constante sobre el uso del tiempo, desplazando en ocasiones el foco desde las reflexiones hacia el cumplimiento del cronograma.

El valor de la fragilidad y la urgencia de desprivatizar las emociones en el contexto escolar:

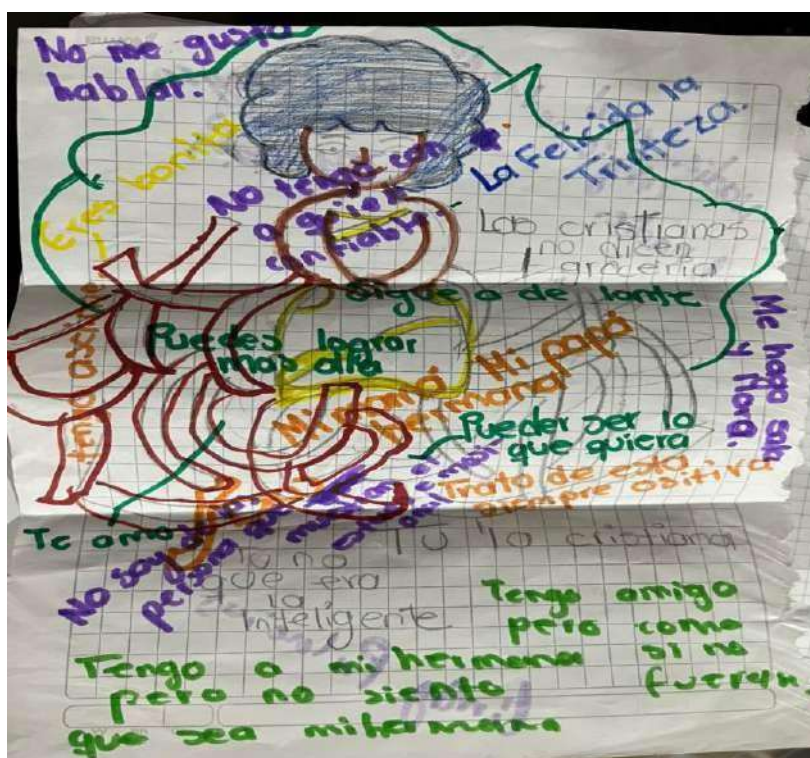


Ilustración 6: Sesión narrativas gráfico-afectivas. Fotografía propia 2025.

Reflexionar sobre la afectividad en la escuela implicó tensionar una pregunta fundamental: ¿para qué ser sensibles en un mundo donde se nos exige ser fuertes para no sufrir? Esta tensión revela la paradoja que enfrentan los(as/es) estudiantes, pues la cultura escolar y social tiende a valorar la racionalidad, la disciplina y la fortaleza, mientras invisibiliza la vulnerabilidad y el cuidado. Sin embargo, fue precisamente en la experiencia

pedagógica donde se evidenció la necesidad de crear entornos seguros que habiliten la expresión de emociones, el reconocimiento de los propios miedos y la posibilidad de buscar apoyo sin temor al juicio. De este modo, educar con afecto se convierte en un acto de resistencia frente a normas que asocian la sensibilidad con debilidad -especialmente en lo que respecta a la masculinidad-, y abre la puerta a una educación que reconoce la fragilidad humana no como una carencia, sino como un punto de partida.

En el marco de esta investigación, los aportes de los(as/es) autores(as) coinciden en afirmar que en la escuela la racionalidad sigue estando por encima de la sensibilidad. En palabras de Briones (2019), estamos atravesados por una colonialidad del ser y del saber que ha anulado sistemáticamente la dimensión afectiva del sujeto. Esta afirmación se hizo evidente en múltiples observaciones: los afiches que decoran los pasillos del colegio exaltan de manera permanente la “excelencia académica” al igual que el slogan del escudo institucional, además, una de las mascotas de la institución representa higiene, utilidad, orden, salud y auto disciplinamiento mientras que la otra muestra ese control interno que debe tener cada estudiante (diario de campo 03), pero en ningún momento resaltan la importancia de los estados psicológicos y emocionales de estudiantes, maestros(as/es) o trabajadores. Incluso, espacios que deberían brindar un acompañamiento cercano, como orientación escolar, terminan respondiendo a proyectos institucionales que van perdiendo el foco del bienestar afectivo de quienes habitan la escuela. Si bien se reconoce el esfuerzo de estas dependencias, se constata que hablar de afectividad exige un compromiso más amplio y estructural por parte de la institución, no debe depender de un esfuerzo individual de un maestro(a/e).

De igual manera, se reafirma que la afectividad ha sido sistemáticamente invisibilizada en el campo educativo. En los talleres y entrevistas, los(as/es) estudiantes mostraron barreras al momento de dialogar sobre sus inseguridades, miedos o sensibilidades, pues expresaban sentirse vulnerables al hacerlo (diario de campo 14). Esto se relaciona con la concepción occidentalizada de las emociones y del cuerpo, que nos enseñó a ser indiferentes con lo que sentimos, relegando lo afectivo a un asunto privado que debe enfrentarse en soledad, sin la posibilidad de compartirlo ni reconocerlo colectivamente.

Otro hallazgo que coincide con lo planteado en la teoría es que, al ignorar la afectividad como dimensión constitutiva del ser humano, se profundiza la exclusión y el etiquetado de ciertos sujetos. Esto se evidenció en el caso de estudiantes que, por sus

trayectorias vitales y dinámicas familiares, fueron reducidos a la categoría de “problemáticos” o “dolor de cabeza” por parte de algunos maestros, quienes asumían que “no se les da ni un peso” (diario de campo 12). Estas etiquetas invisibilizan los recorridos emocionales de los(as/es) estudiantes y dificultan cualquier proceso pedagógico que intente trabajar desde la justicia restaurativa o el cuidado.

En contraposición, también emergieron elementos que refuerzan lo señalado en el marco teórico sobre la necesidad de articular el aprendizaje con la piel, el corazón, las entrañas, el placer y el dolor. Los(as/es) estudiantes reconocieron la música, el baile, el arte y la educación misma como posibles salidas frente a momentos traumáticos de sus vidas (diario de campo 10). Estas expresiones muestran que, pese a la hostilidad del contexto social, encuentran en lo sensible y lo creativo un camino de resistencia y agencia. En esa misma línea, se identificó la necesidad de pensar las “moradas afectivas” (Briones, 2019) como espacios simbólicos para resistir, recordar y cuidarse en medio de instituciones y contextos que muchas veces resultan hostiles. La voz de los(as/es) estudiantes fue clara en este punto: demandan una escuela que garantice escucha y reconocimiento, un espacio donde sus preocupaciones y dolores puedan compartirse sin miedo al juicio ni al castigo.

Ahora bien, frente a estos acuerdos también surgieron puntos de desacuerdo con la teoría. Aunque se reconoce la invisibilización sistemática de la afectividad, no se puede afirmar que todos los(as/es) maestros(as/es) ignoren esta dimensión. Algunos(as/es) muestran una preocupación genuina por educar desde el afecto; sin embargo, la dificultad radica en que pedagógica y didácticamente no cuentan con herramientas para hacerlo (diario de campo 09). La afectividad no debe ser entendida como una estrategia didáctica aislada, sino como una apuesta ética que atraviesa la relación educativa. El problema es que muchos(as/es) maestros(as/es), aun queriendo, no saben cómo dialogar sobre la sensibilidad; otros(as/es), marcados por sus propias luchas personales, prefieren mantenerlas en silencio. Esto contrasta con la urgencia de desprivatizar las emociones y reconocer que el “afectar-se” es un motor fundamental que impulsa el pensamiento, la motivación y la acción.

Asimismo, se cuestiona la idea de que la afectividad pueda reducirse a espacios puntuales del currículo, como una cátedra o un semillero. La experiencia en campo demostró que iniciativas como la cátedra de educación socioemocional resultan insuficientes mientras los maestros(as/es) no estén preparados para asumir este enfoque. La afectividad debe ser transversal a toda la vida escolar y constituirse como una política educativa que transforme la

cultura institucional, más allá de asignaturas específicas o proyectos temporales (diario de campo 16).

Otro aspecto en tensión con los planteamientos clásicos es la permanencia de la presunción patriarcal que asocia la racionalidad con lo masculino y la afectividad con lo femenino. Esta división, que persiste en ciertas prácticas escolares, resulta violenta y excluyente. La experiencia mostró que no basta con medidas superficiales —como flexibilizar el uniforme— para erradicar estas presunciones. Lo que se requiere es construir vínculos pedagógicos comprometidos y éticos, donde los maestros reconozcan que el afectarse es un derecho humano, sin importar sexo, género o identidad.

Un tercer nivel de análisis nos conduce a las preguntas que emergieron de la experiencia. En primer lugar: ¿qué condiciones de posibilidad deben existir para que la escuela pueda ser pensada como una morada afectiva?, un espacio donde el acto de educar desde el corazón logre abrir grietas en las estructuras rígidas, homogéneas y machistas que aún la sostienen. Esta inquietud se hizo aún más urgente al evidenciar que muchos(as/es) estudiantes asumían con valentía padecer depresión o ansiedad, recurriendo junto a sus familias a actividades como la música, el baile o el arte como alternativas de bienestar. Surge entonces otra pregunta: ¿no debería la escuela ofrecer también estos espacios sensibles y de cuidado, en lugar de limitarse a derivar los casos a orientación escolar?

De igual modo, cabe cuestionarse si este enfoque debería institucionalizarse en los manuales de convivencia a través de la política pública: ¿es necesario que el afecto se incluya explícitamente en los lineamientos escolares? La práctica sugiere que, aunque existen iniciativas de educación socioemocional, estas no han tenido un impacto real y parecen responder más a una agenda pública que a un compromiso genuino con el bienestar de los(as/es) estudiantes. De ahí emerge un último cuestionamiento: ¿qué tan riesgoso puede ser institucionalizar el afecto como apuesta pedagógica? ¿No se corre el riesgo de vaciarlo de sentido, transformando lo que es una práctica ética y viva en un simple formalismo normativo?

Por último, el cuarto nivel del análisis permitió reconocer aprendizajes que no estaban previstos en el marco teórico. Una de las principales conclusiones que *educar desde el afecto tiene significados situados*. Para la institución (según PEI y Pacto de Convivencia), implica fomentar desarrollo integral mediante derechos y convivencia, traducéndose en protocolos, rutas de atención y cátedras socioemocionales que, aunque valiosos, institucionalizan el

afecto como competencia. Para los autores, significa reconocer la afectividad como dimensión constitutiva del ser (Ahumada, 2023; Aristizábal et al., 2023), desprivatizar emociones (Briones, 2019) y validar el cuerpo como fuente de conocimiento (Planella, 2017). Desde mi práctica, trasciende materiales pedagógicos para materializarse en gestos cotidianos: sostener la mirada ante el dolor, no desviar el cuerpo ante el llanto, mantener la palabra prometida, recordar situaciones particulares, quedarme cuando alguien necesita hablar. Fue construir un espacio donde la existencia completa de cada estudiante —no solo su dimensión cognitiva— es bienvenida y cuidada. Esta tensión entre protocolizar (institución), conceptualizar (teoría) y encarnar (práctica) evidencia que educar desde el afecto no es metodología que se aplica sino postura ética que se habita en cada encuentro.

En este mismo sentido, la investigación mostró que la afectividad no puede emerger de manera inmediata en el aula. Requiere tiempo, confianza y la construcción de vínculos, tanto con el maestro como entre los(as/es) estudiantes (diario de campo 18). La apertura emocional no surge de un instante, sino de un proceso gradual en el que la escucha, la palabra y el abrazo adquieren sentido pedagógico. Es allí, en la construcción paciente de confianza, donde el cuidado y el amor dejan de ser discursos abstractos y se convierten en prácticas transformadoras dentro de la escuela.

El amor como praxis ética y política:

Reflexionar sobre el amor con los(as/es) estudiantes permitió comprenderlo no como un concepto cerrado, sino como un territorio ambiguo atravesado por heridas, búsquedas y esperanzas. Las narrativas recogidas en los talleres mostraron que, para muchos(as/es), el amor ha sido una experiencia marcada por el abandono, la traición, la violencia intrafamiliar o la ausencia de amor propio (diario de campo 09). Aparece asociado al dolor, a la soledad, a la necesidad de un amor espiritual-religioso o a vínculos donde la violencia se normaliza bajo el manto del afecto. En palabras de algunos(as/es) durante las sesiones, el amor empieza a aparecer como la existencia de una deidad: algo que se nombra, pero cuya presencia no siempre se constata en la vida cotidiana.

Esta comprensión contrasta con los enfoques teóricos que tienden a reducir el amor a lo romántico o a lo idealizado. En el aula se constató que, más allá de la romantización, los(as/es) estudiantes lo viven de manera profundamente real, con cicatrices visibles en sus trayectorias (diario de campo 09). La cultura, en muchos casos, les ha enseñado que amar

implica sufrir, y han heredado prácticas donde el afecto se confunde con el castigo o el control. Sin embargo, en medio de ese panorama, también emergió una búsqueda vital: la necesidad de vínculos basados en el cuidado y la ternura, en la posibilidad de ser reconocidos sin miedo al juicio.

En este punto aparece una paradoja esperanzadora: pese a las heridas, los(as/es) estudiantes no renuncian al amor. Siguen buscándolo en amistades, en parejas o incluso en la relación con sus docentes, como un recurso fundamental para llenar vacíos emocionales (diario de campo 18). Esta persistencia, aun en contextos de dolor, permite reconocer que el amor es vivido como una necesidad vital y no como un lujo. La escuela, frente a esta ambivalencia, se convierte en un lugar donde es posible nombrar lo silenciado y abrir grietas hacia otras formas de relacionarse.

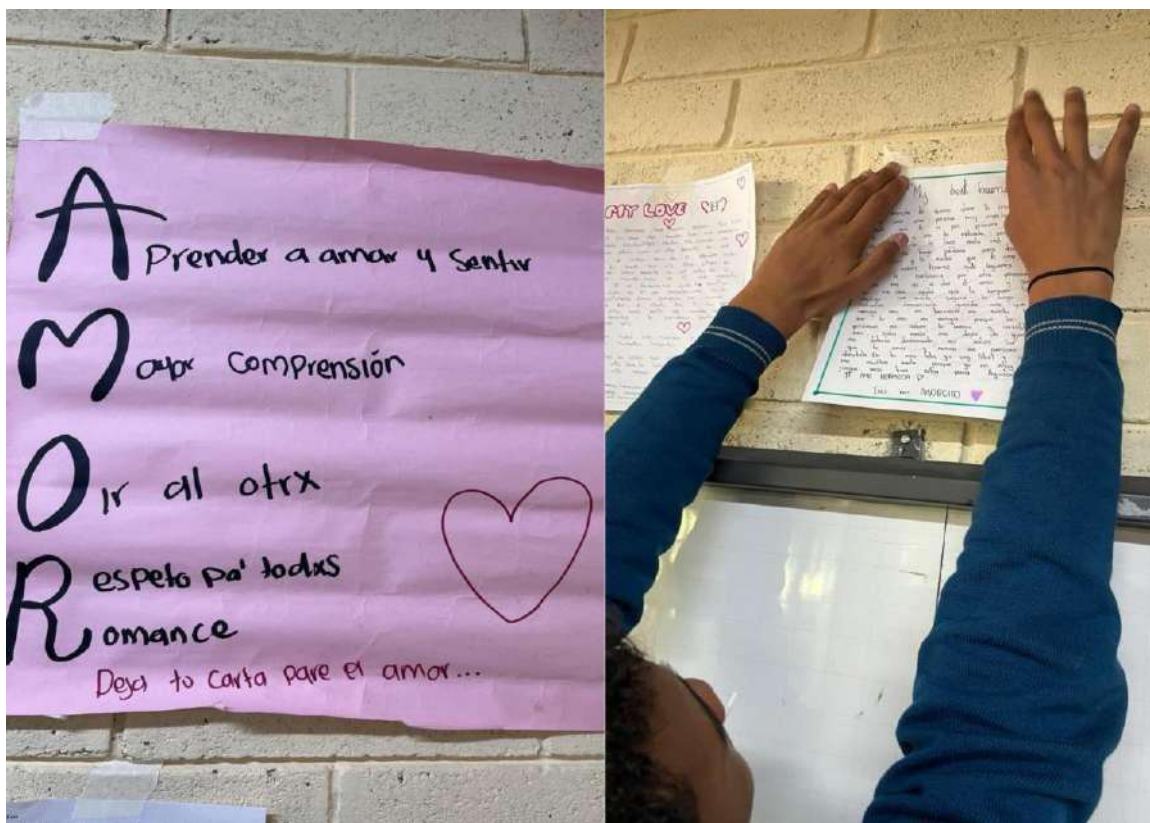


Ilustración 7: Sesión cartas para quien pretenda amar. Fotografía propia, 2025.

En la práctica pedagógica, educar desde el amor significó asumir, como propone bell hooks, que este no es un sentimiento abstracto, sino una acción consciente que implica responsabilidad. Amar es construir, sostener, escuchar, reparar, cuidar y, sobre todo, validar la experiencia del otro(a/e). En este sentido, educar desde el amor en mi práctica pedagógica

se orientó a habilitar un espacio donde cada estudiante pudiera ser reconocido en su identidad y en sus dolores, mostrando que su historia de vida es legítima.; posibilitar así que *ese gesto abriera la posibilidad de* habitar el aula como un lugar seguro, donde podían mostrarse sin miedo al juicio ni a la sanción.

La experiencia reveló que el amor en la escuela tiene la potencia de agrietar las estructuras culturales heredadas que han enseñado a normalizar la violencia, el abandono y el control. No se trató de romantizar las experiencias dolorosas, sino de aprender a confrontarlas desde un lugar de cuidado y acompañamiento. En los diálogos se constató que el amor habilitaba preguntas, y estas preguntas se convirtieron en el eje de la enseñanza: ¿cómo queremos amar? ¿qué significa cuidarnos en un mundo que nos ha enseñado a violentarnos? ¿qué lugar ocupa el deseo de ser amados con dignidad?

Ante las nociones de ubicar el amor como un tema curricular, la experiencia demostró que estas iniciativas podrían transformar profundamente la experiencia escolar, pero no como una materia aislada sino como una forma de educar que atravesase cualquier asignatura. El amor no debe concebirse como una cátedra o un semillero específico, sino como práctica pedagógica transversal que llene de sensibilidad todos los espacios de enseñanza, independientemente de si se trata de matemáticas, ciencias sociales o educación física. Esto implica generar otras formas de enseñar donde pensar en el futuro requiera primero reconocerse en el presente: ¿quién soy?, ¿qué me duele?, ¿qué deseo?, ¿cómo quiero amar y ser amado(a/e)? Desde cualquier área del conocimiento es posible estructurar procesos pedagógicos no desde contenidos a transmitir sino desde preguntas vitales a acompañar, donde el amor opere como práctica cotidiana de autocuidado y cuidado mutuo. Esto requiere maestros(as/es) dispuestos(as/es) a brindar el tiempo y la confianza necesarios para la construcción gradual de vínculos, comprendiendo que educar desde el amor no es agregar un tema al currículo sino transformar la forma en que nos relacionamos en el aula.

Es en esa cotidianidad, en la escucha paciente, en la validación constante, donde el amor adquiere sentido pedagógico. La práctica me enseñó que el amor como acción pedagógica no puede planificarse en bloques de 45 minutos ni evaluarse mediante rúbricas estandarizadas. Opera en temporalidades largas que exceden calendarios académicos: requiere semanas para que un(a/e) estudiante comience a confiar, meses para que pueda compartir sus experiencias, años para que transformaciones profundas se consoliden. Esta

temporalidad entra en tensión permanente con lógicas institucionales que privilegian resultados inmediatos, medibles y replicables.

También descubrí que el amor pedagógico no se enseña sino que se practica, se encarna, se sostiene cotidianamente en gestos aparentemente insignificantes (diario de campo 18). Recordar el nombre de cada estudiante, preguntar genuinamente cómo están, sostener la mirada cuando comparten algo doloroso, mantener la palabra cuando se promete acompañamiento. Estos gestos no aparecen en ningún currículo pero constituyen la materialidad del amor como praxis educativa.

Asimismo, se aprendió que educar desde el amor no significa llegar a rupturas emocionales, sino comprender las experiencias vividas para luego acompañar a los(as/es) estudiantes en la comprensión de estas (diario de campo 15). Por ejemplo, en particular, las voces que se autoreconocen con orientaciones sexuales diversas mostraron la dureza de tener que amar en la clandestinidad, ocultando su forma de sentir por miedo al rechazo familiar. Sin embargo, esas mismas voces mostraron la fuerza de resistir desde el amor: re significarlo como un acto consciente e intencionado, capaz de cuestionar lo heredado y abrir diálogos nuevos en sus familias y entornos. En este contexto, el amor dejó de ser un ideal abstracto para convertirse en una práctica política que posibilita imaginar futuros distintos.

En la relación entre escuela y comunidad, el amor emergió como una praxis pedagógica con un potencial transformador. En coherencia con lo señalado por Bello (2022), cultivar el amor en la educación significó abrir un camino de resistencia frente a la exclusión y la estigmatización. Para los(as/es) estudiantes, la escuela se convirtió en un lugar donde pudieron encontrar herramientas emocionales y relacionales que no hallaban en sus hogares, un espacio que les permitió resignificar sus dolores y comprender que sus emociones eran más importantes que cualquier currículo.

Lo anterior, lo podemos considerar por medio de la siguiente carta que nos escribe uno(a/e) de los(as/es) estudiantes que le dejó a otro(a/e) de sus compañeros(as/es) que aún no han podido reflexionar un poco más sobre el concepto:

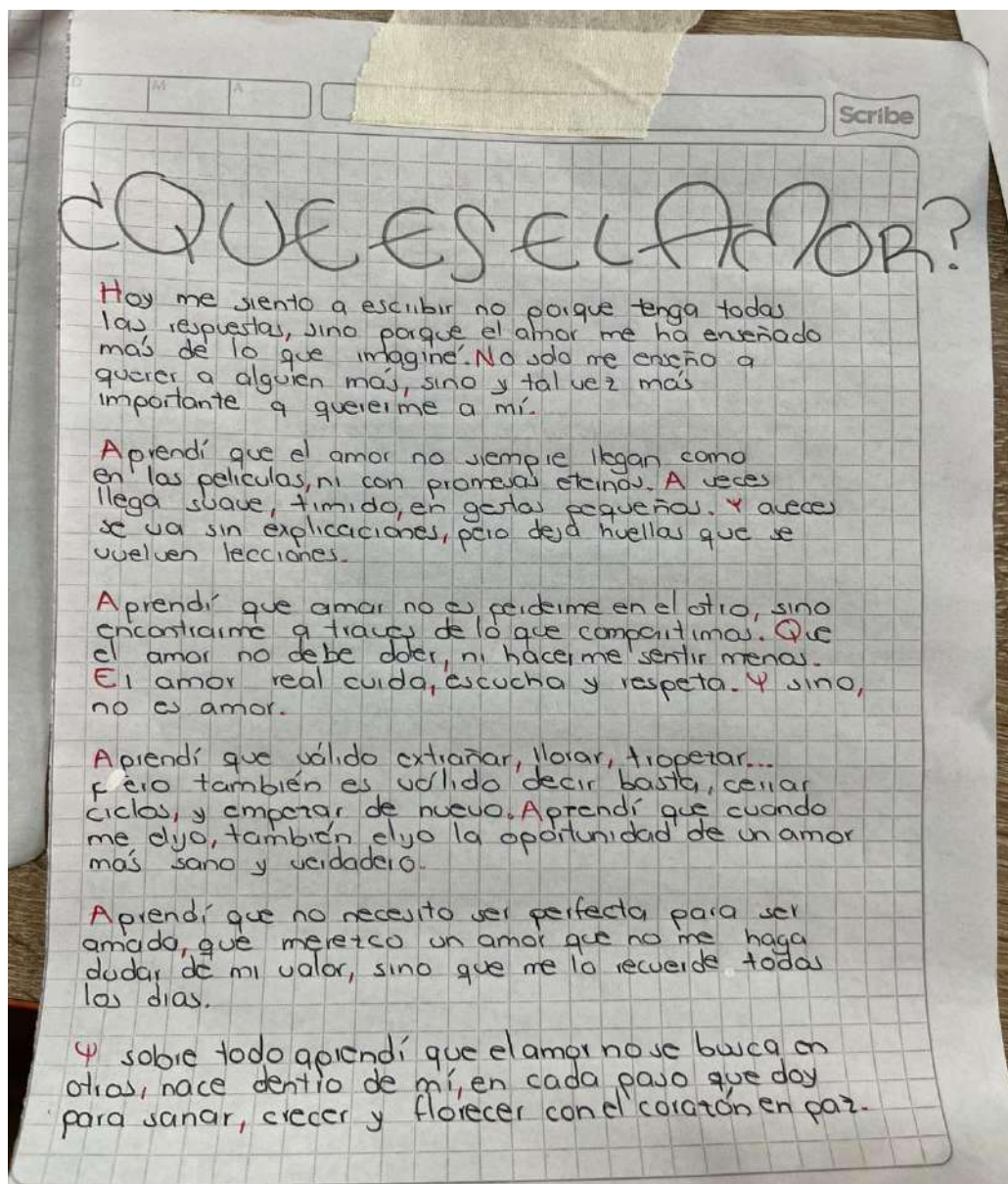


Ilustración 8: Sesión cartas a quien pretenda amar. Fotografía propia, 2025.

Sin embargo, aquí también surgieron tensiones. Una de ellas tiene que ver con la sostenibilidad de esta perspectiva: ¿cómo garantizar la continuidad de espacios amorosos en la escuela sin depender de la voluntad individual de algún docente? Esta pregunta refleja un vacío institucional: la necesidad de que el amor no se reduzca a un esfuerzo aislado, sino que

se consolide como parte de la cultura escolar. De lo contrario, corre el riesgo de diluir por completo esa apuesta en la filosofía institucional bajo discursos dominantes como el “orden” y la “higiene”, que en la institución han priorizado la disciplina sobre el cuidado. Además, desde nuestra labor como maestros(as/es) ¿Puede el amor pensarse no solo como apuesta pedagógica sino como metodología concreta de trabajo en el aula? Los marcos teóricos no ofrecen suficientes herramientas prácticas para llevar a cabo una implementación.

Desde la práctica, una comprensión significativa fue reconocer que el amor no debe pensarse como un contenido añadido, sino como un eje cultural que atraviesa todas las relaciones escolares y comunitarias. Cuando la escuela se habita desde el amor, se convierte en una morada afectiva: un espacio que valida las trayectorias de vida, acompaña los dolores colectivos, fortalece la esperanza y afirma la dignidad de cada estudiante como sujeto merecedor de ser amado con respeto y cuidado.

En conclusión, la experiencia pedagógica permitió comprender que el amor en la escuela no es un sentimiento romántico ni un tema curricular aislado, sino una praxis ética, política y transformadora. Una praxis que legitima las historias de los(as/es) estudiantes, abre caminos de acompañamiento y consolida la escuela como territorio donde el cuidado se convierte en resistencia, donde el dolor se transforma en aprendizaje y donde la esperanza se mantiene viva como horizonte común.

Educar para existir: De la clandestinidad a la búsqueda del ser dignificado(a/e)

En el plano teórico, la identidad se concibe como una pregunta permanente por el yo: ¿quién soy?, ¿desde dónde me nombro?, ¿lo que soy es elección, imposición o fantasía? Este interrogante atraviesa también las voces de los(as/es) estudiantes, quienes, al intentar hablar de sí mismos(as/es), se encontraron con un silencio complejo. Aquello que parecía una pregunta lógica se transformaba en la más difícil de responder, como si no existiera tiempo ni lugar para reconocerse más allá de ser un cuerpo en función de la escuela o de las demandas externas. Esta dificultad reveló la posibilidad de abrir espacios seguros que habiliten la introspección, la vulnerabilidad y la construcción de discursos propios sobre la identidad.

La teoría insiste en que la riqueza de la identidad no está en lo estático, sino en lo inestable y cambiante, en ese yo móvil en constante construcción. Lo hallado en el campo confirma esta premisa: las perforaciones, los cortes de cabello, las cicatrices o incluso un grafiti realizado sobre su propia figura fueron huellas performativas de sus luchas internas, símbolos de una búsqueda incesante por narrarse de otra manera. Mostrarse ante el otro(a/e) no fue solo una cuestión estética, sino un acto crítico frente a los discursos que buscan homogeneizar sus formas de ser y sentir (diario de campo 15), un gesto de resistencia en cuerpos que se rehúsan a ser moldeados bajo un deber ser único y cerrado.

Asimismo, aunque estamos condicionados cultural e históricamente, los postulados recuerdan que no debemos reconocernos como seres determinados. Los relatos de los(as/es) estudiantes sostienen esta afirmación: en sus reflexiones surgió con fuerza la necesidad de que la institución les reconozca como seres diversos, con derecho a cometer errores, a ser sensibles, extrovertidos, “raros” o lastimados, sin que ello los convierta en “problemas” (diario de campo 07). La identidad se vivió como una lucha constante, no solo por nombrarse,

Ilustración 9: Sesión fanzine las cinco pieles.
Fotografía propia 2025.



sino por sentirse dignos de ese nombramiento, por amar lo que se ha construido con dolor, deseo, marcas y memoria.

Educar desde la identidad significó reconocer que esta no se da por sí sola, sino que emerge cuando cada parte de sí entra en diálogo, cuando el sujeto permite afectar-se, ya que al permitir que cada emoción atravesara nuestras subjetividades le da otro sentido. En la práctica pedagógica, este ejercicio se tradujo en abrir un espacio donde los(as/es) estudiantes pudieran traer sus vulnerabilidades y hacer de ellas materia de conversación y sanación. No se trató solamente de “ponerse en los zapatos del otro(a/e)”, sino de reconocer que cada uno es un otro diverso y válido, hallando lo común en medio de la diferencia.

Además, se plantea que la identidad se gesta en el vínculo con lo diverso, en ese roce con lo que interpela y nos obliga a vernos desde otro lugar. La experiencia en campo mostró que esta tensión se hace visible en la manera en que los(as/es) estudiantes discuten los roles de género, muchas veces desde la radicalidad y el conflicto, hasta reconocer que no son solo experiencias personales, sino herencias culturales que habitan sus cuerpos (diario de campo 09). Esta dimensión confirma que la identidad es un proceso dinámico y político, que se enfrenta tanto a las imposiciones externas como a la necesidad de reescribirse desde dentro.

En consonancia con lo anterior, se visibiliza que el lugar de las identidades no normativas ha implicado vivirlas “*en el clóset*”, en una oscuridad que les obliga a esconder lo que sienten, arriesgándose a burla y estigmatización. *Esta adopción de clandestinidad, no es elección libre, sino estrategia de supervivencia.* Aprenden a usar máscaras heteronormativas para transitar la escuela, lo que impide desarrollar plenamente sus identidades. Aquí el rol docente se torna vital: escuchar, acompañar y brindar espacios menos traumáticos es una responsabilidad pedagógica urgente. Pero, además, ligada a esa responsabilidad, se reconoce la necesidad y potencia que podría tener la elaboración de talleres con familias, para ofrecer herramientas que permitan un acompañamiento sensible y cuidadoso con sus hijos(as/es)..

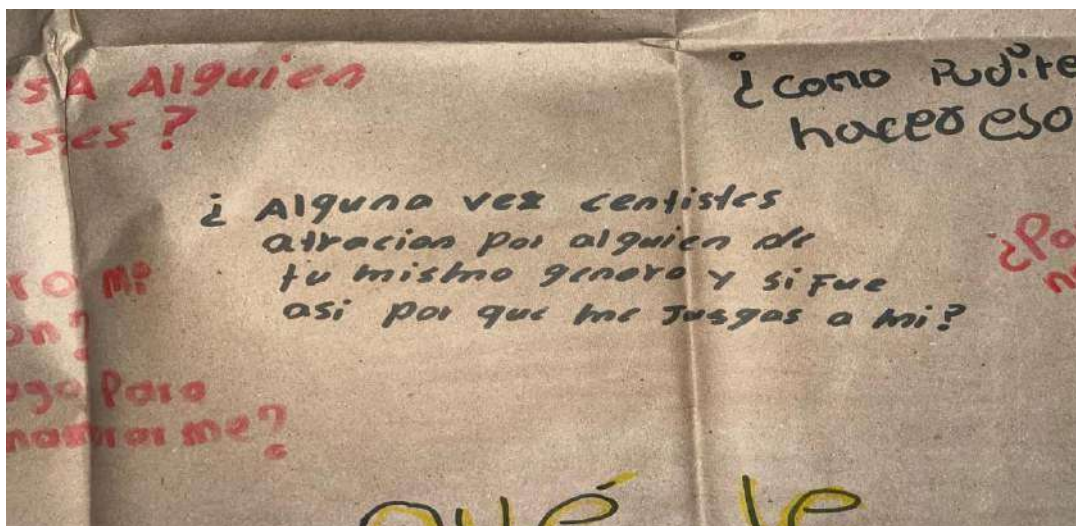


Ilustración 10: Sesión ¿qué le preguntaría a mi familia sobre el amor? Fotografía propia, 2025; **Transcripción:** ¿Alguna vez sentiste atracción por alguien de tu mismo género (sexo)?

Si fue así ¿por qué me juzgas a mí?

Por otro lado, también quedó en evidencia que el sistema educativo acelera, silencia o normaliza sus búsquedas, como lo expresaron aquellos(as/es) que, desde muy temprana edad, ya debieron salir a trabajar, dejando en pausa la posibilidad de detenerse a pensar en sí mismos y en la configuración de su propio yo (diario de campo, 15). Aun así, vale la pena reconocer la contraparte de esta faceta, ya que muchos(as/es) al momento de salir y asumir una vida laboral a sus cortas edades por condiciones económicas, esto les ha permitido afrontar otro tipo de representaciones con respecto a sus formas de ser.

Esta paradoja revela una de las contradicciones más dolorosas del contexto socioeconómico que atraviesan: la misma violencia estructural que les arrebató la posibilidad de vivir plenamente su adolescencia también les otorga herramientas de supervivencia y maduración. Un estudiante que a sus 13 años ya trabaja descargando camiones para un supermercado los fines de semana y los días lunes para aportar al sostenimiento familiar y personal no solo pierde tiempo de ocio y exploración identitaria; simultáneamente desarrolla comprensiones sobre responsabilidad, solidaridad familiar y realidades laborales que lo posicionan con una perspectiva más cercana sobre las desigualdades sociales en su contexto.

Además, la tensión se agudiza cuando este tipo de casos ingresan a espacios educativos que no reconocen ni valoran sus conocimientos laborales. El sistema escolar tradicional puede interpretar su cansancio como desinterés, su pragmatismo como falta de ambición, sus ausencias por trabajo como irresponsabilidad. Esta incompreensión institucional

profundiza su sensación de no pertenencia a su escuela, generando mayores riesgos de deserción escolar.

Ante esta riqueza de experiencias, sin embargo, también surgieron preguntas que complejizan la mirada teórica. Aunque se insiste en que siempre existe la posibilidad de reescribirnos, el trabajo de campo mostró que en muchos casos no se trata de una elección libre, sino de una reconstrucción forzada por las circunstancias. Para varios(as/es), la ausencia, la violencia o la decepción se convirtieron en “sacudones” vitales que los obligaron a repensar quiénes son, más por necesidad de sobrevivir que por un ejercicio consciente de elección. Esto tensiona la idea de identidad como proyecto autónomo y la revela como un proceso también tejido desde la vulnerabilidad, la carencia y la urgencia de resistir en medio de contextos adversos.

Finalmente, en el proceso investigativo surgieron hallazgos que resultan claves para comprender cómo los(as/es) estudiantes viven sus identidades. El acto de mostrarse ante el otro(a/e), de ser performativo, se convirtió en una práctica crítica frente a los discursos que buscan homogeneizar nuestras formas de ser y sentir. Reconocer abiertamente la identidad racial, de género o particular se transformó en un gesto político, un símbolo que abrió la posibilidad de discutir experiencias que, en muchos casos, habían sido silenciadas o difícilmente comprendidas.

Fue en ese ejercicio de mostrarse donde el afecto permitió un enlace con la identidad. Dejar de obedecer narrativas ajenas y comenzar a habitar las propias se vivió como un acto de posibilidad (diario de campo 17). Cuando los(as/es) estudiantes cuestionaron su identidad desde la experiencia sensible, desde lo que realmente les atravesaba, el sentido de “quién soy” adquirió una densidad mayor, cargada de memoria, de heridas, pero también de posibilidades.

Así, se hizo evidente que la identidad no puede ser entendida como una verdad interior que simplemente espera ser revelada. Más bien, como plantea Hall (1996), es un punto de sutura: un cruce entre luchas, discursos y experiencias que nos interpelan y que, en su entrelazamiento, van configurando el ser. Desde esta mirada, la identidad se comprende menos como una construcción acabada y más como un lugar de tránsito, de exploración y de transformación. No se trata de descubrir de una vez y para siempre quién soy, sino de habitar las distintas formas de nombrarse y ser nombrado, reconociendo que este es, en última

instancia, el horizonte pedagógico de hablar de identidad: no llenar un vacío, sino abrir un espacio para existir con dignidad en medio de la pluralidad y la diferencia.

El giro epistemológico: La adolescencia como experiencia vital y encuentro de complejidades.

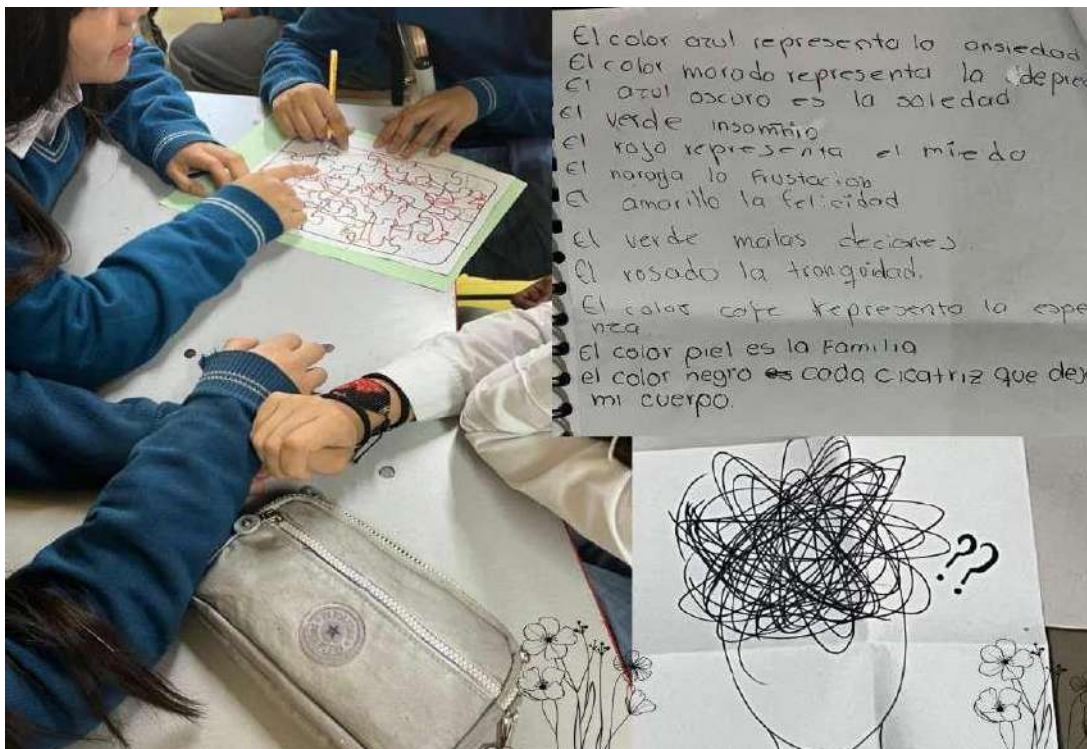


Ilustración 11: Sesión hallando las fichas de mi rompecabezas. Fotografía propia, 2025

En el plano teórico, la adolescencia ha sido concebida como una etapa de transición etaria en la que nos preparamos para recibir la adultez. Esta idea también aparece en las voces de los(as/es) estudiantes, quienes se reconocen a sí mismos como “pre-adultos, llenos de curiosidades, asumiendo labores del hogar y cuidado, con experiencia en fiestas y consumo de alcohol” (Diario de campo, 15). Sin embargo, más allá de esta visión lineal, lo que emerge en la práctica es que la adolescencia se configura como un territorio mucho más complejo, atravesado por tensiones, silencios y resistencias.

Uno de los hallazgos más potentes fue la incomodidad que expresaron frente a ser considerados como personas sin trayectoria, como si su voz no tuviera peso en la construcción de la vida social. En sus palabras, “creen que su voz debe ser escuchada igual a la de un adulto, ya conciben una idea de adultocentrismo” (Diario de campo, 06). Esta postura biologicista, al infantilizar la adolescencia, no alcanza a mostrar la densidad de sus habilidades y les reduciría a sujetos obedientes sin capacidad de agencia. Ante ello, logré

observar que se debe optar por analizar esas otras formas en las que los(as/es) estudiantes configuran su capacidad de ver la realidad.

Un asunto frecuente a dialogar fue el del deseo. En este tema se hizo evidente la hipersexualización que han sufrido sus cuerpos y que condiciona sus experiencias afectivas. Para ellos(as/es), el deseo no se comprende como motivación humana, sino como impulso sexual reducido a prácticas genitales: “viven el deseo más como un impulso sexual que como una motivación humana, un derecho para poder desarrollar una sexualidad libre y consciente” (Diario de campo, 07). Esta visión reduccionista se acentúa en contextos de violencia barrial y escolar, donde sus cuerpos tienden a ser objetivados sexualmente, lo que los obliga a introducirse en una cultura falocéntrica. La censura de la sexualidad en la escuela agrava esta situación, derivando en experiencias sexuales traumáticas: “vivir la sexualidad como un asunto privado y pervertido ha llevado a que chicas y chicos tengan experiencias sexuales traumáticas con personas mayores, que les ha distorsionado su idea de ser cuidados(as/es)” (Diario de campo, 15).

La adolescencia también se vivió como un espacio de luchas raciales y culturales. Ser afro, migrante o extranjero trajo consigo retos que la cultura predominante impone como deber ser. Esta transición rara vez es armónica: estuvo acompañada de nostalgia, enajenación y conflictos que derivaron en sentimientos de soledad y desarraigo (Diario de campo, 02). Se observó a estudiantes que extrañan sus prácticas culturales, sus familias y su hogar, enfrentados a un espacio escolar que no los reconoce y que muchas veces los señala con prácticas racistas. Esta exclusión los condujo a la violencia y al desinterés por compartir los espacios escolares, lo que posteriormente se traduce en deserción escolar.

De igual forma, las relaciones familiares aparecieron como un factor decisivo en la salud mental adolescente: algunos(as/es) narraron experiencias violentas, revictimizantes o marcadas por la ausencia, lo que les obligó a vivir situaciones de silencio profundo (Diario de campo, 02). Este silencio no era solo omisión de palabras, sino estrategia de supervivencia que les permitía navegar dinámicas familiares hostiles, pero que simultáneamente los aislaba de posibles redes de apoyo.

En contraposición con la teoría, que plantea la familia como “base segura” desde la cual los(as/es) adolescentes pueden explorar el mundo, los hallazgos revelaron que muchos estudiantes han tenido que construir esas bases en otros lugares: en grupos de pares, en la escuela, o en prácticas artísticas y deportivas que les ofrecieron sostén emocional. Esos

silencios familiares también se reproducen en la escuela, cuando no existen canales seguros para narrar experiencias sin temor al juicio o la revictimización institucional, perpetuando ciclos de aislamiento que afectan profundamente su bienestar integral.

Por otro lado, sus cuerpos se visibilizaron como lienzos donde expresaron lo que no podían poner en palabras: “su estética es una manifestación de su confusión emocional y una forma de expresar lo que no pueden poner en palabras” (Diario de campo, 16). Desde cortes de cabello hasta formas de vestirse, se resistieron a los discursos homogeneizantes que buscan normalizar sus formas de ser. La adolescencia emergió, así como un campo de disputa simbólica, donde el yo se construye entre tensiones sociales, familiares y culturales, pero también como un espacio de búsqueda activa de reconocimiento.

Esta expresión corporal no debe interpretarse como simple rebeldía estética, sino como agencia política: los piercings, tatuajes, cortes asimétricos o ropa oversized funcionan como códigos de comunicación que trascienden el lenguaje verbal. No obstante, también revelan limitaciones estructurales. Cuando un estudiante usa maquillaje para ocultar marcas de violencia doméstica, o cuando otro usa ropa holgada para esconder un cuerpo que no siente propio, la estética se convierte a la vez en máscara y en grito. El cuerpo adolescente carga una doble función: ocultar lo que duele y mostrar lo que no puede decirse.

Contrario a las perspectivas que la reducen a una preparación para la adultez, los(as/es) estudiantes evidenciaron que la adolescencia es en sí misma un momento vital, donde se agudizan las preguntas, los miedos y los deseos. Es, como afirman Bárcena et al. (2006), una posibilidad de apertura hacia un nuevo comienzo, no sometido a significados previamente dados, sino abierto a la diferencia y a la experimentación. Esta mirada permitió resignificar a quienes muchas veces son catalogados como “problemáticos”, reconociéndoles como sujetos de posibilidad y no como casos a corregir.

Esta reconceptualización desafía el modelo desarrollista lineal que domina las políticas educativas. Mientras el sistema escolar organiza sus expectativas en función de “preparar para el futuro”, los(as/es) estudiantes habitan un presente denso, cargado de urgencias emocionales, cuestionamientos existenciales e interrogantes identitarios que no pueden posponerse. Sus preguntas sobre el sentido de la vida, la justicia, el amor y la ausencia no son ensayos para el futuro; son experiencias actuales que configuran su subjetividad de manera irreversible.

El reconocimiento como -sujetos de posibilidad- implica un giro epistemológico: pasar de preguntar “¿qué les falta para ser normales?” a indagar “¿qué están construyendo desde su diferencia?”. No se trata de romantizar las dificultades, sino de comprenderlas como formas legítimas de habitar el mundo, merecedoras de acompañamiento pedagógico y no de corrección disciplinaria.

Ante esta perspectiva, un grupo de estudiantes describen su vivencia como adolescentes de la siguiente manera: “*El estrés de ser diferentes a la sociedad, sin sentir pertenencia a ningún lugar por ser negro, indígena o de otro país. Sin la libertad de la libre expresión del arte, la música, y el baile. También es la pubertad y sentir atracción por las relaciones sexuales y tener un autoestima relacionado a la reacción que tienen las demás personas por si uno es marica. También empiezan a aparecer pensamientos de robo y droga. Pero, también un temor hacia tener hijos a temprana edad sin cumplir nuestras metas, sin conseguir la plata para sentir conformidad con los demás*”. (Sesión los retazos de un(a/e) adolescente, 2025)

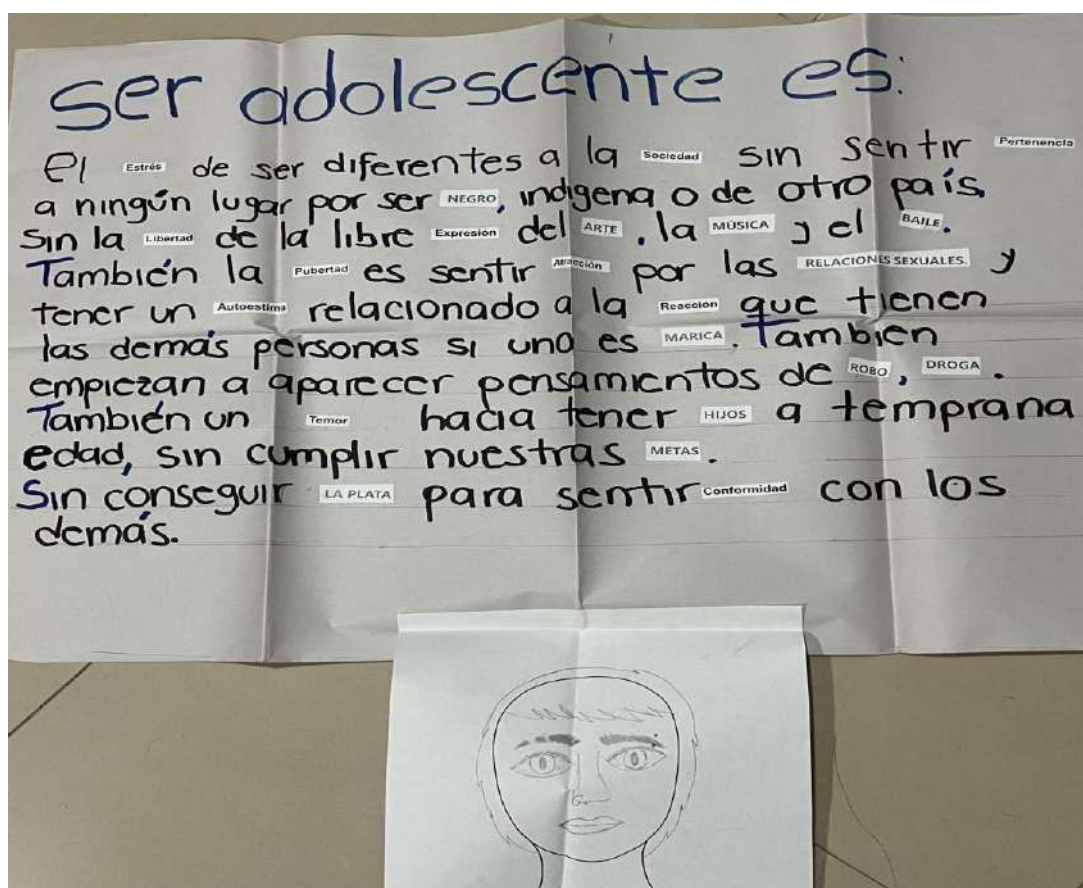


Ilustración 12: Sesión los retazos de un(a/e) adolescente. Fotografía propia, 2025

La práctica pedagógica mostró que acompañar esta etapa no significa controlar ni corregir, sino abrir espacio para que puedan existir desde su diferencia, amar desde su voz y configurar su identidad con dignidad. Ese es uno de los alcances pedagógicos más potentes que dejó la investigación.

Sin embargo, los(as/es) estudiantes señalaron que muchas de sus problemáticas emocionales no comenzaron en la adolescencia, sino que ya estaban presentes desde la niñez, heredadas incluso de sus familias, y simplemente se hicieron más visibles en esta etapa: “son conscientes de esas situaciones desde más pequeños, ya es algo que traen consigo desde antes” (Diario de campo, 02). La adolescencia funciona más como una lupa que visibiliza malestares preexistentes, narrados como ansiedad, tristeza o vacío emocional, minimizados durante años bajo frases como “ya se le pasará”.

Esto obliga a repensar las estrategias de prevención en salud mental. Si los malestares se gestan en la primera infancia, las intervenciones deben comenzar mucho antes. Las políticas de cuidado deben involucrar no solo a estudiantes de determinada edad, sino a familias y comunidades que configuran sus primeras experiencias afectivas.

Además, la adolescencia se muestra como ese momento donde empiezan a reconocer los vínculos que existen en común. En el trabajo grupal surgió la posibilidad de acompañarse mutuamente: “más allá de ser una etapa individual, es una experiencia de vida que se empieza a encontrar puntos de encuentro” (Diario de campo, 15). Estas convergencias comenzaron a emerger cuando los(as/es) estudiantes reconocen que sus experiencias, aunque singulares en sus detalles, compartían estructuras comunes, lo cual, lleva a tensionar la idea psicológica de adolescencia como búsqueda de identidad individual; ante ello demostraron que sus procesos identitarios se van transformando en relación con otros, reconociéndose mutuamente en heridas compartidas.

En este horizonte, emergieron preguntas abiertas: ¿es el pensamiento crítico un lujo o una necesidad básica en la adolescencia?, ¿en qué momento la rebeldía deja de ser problema y se convierte en potencia?, ¿cómo crear condiciones pedagógicas para que esa rebeldía se viva como creación y no como amenaza? Estas preguntas reafirman que la adolescencia no puede ser mirada desde el déficit, sino como un lugar vital de producción de conocimiento y de transformación social.

En este escenario, la escuela apareció como un territorio ambivalente. Para muchos(as/es), fue un lugar de refugio frente a la violencia o ausencia familiar. Sin embargo,

también emergieron tensiones institucionales: “muchos de los problemas con coordinación y algunos maestros es por la visión punitiva y amenazante que tienen con ellos(as/es), se convierte en una constante comparación entre estudiantes buenos y malos” (Diario de campo, 07).

El “mínimo de refugio” que ofrece la escuela no debe romantizarse: es precario, condicionado por algunos docentes o por espacios informales como pasillos o patios. Mientras los documentos institucionales proclaman formar sujetos críticos y democráticos, las prácticas cotidianas reproducen autoritarismo y exclusión. Esta brecha entre discurso y práctica genera desconfianza estudiantil y refuerza la creación de espacios alternativos de reconocimiento.

La investigación mostró que la escuela, lejos de ser solo un espacio de instrucción, necesita ser escenario de diálogo con lo incómodo y lo inusual. Los estudiantes demostraron capacidad para analizar críticamente las dinámicas de sus barrios y territorios, reflexiones que atraviesan sus experiencias escolares (Diario de campo, 15). Sin embargo, estas voces son frecuentemente silenciadas bajo lógicas adultocéntricas o punitivas.

El currículum escolar tradicional opera como si estos conocimientos no existieran: se habla de “violencia” como categoría abstracta, mientras los estudiantes conviven diariamente con ella; se reflexiona sobre valores universales en ética, mientras negocian dilemas morales concretos en sus barrios. Esta desconexión produce desinterés y distancia entre texto y contexto.

Hablar de adolescencia en la escuela también significó enfrentar silencios alrededor de la sexualidad. La omisión de este tema no protege, sino que aumenta vulnerabilidades, llevando a reproducir visiones hipersexualizadas y experiencias dolorosas sin acompañamiento. Fue evidente que se requiere generar conciencia de la sexualidad como parte fundamental de la exploración identitaria, desligándola de la visión reduccionista del falo y la penetración.

Finalmente, hablar de inclusión no puede reducirse a rampas o apoyos físicos. Es necesario gestar apuestas educativas que reconozcan la diversidad cultural del territorio: afrodescendientes, indígenas, migrantes, quienes habitan los barrios circundantes (Diario de campo, 02). La inclusión arquitectónica resulta insuficiente si coexiste con currículos monoculturales y prácticas que exotizan la diferencia sin transformar estructuras de poder. La

escuela debe ser un lugar donde los(as/es) adolescentes puedan existir desde su diferencia, vivir sus búsquedas identitarias con dignidad y ser reconocidos como sujetos de posibilidad.

Educación comunitaria y la posibilidad de educar desde otras formas en la escuela:



Ilustración 13: Fanzine las cinco pieles. Fotografía propia, 2025

Desde el inicio de mi trabajo de grado, una certeza me acompañó: la escuela no es ese espacio neutro y silencioso que algunas teorías describen. Es un territorio vivo, pulsante, atravesado por las voces, los dolores y las resistencias de quienes lo habitan. Cuando pisé por primera vez el Colegio Gerardo Molina Ramírez, pude constatar que "muchas de las problemáticas del barrio se reflejan dentro de la escuela, sus prácticas familiares, laborales y relacionales, es un espejo que trasciende a lo vivo" (Diario de campo, 02). La escuela se convirtió ante mis ojos en una pequeña muestra de las disputas territoriales más amplias, un espacio donde se condensan las búsquedas, los conflictos y las esperanzas de toda una comunidad.

Esta comprensión me llevó a habitar la escuela desde una pedagogía que reconoce lo territorial como fuerza pedagógica. Se hizo tangible cómo "el territorio y sus cotidianidades se convierten en un dispositivo pedagógico para poder fomentar una educación que busca responder al contexto y sus necesidades" (Diario de campo, 18). No se trataba de aplicar metodologías externas al grupo, sino de permitir que sus experiencias vividas, sus saberes populares y sus formas de habitar el mundo se convirtieran en el corazón del proceso educativo. La música que sonaba en los barrios comenzó a sonar también en nuestras sesiones, transformándose en eje de conversación y reflexión. Los lenguajes de la calle

encontraron lugar en el aula, no como transgresión sino como riqueza cultural que potenciaba nuestros diálogos.

Lo que más me conmovió fue descubrir que la escuela, por más institucionalizada que parezca, alberga una diversidad extraordinaria que trasciende los uniformes y las normas. Pude observar "la confluencia de cuerpos artísticos, cuerpos divergentes, fuera de la norma, conflictivos y con muchos lenguajes atravesados" (Diario de campo, 03). Cada estudiante llegaba cargando un territorio propio: sus memorias familiares, sus dolores no resueltos, sus formas particulares de resistir, sus maneras únicas de soñar. La escuela se reveló, así como territorio en disputa, no solo por el uso del espacio físico, sino por la posibilidad de afirmar formas de vida diversas en un contexto que históricamente ha privilegiado la homogeneización.

Mi experiencia también me llevó a repensar profundamente qué significa "*lo comunitario*" en el espacio escolar. Comprendí que no se trata de una metodología que se aplica externamente, sino de *una forma de relacionarse que genera vínculos, sentidos y pertenencias genuinas*. La escuela puede convertirse así en "ese sitio donde se puede pensar como un refugio ante realidades adversas que viven los(as/es) estudiantes" (Diario de campo, 09), pero este refugio no surge automáticamente de la infraestructura o las políticas institucionales. Se construye en los encuentros cotidianos, en la capacidad de escucha, en la posibilidad de que cada persona pueda ser reconocida desde su singularidad.

La educación comunitaria me mostró su potencia para "llegar a puntos de encuentro" donde el acto educativo *se convierte en crecimiento personal y colectivo integral*: el primer punto de encuentro que identifiqué fue el reconocimiento mutuo del dolor; el segundo punto de encuentro se configuró alrededor de la capacidad de cuidado mutuo; y el tercer punto de encuentro que emergió fue la construcción de utopías compartidas. Sin embargo, también descubrí que estos puntos de encuentro requerían condiciones específicas para emerger. Necesitaban tiempo lento, ritmos que respetaran los procesos individuales sin forzar participaciones. Requerían horizontalidad genuina donde mi voz como docente no colonizara las reflexiones estudiantiles. Demandaban espacios que permitieran cercanía sin invasión, y no me refiero al espacio físico, sino al espacio discursivo, imaginario, donde se llevarán a cabo configuraciones que facilitarán círculos de diálogo.

En contraposición, también descubrí tensiones que la teoría no siempre contempla. Mientras algunos marcos teóricos enfatizan la construcción colectiva, mi práctica me enseñó

que hay estudiantes que "necesitan ser pensados desde sus singularidades." El desafío no era elegir entre lo individual y lo comunitario, sino encontrar formas de honrar las particularidades dentro de procesos que también fortalecieron vínculos grupales. El acto educativo tuvo que volverse artesanal, casi quirúrgico, en el sentido de crear múltiples puertas de entrada al proceso colectivo. Mientras algunos(as/es) estudiantes se conectaban a través de actividades corporales como la danza, otros(as/es) lo hacían mediante escritura íntima, otros(as/es) a través de creaciones gráficas. La construcción comunitaria no podía homogeneizar estas formas diversas de participación sino crear tejidos que permitieran múltiples modalidades de estar juntos.

Ante ese camino, evidencí que una de las transformaciones más significativas que viví fue la forma como se redefinieron las tensiones en el aula. Contrario a las perspectivas que presentan la escuela como escenario de negociación permanente entre fuerzas en conflicto, descubrí que cuando construí relaciones horizontales genuinas con los(as/es) estudiantes, las tensiones dejaron de ser obstáculos a negociar para convertirse en puntos de partida para construir algo nuevo. Al validar sus saberes, sus corporalidades y sus formas de existir, el aula se transformó en un espacio donde la diferencia era celebrada y no corregida.

Los(as/es) estudiantes me enseñaron que "no llegan vacíos ni fragmentados; llegan con un territorio a cuestas, con palabras que no siempre caben en los formatos escolares, pero que exigen ser escuchadas, valoradas y puestas en diálogo." Esta comprensión me obligó a cuestionar marcos deficitarios que interpretan las diferencias estudiantiles como carencias a compensar. Por el contrario, sus diferencias se revelaron como riquezas pedagógicas que enriquecían profundamente nuestros procesos de aprendizaje colectivo.

También comprendí que fenómenos como la deserción escolar y la frustración educativa no son simples problemas de comportamiento, sino consecuencias de un sistema que no ha sabido escuchar a sus estudiantes. Cuando los(as/es) jóvenes abandonan la escuela o se muestran desinteresados, frecuentemente están respondiendo a una institución que no reconoce sus realidades, que no valida sus saberes, que no les ofrece espacios para existir desde su diferencia.

Mi experiencia redefinió completamente lo que entiendo por "lo comunitario" en la escuela. Hoy comprendo que implica el reconocimiento de poder educar de otras formas, enfatizando la humanización del contexto escolar. Esta humanización trasciende metodologías específicas para constituirse como transformación cultural profunda que impacta tanto lo colectivo como la individualidad de cada estudiante. Descubrí que incluso "la rebeldía, el conflicto y el desafío han sido una práctica que los(as/es) estudiantes han tomado para asumir algunas exigencias," revelando que la resistencia puede ser forma de participación comunitaria y no solo obstáculo a la construcción colectiva.



Ilustración 14: Grafiti con mi nombre, elaborado por estudiante como gesto de amor por el proceso, durante la sesión "cartas a quien pretenda amar". Fotografía propia, 2025.

A lo largo de este proceso, múltiples preguntas emergieron y permanecen conmigo como territorios abiertos de reflexión. Me sigo preguntando qué significa realmente "educar" tanto para maestros(as/es) como para estudiantes, más allá de las normativas institucionales. Mi práctica me mostró que el derecho al territorio de los(as/es) estudiantes trasciende ocupar un pupitre para incluir el derecho a existir y ser reconocidos en su diferencia, a que sus memorias, sus lenguajes y sus visiones del mundo tengan lugar, voz y dignidad. Sin embargo, persiste una visión reducida que limita este derecho al simple ingreso y recorrido del espacio físico institucional.

También me pregunto sobre cómo se transforma la idea de "negociación" en la escuela cuando se establecen relaciones pedagógicas genuinamente horizontales. La institución permanece "institucionalizada pero habitada, normada pero negociada, estructurada pero continuamente intervenida por quienes la recorren," pero los marcos teóricos no ofrecen herramientas suficientes para comprender estas transformaciones relacionales.

Los(as/es) estudiantes me mostraron que conciben una escuela más grande, reivindicativa, donde sus voces tienen lugar protagónico. Esta visión no implica oposición a la institucionalidad sino su transformación desde adentro, desde la construcción de relaciones

que reconozcan la riqueza cultural, territorial y humana que cada persona aporta al espacio educativo.

La educación comunitaria se reveló como alternativa poderosa para resignificar la escuela, para habitarla desde otros sentidos que reconozcan múltiples dimensiones de la experiencia humana. No se trata de una ruptura revolucionaria inmediata, sino de una transformación cultural gradual que opera desde lógicas relacionales y territoriales profundas. Los(as/es) estudiantes desarrollaron capacidades para imaginar y construir espacios escolares alternativos que responden a sus necesidades culturales y territoriales, evidenciando que esta perspectiva no solo transforma prácticas pedagógicas, sino que habilita nuevas subjetividades políticas estudiantiles.

Mi camino no se cierra con conclusiones definitivas sino que se abre hacia territorios de posibilidad que invitan a seguir reflexionando, creando y transformando. La escuela se reveló como lugar de profundos interrogantes que la habitan y la transforman permanentemente, como territorios diversos y vivos donde confluyen memorias, resistencias, sueños y búsquedas que exigen ser reconocidas, acompañadas y potenciadas desde pedagogías del cuidado, la escucha y el amor.

Puntos finales que pueden ser suspensivos:

Como conclusión de este camino lleno de sensibilidades y apuestas que se han hilado al son del amor, en un primer momento partiré de la pregunta de investigación que guió este proyecto pedagógico: *¿De qué manera la implementación del proyecto pedagógico comunitario "Ser en la escuela desde el amor" posibilita el reconocimiento de las dimensiones afectivas e identitarias en los(as/es) estudiantes del curso 903, jornada tarde, en el Colegio Gerardo Molina Ramírez?*

Ante esta pregunta, como hallazgo central pude reconocer que el amor como acción pedagógica no funcionó como contenido curricular sino como forma de relación que transformó el aula en un territorio de afectos. Donde afectarnos, atravesarnos, cuestionarnos, nos permitió vernos como sujetos(as/es) singulares, pero con puntos en común, lo cual, logró evidenciar la escuela como un espacio más relacional, diverso y lleno de disputas. Los espacios de reconocimiento surgieron cuando se construyó confianza sostenida en el tiempo, validando las experiencias vitales de los(as/es) estudiantes como fuentes legítimas de conocimiento y dignas de ser acompañadas desde su escuela.

El proyecto no promovió "espacios" en sentido físico o temporal únicamente, sino que configuró una forma de habitar la escuela donde el aula no es un cuarto vacío preexistente donde ocurren las prácticas sociales, sino que el espacio se produce socialmente a través de las relaciones, los discursos y las prácticas que lo habitan. En ese sentido, durante mi proceso pedagógico e investigativo las aulas seguían siendo las mismas, los pupitres estaban en la misma disposición, los pasillos tenían las mismas dimensiones. Sin embargo, lo que sí se transformó fue la forma en que ese espacio era habitado, significado y experimentado por los(as/es) estudiantes y por mí como educador comunitario. De este modo:

- Las heridas pudieron nombrarse sin ser patologizadas.
- Las identidades diversas encontraron legitimidad sin exotización.
- La fragilidad se reconoció como potencia y no como debilidad.
- El amor se convirtió en otra forma de poder habitar nuestras vidas.

Respecto al primer objetivo específico: La construcción del marco de fundamentación permitió situar esta investigación en un horizonte teórico, metodológico y contextual que le da sentido académico y vivencial a la práctica pedagógica. Este ejercicio no fue meramente descriptivo, sino que se constituyó como el primer acto de reconocimiento afectivo: escuchar sus voces, validar sus experiencias y comprender que sus memorias deben ser el punto de partida legítimo para pensar cualquier propuesta pedagógica. Desde allí, mi figura como profesor pudo afectarse y movilizarse al son de sus exigencias.

Al construir el marco conceptual sobre afectividad, fue necesario ir más allá de las definiciones tradicionales que la asimilan a "gestión emocional". El análisis de antecedentes investigativos reveló que, aunque en los últimos años se han venido gestando apuestas de educación socioemocional y/o programas de competencias blandas en algunas instituciones, estos enfoques resultan repetitivos para fundamentar en esta investigación. Por ello, opté por delimitar la afectividad desde perspectivas críticas que la comprenden no como un contenido curricular aislado, sino como dimensión constitutiva del sujeto que atraviesa todas las relaciones pedagógicas. Esta delimitación conceptual me permitió entender desde el inicio que no bastaba con diseñar talleres sobre emociones, sino que era necesario transformar las formas de relacionarme con los(as/es) estudiantes en la cotidianidad escolar y darle un sentido que dispone nuestras sensibilidades.

La construcción del marco teórico sobre el amor implicó enfrentar una incomodidad epistemológica: ¿cómo fundamentar una categoría que tradicionalmente se considera irracional y utópica dentro de las prácticas escolares? Al revisar los antecedentes investigativos, identifiqué que el amor como objeto de estudio pedagógico es relativamente reciente en Colombia y que son pocos los trabajos que lo abordan como una apuesta pedagógica. Ante este vacío, la pregunta inicial es ¿cómo enseñar el amor en adolescentes? tuvo que reformularse radicalmente durante la construcción del marco conceptual. Inspirado en bell hooks, delimité el amor no como sentimiento abstracto sino como acción concreta: una combinación de cuidado, compromiso, conocimiento, responsabilidad, respeto y confianza. Esta delimitación conceptual fue fundamental porque me permitió pedagogizar el amor desde gestos concretos y no desde discursos moralizantes, dotando al amor de esa sensación utópica de habitarle con placer.

Para delimitar conceptualmente la categoría identidad, fue necesario cuestionar las perspectivas esencialistas que la presentan como algo estático esperando ser descubierto. Se mostró que muchas investigaciones aún operan desde marcos desarrollistas que patologizan la incertidumbre identitaria adolescente, interpretando el "no sé quién soy" como síntoma de problema en lugar de reconocerlo como parte natural de la experiencia vital. Por ello, opté por fundamentar esta categoría desde perspectivas postestructuralistas que comprenden la identidad como proceso dinámico, lleno de contradicciones, ensayos y transformaciones. Al caracterizar la población, esta delimitación conceptual resultó crucial: me permitió comprender que los(as/es) estudiantes con identidades raciales, de género o migratorias no hegemónicas viven la tensión entre el "deber ser" (lo que la norma exige) y el "poder ser" (lo que genuinamente desean). Esta tensión no era una falla individual sino una disputa estructural que debía abordarse pedagógicamente desde el reconocimiento y la validación, no desde la corrección disciplinaria.

La construcción del marco conceptual sobre adolescencia exigió un giro epistemológico fundamental. Encontré que predominan perspectivas biologicistas que la reducen a transición etaria o sala de espera para la adultez. Sin embargo, en mi experiencia, esta mirada resultaba insuficiente e incluso violenta: invisibilizaba la densidad de sus experiencias actuales, sus búsquedas urgentes y sus cuestionamientos existenciales legítimos. Por ello, delimité la adolescencia desde perspectivas situadas que la comprenden como experiencia vital atravesada por dimensiones corporales, territoriales, afectivas y políticas. Esta delimitación conceptual me permitió fundamentar pedagógicamente la investigación

desde un principio ético: los(as/es) estudiantes no necesitan que les -preparemos para la vida- porque ya están viviendo, con intensidades que muchos(as/es) adultos(as/es) han aprendido a anestesiarse. Reconocer sus cuerpos como territorios vivos donde se inscriben mandatos, pero también donde germina la resistencia fue clave para diseñar una propuesta que les tratara como sujetos completos en constante transformación, no como proyectos incompletos a corregir.

Por otro lado, la categoría de escuela-comunidad-territorio representó uno de los desafíos conceptuales más complejos durante la construcción del marco de fundamentación. Identifiqué que predomina la elaboración de trabajos que abordan la escuela desde perspectivas institucionales que la conciben como espacio neutro, cerrado y aislado de su contexto. Esta visión resultaba completamente desconectada de la realidad: los(as/es) estudiantes traían consigo sus barrios, sus músicas, sus lenguajes, sus violencias y sus resistencias. La escuela no existía como burbuja aislada, sino que todo lo que pasaba afuera se filtraba dentro, se condensaba y se hacía visible en los cuerpos y las palabras de quienes la habitaban. Por ello, opté por fundamentar esta categoría desde perspectivas críticas del territorio que comprenden el espacio no como contenedor físico preexistente, sino como producto de relaciones sociales, políticas y culturales. Complementé esta delimitación con aportes de una posible educación comunitaria, que plantea la escuela como territorio en disputa donde es posible construir vínculos, sentidos y pertenencias genuinas desde el reconocimiento de saberes populares y experiencias situadas. Esta construcción conceptual fue fundamental porque me permitió comprender que mi rol como educador comunitario no era “llevar la comunidad a la escuela” como si fueran esferas separadas, sino reconocer que *la escuela ya es territorio comunitario atravesado por dinámicas barriales*, y que lo que se requiere es visibilizar, validar y potenciar pedagógicamente esas relaciones que históricamente han sido invisibilizadas por lógicas institucionales homogeneizantes.

Por parte del segundo objetivo específico: El diseño del proyecto pedagógico partió de una decisión metodológica fundamental: estructurar cada sesión en cinco momentos que permitieran transitar del juego hacia la reflexión profunda, cerrando siempre con un espacio de cuidado individual. Esta estructura no fue arbitraria; respondió a la comprensión de que el reconocimiento afectivo no surge de manera inmediata, sino que requiere preparar el cuerpo y las emociones para la apertura. Este último momento resultó crucial en la implementación: fue donde muchos(as/es) estudiantes encontraron un lugar seguro para compartir situaciones que les atravesaban profundamente, y donde pude materializar gestos pedagógicos concretos

que ellos(as/es) luego identificaron como esperanzadores: sostener la mirada cuando compartían algo doloroso, mantener la palabra cuando prometía acompañamiento, validar sus experiencias vitales completas y no solo su dimensión de aprendices. En sus palabras: "Usted nos trató como personas, no como estudiantes." Por otro lado, a la luz del planteamiento del problema, también brindaba la posibilidad de visibilizar casos de urgente atención que necesitaban ser atendidos por medio de la ruta que maneja el colegio y evitar afectaciones psicoemocionales más profundas.

La implementación del proyecto requirió comprender el contexto territorial antes de diseñar cualquier actividad. Desde el primer día en el Colegio Gerardo Molina Ramírez, observé que los(as/es) estudiantes no hablaban de contenidos académicos sino de sus barrios: de la música que suena en las calles, de las pandillas que controlan esquinas, de las tiendas donde les fían, de los vecinos que les conocieron desde niños(as/es). Hablaban del bus que toman por la mañana, del miedo cuando cruzan ciertos lugares, de la nostalgia por territorios que dejaron atrás. Esta escucha inicial fue determinante para diseñar los bloques temáticos: si la escuela es territorio vivo atravesado por dinámicas barriales, culturales y familiares, no una isla aislada, entonces el proyecto pedagógico debía partir de esas experiencias territoriales como contenido legítimo. Por ello, al implementar los talleres incorporé sistemáticamente sus músicas (salsa, rap, reggaetón, trap, vallenato), sus lenguajes de la calle, sus referencias culturales y sus saberes populares como ejes de conversación y reflexión.

El diseño de los tres bloques temáticos respondió a una lógica pedagógica progresiva que posibilitara un *ir y venir* entre el reconocimiento individual y colectivo, donde la dimensión afectiva e identitaria de cada uno(a/e) fuese trabajada y permitiese ir hilando sus experiencias, traumas y haceres cotidianos. Pero, además, implicó estar dispuesto a realizar adaptaciones metodológicas que evidenciaran cómo implementar un proyecto pedagógico desde el amor requiere flexibilidad: no se trata de cumplir rígidamente un cronograma sino de responder éticamente a las necesidades emergentes del grupo, entendiendo que cada crisis puede convertirse en oportunidad pedagógica si se acompaña desde el reconocimiento afectivo e integral de cada estudiante y no desde el disciplinamiento.

Un elemento metodológico clave en la implementación fue la construcción gradual de confianza, sin la cual los espacios de reconocimiento afectivo e identitario no hubieran sido posibles. Durante las primeras sesiones, muchos(as/es) estudiantes se mostraban reacios a compartir experiencias personales, especialmente los varones que habían aprendido a ocultar

su vulnerabilidad. Por ello, diseñé los talleres iniciales con menor exigencia de exposición emocional y fui incrementando progresivamente la apertura sensible a medida que se consolidaba la confianza. Además, implementando una decisión pedagógica fundamental: yo también compartía mis propias experiencias de dolor, búsqueda identitaria y aprendizajes sobre el amor, no desde un lugar de autoridad moral sino desde la vulnerabilidad compartida. Esta horizontalidad posibilitó que los espacios se vivieran como encuentros genuinos y no como intervenciones verticales donde un experto "enseña" sobre afectividad.

Por último, *con respecto al tercer objetivo*: Cuando miro hacia atrás y me pregunto qué alcanzó realmente este proyecto, lo primero que viene a mi cuerpo no son datos ni teorías, sino rostros: el chico que por primera vez pudo decir en voz alta: "soy homosexual", saliendo completamente de su idea del *closet*; la chica que menciona como su *banda* se convirtió en su familia por la ausencia de sus seres más cercanos; el chico que extraña su pareja y sus sueños en Venezuela por intentar mejorar su vida y la de su familia. El amor como acción no sanó esas heridas, nunca pretendí tener ese poder terapéutico, pero sí logró algo que antes no existía: un lugar donde esas heridas podían nombrarse sin vergüenza, sin ser patologizadas, sin convertirse en motivo de expulsión o silencio. Descubrí que el amor se materializa en gestos tan simples que parecen insignificantes: sostener cuando alguien se quiebra en medio de una sesión, quedarme después de clase porque alguien necesita hablar, no desviar el cuerpo cuando me cuentan cosas difíciles de escuchar. El proyecto alcanzó a construir, de manera constante, un pedacito de escuela donde era posible ser sin tener que esconderse. Y eso, aunque pequeño, es profundamente político.

Pero sería deshonesto no hablar de las tensiones que dolieron en el cuerpo. Hubo momentos donde sentí que estaba construyendo castillos de arena mientras la marea institucional los destruía. Recuerdo con tristeza cuando un estudiante salía del taller donde acabábamos de dialogar sobre el derecho a ser amado(as/es) con dignidad, para encontrarse en el pasillo con el coordinador que le gritaba "si sigues así te vas del colegio". ¿Cómo competir con ese mensaje? ¿Cómo sostener un discurso de cuidado cuando la estructura sigue operando desde el castigo? Esta tensión me atravesó constantemente: yo no estaba transformando la escuela, solo estaba abriendo una grieta minúscula que se cerraba apenas terminaba la sesión. También me dolió la tensión del tiempo: construir confianza requiere meses, pero la institución exige resultados inmediatos. Cuando finalmente lograba que alguien se abriera emocionalmente, llegaba una actividad institucional que cancelaba las clases, o decidían mezclar los cursos y había que empezar de nuevo. Comprendí

dolorosamente que no puedo seguir cargando solo esto: si la transformación depende del heroísmo de maestros(as/es) aislados que se desgastan emocionalmente, estamos condenados(as/es) a que estas experiencias mueran cuando el/la maestro(a/e) se va.

Al final, comprendí algo que no estaba escrito en ningún marco teórico: educar desde el amor en la escuela es un acto de resistencia que se sostiene en la fragilidad, no en la fortaleza. No construí una escuela perfecta ni transformé estructuras completas. Apenas logré abrir un pequeño intersticio, constantemente amenazado, donde por momentos fue posible respirar distinto. Pero esa pequeña utopía fue real, la habitamos juntos(as/es), y mientras yo estaba allí sosteniéndola, algunos corazones encontraron un lugar donde no tenían que fingir estar bien, donde podían llorar sin que les dijeran, así no se resuelven las cosas, donde podían preguntar "¿y si amo diferente?" sin que les corrigieran. Aprendí que el amor pedagógico no se mide en resultados cuantificables sino en gestos que quedan grabados en la piel: un abrazo en el momento justo, una sonrisa que valida, una mirada que dice -aquí puedes ser-. Y comprendí que mientras exista, aunque sea un maestro(a/e) dispuesto a reconocer a sus estudiantes como sujetos dignos(as/es) de ser amados(as/es), la educación comunitaria seguirá siendo esa posibilidad, frágil pero real, de que la escuela sea, por fin, de quienes la habitan con sus dolores, sus búsquedas y su derecho a existir.

Provocaciones:

Por último, como recomendaciones quiero dejar algunos elementos que me parece importante tener en cuenta para próximas investigaciones que se realicen, pero, además, como posibilidad de ir aportando al Colegio Gerardo Molina Ramírez como una institución que promueva el desarrollo integral del ser humano tal como se lo ha propuesto.

Educar desde el afecto requiere que la escuela deje de concebir la sensibilidad como un asunto marginal. Es necesario transversalizar la afectividad, como un eje que atraviese todas las áreas, todos los vínculos y cada encuentro pedagógico. Solo así será posible formar sujetos integrales, capaces de aprender y convivir desde la empatía y el reconocimiento mutuo.

Asimismo, se hace urgente una formación docente situada, que no se limite a discursos teóricos, sino que brinde herramientas prácticas para acompañar a sus estudiantes. Formar al maestro no solo en el saber, sino en el saber estar, es una condición fundamental para sostener la vida en la escuela.

Las condiciones materiales también importan: grupos más pequeños, tiempos flexibles para el diálogo sostenido y espacios físicos adecuados para la escucha pueden marcar la diferencia entre un aula que reproduce violencias y otra que habilita vínculos humanos. La escuela debe ser, ante todo, un lugar posible para el encuentro.

En esa misma línea, los protocolos de atención a la salud mental no pueden ser punitivos. Acompañar el dolor no significa convertirlo en patología ni etiquetar al estudiante. Es preciso construir rutas de acompañamiento que validen la emoción y reconozcan el sufrimiento como parte legítima de la experiencia humana.

La familia, por su parte, no puede quedar al margen del proceso educativo. Se recomienda crear proyectos que involucren a padres, madres y cuidadores que permitan reflexionar sobre el acompañamiento afectivo a los(as/es) adolescentes, especialmente a quienes habitan identidades diversas. El diálogo entre escuela y familia es una herramienta de reparación y de cuidado colectivo

Para los(as/es) maestros(as/es) que quieran educar desde el amor, tengan en cuenta que no requieren materiales sofisticados ni metodologías extraordinarias: requiere presencia. Antes que los recursos, importa el estar genuino, la escucha atenta y la disposición para acompañar sin juicio. La simple constancia de un adulto que mira con respeto puede convertirse en refugio para un estudiante que busca ser cuidado(a/e).

Validar los saberes territoriales es otro acto de amor pedagógico. Los conocimientos que surgen de la vida en los barrios, de la migración o de las luchas familiares también son contenido legítimo. Incorporarlos al aula permite dignificar trayectorias que históricamente fueron silenciadas.

Además, el maestro(a/e) también está llamado a construir relaciones horizontales. No se trata de borrar la autoridad, sino de transformar su sentido: pasar del control al acompañamiento, del mando a la conversación. La participación no puede depender del permiso, sino fluir desde la confianza.

Al igual, también es fundamental escuchar a quienes se fueron. Conocer las voces de los(as/es) estudiantes que desertaron, esto permitiría entender qué les ofreció la calle, el trabajo o la migración que la escuela no pudo brindarles. Solo al escuchar esas ausencias podremos construir una escuela más habitable.

Como reflexión final, quiero decir que este proyecto demostró que la escuela puede ser otra cosa. No mediante grandes reformas estructurales sino mediante la transformación de las relaciones cotidianas que la constituyen. Cuando un(a/e) maestro(a/e) decide reconocer al estudiante en su humanidad completa, cuando el aula se convierte en territorio donde las heridas pueden nombrarse, cuando el amor deja de ser abstracto para convertirse en gesto concreto de cuidado, la escuela se resignifica.

Sin embargo, queda la pregunta inquietante: ¿es justo que la transformación de la escuela dependa del sacrificio y la voluntad excepcional de esfuerzos individualizados de maestros(as/es)? La respuesta es no. Se requieren políticas educativas que coloquen el cuidado, la afectividad y el reconocimiento identitario en el centro, no en los márgenes.

Mientras tanto, este trabajo queda como testimonio de que otra escuela es posible, y de que los(as/es) estudiantes están esperando, con esperanza que alguien les diga que merecen ser amados(as/es), que sus vidas importan, que tienen derecho a ser. Quizás esa sea la revolución más profunda que la educación comunitaria puede ofrecer: la posibilidad de volver a ser humanos en la escuela.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo Vilorio, A., & Velosa Ruiz, A. D. (2024). *De la rueda a la escuela, proyecto pedagógico para la enseñanza de la identidad cultural afrocolombiana, a través del bullerengue en el colegio Gerardo Molina Ramírez, Bogotá* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.
- AlcolirykoZ [@AlcolirykoZ]. (2023, November 30). AlcolirykoZ - Medellificación (con Jerónimo) Prod. El Arkeólogo. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=TE1qzHz7goU>
- Amado Gomez, D. A., Aya Chao, J. A., & Buitrago Cumbe, A. S. (2023). *Cuerpos amorosos, sociedades democráticas: Crítica y desarrollo al concepto de amor en una sociedad posmoderna* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.
- Ana Belén Salamanca Castro, C. M. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure investigación*, 1-4.

- Aranda Murcia, T., & Luque Monroy, J. N. (2024). *Es tiempo de escuchar(nos): Diseño de secuencia didáctica para promover prácticas de cuidado con estudiantes de grado 10° y 11° del Colegio Gerardo Molina Ramírez IED, a partir de sus trayectorias de vida, el autorreconocimiento y reconocimiento del otro/a* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.
- Arango Ramírez, M. P. (2016). *“La diversidad sexual y afectiva en la escuela... de la heteronormalidad y el prejuicio a la reflexión y el cambio afectivo del discurso”* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ardila Peralta, A. S. (2023). *“Entre letras”...entiendo mi sexualidad* [Trabajo de grado, Universidad Distrital]. Repositorio UD.
- Aristizábal Hurtado, J. S., Mora Vásquez, K. N., & Rozo Briceño, S. (2023). *Hacia una educación corporizada del afecto* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.
- Aros Dueñas, N. L., & Rozo Bermúdez, D. P. (2017). *Del menosprecio al amor, de la violencia a la solidaridad: Un estudio acerca de la violencia escolar* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio SED-UPN.
- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J.-C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de pedagogía*, 40(1), 233–259.
- Barragán Sierra, J. C., Chamorro Muñoz, M. E., & Latorre Rojas, L. C. (2015). *El amor: Desde la voz de los niños y las niñas. Institución Educativa Distrital San Francisco de Asis* [Trabajo de grado, Universidad Distrital]. Repositorio UD.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica.
- Bello Ramírez, A. (2022). *Un legado transgresor: bell hooks y las pedagogías del amor radical*. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 20(27), 131–158. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/361909462_UN_LEGADO_TRANSGRADOR_BELL_HOOKS_Y_LAS_PEDAGOGIAS_DEL_AMOR_RADICAL/link/62cc3053d7bd92231faa48e0/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

- Bogotá, A. d. (2024). *Boletín semestral Observatorio de convivencia escolar enero-junio 2024*. Bogotá: Secretaría de Educación. Recuperado de:
[2024 Boletín semestre I OBCE.pdf](#)
- Briones, C. (2019). *Conflictividades interculturales demandas indígenas como crisis fructíferas*. Alemania: CALAS María Sybilla Merian Center.
- Chala Bernal, L. D., & Matoma Fetiva, L. V. (2013). *La construcción de la identidad en la adolescencia* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.
- Colegio Gerardo Molina Ramírez Institución Educativa Distrital. (2016). *Proyecto Educativo Institucional - PEI 2016-2025*.
- Colegio Gerardo Molina Ramírez IED. (2022). Voces Gerardistas. *Periódico Escolar "Voces Gerardistas"*.
- Consejo Directivo del Colegio IED Gerardo Molina Ramírez. (2022). *Pacto Institucional de Convivencia*. Colegio IED Gerardo Molina Ramírez, Bogotá.
- Cortés Salcedo, F. P. (2018). *Emociones políticas: Aportes en la configuración de una política educativa del amor para el pos acuerdo de paz en Colombia* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Universidad Pontificia Javeriana.
- Cristi, M. A. (2024). Afectividad, género y cuidado. Aportaciones al área de la educación. *Revista Brasileira de Educação*, 1-19.
- Cruz Camelo, L. F. (2019). *Parchando estéreo, narrativas divergentes de las condiciones de existencia y lugares sociales de las jóvenes IED Juana Escobar* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.
- De La Hortua Quintero, Y. P., Medina Ordoñez, N. Y., & Morales Morales, I. R. (2018). *Socioafectividad... Conociendo a los niños y niñas como sujetos afectivos con otros...* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.
- Díaz Mogollón, M. (2021). *Enseñanza de la historia local en la formación de identidades políticas de las y los estudiantes de ciclo V de la IED Gerardo Molina Ramírez de la*

localidad de Suba [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.

Diane Papalia, S. W. (2010). *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw Hill.

Dopemusic [@DopeMusicVibes]. (2020, March 4). *Ruben Blades; Pedro Navaja // Letra*.

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=iwBHnyv3tc>

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, España: Siglo XXI Editores

https://cloud.edupage.org/cloud/periodico_de_CGMR.pdf?z%3AmkLtTxl75IO2Z2fD9B7yxUOzqAC%2BMLINbDbAjs%2B%2BmAFRPbAaBbB0TyXz6uTkEO2

Flores, V. (2015). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En V. Flores & D. Britzman, *Pedagogías transgresoras* (pp. 13-30).

Bocavularia Ediciones.

Galeano Corredor, J., Lemus, L., & Hernández, M. (2023). *Línea de Escuela Comunidad y*

Territorio: Espacio de problematización de la escuela como territorio de posibilidades para la construcción de vínculos comunitarios [Documento de fundamentación]. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Departamento de Psicopedagogía, Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos.

García, J. A. (2024). *AMOR, PODER, COMUNIDAD. Eros frente a Tánatos*. Bogotá: Prosa Del Mundo.

García Suárez, C. I., & Parada Rico, D. A. (2018). “Construcción de adolescencia”: una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Universitas Humanística*, 85, 347–373.

Giraldo Castañeda, Y., & Ortiz Rojas, K. D. (2024). *Hacer el amor en la escuela: Propuesta pedagógica del grupo Parchando con la Juana* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.

Gómez Castiblanco, L. F., Márquez Cetina, M. P., & Zapata Balanta, Y. (2018). *Cuatro voces, un relato: Una aproximación a la socio-afectividad adolescente, en los estudiantes de grado octavo de los Colegios Paulo Freire y Las Américas I.E.D* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.

- Gómez, María Inés (28 de abril de 2025). Amor. Enciclopedia Concepto. Recuperado de [https://concepto.de/amar/..](https://concepto.de/amar/)
- González, A., & González, M. C. (2000). La afectividad en el aula de clase. *Colombia Médica*, 55-57.
- hooks, b. (2021). *Todo sobre el amor: Nuevas perspectivas* (A. G. González, Trad.). Paidós.
- Latorre, A. (2005). La Investigación -Acción Conocer y cambiar la práctica educativa. 36th ed. Barcelona: Graó. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lay, Armijo, Calderón, Flores, Mercado, S, F, C, J, J, (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare*, (26(3), 1-27, López Romero, C. F. (2018). *Enseñanza de la historia reciente: características y dinámicas de los actores del conflicto en Colombia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación, Bogotá. <https://1library.co/document/4yrr6kpy-ensenanza-historia-reciente-cracteristicas-dinamicas-actores-conflicto-colombia.html>
- Martínez R., L. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).
- Mazzanti, G. (17 de Noviembre de 2008). *Colegio Gerardo Molina / Giancarlo Mazzanti [Fotografía]*. Retrieved 06 de Junio de 2023, from Archdaily Colombia: <https://www.archdaily.co/co/02-12344/colegio-gerardo-molina-giancarlo-mazzanti>
- Mendoza Buitrago, L. V., & Orjuela Robayo, O. A. (2022). *Estimulación de habilidades socioafectivas desde la expresión corporal* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.
- Montañez Rodríguez, D. F. (2019). *Caracterización localidad de Suba*. Documento de caracterización, Universidad Santo Tomás, Facultad de Economía.

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/21988/Caracterizaci%C3%B3n%20localidad%20de%20Suba.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Montoya Zuluaga, D. M., Castaño Hincapié, N. y Moreno Carmona, N. (enero-junio, 2016). Enfrentando la ausencia de los padres: recursos psicosociales y construcción de bienestar. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(1), 181-200
- Morena Mahecha, K. E., & García Becerra, Y. S. (2024). *Afectos en re-construcción: Herramientas pedagógicas para el cuidado socioafectivo* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.
- Orozco Orozco, M. E. (2019). *¿Quién soy yo? Libro de actividades para el autoconocimiento y consolidación de la identidad en adolescentes* [Trabajo de grado, Universidad Distrital]. Repositorio UD.
- Ortiz Grimaldo, G. P. (2021). *Enseñanza de la historia del conflicto armado a partir de la obra de Jairo Buitrago y otras narrativas de infancia, en estudiantes del ciclo V de la I.E.D Gerardo Molina Ramírez de la localidad de Suba* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Pinilla Londoño, G. A. (2017). *“Coming out- Saliendo del Closet”:* Narrativas de jóvenes que afrontaron la experiencia de develar una identidad sexual no normativa [Trabajo de grado, Universidad Distrital]. Repositorio UD.
- Plazas Prieto, M. S. (2017). *El problema de las identidades juveniles en los estudiantes de grado once, del Colegio Saludcoop Sur IED* [Trabajo de grado, Universidad Distrital]. Repositorio UD.
- Pizarro, C. (2014). La entrevista etnográfica como práctica discursiva: análisis de caso sobre las pistas meta-discursivas y la emergencia de categorías. *Revista de Antropología da Universidade de São Paulo*, 57(1), 45-63. Recuperado de: <https://revistas.usp.br/ra/article/view/87770>

Ramírez, G. M. [@GERARDOMOLINARAMIREZ-kd5jq]. (2023, May 15). *HORIZONTE INSTITUCIONAL*. Youtube.

Rodríguez Luna, M. E. (s.f.). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de:

https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_e_strategia_para_aprender_enseñar_e_investigar_0.pdf

Sarria, Y. B. (2014). *Sentidos de amor en jóvenes escolarizados, entre 14 y 19 años de edad de Colegio Champagnat de la ciudad de Popayan-Cauca* [Trabajo de grado, Universidad del Cauca]. Repositorio Universidad del Cauca.

Secretaría de Educación Distrital (SED) (Alcaldía Mayor de Bogotá). (2021). Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz. Recuperado de: <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-03/Programa-Integral-Educacion-SED-Bogota.pdf>

Soler Trujillo, O. V. (2024). *La educación comunitaria en la escuela como un campo educativo emergente* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.

Spinoza, B. (2000). *Ética demostrada según el orden geométrico*. (A. Domínguez, Trad.) Madrid, España: Editorial Trotta.

Stuart Hall. (1996). *Introducción: ¿quién necesita identidad?* Buenos Aires- Madrid: Amorrortu editores, 13-37.

Torres Rivera, K. J., Huertas Romero, B. I., Martínez Traslado, Y. Y., & Linares Castillo, M. E. (2019). “*Fortaleciendo las relaciones afectivas, una manera para compartir, aceptar y respetar a los demás*” [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.

Universidad Pedagógica Nacional. (2025). *Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos*. Facultad de Educación. Recuperado de:

[Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en DDHH - Facultad de Educación](#)

Vélez, C. A. (2018). *Las prácticas comunitarias y su aporte en la construcción de un currículo escolar rural, contextualizado y participativo de la vereda El Cardal, municipio de Andes, Antioquia* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia.

Anexos:**Anexos A:** Antecedentes análisis del sujeto(a/e). Elaboración propia, 2024

Autores	Objetivos para
Miguel Ahumada (2023)	Justificar el desarrollo de una educación en donde las estructuras cognitivas y afectivas se conciban como conceptos indisociables en la formación humana.
Gómez Luz et al. (2018),	Identificar de qué manera los estudiantes se reconocen como sujetos socio-afectivos
Aristizábal et al. (2023)	Identificar y explorar el equilibrio afectivo a través de la corporalidad en el contexto educativo.
De la Hortua et al. (2018)	Describir cómo se configuran las relaciones socio afectivas entre los niños y niñas con los adultos.
Amado et al. (2023)	Reivindicar el concepto de amor como fuerza integradora y movilizadora de cuerpos en los estudiantes.
Barragán et al, (2015)	Reconocer la voz de los niños y de las niñas frente al tema del amor
Plazas (2017)	Obtener un análisis y profundización acerca del tema de constitución de identidad en los estudiantes
Ardila (2023)	Reflexionar con un grupo de jóvenes acerca de las distintas formas de ser y vivir la sexualidad, por medio de la literatura, para contribuir a un desarrollo sano y floreciente de su identidad
Sarría (2014)	Comprender cuáles son los sentidos del amor en las y los jóvenes escolarizados entre 14 y 19 años.
Chala & Matoma (2013)	Identificar los factores individuales, sociales y temporales que influyen en la construcción de la identidad de los adolescentes
Aros & Roza (2017)	Comprender las formas como las vivencias de violencia escolar influyen en la configuración del sujeto infante.

Arango (2016)	Analizar y promover la reflexión sobre la diversidad sexual y afectiva en el contexto escolar
Pinilla (2017)	Construir un marco de análisis que permita comprender las narrativas que surgen de la experiencia de develar su orientación sexual en los contextos que habita durante la adolescencia.

Anexos B: Antecedentes construcción de materiales. Elaboración propia, 2024.

Autores(as)	Objetivos para
Mora (2018)	Determinar la manera en que las emociones políticas, con base en una pedagogía del amor, contribuyen en la configuración de una política educativa que sirva como respuesta para la etapa de posconflicto
Mendoza & Orjuela (2022)	Diseñar una malla curricular que aborde de forma conjunta elementos constitutivos de la autoestima y las habilidades socioafectivas
Huertas et al.(2019)	Desarrollar una propuesta pedagógica que posibilite el auto reconocimiento, el fortalecimiento de la autoestima y la auto regulación; con el fin de favorecer el mejoramiento de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos
García & Morena (2024)	Implementar herramientas pedagógicas que permitan desarrollar el cuidado socioafectivo en el aula.
Cruz (2019)	Construir espacios de encuentro desde la emisora escolar que permitan que su voz y su experiencia sean parte de una apuesta pedagógica comunitaria, en miras a construir participación tomada y potenciar sus subjetividades políticas.
Orozco (2019)	Crear un libro de actividades, con elementos de técnicas narrativas, plásticas, etc., que desarrollen la creatividad y afectividad de los adolescentes, y que permitan su redescubrimiento, reconocimiento, y transformación
Giraldo & Ortiz (2024)	Analizar cómo la propuesta pedagógica con estudiantes del grupo “Parchando con la Juana” impacta en la normalidad de los vínculos erótico-afectivos, a través de la comunicación popular como vehículo del placer.
Soler (2024)	Realizar una investigación arqueológica del quehacer del educador comunitario en la fase 2 de la práctica "Escuela Sin Fronteras" en la Licenciatura en Educación Comunitaria.

Anexos C:Antecedentes Gerardo Molina. Elaboración propia, 2024.

Autores(as)	Objetivos para
Ortíz (2021)	Explicar el conflicto armado a partir de la literatura como elemento por el cual sea más fácil el aprendizaje.
Díaz (2021)	Propiciar la construcción de identidades políticas de los estudiantes de grado 11° por medio de la historia local.
Acevedo y Velosa (2024)	Visibilizar la importancia identitaria y cultural de la población afrocolombiana por medio del bullerengue en estudiantes de octavo grado.
Aranda y Luque (2024)	Diseñar una secuencia didáctica que, a partir de la identificación de las trayectorias de vida de los/as estudiantes de grado 10° y 11° fomenta las prácticas de cuidado desde el autorreconocimiento y reconocimiento del otro/a.

Anexos D: Cronograma. Elaboración propia, 2025

Fecha	Fase	Taller (cantidad de sesiones)	Objetivos por taller	Bloque temático	Objetivos del bloque temático
03/04/2024	2	Narrativas autobiográficas (2)	Permitir un ejercicio de concientización sobre sus trayectorias de vida, a partir de preguntas que les haga estimular un ejercicio de autoreconocimiento.	Nombrarnos en la escuela	Promover un ejercicio de autoreconocimiento corporal y emocional en los(as/es) estudiantes, a través de la reflexión sobre sus trayectorias de vida.
10/04/2024 31/03/2025	2	Narrativas gráfico/afectivas	Crear un espacio seguro para que los(as/es) estudiantes exploren y representen gráficamente sus afectos, identidades y trayectorias vitales, validando el lenguaje visual como forma legítima de conocimiento y reconociendo el valor del trazo, el color y el símbolo.		
17/04/2024	2	Corpografiándonos (2)	Reconocer cómo el grupo de estudiantes habitan sus cuerpos, fomentando a la vez un ejercicio de conciencia corporal y emocional.		
26/08/2024	3	Acercamiento y debate del término “amor”	Promover un espacio donde se expresan sus concepciones del amor, deseo y placer, con el fin de favorecer la manifestación	Trazos y ecos del amor: explorando	Cuestionar las vivencias, significados y estereotipos que existen sobre el amor, para permitir una expresión

			abierta de sus experiencias afectivas.	huellas, preguntas y encuentros	reflexiva y libre de otras posibles formas de vivir el amor.
20/09/2024	3	Interrogantes a nuestras familias sobre el amor.	Generar un espacio de diálogo reflexivo donde el grupo de estudiantes expresen y cuestionen sus vivencias y significados del amor, especialmente heredados desde el ámbito familiar.		
03/10/2024	3	De dónde consumimos la idea -amor-	Cuestionar los estereotipos de género alrededor del amor para comprender cómo influyen en nuestras expectativas, comportamientos y vivencias personales sobre el amor.		
28/10/2024	3	¿Qué compongo desde el amor?	Componer canciones o poemas que exploren las vivencias personales y colectivas del amor, fomentando la expresión creativa.		
07/04/2025	4	Los retazos de un(a/e) adolescente	Generar narrativas colectivas a partir de las experiencias personales para explorar la complejidad de la adolescencia y reconocer la diversidad de identidades y perspectivas que coexisten alrededor del término.	Habitando el adole"ser"	Resignificar la adolescencia como una experiencia de vida diversa, válida y necesaria de ser habitada con amor.

12/05/2025	4	Fanzine “las cinco pieles” (2)	Elaborar un fanzine como herramienta de exploración para reconocer esas diferentes experiencias, momentos, personas y lugares que han ido dotando sentido a sus identidades, que reconozca las diversas formas de ser y habitar la vida.		
26/05/2025	4	Hallando las fichas de nuestros rompecabezas	Construir un rompecabezas que les permita nombrar las fichas de forma metafórica para identificar y expresar las experiencias, personas, palabras y situaciones que han estado presente en la vida de cada uno(a/e), explorando las ausencias y las nuevas fichas que están encontrando para darles un nuevo sentido.		
16/06/2025	4	Acróstico grupal y cartas para quien pretenda amar.	Construir colectivamente un acróstico y cartas de reflexión que sinteticen los aprendizajes y significados sobre el amor, fomentando la creación de significados propios y útiles.		

Anexos E: Formato diario de campo. Elaboración propia, 2024.

Diario de campo 02

1. **Fecha de la actividad:** 10/04/2024
2. **Número de la sesión:** 02
3. **Objetivo:** Reconocer las trayectorias de vida de los niños(as/es) del curso 803 del Colegio Gerardo Molina Ramírez jornada tarde por medio de sus relatos autobiográficos.
4. **Metodología utilizada:** Relatos autobiográficos
5. **Describir el proceso vivido a la manera de narración o relato:** Para esta sesión a los chicos(as/es) se les había pedido que pudiesen llevar algún objeto y/o fotografías que les evocara su infancia, a lo cual pude observar que todos(as/es) estaban muy interesados por mostrar sus fotos de infancia, esto les generaba mucha emoción. Además, se les sentía los nervios en un inicio, pero a medida que tanto yo como la maestra Mariela fuimos compartiendo nuestros relatos por medio de la pregunta ¿de dónde vengo? Fue convirtiéndose el aula en un espacio lleno de emociones, se podrían ver niños(as/es) llorando, atentos(as/es), respetuosos(as/es).

Posteriormente, esto llevo a que pudiesen participar poco a poco, empoderándose de la palabra, a tal punto que niños(as/es) que se consideraban muy tímidos(as/es) tomaron la decisión de hablar, por ejemplo, una chica afro que ha padecido de matoneo dentro de la escuela quiso hablar y hablo de muchos momentos fuertes de su infancia, como quemaduras que sufrió con aceite hirviendo, una puñalada que estuvo a pocos centímetros de corazón y momentos de depresión por los cuales decidía cortarse el cabello. Además, Laura otra niña mencionaba como muchas veces ha llorado y sufrido por la relación que lleva con su madre, pues, ella le afecta de gran manera su vida, aunque viva con ella no tienen el mejor relacionamiento, se puede llevar bien con su padre, pero, no vive con el y no la apoya en sus momentos más difíciles.

Por otra parte, hay relatos de niños(as/es) que provienen de Venezuela o la parte costera del país y lo difícil que les ha sido adecuarse a Bogotá pues muchas dinámicas culturales son totalmente diferentes, además, que la situación económica en sus familias no ha sido nada fácil. Relacionado con aspectos como los anteriormente mencionados, los niños(as/es) de una manera muy valiente iban asumiendo que padecían de depresión y/o ansiedad, convirtiéndose estas en sus peores enemigos. Por ende, sus familias o por decisión propia han tomado la decisión de dedicar tiempo en sus hobbies como el baile, la música, el arte entre otras...

Con respecto a la pregunta ¿dónde estoy? también pudieron relacionar muchos aspectos de su vida, dificultades, potencialidades, aun así, predominaba situaciones dolorosas donde seguían saliendo relatos con respecto a depresión, intentos de suicidio y tristeza profunda, asumo que este momento me generó cierto temor, pero intenté mantener la escucha activa y el abrazo como un gesto de apoyo por la situación que atravesaba. Ahora bien, algo que me llamaba la atención es que en dichos relatos predominaba que las niñas eran las que se expresaban, pues, solo

dos chicos hablaron y el resto así guardarán respeto por el ejercicio se veían chicos(as/es) temerosos y cerrados a expresar sus emociones.

Por último, con respecto a la pregunta ¿A dónde quiero llegar? Se evidenció que los chicos(as/es) por medio de sus narrativas escritas mostraban su interés por ser profesionales, por soñar algún día con darle una casa a su madre, por ser grandes músicos, bailarines(as), y poder así ayudar a su entorno social. Aun así, se observó que les era difícil hablar sobre su futuro, se les hace conflictivo pensar en un futuro.

Dejo como cierre algo que me dejó impresionado, con una grata sensación y era esa sororidad entre ellos(as/es) ese sentimiento de empatía con sus compañeros(as/es) que se reflejaban mediante aplausos, lágrimas y gestos de ternura. Esto me hace pensar que así la sociedad sea tan rígida, tan fría, los niños(as/es) siguen manteniendo esa llama viva de ser compasivos(as/es) por las personas de mi alrededor que atraviesan situaciones difíciles, aun no han sido totalmente cegados por esa indiferencia que les hace totalmente individualistas a manera que desechan su ser comunitario.

Es difícil hablar de una educación inclusiva cuando tan solo queda ligada a una idea física, tener rampas para mayor accesibilidad a estudiantes con movilidad reducida y docentes de apoyo, es necesario gestar apuestas educativas que reconozcan culturalmente su escuela, pues los barrios que rodean a la institución se caracterizan por tener habitantes con ascendencias indígenas, migrantes, afro.

6. Comprender esa realidad(interpretar). ¿qué comprendí de esa realidad?

La fotografía y/o objetos de su infancia se establecieron como herramientas para la activación de la memoria, que permitieron a los chicos(as/es) llevar a cabo un proceso de conciencia sobre sus trayectorias de vida, si bien esto les generó temor a ser juzgados(as/es) y/o burlados(as/es) por esas dinámicas que se presentan dentro de las escuelas, encontraron un momento para lograr ser escuchados(as/es), donde podían desahogarse como lo mencionaban muchos(as/es) de ellos(as/es) en sus narrativas.

En este sentido, traigo a colación a Valiente y Bertea que ponen en su trabajo de campo como centro los resultados del taller elaborado como activación de memoria colectiva, allí ellas nos afirman lo siguiente:

Como equipo de investigación optamos por desplegar el dispositivo taller como estrategia para la activación de la memoria colectiva habilitando nuevos lugares de enunciación, entendiendo el pasado como la memoria para construir un nuevo universo de sentido capaz de crear espacios que posibilitan la transferencia de la memoria en una estrategia de resistencia y confrontación (Valiente C & Bertea J, 2019, p.87).

La pregunta ¿de dónde vengo?, les permitió llevar a cabo muchas interpretaciones con respecto a las respuestas que querían dar, de esta pregunta muchos(as/es) pudieron ir tejiendo su realidad con sus raíces territoriales, por ende, se pudo conocer que gran cantidad de ellos(as/es) provienen de las partes costeras del país o chicos(as/es) extranjeras que provienen de nuestro país vecino -Venezuela-. Además, también pudieron relacionar su núcleo familiar, caracterizando prácticas, costumbres, ausencias, emociones, aspectos de sus nacimientos y realidades socioeconómicas por las cuales han venido atravesando. Me parece muy importante, como la mayoría lograron ser explícitos con respecto a su vida emocional, la de sus familiares y la necesidad de gestionar estas. Un relato que me quedó muy marcado

fue el de una niña que afirmó como sus estados depresivos han sido heredados por parte de su abuela materna y su madre, respondiendo de facto que desearía cambiar ello de su vida, esto le ha generado impedimentos en su vida.

Ahora bien, como posible salida para muchos(as/es) de ellos(as/es) de esos momentos traumáticos, reconocían la importancia de la música, el baile, las artes, la educación misma como una posibilidad de agencia en sus mundos tan singulares, pues, les es complejo vivir de manera feliz y tranquila en una sociedad tan hostil. Las preguntas que ahora me nacen son: ¿La institución reconoce dichas problemáticas emocionales? ¿Qué espacios genera la institución para abordar sus estados emocionales? ¿Cómo respondería la institución a dichas necesidades?

Por otro lado, y no menos importante, se me hacia interesante observar como las niñas eran más dispuestas a expresar sus emociones que los chicos; ellos pareciese que querían expresar muchos de sus dolores, pero se resistían a ello, solo decían “después profe, ya no quiero hablar, que siga otra persona mientras me decido.” Este tipo de narrativas me dejaban pensando para luego preguntarles ¿Quién o qué les cohibía hablar de sus emociones? Ellos solo miraban a otro lado o decían que nadie, que -los hombres tenían derecho a sentir- (en un tono de jocosidad para quitar la tensión). Lo anterior, me hace pensar sobre las masculinidades y el mundo emocional que se encuentra en medio, en este caso, es importante retomar a Javier Omar Ruíz Arroyave cuando dice que: “Pervive la masculinidad endurecida e insensible, pero su protagonismo ha sido puesto en tela de juicio” (Ruíz J,2013, p.30).

Por último, con respecto a la pregunta ¿A dónde quiero llegar? Como punto de llegada para que jugaran allí sus ilusiones, sus sueños, utopías, etc... esto les fue un ejercicio más difícil, muchos(as/es) no respondieron, me dejaba pensando ¿Cuáles serán sus expectativas con respecto al futuro? ¿Ellos(as/es) querrán vivir lo suficiente para pensar en un futuro? o ¿Ya están agotados(as/es) de su realidad actual?

Aun así, los(as/es) pocos(as/es) que respondían dicha pregunta compartían el sueño de algún día lograr obsequiarles una casa a sus mamás, “lograr ser alguien en la vida”, generar orgullo a sus padres, tener dinero para ayudar a sus familias, salir del país y migrar con sus familias, algún día ser reconocidos por otras personas para sentirse bien consigo mismo(as), salir adelante así sus padres no los apoyen en sus sueños.

Referencias:

*Dialnet-LaActivacionDeLaMemoriaColectivaComoBaseDeLasResis-8273923.pdf
 Libro masculinidades posibles, otras formas de ser hombre Javier Omar Ruiz
 Arroyave


Anexos F: Formato de planeación. Fuente: Formato suministrado por Camilo Losada, 2025.

INFORMACIÓN GENERAL DE LA SESIÓN			
Nombre o título	Hallando las fichas de nuestros rompecabezas	Fecha	26/05/2025
Facilitadorxs	Jefferson Forero Ospina	Lugar	I.E.D. Gerardo Molina Ramírez
PLANEACIÓN DE LA SESIÓN			
Objetivos	Objetivo general: Construir un rompecabezas que les permita nombrar las fichas de forma metafórica para identificar y expresar las experiencias, personas, palabras y situaciones que han estado presente en la vida de cada uno(a/e), explorando las ausencias y las nuevas fichas que están encontrando para darles un nuevo sentido.		
Eje temático/ situación problemática	Amor, resignificar nuestras heridas		
Nombre de las actividades	De acuerdo, en desacuerdo, más o menos Armando el rompecabezas de nuestro corazón Unos mensajitos para acompañar a los(as/es) otros(as/es) con amor Espacio de escucha y acompañamiento		
Descripción secuencial de actividades		Tiempo estimado	
Metodología	De acuerdo, en desacuerdo, más o menos En este momento nos daremos el espacio para poder dialogar sobre las diferentes concepciones que se tiene sobre el amor, para poder dejar interrogantes alrededor del amor en el transcurso de la sesión. Para ello el salón se dividirá en las siguientes tres opciones: Una opción será De acuerdo, otra En Desacuerdo y por última más o menos. Se dirán unas afirmaciones y ellxs se ubicarán en alguna de las opciones según la que crean, a partir de ello se fomentará un debate sobre qué es el amor para cada unx. Se elegirá alguna persona para que pueda expresar su opinión o se escuchará máximo 3 personas por grupo sobre lo que quieren plantear. Las afirmaciones serán las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Cuando se tiene una pareja es necesario tener relaciones sexuales para demostrar verdaderamente el amor 		20 minutos

	<ul style="list-style-type: none"> • El amor es algo que se hereda, así como mi familia ha practicado el amor yo también lo haré. • El amor verdadero todo lo puede y todo lo soporta. • Si es amor, nunca debería doler. 	
	<p>Armando el rompecabezas de nuestro corazón</p> <p>Acá por 8 grupos se repartirán unos rompecabezas que van a irse armando de forma colectiva. La idea es que cada ficha pueda ser nombrada con alguna experiencia, persona, gesto o recuerdo que han configurado sus vidas.</p> <p>El objetivo es que también se pueda plasmar qué fichas hacen falta, qué otras se mueven y/o desaparecen. Esto para mostrar que la inestabilidad es legítima como parte del proceso de construcción identitaria.</p> <p>Cada corazón puede ser coloreado, dibujado, rasgado o decorado como cada grupo desee. Al igual, en una hoja en blanca escribirán una narrativa sobre ese corazón.</p>	40 minutos
	<p>Unos mensajitos para acompañar a los(as/es) otros(as/es) con amor</p> <p>Los rompecabezas se ubicarán en diferentes espacios del salón (pegados en paredes, mesas o el piso). Los(as/es) estudiantes caminarán libremente por el salón observando los corazones de los otros grupos, como si estuvieran en una galería afectiva.</p> <p>Mientras caminan, cada estudiante llevará post-its de colores y podrá dejar mensajes, sentimientos y/o símbolos, encima de las fichas, texturas, o narrativas que les llame la atención.</p>	20 minutos
	<p>Espacio de escucha y acompañamiento:</p> <p>Se brinda un espacio para el abrazo, escuchar, acudir a esa persona o personas que deseen en privado compartirme algo que les hubiese suscitado desde el ejercicio.</p>
<p>Medios o materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pliegos de papel • Rompecabezas • Octavos de cartulina • Colores • Post-its • Plastilina • Cinta 	

Anexos G: Muestreo con curso algunos(as/es) estudiantes del curso 903. Elaboración propia, 2025.

¿Qué aprendizajes, fortalezas y/o nuevos sentidos han surgido sobre el amor en tí al compartir cada sesión?	
Reflexión 1	Mis heridas han tenido un nuevo significado porque he aprendido a aceptar lo que ya sucedió, sentirme triste es válido y necesario, pero no me puedo quedar ahí, debo seguir adelante. El amor ha sido la posibilidad de tener otro punto de vista de eso doloroso y superarlo desde allí.
Reflexión 2	Darles un nuevo significado a todas mis situaciones dolorosas me enseña que debemos fluir como el viento, no esforzarnos en volver atrás, debemos aprender de los errores cometidos, de las personas que nos han causado cicatrices para cuidarnos nosotros mismos.
Reflexión 3	Reconozco que gracias a hablar del amor he podido darme el valor que merezco, he podido conseguir un consuelo que no tenía, me ayudo a reencontrarme con la persona que más amo y eso me genera tranquilidad. Pude cambiar el rencor por agradecimiento y perdón.
Reflexión 4	Mis heridas han significado dolor y sufrimiento, he tenido que llevar vacíos en el corazón que nadie puede llenar, no he encontrado solución a eso, pero reconozco que un gesto de amor conmigo ha sido escuchar música a todo volumen y grafitear para relajarme, así no me pongo a repensar las cosas. He valorado salir y disfrutar la calle para despejar la cabeza y el corazón, porque he sido consciente de que este mundo es una agonía, es difícil poder encontrar la tranquilidad, pero posible.
Reflexión 5	Por más doloroso que sea hablar de mí, me ha mostrado que puedo ser fuerte, esto no lo hace uno comúnmente, por el contrario, intentamos olvidarnos, no darnos importancia, pero gracias a lo que he vivido, por mis heridas, he podido forjar carácter, le doy sentido a mi vida independientemente de lo que he pasado, somos como somos, nadie nos ha preparado para el mundo, el mundo nos ha preparado para vivir a su manera y le hallaremos un sentido.
Reflexión 6	Si que he cometido errores y también los han cometido conmigo, pero debo cortar ese círculo, el tiempo y la vida va pasando, pero debo aprender a (...) para que pueda ir sanando.
Reflexión 7	A pesar de que mi vida ha tenido tantas dificultades, agradezco a estas clases y mi religión que me han dialogado sobre el amor, no reduciéndome a la pareja sino en todos los sentidos, eso ha ayudado a no perder la fe. También ha sido una oportunidad para pensar muchas cosas que a lo mejor solo pensaba que debía soportarlas.

Anexos H: Formato de consentimiento. Elaboración propia, 2025.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Estimados padres y madres de familia:

Reciban un cordial saludo.

En el marco de mi formación como Licenciado en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, estoy desarrollando junto a sus hijos(as) un proyecto pedagógico que se enmarca en la posibilidad de promover apuestas educativas que ponen como centro el cuidado y reconocimiento afectivo de cada estudiante que habita la escuela.

Por lo cual, este proyecto busca promover la exploración y autoreconocimiento de la parte identitaria y afectiva de los(as/es) estudiantes por medio de sus vivencias cotidianas; comprendiendo el amor no como un simple sentimiento romántico, sino como una acción que permite construir vínculos de cuidado, respeto y dignidad dentro del contexto escolar. De esta manera, se convierte en una herramienta que será de gran utilidad para las relaciones tanto intrapersonales como interpersonales que sus hijos(as) construirán a lo largo de sus vidas.

Para ello se realizaron actividades pedagógicas como talleres, dinámicas de reflexión y ejercicios creativos, los cuales fomentaron el diálogo, la expresión de emociones y la construcción colectiva de aprendizajes.

La participación de cada estudiante se dio en la asignatura de ética y religión, desarrollándose en un ambiente de respeto, confianza y cuidado. En ningún momento se puso en riesgo la integridad física, emocional y/o académica de los participantes. Asimismo, toda la información recolectada será tratada con estricta confidencialidad y únicamente con fines pedagógicos y académicos.

Este proceso tiene como propósito principal favorecer el bienestar afectivo y la construcción de comunidad dentro de la escuela, aportando también a la reflexión sobre nuevas formas de educar desde el cuidado, el amor y el reconocimiento de la diferencia.

Agradezco de antemano la confianza y el acompañamiento en este camino que se trazó junto a sus hijos(as), que busca poner en el centro de la discusión el bienestar de cada uno(a) y sus formas de ser, sentir y habitar la escuela.

Para poder reflexionar y seguir elaborando posteriormente investigaciones que se propongan velar por el cuidado de cada estudiante, será de gran ayuda que cada padre-madre de familia pueda diligenciar el formato de autorización que encontrarán en la siguiente página.

Con gratitud:

Jefferson Forero Ospina
Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

[Redacted] ^{28/08/25} Ciudad y fecha
 [Redacted] identificado con C.C. C.E. No.
 expedida en Bogotá, representante legal del menor
 [Redacted] identificado con T.I. NUIP No.
 [Redacted] declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible³.

FIRMA

Nombre: [Redacted]

Identificación: [Redacted]

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1561 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Anexos I: Muestra del formato de la matriz que permitió la construcción del análisis de la experiencia. Fuente: Matriz suministrada por Hurtado Luis Javier, 2025.

	Aquello que estoy de acuerdo:				Aquello que estoy en desacuerdo:				Qué preguntas quedan en los vacíos de ese marco teórico:				Lo nuevo que surge:			
	Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel	Cuarto nivel	Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel	Cuarto nivel	Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel	Cuarto nivel	Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel	Cuarto nivel
	Nociones	Diarios de campo:	Material escrito por participantes	Material gráfico:	Nociones	Diarios de campo:	Material escrito por participantes	Material gráfico:	Nociones	Diarios de campo:	Material escrito por participantes	Material gráfico:	Nociones	Diarios de campo:	Material escrito por participantes	Material gráfico:
Afectividad: Educar desde el afecto Racionalidad está por encima de la sensibilidad - estamos atravesados por una colonialidad del ser y del saber, que ha anulado sistemáticamente la dimensión afectiva del sujeto, La afectividad ha sido sistemáticamente invisibilizada en el campo educativo, al ignorar la afectividad como dimensión constitutiva del ser humano, se profundiza la exclusión y el etiquetado de ciertos sujetos, En la construcción de memoria que caminaba vela que los afiches pegados alrededor del colegio siempre están en busca de la		los afiches que decoran los pasillos del colegio exaltan de manera permanente la "excelencia académica" al igual que el slogan del escudo institucional, además, una de las mascotas de la institución representa higiene, utilidad, orden, salud y auto disciplinamiento mientras que la otra muestra ese control interno que debe tener cada estudiante, pero en ningún momento resaltan la importancia de los estados psicológicos y emocionales de estudiantes, maestros(as) o trabajadores. Incluso, espacios que deberían brindar un acompañamiento cercano, como orientación escolar, terminan respondiendo a proyectos institucionales que van perdiendo el foco del bienestar afectivo de quienes habitan la escuela.	material autobiográfico (16/06/2024): "Ahora vivo en Buba (...) tengo ansiedad y depresión, he tenido tratamientos, pero cada siempre he resalido; aunque mi novio y mis amigos me han ayudado con eso, (...) mi familia me	Fanfane "Las cinco pieles" (12/05/2025): una estudiante pega recortes de revistas mostrando rostros ilorando con la frase: "Hadie me ha enseñado que hacer con esto que siento."	la afectividad ha sido sistemáticamente invisibilizada en el campo educativo - pedagógicamente y didáctico los docentes no cuentan con las herramientas-	28/09/2024 "La maestra de sociales me comentó que ella sí quiere trabajar desde el afecto con sus estudiantes, pero no sabe cómo hacer pedagógicamente. Me preguntó si yo tenía materiales o talleres que pudiera	grupal (16/06/2025): En la construcción colectiva, varios estudiantes escribieron versos como: "Aprender a sentir sin que te castiguen / Maestros que escuchan de verdad / ¡Ojalá todos los profes fueran así!	la afectividad y cognición, especialmente en términos de desarrollo de la personalidad, no actúan de forma aislada, sino que se complementan entre sí... no se tiene una forma de comprobata	07/04/2025: "Me pregunto: ¿puedo yo solo, como practicante, generar un espacio afectivo real cuando la estructura institucional que sentimos ¿Por qué esperaron hasta que estuvieramos rotos para preguntarnos cómo	16/06/2025: "Descubrí que el afecto no es solo nombrar doloroso que sea hablar de mí, me ha mostrado que puedo ser vital completa: lo bueno, lo doloroso, lo completo, por el contrario, intentamos olvidarnos, no puedo comprender al	sobre amor (Anexo A - Reflexión 5): "Por más doloroso que sea hablar de mí, me ha mostrado que puedo ser vital completa: lo bueno, lo doloroso, lo completo, por el contrario, intentamos olvidarnos, no puedo comprender al	Mas allá de las emociones y los sentimientos... desde la experiencia vital	no se puede nacer de arena o sea de un momento a otro, requiere primero generar ciertos vínculos porque hay una desconfianza - es necesario generar el	La afectividad no es un material pedagógico, es un reconocimiento del otro y acompañamiento de su experiencia vital		